

DESAFIOS da
EDUCAÇÃO na
CONTEMPORANEIDADE

Vol. 19

Dr. Alderlan Souza Cabral

DESAFIOS da
EDUCAÇÃO na
CONTEMPORANEIDADE
Vol. 19



AYA EDITORA
2025

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizador

Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

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 (UNIDAVI)

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

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

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

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

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

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

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

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

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

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

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

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

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

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

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

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

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

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

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

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

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

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

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

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

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)
Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães (CIESA)
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação em 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. Estes detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, que reflete única e inteiramente 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 aos serviços de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

D4415 Desafios da educação na contemporaneidade [recurso eletrônico]. / Alderlan Souza Cabral (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 389 p.

v.19

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-711-6

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421

1. Educação. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Educação sexual para jovens. 4. Língua portuguesa – Regionalismos. 5. Transtorno do espectro autista. 6. Tecnologia educacional. 7. Tecnologia da informação e comunicação. 8. Leitura - Estudo e ensino. 9. Alfabetização. 10. Educação rural. 11. Inclusão escolar. 12. Letramento. 13. Idosos - Saúde mental. 14. Envelhecimento - Aspectos sociais. 15. Realidade virtual na educação. 16. Educação de jovens e adultos. I. Cabral, Alderlan Souza. 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..... 15

01

TEA – Transtorno do Espectro Autista: Critérios Inclusivos .
..... 16

Gilmara do Nascimento Bezerra
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.1

02

**Desenvolvimento de Habilidades Motoras no Processo
Inclusivo**29

João Boaventura Bastos Netto
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.2

03

**Processo Inclusivo da Pessoa com Deficiência
Amparado pela Lei 13.146/2015** 40

Priscila Euma da Silva Vital
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.3

04

**Desafios no Processo de Acolhimento e Aprendizagem
da Língua Portuguesa pelos Alunos Venezuelanos em
Situação de Refúgio** 50

Rosa Maria da Silva Oliveira
Alderlan Souza Cabral
DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.4

05

**Ensino de Estatística Mediado por Inteligência Artificial:
Uma Abordagem Baseada na Análise de Dados 61**

Matheus Jonatha Bernardo dos Santos
Francisco Batista de Medeiros
DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.5

06

**Tecnologias Educacionais: uma Demanda da Educação
ou do Mercado? 70**

Eduardo Sala
DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.6

07

**Jogos Lúdicos na Era Digital no Ensino da Matemática
da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM..... 86**

Walmar da Silva Fonteles
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.7

08

**Equalaxy: um Jogo Suporte no Ensino de Matemática
..... 104**

Enzzo Gabriel Marques Lopes
Vivianne Souza de Oliveira Nascimento
Thiago Pardo Severiano
DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.8

09

Análise Sociológica das Desigualdades Socioeconômicas e seus Impactos na Educação Brasileira 118

Cleiton Reisdorfer Silva
Rafael Klein Gauer
Eudir Danielli
Tiago Francisco Garcia da Silva
Daniela Balestreri
Djarles Medeiros Kunzler
Noemi de Fatima Ferreira Prestes
Renato Reis
Robson Alessandro Stochero
Tiago Parnow

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.9

10

Políticas Públicas e Práticas Docentes: Possibilidades e Desafios 129

Fábio Teixeira Lima
Marcolino Sampaio dos Santos
Rosana Lodi Lourenço Santos
Jorge Nunes Pereira
Kerolem Freitas da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.10

11

PIBID: Política Pública para Permanência de Estudantes de Licenciatura em Matemática no IFRN-CNAT..... 139

Maria Luiza Souza de Lima
Vivianne Souza de Oliveira Nascimento
Juan Carlo da Cruz Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.11

12

EJA: Relatos de Experiências no Ensino de Jovens e Adultos 154

Adrielle Barboza Rodrigues
Bernardo Rurik Aparecido Gomes
Bruna Natiely Silva de Almeida
Cleidiane das Neves Fernandes
Déborha Monteiro Santos
Maria Ivone Crescêncio da Cunha

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.12

13

O Conceito de Emancipação na Obra de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire..... 163

Adão Lourenço

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.13

14

Educação Sexual: Entre o que os Alunos Vivenciam nos Contextos Sociais e a Realidade Escolar 175

Maria Itelvina de Souza Gonçalves
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.14

15

Metodologias Ativas no Ensino Fundamental II: Potencialidades e Desafios..... 189

Anne Caroline Nunes da Costa
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.15

16

Variações Linguísticas: Noções Básicas..... 200

Michelle de Souza Maia
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.16

17

Ler e Escrever de Maneira Satisfatória..... 211

Gelcirete Monteiro da Silva
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.17

18

Desafios para Alfabetizar Letrando: Uma Contribuição para Formação Continuada..... 222

Leila de Melo e Silva
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.18

19

A Importância da Aprendizagem Organizacional e o Uso da Tecnologia na Educação Infantil João Pessoa – PB, Fevereiro/2024..... 233

Cristiane Gomes da Silva
Luciana Nunes Galvão

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.19

20

Matemática de Singapura, Conceitos e Aplicações . 246

Marcelo Vergotti
Joana Darque dos Passos Lima Vergotti
DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.20

21

Evasão Escolar e seus Impactos 258

Juliana Maria Nakano
DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.21

22

Evasão Escolar no Ensino Mediado por Tecnologia no CEMEAM..... 262

Maria Jeovina Mendonça da Costa
Simone Cecília Paoli Rui
DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.22

23

Maiores Desafios de uma Classe Multisseriada e sua Contribuição no Ensino-Aprendizagem 273

João Nelson Ramos Pantoja
Alderlan Souza Cabral
DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.23

24

Leitura, Velhice e Saúde Mental: Políticas, Estratégias e Desafios no Brasil..... 285

Carla Patricia Janones Soares
Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães

Marcos Vinicius Oliveira
Erika Palis Alves
Rafaella Freitas Marques
Amanda Vieira Simolini
Cristiane Bertolucci de Oliveira
DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.24

25

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) 298

Ivan Jesus de Oliveira
Cicero Marcelo de Oliveira
DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.25

26

**Interculturalidade, Gestão da Convivência e
Diversidade Cultural na Escola..... 311**

Fernanda Maria Baia de Araújo
DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.26

27

**A Proficiência em Língua Portuguesa nas Avaliações do
SAEB de Alunos da Terceira Série do Ensino Médio de
uma Escola Pública de Manaus-AM no Ano de 2019
..... 325**

Nelma Aires da Silva
DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.27

28

**Práticas Pedagógicas e a Neurodivergência:
Aceleração Escolar como Medida Preventiva e Protetiva
no Desenvolvimento Integral de Alunos Superdotados ...
..... 337**

Vanessa Roda Pavani Mello
DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.28

29

(Re) Educação pelo Lazer de Pessoas em Tratamento Devido à Adicção de Drogas..... 355

Sueli Abreu Guimarães
Coriolano Pereira da Rocha Junior
DOI: [10.47573/aya.5379.2.421.29](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.421.29)

30

Os Desafios do Ensino-Aprendizagem no Período da Estiagem na Zona Rural do Município de Rio Preto da Eva - Amazonas/Brasil..... 365

Lucilene Serrão Fernandes
Alderlan Souza Cabral
DOI: [10.47573/aya.5379.2.421.30](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.421.30)

31

Implantação de uma Brinquedoteca em um Centro Educacional Especializado: Relato de Experiência.... 376

Josiette de Nazaré Silva da Costa
DOI: [10.47573/aya.5379.2.421.31](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.421.31)

Organizador..... 382

Índice Remissivo..... 383

Apresentação

O volume 19 de **“Desafios da Educação na Contemporaneidade”** explora as transformações do cenário educacional atual, abordando inclusão, diversidade cultural, avanços tecnológicos e políticas públicas. Discutem-se os desafios do processo inclusivo para pessoas com deficiência, o acolhimento de alunos em situação de refúgio e as adaptações necessárias para atender às necessidades diversas de aprendizagem, incluindo o desenvolvimento de habilidades motoras e a neurodivergência.

A influência das novas tecnologias aparece no ensino de estatística com inteligência artificial e no uso de jogos digitais na matemática. Questiona-se se essas tecnologias respondem a demandas educacionais ou mercadológicas. A obra também analisa o papel dos ambientes virtuais de aprendizagem e explora abordagens inovadoras, como o jogo Equalaxy, no contexto educacional contemporâneo.

Diversidade cultural e convivência escolar emergem ao se discutir a interculturalidade e o acolhimento linguístico de alunos venezuelanos. No campo das políticas educacionais, analisam-se o PIBID e as experiências no ensino de jovens e adultos, evidenciando o papel transformador das práticas docentes. Também se exploram as desigualdades socioeconômicas e a evasão escolar, inclusive no ensino mediado por tecnologia.

A obra aborda desafios da alfabetização, variações linguísticas e proficiência em língua portuguesa, além de metodologias ativas no Ensino Fundamental II para maior engajamento dos alunos. Também discute a relação entre leitura, velhice e saúde mental, a aprendizagem organizacional na educação infantil e o papel das classes multisseriadas no ensino-aprendizagem.

Por fim, temas como educação sexual, emancipação social e (re)educação pelo lazer são abordados com enfoque em abordagens flexíveis e contextualizadas. A coletânea destaca a criatividade no ambiente escolar, ilustrando iniciativas como brinquedotecas em centros educacionais especializados. Assim, o volume 19 promove reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e políticas públicas na educação contemporânea.

Boa Leitura!

TEA – Transtorno do Espectro Autista: Critérios Inclusivos

ASD – Autistic Spectrum Disorder: Inclusive Criteria

Gilmara do Nascimento Bezerra

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador, Doutor

RESUMO

Este estudo é uma terceira descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de títulos no Brasil, que traz como temática: TEA – Transtorno do Espectro Autista: critérios inclusivos. O autismo tem graus que vão de leve a severos, um fator que influencia ainda mais as questões de preconceito e adequações do estudante dentro das salas de aulas. Objetivo geral: Analisar o conceito do TEA – Transtorno do Espectro Autista, e como a escola conduz o processo inclusivo. O processo metodológico partiu de uma pesquisa que tem característica descritiva interpretativa, realiza as análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens dedutivas para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados são extraídos dos dados coletados, sendo seu benefício preciso (Creswell, 2010). Adotou-se o enfoque qualitativo que se trata de dados coletados nesse modelo sem utilizar um sistema numérico. A aplicabilidade do instrumento se deu por meio de um questionário aplicado para 10 educadores de uma escola pública. Os principais resultados indicam que a equipe docente possui uma variedade de informações sobre o transtorno, além das reflexões sobre a importância de se aderir maior qualificação docente para lidar com estudantes com TEA. Enfatiza-se a urgência de prosseguir e aprofundar as investigações realizadas neste estudo, cumprindo assim o papel de contribuir com a sociedade em busca de novos saberes.

Palavras-chave: educação especial; autismo; escolas inclusivas.

ABSTRACT

This study is a third summary description of a master's thesis developed to validate titles in Brazil, which has as its theme: Tea – Autism Spectrum Disorder: inclusive criteria. Autism has degrees that range from mild to se-



vere, a factor that further influences issues of prejudice and student adaptations within the classroom. General objective: Analyze the concept of ASD – Autism Spectrum Disorder, and how the school conducts the inclusive process. The methodological process started from research that has a descriptive and interpretative characteristic, it carries out cause-effect analyzes using deductive sampling as a sequential process for data to prove the exploration of phenomena in depth, basically conducted in a school environment, meanings are extracted from the data collected, its benefit being precise. Creswell (2010). The qualitative approach was adopted, which involves data collected in this model without using a numerical system. The applicability of the instrument took place through a questionnaire administered to 10 educators from a public school. The main results show that the teaching team has a variety of information about the disorder, in addition to reflections on the importance of acquiring greater teaching qualifications to deal with students with ASD. The urgency of continuing and deepening the investigations carried out in this study is emphasized, thus fulfilling the role of contributing to society in the search for new knowledge.

Keywords: special education; autism; inclusive schools.

INTRODUÇÃO

Estudos mostram que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por comportamentos incomuns que podem ser percebidos desde os primeiros anos de vida. Um dos primeiros sinais que os pais costumam notar é a falta de contato visual, até mesmo durante a alimentação. Conforme a intensidade do transtorno, a criança pode se tornar completamente isolada socialmente, tendo dificuldades para se relacionar com os outros. Em situações mais graves, alguns estudantes com TEA podem não desenvolver a fala.

Quanto mais cedo a criança for tratada e diagnosticada, maiores serão as chances de seu desenvolvimento acontecer da melhor forma possível. No entanto, por vezes, na prática sabe-se que não ocorre de forma apropriada, pois “a reabilitação é um processo dinâmico e global orientado para a recuperação física e psicológica do indivíduo com deficiência, tendo como objetivo a sua reintegração social”, tal como indica Batista (2012). Objetivo geral: Analisar o conceito do TEA – Transtorno do Espectro Autista, e como a escola conduz o processo inclusivo.

A presente obra se justifica, pois as escolas precisam ter em seu quadro de funcionários profissionais que saibam atuar com esses discentes, pois assim saberão qual a melhor metodologia aplicar em certas situações e até mesmo fazer com que as outras pessoas entendam de forma mais clara o processo inclusivo.

A presença do estudante autista na escola contribui para que uma pessoa que antes era marginalizada socialmente possa ter uma vida mais semelhante àquela dos demais. Assim, apoia-se a inclusão de alunos que enfrentam deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento, mas ressaltamos a necessidade de uma infraestrutura adequada para proporcionar um atendimento eficaz a esses estudantes.

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A política de “Educação Inclusiva” vai materializando-se, também, com a constituição de um conjunto de programas e ações: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, que atente à formação continuada de professores.

Para Silva, (2014) a elaboração e execução de projeto educacional que melhore a educação e proporcione a inclusão escolar dos ANEE’s é de: “fundamental importância que o professor se fundamente em discussões teóricas, adquira conceitos, que possam fundamentar uma prática pedagógica, que possa estar de acordo com as exigências do educando ANEE”.

Um dos objetivos da Declaração de Salamanca realizada na Conferência da Espanha, em 1994, era a promoção da “educação para todos”. As discussões realizadas nesta conferência deu início a mudanças na educação e fez com que a educação inclusiva se tornasse presente no meio educacional, até os dias atuais, além de determinar a criação de leis e decretos para melhor atender os alunos com necessidades educacionais especiais – ANEE (Brasil, 1994).

Segundo Ceolin (2009) na década 80, os educandos que apresentassem algum tipo de necessidades educacionais especiais de qualquer natureza passaram a frequentar o ensino regular, na perspectiva de que os mesmos sejam incluídos. A Constituição Brasileira de 1998 relata no artigo 208, que “é dever do Estado o: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1998). A lei matéria deixa bem claro que não é permitida qualquer forma de exclusão do educando ou do cidadão. No artigo 3º, inciso IV, relata que toda pessoa tem direito à cidadania e à dignidade, sem discriminação de: raça, idade, sexo, cor e ou ainda qualquer outra forma de preconceito. Nos Art. 205 e Art. 206 descreve que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, além disso, a educação especial aos portadores de deficiência será promovida e efetivada por profissionais especializados, o atendimento deve ser preferência na rede regular de ensino; segundo a capacidade de cada estudante.

Na década de 1990 a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN - nº 9.394/96), com base na Declaração de Salamanca fundamentou a educação do educando ANEE, onde o mesmo passa a ter “direito assegurado de matrícula, em estabelecimento de ensino regular, sem discriminação, com o objetivo de integrar todos os níveis e graus de ensino”.

A Lei Orgânica do Distrito Federal no artigo nº 223 relata que: é função do poder público garantir aos ANEE’s, atendimento especializado, além de ofertar recursos, e atendimento de reabilitação. Já o artigo 229 descreve que cabe ao Poder Público: „assegurar a formação de profissionais, especialização a partir da educação infantil e para atuar na educação dos ANEE’s e alunos superdotados” (Distrito Federal, 1993).

A Resolução CEB 02/2001, da CNE, cita, sobre a questão da educação especial, em seus artigos 1º e 2º que:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (Brasil, 1993).

À medida que a ideia de inclusão for se concretizando, a de socializar e incluir o deficiente visual ao meio ambiente social, e sendo isso possível, as diferenças entre educação comum e educação especial irão também diminuindo. E, nessa tendência, poder-se-á chegar ao ponto em que o que há de especial na “educação especial” e, conseqüentemente, o “currículo especial”, se converta em um dos elementos de uma ação sócio educacional global, que assegure na medida necessária, o interesse por cada membro da comunidade, seja qual for sua condição e o tipo de auxílio que necessite (Mazzottam, 2009).

De acordo com as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, LDB 9394/96, para uma educação escolar com qualidade, é fundamental prover e promover em sua organização:

- I. Matrícula e atendimento educacional especializado nas etapas e modalidades da Educação Básica previstas em lei e no seu regimento escolar;
- II. Encaminhamento de alunos para educação regular, inclusive para a educação de jovens e adultos;
- III. Parcerias com escolas das redes regulares públicas ou privadas de educação profissional;
- IV. Conclusão e certificação de educação escolar, incluindo terminalidade específica, para alunos com deficiência mental e múltipla;
- V. Professores especializados e equipe técnica de apoio;
- VI. Flexibilização e adaptação do currículo previsto na LDBEN, nos Referenciais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais

De acordo com o pensamento de Lopes *et al.* (2010), na atualidade as ações de inclusão são mais amplas buscando cada dia mais que esse processo ocorra de maneira abrangente, pois:

[...] todos são capazes de aprender e criar outras condições e vida para si, a partir do momento que seus interesses são mobilizados, e de que podem se sair melhor a partir da inclusão, gera frentes de ações estatais e não estatais que elevam a inclusão a um imperativo de Estado.

Veiga-Neto e Lopes (2011) argumentam a respeito dessa problemática ao afirmar que:

Torna-se urgente questionar os usos da palavra inclusão para se referir a um número cada vez maior e mais diversos usos alargados da palavra exclusão, quando ela é entendida como “o outro da inclusão”. Nesse caso, excluídos refere-se àqueles que, de alguma maneira, são discriminados pelo Estado e/ou pela sociedade.

A partir do surgimento das leis que foram criadas para regerem os métodos e as formas de como a inclusão ocorre no Brasil, estas trouxeram muitas mudanças que inovou as perspectivas sobre o assunto. Com maiores investimentos do estado nas condições de vida, na educação e participação social destes sujeitos, que articulados aos desejos já inculcados nas pessoas com deficiências e suas famílias. É possível perceber um ambiente notoriamente inclusivo. Nessa direção, “o simples fato de o aluno frequentar a escola, tendo a oportunidade de conviver com os demais colegas e professores, justificaria sua permanência em sala de aula. Negligencia-se a construção do conhecimento em prol da socialização do sujeito” (Hattge; Klaus, 2014).

Hattge e Klaus (2014) abordar esta problemática, apontam que:

A socialização estaria na base dos processos inclusivos vinculados a esse princípio, mas também comungam do princípio de que os processos inclusivos na escola não se justificam simplesmente em função da socialização dos sujeitos.

Desse modo, os processos inclusivos não devem priorizar somente a participação desses indivíduos em sala de aula. Mas, sobretudo, oportunizar a aprendizagem destes mesmos alunos, pois:

A escola tem um compromisso com o desenvolvimento dos sujeitos. Nos processos inclusivos vinculados a esses princípios, reside uma grande preocupação com a construção de materiais e a implementação de metodologias de ensino que venham a produzir uma aprendizagem individualizada, levando em consideração as necessidades específicas dos sujeitos, suas potencialidades e desafios. Porém, grande parte das discussões realizadas é centrada nas metodologias de ensino. A inclusão é tomada como algo natural, como se ela estivesse, desde sempre, aí no mundo (Hattge; Klaus, 2014).

Quando falamos sobre autismo, é fundamental compreender a educação especial como uma modalidade específica de ensino. Esse sistema educacional é voltado para um grupo de estudantes que exige uma atenção diferenciada. Dessa forma, a instituição de ensino precisa se adaptar para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com autismo, consigam prosperar em seu desenvolvimento social, emocional e intelectual.

A educação especial é definida como um tipo de ensino distinto, voltado para a reestruturação do ambiente físico e do sistema educacional. Nesse contexto, é essencial adotar estratégias pedagógicas eficazes que eliminem obstáculos à aprendizagem, eliminando obstáculos à aprendizagem e promovendo aprimoramentos na qualidade do ensino para alunos autistas.

Com a inclusão, o grupo da educação especial foi ganhando espaço nas instituições de ensino, assim como foram adquirindo direitos. A respeito dos seus direitos, pode-se destacar a Constituição Federal de 1988 que dedica à Educação:

Art. 208: O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de [...] seção III - o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Também se pode realçar o “compromisso para com a educação para todos”, referente à Declaração de Salamanca (1994), que assegura “a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino:

[...]. Diz respeito à educação especial: Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Declaração de Salamanca, 1994).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (Brasil, 1996) dedica um capítulo inteiro para Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

Em relação ao público-alvo da educação especial, pode-se salientar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que tem como objetivo garantir educação de qualidade a todos os alunos com deficiência, incluindo alunos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação garantindo a eles um sistema de ensino que garante os seguintes termos:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e

na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (Brasil, 2008).

Por fim, pode-se ressaltar a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: I

II - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

Art. 3º- São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: III- o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

- a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- b) o atendimento multiprofissional;

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 1988).

Mesmo sendo a inclusão, um assunto muito comentado, debatido e estudado atualmente, em algumas escolas é esquecido, ficando apenas nos discursos, textos, artigos legais que na maioria das vezes não são cumpridos. Ao depararmos com a prática, principalmente nas escolas, mercado de trabalho e sociedade em geral, a situação da inclusão nas escolas é muito diferente, há poucos profissionais habilitados, estruturas no espaço físico na maior parte das escolas são consideráveis boas, os materiais pedagógicos adaptados existem, porém pouco utilizados, pouquíssimos cursos e palestras para todos profissionais envolvidos. Provocando total descaso quanto à inclusão nas escolas. A proposta de inclusão não visa somente às pessoas com deficiências, mas envolve uma série de fatores que englobam a questão.

Como descreve Mantoan (2006).

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gêneros, enfim, a diversidade humana vem sendo cada vez mais desvelada e destacada e se tornando condição imprescindível para entendermos como aprendermos e como compreendemos o mundo e a nós mesmo.

A questão da inclusão envolve todas as diferenças, como pode-se perceber, Amiralian (2009) relata que:

A inclusão não é possibilitar às pessoas com deficiência, aos negros, aos homossexuais, aos judeus, ou seja, a todas as minorias, a convivência junto àquelas consideradas “normais”. A inclusão é uma organização social em que todos são considerados iguais. É importante salientarmos em que sentido estamos falando de igualdade, pois na realidade somos todos diferentes, embora alguns tenham uma diferença mais significativa que outros. Independentemente das diferenças existentes, todos devem ser considerados cidadãos com os mesmos direitos e os mesmos deveres.

Diante da declaração acima percebe-se que a inclusão deve ocorrer em sua plenitude sem excluir as diferenças existentes na sociedade.

A questão do preconceito também é um fator que está muito presente nessa abordagem, muitas vezes o educando no ensino regular acaba sendo um motivo de preocupação para a escola, sendo que, em vez de oportunizar ao educando a chance de expor suas experiências, para que desse modo possa contribuir com suas experiências para uma relação interativa com todos os envolvidos, e obter um resultado satisfatório para todos, o que se vê na prática é o descaso e a negligência.

Na verdade, o que ocorre é que a preocupação se transforma em acomodação, a escola mantém o educando dentro da sala de aula, mas sua assistência limita-se, as atividades diferenciadas e não adaptadas para os educandos com deficiência proporcionando assim a exclusão desses alunos e não a inclusão.

Mantoan (2006) nos diz:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber. Ocorre que a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Por isso exclui os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino. A escola não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes instâncias epistemológicas, não se abre a novos conhecimentos que, até então, não couberam nela.

Crochík (2009) nos apresenta em sua abordagem, o seu conceito de preconceito, assim para ele, “o preconceito diz respeito mais as necessidades do preconceituoso do que às características do objeto atingido pelo preconceito”. As formas como as pessoas com necessidades especiais são vistas e tratadas nas instituições de ensino regular, corrobora com a citação acima, quando a escola tem uma visão de piedade para com as pessoas que necessitam na verdade que seus direitos sejam respeitados para que possam obter resultados tão positivos quanto os alunos ditos normais, as possibilidades desses indivíduos acabam sendo reduzidas ou eliminadas.

A sociedade e especificamente a escola salienta os problemas ao invés de buscar soluções, desta forma os alunos com deficiência estão sendo excluídos e não incluídos no ensino regular. Proporcionando assim aos alunos somente suas limitações, privando os alunos de suas possibilidades. Demonstrando dessa forma um caráter assistencialista.

As políticas públicas têm como objetivo encontrar soluções ou métodos que sejam relevantes e, que exerçam vantagens na educação para alunos com deficiência ou dificuldades no desenvolvimento escolar, essas soluções que deveriam serem implantados nas escolas para facilitar na aprendizagem dos alunos, fazendo com que eles possam acompanhar os demais e desenvolvendo as suas habilidades. Esses métodos são fundamentais para que sejam estabelecidas novas técnicas pedagógicas que sejam relevantes tanto para os educadores para que possam exercer em sala de aula, quanto para os alunos que são a prioridade para que não sejam prejudicados na construção do seu conhecimento, e que possam se adaptar com facilidade aos novos métodos, sentindo-se seguros para executar sua aprendizagem com a orientação e o acompanhamento dos profissionais qualificados.

Nas políticas da educação inclusiva os autores refletem sobre a educação e a formação dos professores, que são incluídas as concepções, as práticas pedagógicas e avaliações da aprendizagem. Também são questionados o projeto neoliberal, onde as instituições internacionais que financiam os programas para a educação brasileira. Envolvendo a educação inclusiva as dificuldades são encontradas principalmente na ordem financeira, assim a educação não exerce bons resultados, sendo que essas instituições cobram resultados positivos, geralmente, quantitativos (Ingles, *et al.*, 2014).

A escola inclusiva se concebe como uma forma extrema de compreender a reposta educativa às diferenças dos alunos e no amparo aos seus direitos à integralização e na necessidade da transformação das escolas, para que possibilite a qualidade da educação, sem exclusão.

A escola comum pode ser considerada inclusiva quando ela considera a diversidade do aluno diante o método educativo e procura fazer com que todos participem e evoluam de acordo com os novos mecanismos pedagógicos. Sabe-se que tal mudança não acontece instantaneamente, pois tais mudanças transcendem às salas de aula e a escola.

A inclusão implica dedicação para que se reestruture as condições atuais em que a maioria das escolas se encontram, ao reconhecerem que as dificuldades não giram somente em torno dos alunos, mas também de como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é formada e avaliada (Mantoan, 2003).

Para que as demandas de integrar o aluno com necessidade especial sejam atendidas, faz-se necessário uma reformulação da escola regular, dessa maneira o aluno seria transferido da escola especial para a escola regular reformulada e capaz de recebe-lo e integrá-lo.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado em uma escola pública situada no município de Anamá, no estado do Amazonas, Brasil, entre os anos de 2022 e 2023. A instituição se empenha em proporcionar uma educação de excelência, visando um aprendizado significativo e assegurando que os alunos tenham acesso e possam permanecer na escola. Seu objetivo é formar cidadãos conscientes, autônomos, críticos e criativos, capacitados para atuar e promover mudanças na sociedade.

A pesquisa tem característica descritiva interpretativa realizar as análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens dedutivas para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados serão extraídos dos dados coletados, sendo seu benefício preciso (Creswell, 2010).

A aplicabilidade do instrumento ocorreu por meio de entrevistas realizadas com 10 educadores que atuam com estudantes do Espectro Autista na instituição de ensino em foco. A coleta de informações foi conduzida por meio de diversas estratégias, que serão detalhadas a seguir: inicialmente, foi escolhida a entrevista semiestruturada, na qual o pesquisador formula um conjunto de perguntas (roteiro) relevantes ao tema em estudo.

Nesse formato de entrevista, o participante é incentivado a expressar abertamente suas percepções sobre pontos que surgem durante a conversa, enriquecendo a discussão do assunto central.

ANÁLISE DOS DADOS

A inclusão refere-se à inserção de indivíduos com deficiência na sociedade e no ambiente educacional. A educação continua sendo a chave para mudar a sociedade. A escola serve como o pilar fundamental para essa integração, enquanto as políticas públicas sustentam essa implementação através de legislações que promovem a igualdade e o acesso à educação para todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) garante esse direito às pessoas que possuem necessidades educacionais específicas.

O aluno deficiente deverá ser mantido no ensino regular com a ajuda e o suporte necessário dos professores do ensino regular e do ensino especial. Há a crítica ao conceito clássico de deficiência baseado no modelo médico e à adoção do conceito de deficiência baseado no modelo social (Sasaki, 1997).

Na área educacional, a inclusão representa uma transformação e reorganização das instituições de ensino de maneira integral, visando garantir que todos os estudantes tenham a chance de aproveitar todas as diversas oportunidades de aprendizado e de interação social disponíveis na escola.

A educação inclusiva é oferecida na sala de aula regular, mas não é incompatível com a noção de apoio, o qual pode ser planejado e oferecido com um assistente de apoio à aprendizagem ou um outro professor na sala de aula (Mittler, 2003). Para que a educação seja inclusiva é importante entender que esse processo além de não ser fácil é necessário adaptações dentro da sala de aula. Ser uma escola inclusiva não é apenas permitir alunos que tenham necessidades especiais estejam matriculados em redes de escola de ensino regular, mas sim, oferecer aquilo que é necessário para que esse aluno atípico aprenda assim como os demais. Quando se perguntou dos entrevistados de que forma eles conduziam o ensino e qual proposta inovadora eles poderiam propor para tornar o processo inclusivo significativo, eles responderam que:



Fonte: autoria própria.

Como comprovado na figura existem diversas formas de conduzir o ensino do aluno autista. Muitas vezes as pessoas pensam que as crianças autistas não gostam de amor ou contato. Mas isso não é verdade! O fato é que seu contato sensorial é diferente daquele de uma criança não autista. Por este motivo os jogos são uma forma de estimular as capacidades intelectuais das crianças. Nestes momentos, jogos lúdicos educativos como quebra-cabeças ou cartas podem ser de grande ajuda, pois desafiam as crianças estimulando sua coordenação motora. Fazer brincadeiras que o façam rir, como fazer cócegas por exemplo, também pode ser uma boa alternativa para estimular suas habilidades sensoriais. O professor é o mediador que interage com os alunos por meio da linguagem em um processo dialógico. A escolarização dos sujeitos com autismo deve ser analisada, pois a maioria das vezes as práticas pedagógicas na construção de leitura e da escrita priorizam o uso de cartilhas, folhas xerocadas, pastas de atividades aplicadas.

A aprendizagem integral é a principal função do professor. Porém, esse objetivo não tem sido o foco do trabalho de muitos docentes. Muitos dos futuros professores ficam preocupados em aprender “receitas prontas” pedagógicas. Com isso, os professores das “receitas prontas” assumem a postura de “em vez de se perceber como profissional da aprendizagem e especialista no aprendiz, o professor se mantém como profissional do ensino” (Carvalho, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma metodologia para criar materiais didáticos que utilize imagens representativas dos comportamentos das crianças pode ser extremamente valioso para facilitar a assimilação do conhecimento. Essa estratégia de eficácia, em conjunto com outros critérios (sobretudo o relacionado à transferência de aprendizado), representa métodos recomendados para validar programas destinados à identificação precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na atenção primária. Comprova-se que os professores possuíam de forma parcial preparação para conduzir o ensino com alunos com TEA.

Contudo, a sua implementação na instituição pesquisada enfrenta vários problemas, tais como a falta de investimentos é uma realidade, a escola pesquisada precisa se adequar, e a qualificação do profissional precisa ser uma prioridade. Para que a escola tenha um ambiente favorável para a aprendizagem que ela necessita de reforma abrangente com a quebra de paradigmas para satisfazer as necessidades de todos os membros do processo educacional.

REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. **Comunicação e participação ativa: a inclusão de pessoas com deficiência visual**. In: AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Deficiência, autismo e psicanálise**. A peste: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia. Revista Ciência Psicológica, v.04, n.02, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96.
- Brasil. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Ministério da Educação
- CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- CROCHÍK, José Leon. Preconceito e cultura. In: AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. (Org.) **Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade**. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2009.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Educação Inclusiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CEOLIN, *et al.* · **Citado por 21 — profissional e o usuário**. 2009.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.
- HATTGE, M. D.; KLAUS, V. **A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos**. Revista Educação. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| maio/ago. 2014 Santa Maria.
- INGLES, Maria Amélia. *et al.* **Revisão sistemática acerca das Políticas de Educação Inclusiva para a formação de professores**. Rev. Bras. Edu. Esp., Marília, v. 20, n. 3, p. 461- 478, 2014.
- LOPES, M.C. **Políticas de inclusão e governamentalidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2010.
- LOPEZ, J. C. A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: **contribuições psicopedagógicas**. 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília, 2011

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTAM. J. S., **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MITTLER Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed 2003.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego em classe regular**. In: MARTINS, Lucia de Araujo Ramos. Et AL. **Inclusão: Compartilhando Saberes**. 2 edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014, p.149-1.

Desenvolvimento de Habilidades Motoras no Processo Inclusivo

Development of Motor Skills in the Inclusive Process

João Boaventura Bastos Netto

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador. Doutor

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no período da construção de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática: Desenvolvimento de habilidades motoras no processo inclusivo. Ressalta-se que a psicomotricidade desempenha um papel fundamental no aprimoramento das competências motoras e sociais, favorecendo a assimilação de valores de inclusão no ambiente escolar. Objetivo geral: Analisar como a utilização do skate, enquanto ferramenta didática e interdisciplinar impacta na qualidade da educação e o engajamento dos alunos no 5º ano do Ensino Fundamental I. O processo metodológico partiu de uma pesquisa que se configura como um estudo observacional transversal e descritivo. Trata-se de uma investigação sincrônica embora o tempo não interfira no comportamento das variáveis. Segundo Alvarenga (2014), os estudos transversais, “estudam as variáveis em um momento determinado, sem realizar um seguimento prospectivo nem retrospectivo. É como fazer um corte no tempo.” A coleta dos dados se deu por meio de observação em uma turma do 5º ano do ensino fundamental I. Os principais resultados apresentam que, a psicomotricidade compreende um grupo de ações que incluem o movimento corporal através de jogos, brincadeiras e práticas voltadas para o equilíbrio tais como o uso do skate despertando no estudante a agilidade e a coordenação. Essas práticas são benéficas para que as crianças fortaleçam a autoconfiança, exerçam a criatividade, aprendam a trabalhar em equipe e cultivem a responsabilidade.

Palavras-chave: educação física; desenvolvimento motor; ensino-aprendizagem.



ABSTRACT

This study was developed during the construction of a master's thesis developed to validate the title whose theme is: Development of motor skills in the inclusive process. It is noteworthy that psychomotricity plays a fundamental role in improving motor and social skills, favoring the assimilation of inclusion values in the school environment. General objective: To analyze how the use of skateboarding, as a didactic and interdisciplinary tool, impacts the quality of education and student engagement in the 5th year of Elementary School I. The methodological process was based on research that is configured as an observational and cross-sectional study. descriptive. This is a synchronous investigation, although time does not interfere with the behavior of the variables. For Alvarenga (2014), cross-sectional studies "study the variables at a given moment, without carrying out prospective or retrospective follow-up. It's like cutting back in time." Data collection took place through observation in a 5th year class of elementary school I. The main results show that psychomotricity comprises a group of actions that include body movement through games, games and practices aimed at balance such as the use of skateboarding, awakening student agility and coordination. These practices are beneficial for children to strengthen self-confidence, exercise creativity, learn to work as a team and cultivate responsibility.

Keywords: physical education; motor development; teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Quando se fala em habilidades motoras no processo inclusivo refere-se às mudanças constantes ao longo da vida, resultantes da interação entre as exigências da tarefa no ambiente. A prática de atividades físicas ao longo da vida é fundamental, especialmente na infância, já que as ações realizadas pelas crianças nos primeiros anos têm um impacto significativo em seu crescimento e desenvolvimento. O ato de se mover é um dos fundamentos que sustentam o crescimento, o desenvolvimento e a construção da personalidade infantil.

Objetivo geral: Analisar como a utilização do skate, enquanto ferramenta didática e interdisciplinar impacta na qualidade da educação e o engajamento dos alunos no 5º ano do Ensino Fundamental I. A presente obra se discutirá em torno das análises das habilidades motoras por meio de um teste prático que envolve instruções para realizar movimentos como correr, exercitar, entre outras ações.

A presente obra se justifica, pois, entender o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem o controle motor e a coordenação dos movimentos é essencial para a compreensão do agir e viver. O desenvolvimento motor se evidencia, especialmente, nas alterações do comportamento motor ao longo do tempo, caracterizando-se por transformações qualitativas que envolvem três aspectos: biológico, ambiental e das tarefas. Dessa forma, todos os indivíduos (bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos) estão completamente engajados, ao longo da vida, na aprendizagem de como se mover com precisão e habilidade.

HABILIDADES MOTORAS NA INCLUSÃO

A prática de atividades físicas traz benefícios consideráveis para o sistema locomotor e a coordenação dos estudantes. Além disso, ajuda no aprimoramento do desenvolvimento emocional, contribuindo para o processo de aprendizagem e para a formação de hábitos que permitem às crianças aproveitarem melhor seus momentos de lazer.

O skate pode ser apresentado como uma ferramenta didática interdisciplinar, pois influencia em três fatores: Indivíduo, ambiente e tarefa, podendo ser um potencial no desenvolvimento de novas habilidades. Como explicitado por Farias no qual relata que as mudanças no comportamento motor apresentadas pelas pessoas podem ser observadas por meio das modificações no processo (forma) e no produto (desempenho). Ou seja, a pesquisa orientada para o 'processo' foca a aquisição sequencial dos padrões motores, entendidos como processos mecânicos e biológicos subjacentes comuns do ser humano (Farias, 2011).

Atualmente, as crianças estão se afastando das brincadeiras ao ar livre, e o tempo que antes era reservado para atividades físicas e jogos agora é ocupado por redes sociais, Instagram e Facebook. Isso ocorre devido ao crescimento tecnológico, o que gera uma preocupação crescente entre os pais.

O desenvolvimento humano envolve três áreas do comportamento (cognitiva, afetiva e psicomotora) que quando integradas promovem o desenvolvimento harmonioso do indivíduo (Ligia, 2002). O desenvolvimento motor refere-se ao conjunto de transformações que afetam a atividade motora de um indivíduo ao longo de sua existência. Em outras palavras, caracteriza-se pelas modificações que ocorrem de maneira sistemática e com duração considerável ao longo do tempo. Trata-se de uma mudança constante no comportamento que resulta da interação entre as exigências da tarefa (aspectos físicos e mecânicos), a biologia da pessoa (aspectos biológicos e fatores internos) e as condições ambientais (experiências, aprendizado e fatores externos). Assim, o desenvolvimento motor é uma parte integrante do processo de amadurecimento psicomotor como um todo e desempenha um papel fundamental na obtenção de habilidades em outros âmbitos, incluindo o perceptivo, socioemocional e cognitivo.

De acordo com Ozmun e Gallahue (2003), o desenvolvimento motor refere-se a "mudanças graduais no comportamento motor ao longo da vida, resultantes da interação entre as demandas da tarefa, a biologia do sujeito e o ambiente em que ele se encontra".

O conceito de desempenho motor ou habilidade motora é amplamente reconhecido e utilizado para descrever o movimento humano direcionado. Assim, compreende-se que se trata de um comportamento visível que abrange deslocamento, velocidade, ângulo de articulação e força. A análise de cada uma dessas características pode auxiliar os profissionais da saúde ao diagnosticar e intervir no desempenho motor infantil.

Segundo Neto (1994) a atividade física é um meio de educação que, utiliza o movimento como material pedagógico, visando organizar e melhorar o comportamento motor, psíquico e social da criança. Ainda Neto (1994) defende que a atividade física regular contribui para o benefício do desenvolvimento, quer ao nível do crescimento físico quer ao

nível do desenvolvimento das capacidades físico motoras quer ainda na criação de novas amizades e valorização da autoestima.

O desenvolvimento das HMFA é essencial para que as crianças atinjam a proficiência nos movimentos diários e em vários esportes, jogos, brincadeiras e danças de uma determinada cultura (Bellows *et al.*, 2017). No entanto, para que isso aconteça de forma significativa, é necessário oferecer às crianças diferentes atividades práticas, que lhes permitam explorar o ambiente e, assim, adquirir conhecimentos sobre o mundo e o seu contexto (Bardid *et al.*, 2016).

A prática de atividades físicas são fundamentais para as crianças, não apenas para aprimorar sua condição física, mas também para a saúde, socialização e bem-estar, o desenvolvimento infantil está intrinsecamente ligado à motricidade, que por sua vez desempenha um papel crucial na organização do sistema nervoso. Além disso, a atual realidade da sociedade limita cada vez mais a liberdade das crianças para brincar nas ruas, gerando preocupações com a segurança e resultando em um ambiente onde os pais restringem o acesso de seus filhos a áreas ao ar livre. Essa situação tem contribuído para que as crianças se tornem mais sedentárias, inseguras e com menor oportunidade de desenvolver suas habilidades motoras (Neto *et al.*, 2004).

A fase escolar é um estágio de aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras, domínio do corpo, onde adquire-se coordenação dos movimentos e um maior repertório motor, melhorando assim o nível de aptidão física dos alunos. Durante a infância o indivíduo consolida sua base motora para a efetivação de movimentos mais complexos essenciais, colaborando para o seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial (Gallardo, 2003).

A habilidade motora refere-se à capacidade de um indivíduo de executar uma ação ou tarefa que envolve movimento, requerendo aprendizado para uma execução adequada. Essas habilidades se dividem em fundamentais e específicas. A competência motora depende de um conjunto de aptidões, como força, velocidade, resistência, potência, agilidade, equilíbrio, tempo de reação e coordenação, todos essenciais para a execução de qualquer movimento, seja ele simples ou complexo.

As habilidades motoras fundamentais englobam ações como correr, saltar, driblar e agarrar, sendo essenciais para o desenvolvimento de atividades físicas que promovem um estilo de vida ativo e saudável, além de serem a base para as habilidades motoras específicas.

A importância da Educação Física

A educação física desempenha um papel fundamental, pois promove a saúde tanto do corpo quanto da mente, além de aprimorar competências sociais e habilidades motoras. Entre suas vantagens para o corpo, está o fortalecimento da musculatura, o aumento da resistência e da flexibilidade, além de melhorar a saúde óssea e das articulações.

As práticas realizadas pelas crianças influenciam significativamente seu futuro desenvolvimento. O educador de Educação Física deve sempre se basear em teorias e pesquisas ao elaborar seus planos de aula, priorizando o desenvolvimento integral dos alunos em todas as suas dimensões. A educação física nas escolas deve promover a

compreensão da relevância do movimento humano, considerando suas causas e objetivos, além de estabelecer conexões e significados com a vida diária e as experiências cotidianas.

Desde o seu nascimento a criança deve ser estimulada a fazer movimentos, mesmo que sejam rudimentares, é indicado sempre estar em ambientes que lhe forneça estímulos para que assim haja um aceleração motor ou em caso de déficits, uma melhora da capacidade motora dessa criança (Gallahue; Ozmun, 2003). O desenvolvimento inclui todos os aspectos do comportamento humano e, como resultado, somente artificialmente pode ser separado em “áreas”, “fases” ou “faixas etárias”. Muito pode ser ganho com os aprendizados do desenvolvimento motor em todas as idades e com a análise desse desenvolvimento como um processo contínuo que se inicia desde a concepção até a morte do indivíduo (Gallahue; Ozmun, 2003).

Exercício Físico (EF) é caracterizado por qualquer tipo de movimento do corpo causado por contrações musculares, que leva a um aumento do gasto energético (GE) acima dos níveis em repouso. Trata-se de uma atividade abrangente que abarca tanto tarefas cotidianas (como deslocar-se, correr, pedalar, subir degraus, realizar tarefas domésticas, dançar e participar de atividades recreativas) as práticas esportivas devem serem (normalmente organizadas e planejadas com a finalidade de aprimorar ou manter a performance física do praticante).

Dessa forma, a implementação de atividades que favoreçam o desenvolvimento motor deve ser uma prática constante nas instituições de ensino. É essencial que o docente promova uma diversidade de ações motoras, permitindo que a criança se desenvolva ao mesmo tempo em que integra a representação mental e se torna mais consciente e habilidosa em relação ao seu próprio corpo (Neto, 2004). Além disso, Bailey (1997) destaca que a Educação Física nas escolas é crucial, pois representa um dos aspectos positivos para a saúde. As experiências que podem ser proporcionadas às crianças no ambiente escolar são incomparáveis e vantajosas, incluindo a exploração, o lazer e a aquisição de novas habilidades, entre outros benefícios. Como relatado por Bailey (1997) que exemplifica que:

A ciência do corpo e das possibilidades de se exprimir por meio desse corpo, situam-se no tempo e no espaço. É importante que as crianças passem por todos os estágios em seu amadurecimento. A função da educação motora e psicomotora é prever a formação de base obrigatória em sua evolução motora, afetiva e psicológica, dando chance para que por meio de jogos e de atividades lúdicas os alunos compreendam o seu corpo.

A execução dos movimentos motores pode apresentar restrições que podem ser classificadas em três categorias, segundo o autor: limitações individuais, ambientais e relacionadas à tarefa. As limitações individuais referem-se às características físicas e funcionais do indivíduo, como peso, altura, força, resistência, preferência de mão e habilidades perceptivas. As limitações ambientais envolvem fatores físicos e sociais, como gravidade, temperatura, acesso a locais para a prática e disponibilidade de meios de comunicação. Por fim, as limitações relacionadas à tarefa incluem as metas, regras e os equipamentos empregados durante a realização dos movimentos.

A educação física tem sido uma disciplina pouca valorizada pelos estudantes em relação a outras disciplinas, o que acaba por limitar o avanço de diferentes conteúdos dentro da instituição escolar. Os alunos ainda veem as aulas como momentos de liberdade e

descontração, sem a exigência de uma organização mais estruturada que tenha um propósito educacional e que se conecte de forma mais significativa às suas formações, concentrando-se apenas nos aspectos motores e na técnica esportiva.

A falta de apropriação dos conceitos científicos, aliada à falta de apropriação corporal dos conteúdos da educação física, atinge frontalmente o processo de formação de professores. Os estudantes da graduação anseiam que o curso superior preencha todas as lacunas deixadas na escolarização e na vida pregressa à universidade. Com isso, as disciplinas de conhecimento específico da área são consumidas, em larga medida, pelo excesso de atividades práticas, a fim de ensinar as técnicas e os fundamentos (vivências corporais). Dessa maneira, a formação inicial em educação física, que deveria ser o momento de assimilação dos conhecimentos específicos da área, conhecimento didático-curricular, pedagógico, crítico-contextual e atitudinal (Saviani, 1997). Por outro lado, é fundamental não ignorar os desafios imediatos que impactam a educação formal e não esperar pelas mudanças estruturais para que se possa debater as estratégias de avanço educacional. Enquanto busca-se uma transformação profunda do sistema, também nos comprometemos com as questões urgentes que surgem da luta de classes dentro da educação formal, nas iniciativas políticas no âmbito educacional e nas oportunidades de ensino na área da educação física.

Inclusão nas Aulas de Educação física

A inclusão escolar busca remover os obstáculos que dificultam a educação de alunos nas turmas regulares. Essa mudança de perspectiva estimula a pesquisa sobre a novas estratégias de ensino no currículo. Assim, o objetivo se torna expandir as táticas e iniciativas para assegurar que todos os alunos atividades inovadas.

Entretanto, em relação à Educação Física nas escolas, diversos autores destacam que os educadores desse campo ainda enfrentam desafios para implementar uma prática pedagógica inclusiva. Isso se deve, em parte, a legados de um passado recente que ainda impacta o trabalho desses profissionais. Entre esses legados, estão as motivações ideológicas e políticas que influenciaram a introdução da Educação Física no Brasil; a inserção dessa disciplina nas instituições de ensino como uma ferramenta prática.

O ensino personalizado é uma abordagem ativa. Ao organizar suas aulas, o educador deve considerar que cada aluno possui necessidades distintas. Dessa forma, o professor irá, de forma proativa, elaborar diferentes estratégias para promover o aprendizado e oferecer aos alunos a chance de demonstrar o que aprenderam. Quanto mais o educador se dedicar ao planejamento e adotar uma mentalidade proativa, mais rapidamente irá perceber as singularidades e necessidades específicas de seus alunos que demandam adaptações por meios de ensino inovadores.

Muitos professores e professoras se debruçaram sobre nuances da ação didática culturalmente orientada, investigaram-na a fundo e fizeram emergir formulações como mapeamento, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro, avaliação, tematização, problematização, justiça curricular, evitar o daltonismo cultural, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos, desconstrução, escrita, currículo, contragolpe social, metáfora da capoeira e etnografia das práticas corporais. Separadamente, esses termos não dizem muito, podem até ser utilizados em outras teorias curriculares da Educação Física, mas, juntos, e lidos a

partir da teorização pós-crítica, configuram uma determinada concepção de ensino. O que os une é o compromisso com as práticas corporais e os conhecimentos que as circundam, a valorização das diferenças e a problematização do modo como são produzidas no meio social (Saviani, 1997).

É possível notar que as sugestões apresentadas pela perspectiva da Educação Física Cultural se conectam com as observações feitas anteriormente por diferentes autores a respeito da implementação do Desenho Universal para Aprendizagem, bem como com a metodologia do Ensino Diferenciado e, potencialmente, a outras iniciativas de inclusão curricular.

Os autores avaliaram que na perspectiva cultural aponta caminhos para uma aula de Educação Física mais inclusiva, pois, “tanto as condições da escola como o engajamento dos seus sujeitos são aspectos relevantes para o sucesso da empreitada” (Martins, 2006).

Ludicidade nas Aulas de Educação Física

A utilização de atividades lúdicas nas aulas de Educação Física é uma abordagem pedagógica que favorece o crescimento cognitivo, motor, físico, emocional e social dos estudantes. O aspecto lúdico abrange jogos, brinquedos e brincadeiras e práticas esportivas. Essas práticas lúdicas podem promover o aprimoramento da criatividade, a habilidade de realizar escolhas e a compreensão do ambiente ao redor.

A utilização de elementos lúdicos nas aulas de Educação Física pode: favorecer a interação entre os estudantes, ajudar na formação de valores éticos, estimular a autonomia na expressão, tornar as aulas mais envolventes, oferecer momentos de relaxamento e promover o crescimento cultural e social dos alunos. O educador pode empregar o lúdico como uma ferramenta pedagógica, organizando atividades recreativas que considerem a faixa etária e as competências dos alunos.

A prática do ensino através de atividades lúdicas costuma tornar as aulas mais dinâmicas, atraentes e, acima de tudo, criativas. Isso ocorre quando são utilizadas ferramentas concretas e jogos que estimulem a aprendizagem, tornando as aulas mais agradáveis. Para que o educador utilize essas atividades, um planejamento cuidadoso é fundamental, pois permite definir regras, métodos de avaliação e metas a serem atingidas com os conteúdos que serão trabalhados.

O skate, considerado uma atividade esportiva e cultural urbana, tem se destacado como um recurso pedagógico interdisciplinar nas escolas. Essa conexão é fundamentada na habilidade do skate de quebrar as limitações convencionais do ensino, favorecendo um aprendizado mais envolvente e significativo. A perspectiva interdisciplinar, como apontada por renomados educadores, pode fazer do skate uma ferramenta educacional valiosa, que toca diferentes aspectos do conhecimento e do crescimento das crianças.

O uso do skate na educação pode ajudar a aprimorar capacidades físicas e mentais, como equilíbrio, agilidade, resistência e autoconfiança. Adicionalmente, é uma chance de inculcar valores como tolerância, cooperação e respeito. Nas aulas de educação física, o skate pode ser integrado como uma atividade de aventura. Diversas ações podem ser realizadas utilizando o skate, pode servir como uma ferramenta para transmitir lições sobre: persistência, aceitação de frustrações, aprendizado a partir de falhas, autoconfiança e resiliência.

Parece que, ao praticar skate na escola, a criança pode estar aprimorando tanto sua saúde física quanto suas habilidades mentais através da exploração de diferentes movimentos. Além disso, é possível que aprendam várias palavras em inglês, devido ao jargão usado pelos skatistas. Por outro lado, como o skate evoluiu de mero esporte para um verdadeiro estilo de vida, há a possibilidade de que algumas dessas crianças vejam no skate uma forma de se sustentar.

No entanto, a implementação do skate como recurso educacional requer uma abordagem planejada e estratégica. Segundo Saviani (2021), “a prática pedagógica deve ser orientada por uma concepção teórica que garanta a coerência entre os objetivos educacionais e as metodologias empregadas”. Para que o skate seja eficaz como ferramenta didática, é necessário que os professores planejem atividades que integrem o skate aos conteúdos curriculares de forma coerente e significativa. Isso implica na criação de um currículo interdisciplinar que aproveite o potencial do skate para explorar e conectar diversos conceitos acadêmicos. Martins (2006), diz que o skate é um esporte que pode ser praticado por pessoas de todas as idades, e que essas pessoas são movidas por certos espíritos ou sentimentos de jovialidade que a modalidade pode vir a proporcionar aos adeptos da prática esportiva.

PROCESSO METODOLÓGICO

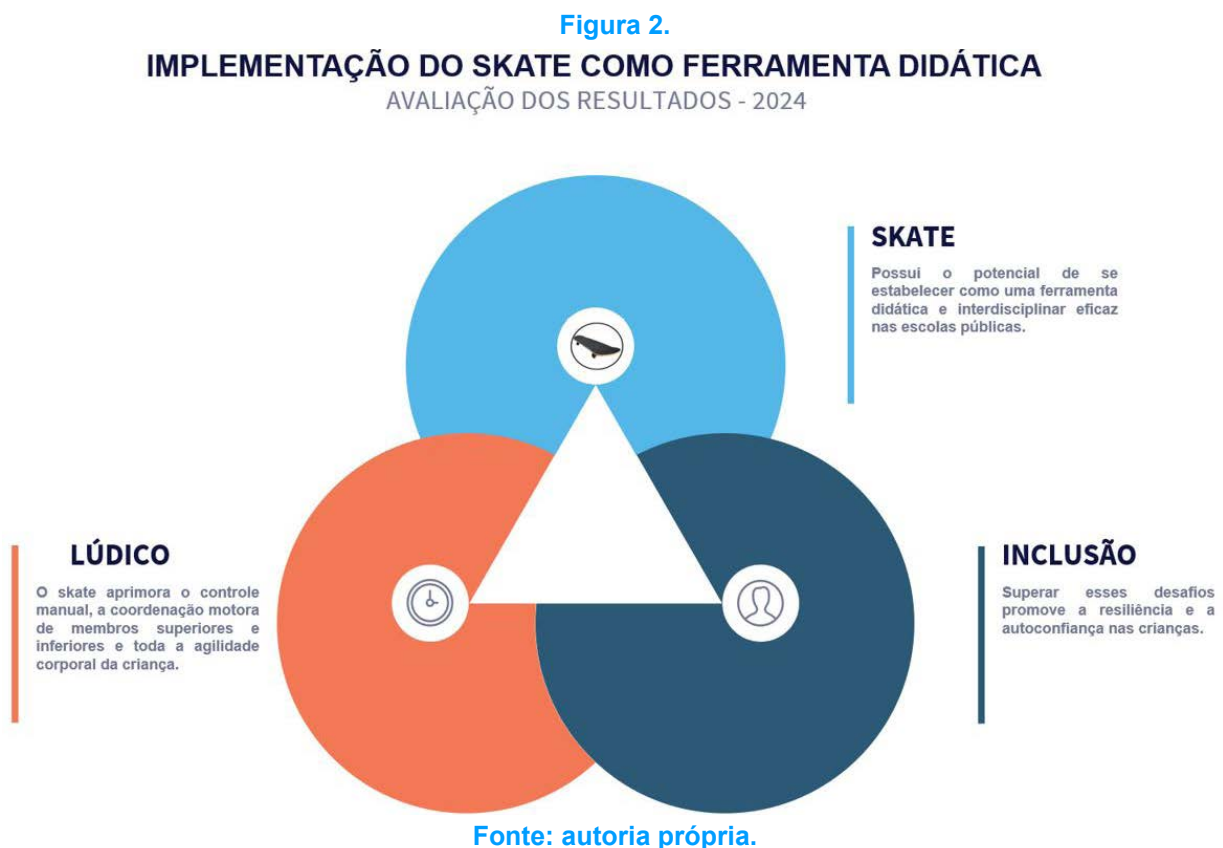
Este trabalho consiste em uma pesquisa de natureza observacional e descritiva de tipo transversal. É uma investigação realizada em um único ponto no tempo, sem que a temporalidade afete o comportamento das variáveis. Segundo Alvarenga (2014), os estudos transversais “analisam as variáveis em um momento específico, sem proceder a um acompanhamento futuro ou passado. É semelhante a fazer um recorte temporal”.

O estudo transversal é uma modalidade de pesquisa observacional em que o investigador não se envolve diretamente com a amostra, realizando apenas análises e avaliações por meio da observação. Esse grupo de indivíduos costuma variar em várias de suas características (gênero, faixa etária, localização geográfica) e possui em comum apenas o aspecto que está sendo investigado. Há diversas abordagens para realizar um estudo observacional, além da análise transversal, como as pesquisas de coorte e caso controle.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Educação Física nas escolas tem enfrentado a dominação dos chamados esportes convencionais como seus conteúdos principais. Autores apontam que disciplinas como futsal, handebol, futebol, basquetebol e voleibol são frequentemente ministradas nas aulas. Diante desse cenário, este estudo busca entender as potencialidades do Skate como prática na Educação Física Escolar, considerando a perspectiva de profissionais que atuam na área. Vale ressaltar que essa modalidade esportiva figura na BNCC como um tópico de aprendizagem para os alunos do ensino fundamental. A Educação Física, por meio de práticas físicas em grupo ou individuais, como competições e atividades esportivas, proporciona vivências significativas de interação social, cidadania e percepção do corpo. Além disso, incentiva a adoção de um estilo de vida saudável.

A utilização do skate também oferece oportunidades para a promoção de valores sociais e habilidades interpessoais. Como ressaltado por Nóvoa (2019, p. 68), “a escola deve promover a formação integral do aluno, não apenas em termos acadêmicos, mas também em termos de cidadania e convivência social”. O skate, enquanto atividade coletiva e desafiadora, pode promover o trabalho em equipe, a resolução de conflitos e o respeito mútuo entre os alunos. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes e devem ser incorporadas às práticas pedagógicas de forma intencional. O skate tem se tornado uma modalidade cada vez mais relevante ao longo do tempo, atraindo a atenção de crianças e jovens. Essa conexão íntima com esses grupos permite a elaboração de conteúdos que se ajustem às habilidades e demandas dos alunos, priorizando uma abordagem lúdica. Além disso, é essencial escolher um espaço apropriado para a prática. Devido à sua capacidade de atração e à sua complexidade psicomotora, as atividades relacionadas ao skate podem ajudar na educação esportiva, favorecendo o crescimento físico, social e intelectual dos praticantes, ao promover experiências que incentivem a prática consciente desse esporte. Em buscas em obras técnicas científicas constata-se que:



Como comprovado na figura demonstrativa, o uso do skate na disciplina de educação física viabiliza a confiança em si mesmo e capacidade de recuperação: Aprender a andar de skate ou a realizar uma nova manobra requer tombos e várias tentativas. Enfrentar esses obstáculos ajuda a desenvolver a resiliência e a autoconfiança nas crianças, mostrando a elas o valor da prática e da perseverança para cumprir objetivos.

A pessoa que anda de skate concentra-se em executar as manobras de maneira impecável, o que ajuda a aprimorar seu equilíbrio emocional e a minimizar a tensão e a ansiedade. Não importa a idade, o skate também favorece o convívio social entre os praticantes.

O skate traz benefícios tanto físicos quanto mentais. Esse esporte radical surgiu no começo da década de 60 e se tornou um verdadeiro estilo de vida para muitos de seus praticantes, impactando áreas como moda, música e arte. Além disso, agora faz parte das Olimpíadas: como uma das novas categorias nos Jogos Olímpicos.

A elevação da concentração é notável. A pessoa que anda de skate concentra-se em executar a manobra com maestria, o que ajuda a aprimorar seu equilíbrio emocional e relegar o estresse e a ansiedade a um segundo plano. Não importa a idade, o skate também favorece a interação social entre os praticantes, o que torna relevante suas prática nas aulas de educação física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar como a utilização do skate, enquanto ferramenta didática e interdisciplinar impacta na qualidade da educação e o engajamento dos alunos no 5º ano do Ensino Fundamental I.

Ficou comprovado que, além de proporcionar harmonia entre corpo e mente, o skate ativa diversos músculos simultaneamente. Outro ponto positivo é que sua prática tonifica toda a musculatura, atuando em coxas, panturrilhas, braços, glúteos, entre outros. Ademais, contribui para aprimorar o equilíbrio, uma vez que manter-se em cima do skate é um desafio, especialmente nos primeiros momentos. As evidências mostraram que a introdução do skate nas aulas de Educação Física pode agregar um conjunto de saberes que ultrapassa os conceitos e as práticas, impactando comportamentos que favorecem a convivência dos alunos e alunas na sociedade.

Constatou-se que a aplicabilidade do Skate no ensino-aprendizagem transmite confiança em si mesmo e adaptabilidade: Aprender a andar de skate ou executar uma nova manobra requer enfrentar quedas e várias tentativas. Vencer esses obstáculos fortalece a adaptabilidade e a autoconfiança nas crianças, mostrando-lhes o valor da prática e da persistência para atingir objetivos.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, E. M. **Como elaborar Projetos Educativos e Comunitários**. Assunção - Paraguai: A4 Diseños, 2014.

BARDID, F.; HUYBEN, F.; LENOIR, M.; SEGHERS, J.; MARTELAER, K.; GOODWAY, J. D.; DECONINCK, F. J. A. **Assessing fundamental motor skills in Belgian children aged 3–8 yearshighlights differences to US reference sample**. Acta Paediatrica v. 1, n., p. 281-290, 2016a.

BELLOWS, L. L.; DAVIES, P. L.; COURTNEY, J. B.; GAVIN, W. J.; JOHNSON, S. L.; BOLES, R. E. **Motor skill development in low-income, at-risk preschoolers: A community-based longitudinal intervention study**. Journal of Science and Medicine in Sport, v. 1, n., p. 1-6, 2017.

BAILEY, D. E. (1997). **What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite**. Journal of Management.

FARIAS, A. L. P. D. **Nível de desenvolvimento motor em crianças do ensino fundamental I da Paraíba**. 2011. 85 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Escola de Educação Física da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita - UNESP, Rio Claro, 2011. 85 p.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. AMGH, 2003. 1-487 p.

GALLARDO, J.S.P. **Educação Física escolar: do berço ao ensino médio**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

LÍGIA, A. (2002). **Estudo do índice de dificuldade e seletividade dos testes de equilíbrio do flamingo e do golpeio de placas da bateria eurofit em populações de 6 a 9 anos**. Léon. (Tese de doutorado em Ciencias de la Actividad Física y el Deporte).

MARTINS, Felipe Daniel. **Comunicação Visual nos Anúncios das Revistas Tribo Skate e 100% Skate**. Nova Hamburgo, 2006. Monografia (Curso de Publicidade e Propaganda) – Centro Universitário Feevale, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas.

NETO, C. **A Criança e a Atividade Desportiva**: Revista Horizonte. Vol. X, Nº 60. 1994.

NETO, C. (2004). **Desenvolvimento da Motricidade e as “ Culturas de Infância”**. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

NÓVOA, António, & Alvim, Yara (2019). **Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar**. Instituto Anísio Teixeira. Ravitch.

OZMUN C. J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3ª ed. São Paulo: Phorte, 2003.

SAVIANI, Demerval. **A função docente e a produção do conhecimento**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 11, n. 21 e 22, p. 127-140, jan./jun. e jul./dez. 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, Autores Associados, 1991 (12ª ed. 2021a).

Processo Inclusivo da Pessoa com Deficiência Amparado pela Lei 13.146/2015

Inclusive Process for Persons With Disabilities Supported by Law 13,146/2015

Priscila Euma da Silva Vital

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador. Doutor

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido durante uma pesquisa de Mestrado apresentada para reconhecimento de títulos que traz como temática: Processo Inclusivo da pessoa com deficiência amparado pela Lei 13.146/2015. Objetivo geral: Fundamentar a colaboração da Perícia Judicial Pedagógica voltada para a Educação Especial na perspectiva inclusiva de pessoas com deficiências. O processo metodológico partiu de uma pesquisa exploratória-descritiva, visto que descreve o comportamento dos fenômenos, estabelece relações entre as variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (Trivinos, 1990). A aplicabilidade do instrumento se deu por meio de uma entrevista realizada aos professores da escola pesquisada que fazem parte do atendimento especializado. Os principais resultados apresentam que: o processo inclusivo precisa ser considerado com mais rigor, pois a educação especial inclusiva visa a participação, social e emocional do aluno.

Palavras-chave: perícia judicial; inclusão; educação especial; deficiência.

ABSTRACT

This study was developed during the period of a Master's research presented for recognition of titles whose theme is: Inclusive Process for people with disabilities supported by Law 13,146/2015. General objective: To support the collaboration of the Pedagogical Judicial Expertise focused on Special Education from the inclusive perspective of people with disabilities. The methodological process started from exploratory-descriptive research,



as it describes the behavior of phenomena, establishes relationships between variables and allows the researcher to maximize their knowledge about a given phenomenon or problem (Trivinös, 1990). The applicability of the instrument took place through an interview carried out with teachers at the researched school who are part of the specialized service. The main results show that: the inclusive process needs to be considered more rigorously, as inclusive special education aims at the student's social and emotional participation.

Keywords: judicial expertise; inclusion; special education; deficiency.

INTRODUÇÃO

A Perícia Judicial em educação Especial Inclusiva agrega valores morais e éticos sociais em benefícios às pessoas com deficiência no ambiente educacional. Na instituição pesquisada foi observado que ela recebe diversas denúncias de pais de alunos de escolas municipais referente ao atendimento educacional em incluso. Apresentando dificuldade no processo de reconhecimento da educação especial inclusiva. Objetiva fundamentar a colaboração da Perícia Judicial Pedagógica voltada para a Educação Especial na perspectiva inclusiva de pessoas com deficiências.

A presente obra se justifica, pois, são inúmeras denúncias de familiares de alunos com deficiência na ouvidoria da Secretaria de Educação e Ministério Público do Amazonas, alegando que a escola e os profissionais da educação não estão viabilizando da maneira eficaz o ensino inclusivo de seus filhos de forma individualizada e coletiva. Essas denúncias acabam por sua vez implicando nas demandas de alunos matriculados e a evasão escolar, não somente a denúncia como também a falta de motivação do educando em ir para a escola por se sentir excluído.

Quando se pensa que o professor é o mais atingido emocionalmente em relação ao ensino devido às demandas de alunos com deficiência terem aumentado, notamos que alunos também são afetados. Ao tomar ciência da proporção de dificuldades que os profissionais da educação enfrentam para atender de maneira inclusiva e fomentar o ensino de qualidade, é possível organizar orientações adequadas a Lei 13.146 da Pessoa com deficiência para a educação. Diante do grande número de profissionais apresentando dificuldades é possível orientá-los em conformidade com a legislação da inclusão para que as suas necessidades e as da pessoa com deficiência sejam esclarecidas e respeitadas.

PERÍCIA JUDICIAL VOLTADA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Segundo Ribeiro (2012): “o Perito judicial é um cientista que por intermédio de uma Metodologia técnica-científica normatizada, elabora laudos técnicos para fins jurídicos e particulares.” Diante desses aspectos o Perito quando voltado a sua área específica o mesmo contribui significativamente para o juiz tomar uma decisão para que uma determinada conduta seja cumprida de acordo com a Legislação.

Quando o Perito é especialista em educação especial inclusiva, o mesmo contribui para que a lei seja cumprida de maneira eficaz dentro da educação. Frazon (2017), exemplifica que:

O Estatuto Brasileiro da Inclusão explicita em seu art. 27 que: A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A Inclusão da pessoa com deficiência não é um favor e sim um direito constitucional a qual vem aumentando o número de matriculados nas escolas, necessariamente é importante o apoio de pessoas especializadas pra que a lei seja cumprida da maneira adequada.

No processo de inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, a educação inclusiva representa um avanço porque tem como propósito principal facilitar a transição dos estudantes com deficiências da escola especial à escola comum e oferecer suporte ao processo de aprendizagem na rede de ensino regular (Mantoan, 2003). Ela pressupõe a transformação de um modelo de educação baseado na expectativa de homogeneidade para um pautado na diversidade. O objetivo da educação inclusiva consiste na elaboração, identificação e organização de recursos pedagógicos, excluindo barreiras enfrentadas pelos alunos que possuem necessidades especiais. A inclusão implica também, em uma mudança de paradigmas, de conceitos e costumes.

Na interpretação de Mantoan (2004), a Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é um movimento que tem sido muito polemizado por diferentes segmentos, mas essa inserção nada mais é do que garantir o direito constitucional que todos independentes de suas necessidades, têm a uma educação de qualidade, e que a inclusão vai depender da capacidade de lidarmos com a diversidade e as diferenças.

O processo de inclusão vem sendo amplamente discutido na sociedade, em especial na escola. É preciso garantir e estimular a participação de todos na sociedade, reconhecendo e desenvolvendo o potencial de cada cidadão, eliminando com isso a discriminação ao portador de deficiência.

Essa visão se refere a efetivação de uma educação para todos, dentro de um contexto educacional amplo com a realização de trabalhos pedagógicos conscientes para alcançar metas e objetivos educacionais com enfoque na participação suprimindo problemas de aprendizagem, que sejam vivenciadas por todos os alunos independente de suas origens culturais, características individuais aceitas ou não pela escola e sociedade. Carvalho (2016) relata que:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos políticos pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que pode ser executado), tomando-se as providências para efetivar as ações de sucesso no acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

Sem sombra de dúvidas, nos dias atuais um dos temas mais discutidos na escola e na sociedade é o atendimento de pessoas com necessidades especiais, grupo que envolve os deficientes, onde estão centradas as maiores preocupações. Importante destacar que a escola com essa nova visão deve passar a se preocupar também em garantir acesso e permanência de meninos de rua, nômades entre outros. Toda população que permanece excluída busca seu direito de educação. Segundo Lei 13.146, exemplifica que:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no caput deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - Casar-se e constituir união estável;

II - Exercer direitos sexuais e reprodutivos;

III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;

IV - Conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;

V - Exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e

VI - Exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Art. 7º É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

Quando observada e explanada a importância de se cumprir as leis dentro do contexto institucional evita-se as denúncias constantes nos órgãos de apoio. E com respaldo em Lei o perito diante deste projeto cumpre o art.7º seguindo do parágrafo único do Estatuto Brasileiro da Inclusão. Valorizar a diversidade é acima de tudo propiciar condições para que o indivíduo desenvolva plenamente seu potencial. “Art.58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (LDB 9.394/96).

A Lei Brasileira de Inclusão tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, para que haja o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e educacional.

Pode-se observar que a Lei determina os critérios no processo de inclusão da pessoa com deficiência. Fazendo-se assim com a participação do apoio da perita judicial em educação especial a adequação das normas com a realidade institucional. Fazendo-se valer do que diz na Lei 13.146:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015).

A pesquisa visa essa acessibilidade com alguém com expertise em métodos de ensino inclusivo que reconhece aspectos psicológicos da aprendizagem e desenvolvimento, podendo observar, analisar, avaliar e integrar a justiça dentro da instituição visando melhorias de todos os lados.

A Inclusão Educacional representa o direito a oportunidades equitativas, o que não implica em tratar todos da mesma forma, mas sim em oferecer a cada indivíduo o que é necessário de acordo com suas características e necessidades de aprendizado. Esse conceito está baseado em um novo paradigma que vê a deficiência não como uma responsabilidade apenas de quem a enfrenta, mas como um desafio que a sociedade deve aceitar e adaptar-se para garantir a plena participação de todos, sem considerar suas limitações ou requerimentos.

A integração e a inclusão visam a participação educacional da criança com deficiência, mas a inclusão o realiza de maneira mais abrangente e estruturada. Essa abordagem político-pedagógica muda o foco do processo, promovendo a escolarização de todos os estudantes nos mesmos ambientes de aprendizagem. A inclusão educacional vem se desenvolvendo no mundo inteiro como um fenômeno social complexo, consequência de lutas das pessoas com necessidades especiais diversas, seus familiares e de movimentos sociais, pelas transformações nas atitudes preconceituosas e segregacionistas que foram se estabelecendo ao longo da história, em relação ao tratamento dado a elas e pela busca de seus direitos na sociedade.

O ser humano sempre esteve inserido em uma sociedade rica em diversidade. O dia a dia é marcado pela convivência com diferenças que englobam raça, religião, saúde, classe social, situação econômica, cultura, nacionalidade, residência e traços de personalidade, entre outros aspectos. Apesar dessa variedade, todos estamos, de certa forma, “inseridos” nessa sociedade, fundamentados em princípios de igualdade. Ao longo do tempo, uma visão homogênea e classificatória de “normalidade” se consolidou, de modo que aqueles que não se encaixam nesse padrão frequentemente enfrentam discriminação e, como resultado, exclusão. Essa exclusão pode se manifestar de forma explícita e severa, mas também ocorre muitas vezes de maneira mais sutil, de aparência discreta, mas não menos incômoda, mascarada por compaixão e piedade. Assim, vivemos uma contradição, pois a mesma sociedade que promove a inclusão pela igualdade, também marginaliza pela diversidade.

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas

educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, especifica mais o atendimento educacional especializado e das outras providências, conforme o Art 1º:

- I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - Aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (Brasil, 2011).

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Concretizando novo momento na efetivação da inclusão e do AEE, surge em 2011 a Nota Técnica Nº 002 que no documento autoriza os estudantes da educação especial em ser e estar atuante na escola dispondo de seus direitos, oferecendo seu pleno acesso à educação em igualdade de condições.

Na norma técnica ainda coloca a educação especial como uma modalidade transversal complementar ou suplementar à escolarização, em níveis, etapas e modalidades de ensino, oportunizando recursos e serviços para sua utilização no processo de ensino e aprendizagem, seja nas demandas de sala de aula ou no atendimento educacional especializado.

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

É necessário que as instituições de ensino se adaptem conforme as demandas advindas dos alunos com deficiência, vista que ela tem papel fundamental na vida desses indivíduos.

A inclusão no sistema educacional tem se mostrado um desafio significativo ao longo do tempo, e isso permanece verdadeiro nos dias atuais, especialmente no que diz respeito à garantia do acesso à educação básica para todos. O processo de inclusão escolar ainda está em desenvolvimento, visando assegurar os direitos das pessoas que precisam dessa assistência para seu crescimento e integração social.

Com a promulgação no ano de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, aconteceu mudanças no sistema educacional brasileiro quanto aos aspectos do sistema educacional, dos recursos financeiros destinados, dos princípios gerais da educação escolar, das finalidades, da formação, dentre outros, e não diferente, mudanças quanto ao ensino especial (Brasil, 1996).

A lei afirma que a educação os aspectos formativos, e esses precisam ser desenvolvidos na vida familiar, na socialização e experiências humanas, no trabalho, e também nas instituições de ensino e nas organizações dos diversos movimentos sociais. A educação deve estar alicerçada nos princípios da liberdade e solidariedade humana, de forma que o desenvolvimento humano ocorra de forma integral, preparando-o para o exercício da cidadania e o qualificando para o trabalho (Brasil, 1996). É importante destacar que a inclusão não é simplesmente uma abordagem que demande um tipo específico de educação para diferentes deficiências, mas sim uma prática que deve empregar recursos que apoiem e tornem viável o processo de ensino e aprendizado. As políticas públicas, por sua vez, ainda não são elaboradas e coordenadas com base nas diretrizes legais e normativas, fazendo com que o Estado atue apenas como executor, sem se envolver ativamente nos princípios que deveriam guiar suas ações. Dessa forma, as políticas públicas enfrentam uma dinâmica de conflito entre as diversas camadas sociais, atendendo a variados interesses.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se no complexo Municipal de Educação Especial Inclusiva especificamente com Gerência de Educação Especial a gerência desenvolve trabalhos referente à Modalidade de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

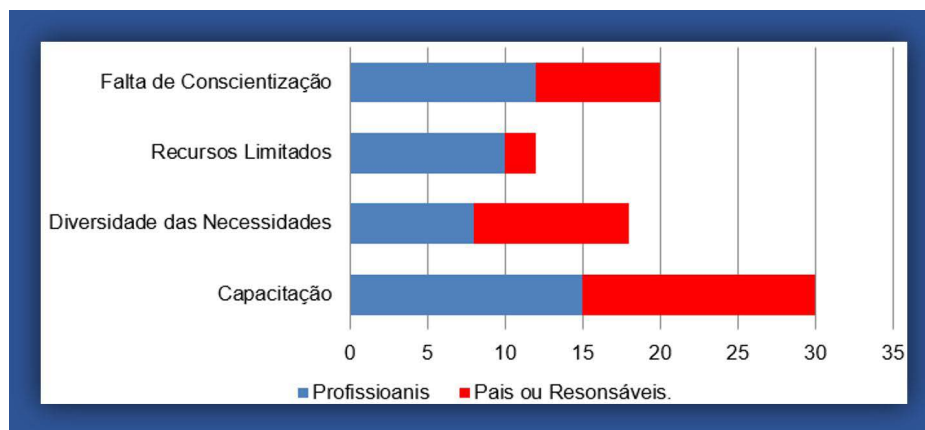
A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que descreve o comportamento dos fenômenos, estabelece relações entre as variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (Trivinos, 1990). Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Com o Universo é constituído por 298.099 alunos da Rede Municipal de ensino na cidade de Manaus foram observados, a pesquisadora selecionou para sua coleta de dados 15 profissionais da educação inclusiva.

Com o documento utilizado na pesquisa, foi possível obter os dados importantes para delimitar os meios necessários de obter a inclusão eficaz, organizar conceitos, estudos, fornecer informações, testar hipóteses, avaliar eficácia da proposta, organizar intervenções adaptadas para que o trabalho seja conduzido por atividades mais amplas.

ANÁLISE DOS DADOS

Os principais resultados apresentam que: A Lei brasileira de Inclusão (LBI – Lei 13. 146/2015) criada em 6 de julho de 2015 e aprovada em 2 de janeiro de 2016, também conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência é um dos mais novos avanços na luta em favor da inclusão social e cidadania. Com esta lei o conceito de pessoa com deficiência foi alterado no sentido de ampliar quem são essas pessoas. A nova legislação considera a pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (Art. 2º) “Pode-se dizer que a Lei Brasileira de Inclusão conseguiu reformular toda a legislação brasileira, alterando leis que não atendiam ao novo paradigma da pessoa com deficiência ou que simplesmente a excluía de seu escopo. Foi perguntado dos entrevistados quais eram suas maiores dificuldades no processo inclusivo eles responderam que:

Gráfico 1 - Parecer dos entrevistados.



Fonte: a pesquisadora, 2023.

Diante da importância da análise da realidade educacional na perspectiva inclusiva foram coletadas informações com profissionais multidisciplinares e familiares dos alunos com deficiência. Foram organizados dados sobre quais as principais dificuldades sinalizadas por eles para que a inclusão esteja de fato acontecendo.

Os mesmos relataram alguns resultados como: Falta de conscientização, Recursos limitados, Diversidade das necessidades, muitos alunos com patologias dentro de uma sala de aula, relataram também falta de capacitação dos profissionais, relatam que os professores e familiares necessitam de orientação para poder ajudar melhor o aluno.

Observa-se que a inclusão representa uma transformação no sistema educacional, buscando maneiras de atender a níveis que antes não eram considerados. Esse processo se divide em três etapas: a primeira é a presença, que se refere à frequência do estudante na escola. Contudo, apenas estar na escola não é o bastante; o estudante deve também se envolver. A segunda etapa é a participação, pois o aluno pode estar presente, mas isso não garante sua ativa participação. Portanto, é essencial criar condições que promovam o envolvimento do estudante nas atividades escolares. A terceira etapa diz respeito à aquisição de conhecimentos, uma vez que o aluno pode frequentar a escola e participar, mas ainda assim não estar aprendendo.

Segundo a Declaração de Salamanca, para promover uma educação inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (Brasil, 1994).

Portanto discutir a Educação Inclusiva sem considerar a realidade social de exclusão que muitos grupos enfrentam é um sinal de falta de percepção. A maneira como a sociedade lida com os alunos que possuem necessidades educacionais especiais reflete os padrões de inclusão e a perpetuação da pobreza; ao longo da história, esses estudantes foram marginalizados e removidos do reconhecimento no sistema de ensino regular. Atualmente, é fundamental que eles sejam recebidos e integrados ao ambiente escolar convencional. O reconhecimento dessa diversidade é um dos fundamentos essenciais da Educação Inclusiva, permitindo que os sistemas educacionais superem, de forma definitiva, as várias manifestações de exclusão no campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que o sucesso pode variar de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. A colaboração entre educadores famílias e profissionais de áreas específicas podem contribuir para o êxito do educando e da inclusão, visto que é fundamental para alcançar esses objetivos e garantir que os alunos com necessidades especiais tenham a melhor chance possível de sucesso em suas vidas e que seus direitos sejam respeitados.

O foco principal visa o cumprimento das Leis do país em relação a pessoa com deficiência que essa pesquisa venha fazer parte da mudança e melhoria de vida de nossos estudantes, como também sabemos, de seus familiares que lutam constantemente pela causa.

É notório que a sociedade deve adequar-se para dar um atendimento digno e condizente com a situação do portador de necessidades educacionais especiais, sem o considerar alguém fora dos padrões dentro do que é julgado como normalidade.

A política de educação inclusiva tem sido uma prioridade nesta pesquisa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que alunos com deficiência devem ser incluídos nas escolas regulares sempre que possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação e Cultura, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: A Reorganização do Trabalho Pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FRAZON, Rosemeire Fernanda; REIS, F.; DELIBERATO, D. **Comunicação Alternativa: Participação de Aluno com Deficiência na Rotina Pedagógica.** 2017).

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar.** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2004.

Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2001. Decreto N° 6.571, de 17 de setembro de 2008. Decreto N° 7.611, de novembro de 2011.

OLIVEIRA, Danielli Rodrigues Alves. **A LEI 13.146/2015 Foi Capaz De Efetivar Os Direitos Relativos À Educação, Ao Trabalho, Ao Transporte E À Mobilidade, Assegurados Às Pessoas Com Deficiência.** 2015.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Ed. Atlas, 1990.

Desafios no Processo de Acolhimento e Aprendizagem da Língua Portuguesa pelos Alunos Venezuelanos em Situação de Refúgio

Challenges in the Process of Welcome and Learning the Portuguese Language by Venezuelan Students in Refugee Situations

Rosa Maria da Silva Oliveira

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador. Doutor

RESUMO

Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvido para reconhecimento de títulos no Brasil, que traz como temática: Desafios no processo de acolhimento e aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos venezuelanos em situação de refúgio. Objetivo geral: Analisar os maiores desafios no processo de acolhimento dos estudantes venezuelanos em uma escola pública brasileiras. Os imigrantes venezuelanos que se estabelecem no Brasil frequentam instituições de ensino tanto públicas quanto privadas, contudo, encontram barreiras para sua adaptação no ambiente escolar. Um dos principais obstáculos é a alta taxa de abandono escolar entre esses alunos. A complexidade em reconhecer certificados e saberes adquiridos anteriormente pode resultar em sua matrícula nas escolas brasileiras. O processo metodológico partiu de uma pesquisa exploratória descritiva, visto que “descrever o comportamento dos fenômenos” (Collis; Hussey, 2005), estabelece relações entre as variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática. Adotou-se o enfoque qualitativo e quantitativo, que adota como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Os principais resultados apresentam que a inclusão de imigrantes nas esco-



las brasileiras é um desafio significativo. Apesar de existir uma série de legislações que asseguram os direitos dos imigrantes, garantindo-lhes acesso à educação sem preconceitos ou discriminações.

Palavras-chave: acolhimento; língua portuguesa; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This study is a summary description of a master's thesis developed for recognition of titles in Brazil, which has as its theme: Challenges in the process of reception and learning of the Portuguese language by Venezuelan students in refugee situations. General objective: To analyze the biggest challenges in the process of welcoming Venezuelan students into a Brazilian public school. Venezuelan immigrants who settle in Brazil attend both public and private educational institutions, however, they encounter barriers to adapting to the school environment. One of the main obstacles is the high school dropout rate among these students. The complexity in recognizing previously acquired certificates and knowledge may result in your enrollment in Brazilian schools. The methodological process started from descriptive exploratory research, as it "describes the behavior of phenomena" (Collis; Hussey, 2005), establishes relationships between variables and allows the researcher to maximize their knowledge about a certain phenomenon or problem. The qualitative and quantitative approach was adopted, which adopts documentary research and survey operationalized through analysis as a technical procedure. The main results show that the inclusion of immigrants in Brazilian schools is a significant challenge. Although there is a series of legislation that guarantees the rights of immigrants, guaranteeing them access to education without prejudice or discrimination.

Keywords: reception; portuguese language; teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco analisar os obstáculos enfrentados pela educação e por uma instituição escolar diante da imigração venezuelana nos últimos anos, especialmente no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa. As dificuldades incidem sobre os desafios no processo de acolhimento de crianças venezuelanas em situação de refúgio para aprender a Língua Portuguesa. Dessa forma, o questionamento que norteou esse trajeto consistiu em saber: Quais são os desafios enfrentados pelas crianças em situação de refúgio para aprender a Língua Portuguesa?

Para responder esse questionamento, essa pesquisa teve como objetivo geral: Analisar os maiores desafios no processo de acolhimento dos estudantes venezuelanos em uma escola pública brasileiras.

A presente pesquisa se justifica, pois, a imigração proveniente da Venezuela se destaca como uma das mais significativas em nosso país. Esse fluxo migratório é resultado da grave crise política, humanitária e econômica que aflige a Venezuela. De acordo

com estimativas da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), mais de 5 milhões de venezuelanos e venezuelanas abandonaram sua nação, exemplifica dados apresentados pela (ONU).

SITUAÇÃO DOS REFUGIADOS EM MANAUS

As grandes migrações populacionais (deslocamentos de pessoas) acontecem desde os tempos pré-históricos e o que percebemos é que os seres humanos parecem estar continuamente em busca de novos horizontes. Ademais, todas as provas arqueológicas levam à crença de que a humanidade surgiu na África há 100.000 ou 150.000 anos e muitos desses povos se separaram, dando início a grandes “andanças”, ou seja, às primeiras migrações (Golcher, 2017).

Nesse desenrolar da trajetória humana, as pessoas se espalharam no decorrer dos séculos por todos os continentes em uma verdadeira “romaria”, buscando sempre melhores condições de vida, movidas pelas necessidade inerente do ser humano de buscar satisfação, seja por motivos sociais, culturais ou econômicos (Hall, 2009).

Sabe-se que são vários os conflitos que levam as pessoas a migrar, como os problemas políticos, socioeconômicos, guerras, demandas religiosas, catástrofes naturais, étnico-raciais, problemas de fronteira e outros, esses conflitos ocasionam situações emergentes nas fronteiras de muitos países e que muitas vezes impedem a entrada dessas pessoas que buscam melhores condições de vida.

As migrações pelo território brasileiro, assim como qualquer movimento de população, ocorrem por motivos que obrigam as pessoas a se deslocarem pelo espaço de forma permanente ou temporária. Ao longo da história, parece que esses movimentos migratórios estiveram ligados a fatores econômicos, isso desde a época da colonização (Ribeiro, 2015).

Nesse sentido, o Brasil desperta em muitos o desejo de mudança, melhorias de condições e esperanças para reconstruir suas vidas em um território seguro e habitado por um povo acolhedor. No Amazonas, gigante por sua natureza exuberante, tendo como capital Manaus e a sexta economia nacional, isso não é diferente.

Assim, o referido estado recebe migrantes de vários lugares, como japoneses, sírio-libaneses, haitianos, colombianos e, atualmente, é notório o aumento de venezuelanos que deixam a sua terra de origem para adentrar à Região Norte, especialmente no Amazonas, por ser este ser um estado fronteiriço e devido ao agravamento dos problemas políticos e socioeconômicos do país vizinho.

Contudo, os migrantes não encontram aquilo que sonham. As dificuldades são muitas, começando pelas condições de moradia, passando pela falta de infraestrutura básica (fornecimento de água, energia, saneamento, transporte, saúde e educação) e, principalmente, se deparam com a falta de oportunidades no mercado de trabalho, que faz exigências que, na grande maioria das vezes, não podem ser cumpridas por essas pessoas (Holland *et al.*, 2015).

Historicamente, o estado do Amazonas reforça a carência de políticas públicas para receber os refugiados e atender as suas necessidades básicas no sentido de minimizar situações como dificuldades para se ter acesso à Língua Portuguesa como instrumento de comunicação verbal e assim obter informações necessárias para emissão de documentos para fins de identificação pessoal, de trabalho, moradia, assistência à saúde, matrícula de seus filhos em idade escolar para efetivação nas escolas públicas e ter acesso aos benefícios ofertados pelas esferas governamentais: municipal, estadual e federal.

Percebe-se que uma das maiores dificuldades encontradas por essas crianças é a emissão dos documentos necessários para se regularizarem no Brasil, visto que o grupo específico precisa estar assistido por pelo menos um adulto no momento de solicitação de refúgio, porém muitas chegam desacompanhadas.

Desse modo, o país precisa desenvolver e colocar em prática políticas públicas que facilitem a solicitação de refúgio para crianças refugiadas, posto que a não emissão dos documentos dificulta o acesso delas ao ensino básico e ao sistema de saúde (Arnett *et al.*, 2018).

Não somente a escassez de documentação as tornam vulneráveis, mas também a carência de maior apoio a essas crianças e adolescentes faz com que elas sejam bastante prejudicadas, especificamente nos seus direitos ao acesso à saúde pública do país, por exemplo, o que merece cuidado.

No ano de 2019, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) emitiu uma moção para o governo brasileiro, versando sobre a precariedade na assistência do sistema de saúde, em especial para crianças venezuelanas. A moção teve por objetivo atrair a atenção para essa clientela em situação vulnerável e requisitar a assistência do governo brasileiro.

O Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) fazem um trabalho de máxima importância no sistema internacional, seguindo agendas específicas sobre crianças refugiadas para que elas recebam o auxílio indispensável ao chegarem ao país de refúgio.

No entanto, as leis brasileiras sobre crianças refugiadas ainda se encontram deficientes, oferecendo pouca assistência para essa parcela que só vem aumentando ao longo dos anos. Os refugiados estão amparados pela Lei nº 9.474, mas há nela uma falha, visto que não há nenhuma menção ao grupo específico de crianças e adolescentes refugiados, que têm garantidos seus direitos com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o que engloba, em sua norma, toda criança que habite em território nacional.

Ensino da Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento

A linguagem é uma condição inerente aos seres humanos, uma ferramenta para a integração social, e por meio dela conseguimos transmitir pensamentos, sentimentos, ideias, opiniões, conhecimentos, cultura, tradições e também promover a inserção social. Teixeira (2014) afirma que a língua é uma marca identitária usada como ferramenta para inserção em diferentes esferas sociais, promovendo a integração social.

Nesse viés, em busca de melhores condições de acolhimento e assistência básica, muitos venezuelanos refugiados chegaram ao Brasil, por ser um país fronteiro e adentraram em nossas cidades, principalmente no município de Manaus, no estado do Amazonas, onde o fluxo foi bem acentuado, isso de acordo com a Acnur.Org (2020) e a Assembleia Geral das Nações Unidas (S/d).

Nesse contexto, são inúmeras as barreiras encontradas por essa população em situação de refúgio para conseguir acesso à Língua Portuguesa, principalmente se for realizada em um ambiente estrutural e formal para aprender a língua local, isso porque as crianças e adolescentes refugiados enfrentaram dificuldades devido à falta de vagas no sistema de matrícula, na emissão de documentação e pela falta de comunicação oriunda da diferença linguística para o acesso à educação formal, que segundo a Constituição Federal, assegura o direito à educação a todos no território nacional.

Teixeira (2020) destaca, por meio de relatos de experiências, que as ações de formação garantem o acolhimento, o empoderamento linguístico e a integração de pessoas em diferentes situações como as de refúgio por meio do ensino da Língua Portuguesa.

Nesse norte, o acesso à educação escolar é um direito de todos, pois é por meio de uma boa educação e acesso à informação que formamos bons cidadãos, respeitando o próximo e suas diferenças, sejam elas sobre religião, nacionalidade ou cor, entre outros, entendendo-se também que o acesso à educação é garantida pela Constituição Federal de 1988.

Também está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8069/90) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) a garantia, o acesso e a permanência de todo aluno na escola, com objetivo de formar pessoas para o exercício da cidadania, preparando para o trabalho e também sua participação social (Silva, Oliveira, 2014).

Outro fator que dificulta a aprendizagem dos alunos refugiados que conseguem ter acesso à escola é a falta de preparo da equipe escolar para trabalhar com essa adversidade. A presença da população migrante nas salas de aula costuma colocar desafios ao sistema educacional em todos os níveis, abrindo um debate que envolve posicionamentos político-pedagógicos, educacionais e também expectativas sociais.

Nesse viés, muitas das discussões que são geradas nesse marco referem-se à possibilidade de alcançar uma cultura inclusiva dentro das escolas, quase como um mandato das sociedades atuais que colocam o respeito à diversidade no sistema educacional como um direito das pessoas, também exigindo a formação de cidadãos multiculturais capazes de gerir em um mundo global (Baldissera, 2010).

Dessa forma, o desafio de aprender o português pelos alunos venezuelanos é assinalado pela proximidade da Língua Portuguesa com a língua espanhola, isso devido ao fato de apresentar pronúncias, mesma grafia, mas com significados distintos, pois a gramática e o ensino da Língua Portuguesa são complexos. A aquisição de um sistema linguístico reorganiza, pois, todos os processos mentais.

Assim, a palavra dá forma ao pensamento, criando novos tipos de atenção, memória e imaginação. Mas não só isto. Além de indicar um objeto do mundo externo, ela também especifica as principais características desse objeto (abstraindo-as das características dos demais objetos), generaliza as características percebidas e as relaciona em determinadas categorias (Schlieben-Lange, 1993).

PROCESSO METODOLÓGICO

Como exposto, os dados analisados nesta pesquisa foram extraídos da dissertação de mestrado desenvolvida por Oliveira (2022), obtidos por meio pesquisa exploratório-descritiva, visto que “descrever o comportamento dos fenômenos” (Collis; Hussey, 2005) e cria relações entre as variáveis (Gil, 2002). Foi utilizada também a pesquisa de campo etnográfica com aplicação de questionário para professores e alunos participantes.

O enfoque foi qualitativo e quantitativo, adotando como procedimento técnico a pesquisa documental e levantamento operacionalizado por meio de análises. Desse modo, através da classificação das fontes possibilitou-se a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (Fonseca, 1986).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, localizada na cidade de Manaus/AM. Para isso, foram aplicados questionários via Google Forms a alunos de duas salas, totalizando 30 estudantes, a dois professores vinculados à instituição de ensino e a dois docentes da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O objetivo foi compreender os desafios enfrentados pelos refugiados venezuelanos no acolhimento e no aprendizado da Língua Portuguesa.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, como mencionado, discorre-se sobre os dados que foram obtidos por meio de questionário aplicado na pesquisa de mestrado que originou este estudo, visando perceber como se deu o acolhimento de venezuelanos refugiados pelo poder público manauara.

Quando se fala em políticas públicas, os principais objetivos incorrem em assegurar ao imigrante o acesso aos direitos sociais e aos serviços públicos; proporcionar o respeito à diversidade e à interculturalidade; deter violações de direitos; promover a participação social e desenvolver atividades coordenadas com a sociedade civil.

Assim, a migração envolve o movimento de pessoas de um lugar para outro, sendo, portanto, necessária para a propagação das espécies com o fito de manter a diversidade genética. Para os humanos, esses movimentos consistem essencialmente em homens e mulheres se deslocando de um lugar para outro. Muitas pessoas decidem migrar quando já não encontram apoio nos seus locais de origem, mas as circunstâncias podem ser muito diferentes (Guimarães, 2014).

Nesse sentido, as migrações continuam ocorrendo, considerando-se que o crescimento demográfico ou total de um país resulta do bônus populacional, acrescido do contingente de imigração (pessoas deixam seu país para viver em outro país) (Golcher, 2017).

Diante desse escopo, é importante ressaltar que durante o retorno às aulas, no ano de 2021, percebeu-se, no ato da matrícula, um fator que chamou atenção: um número elevado de crianças e adolescentes refugiados da Venezuela, gerando assim mais um desafio para o corpo docente no enfrentamento desse novo obstáculo no campo educacional, uma vez que não houve preparação pedagógica.

Segundo os entrevistados, que foram unânimes em suas respostas, a afirmação de que o poder público do Amazonas viabilizou o suporte necessário para o acolhimento dos imigrantes. Embora de forma precária, os órgãos facilitaram a entrada dos refugiados e as escolas abriram as portas e realizaram teste nivelamento de idade/série.

Contudo, há muito o que se fazer no que diz respeito a investimento em qualificação docente para falar o espanhol e propiciar a comunicação verbal e escrita necessária, bem como valorizar a diversidade cultural. Nessa perspectiva, é rentável a troca cultural e integração dessa imigração, pois motiva os alunos a conhecerem outra língua e outra cultura, além do estímulo para falarem o espanhol.

A diversidade de alunos presentes na escola e a coexistência de realidades diferentes trazem consigo alguns empecilhos para o desenvolvimento da criança e também apresentam algumas dificuldades para o profissional de educação que, muitas vezes, tende a trabalhar fora do seu contexto de formação para melhor instruir os alunos (Silva; Oliveira, 2014).

Sendo uma instituição social de elevada importância perante a sociedade, a escola acumula o papel de instruir e preparar moral e intelectualmente os alunos. Nessa perspectiva, os docentes desempenham o papel de promover a inserção social dos alunos, devido ao fato de a escola ser o primeiro e mais importante meio social que os alunos frequentam, depois da socialização ocorrida no ambiente familiar (Silva; Oliveira, 2014).

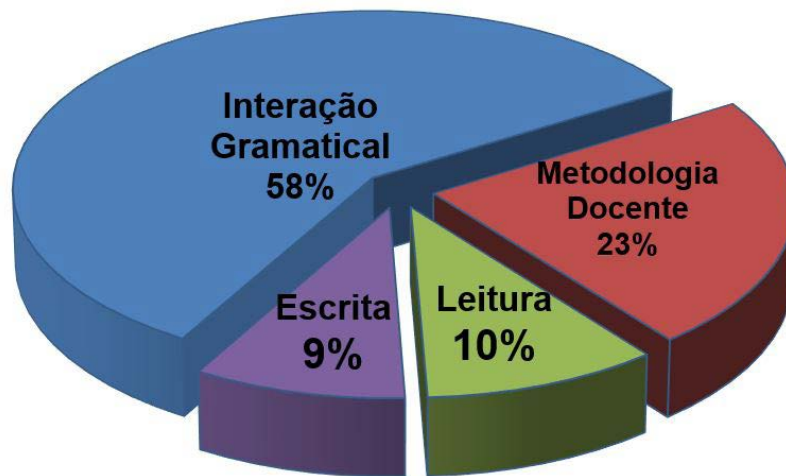
A manutenção das acomodações e serviços (como alimentação e saúde) foram prestados pela Prefeitura de Manaus, com recursos repassados pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). As famílias ficaram no abrigo de emergência por cerca de três meses, durante os quais a Câmara Municipal – com o apoio do ACNUR – promoveu a inserção de adultos no mercado de trabalho e de crianças e jovens no sistema público de ensino. Uma equipe técnica multidisciplinar da prefeitura trabalhou para integrar as famílias venezuelanas à comunidade local (Acnur.org, 2020).

Quanto aos desafios enfrentados pelos alunos venezuelanos refugiados para aprender a Língua Portuguesa, outra questão importante discutida nesta seção é a necessidade desses alunos de assimilarem a língua falada e utilizá-la para se inserir no mercado de trabalho, seja em empregos formais ou informais.

Outro ponto discutido foi o impacto do histórico da migração de venezuelanos para Manaus, fazer uma analogia com a repercussão do comércio ambulante do Centro de Manaus e com o direito do trabalho. Esses indivíduos estão tomando suas primeiras decisões independentes de migração, para que o verdadeiro papel do histórico de migração possa ser isolado. Além disso, a operação de migração como mecanismo de equilíbrio do mercado de trabalho depende, em grande parte, das decisões de migração deste contingente populacional (Golcher, 2017).

Quando se perguntou aos alunos imigrantes qual é a maior dificuldade para aprender a Língua Portuguesa, as respostas foram as seguintes, de acordo com o gráfico.

Gráfico 1 - Maiores dificuldades dos alunos imigrantes.



Fonte: Oliveira, 2022.

No que se refere às dificuldades apresentadas em sala de aula no processo da aprendizagem da Língua Portuguesa, a integração gramatical teve por parte dos 58% como a maior dificuldade, seguida da metodologia adotada pelos professores, com 23% dos entrevistados, a leitura foi apontada por 10%, seguida dos 9% na escrita das palavras.

Um dos maiores desafios no contexto educacional brasileiro é desenvolver a leitura e a escrita de diversos gêneros textuais nas turmas de alfabetização. Isso envolve criar práticas que promovam o letramento tanto de alunos imigrantes quanto de brasileiros.

A complexidade da Língua Portuguesa, com suas inúmeras regras gramaticais, torna essa tarefa ainda mais desafiadora. As dificuldades que os alunos enfrentam quando querem produzir um texto são inúmeras. Na maioria dos casos, eles não têm dificuldade em se expressar oralmente por meio do coloquialismo, os problemas surgem mesmo é quando há a necessidade de produção de texto. Isso torna ainda mais complicado para estudantes imigrantes que tentam se adaptar às modalidades gramaticais brasileiras.

Em relação à aprendizagem específica da leitura, esta se constitui uma questão importante, e que diz respeito a toda a sociedade, pois visa perceber quais são as competências essenciais a todos os cidadãos. Situar a questão na educação implica também perceber a evolução que se tem registrado nos últimos anos para se poder contextualizar o problema que se pretende estudar (Indursky, 1998).

O alargamento da escolaridade obrigatória aconteceu muito recentemente na história brasileira, visto que a educação se constituiu também em escolaridade básica obrigatória para todo o cidadão. Então, entender a questão da leitura como um patrimônio cultural, e um modo de pensar cuja aprendizagem é um direito essencial, é uma ideia relativamente atual na sociedade (Maingueneau, 1987).

Um dos maiores desafios para os professores de Língua Portuguesa atualmente é adaptar suas metodologias para atender alunos de diferentes nacionalidades, o que complica o engajamento devido à diversidade de perfis em sala de aula. Os educadores se

veem na necessidade de diversificar atividades e buscar as melhores formas de adaptação, enquanto enfrentam a desvalorização da profissão.

Por fim, esse cenário é um verdadeiro teste de paciência e empatia, agravado ainda pela falta de recursos tecnológicos e lúdicos que poderiam enriquecer o ensino. A seguir, apresentamos uma tabela com os principais desafios do ensino da Língua Portuguesa tanto para alunos brasileiros quanto para estrangeiros.

Tabela 1 - Dificuldades no uso da língua portuguesa pelos alunos venezuelanos.

A fim ou afim	Essa é uma das maiores dificuldades da Língua Portuguesa por serem bem parecidas a sua grafia. No entanto, são diferentes. Afim = deverá escrever afim, quando quiser dizer semelhante. Exemplo: <ul style="list-style-type: none"> • “O gosto dela era afim ao da turma”. A fim = Escreva a fim (de), quando quiser indicar finalidade.
A par ou ao par	A expressão ao par significa sem ágio no câmbio, pelo valor nominal. Portanto, se quiser utilizar esse tipo de expressão, significando ciente, deverá escrever a par. Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> • “As ações foram cotadas ao par” • “Fiquei a par do ocorrido”.
Ao encontro de ou de encontro	Ao encontro de – quer dizer favorável a, para junto de. Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> • “Isso vem ao encontro do desejo da turma” • “Vamos ao encontro dos colegas” De encontro a – quer dizer contra. Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> • “Um carro foi de encontro a outro” • “Esta medida desagradou aos funcionários, porque veio de encontro às suas aspirações”.
Para eu ou para mim	Usa-se para eu (para tu), quando o eu(tu) é sujeito (geralmente seguido de um infinitivo). Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> • “Empresta-me este livro para eu ler” • “Este trabalho é para tu realizares” Usa-se para mim (para ti), quando, após essa expressão, não existir verbo (ou, em estando ali o verbo, o pronome não for o seu sujeito). Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> • “Empresta este livro para mim” • “Este trabalho é para ti” Lembre-se: MIM nunca faz nada, portanto, MIM não pode ser sujeito.

Fonte: Oliveira, 2022.

Como já explicitado, a Língua Portuguesa é de difícil aprendizado até para os alunos brasileiros e principalmente pelos estrangeiros que aqui chegam, porém os estudantes venezuelanos demonstram esforço que chega a surpreender a equipe escolar e aos poucos vão dominando a língua nova, iniciando assim a leitura, a escrita das palavras e a produção de textos com diversas finalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com o início deste Capítulo, a pergunta que encaminhou o percurso visou analisar como se deram as ações do poder público manauara para apoiar o processo de acolhimento e aquisição da Língua Portuguesa pelos venezuelanos em situação de refúgio na cidade de Manaus.

Entende-se que o contingente dos desafios é grande em todos os sentidos, principalmente pelo descaso do Estado em construir locais adequados para adequar e receber esse contingente migratório. Daí surge a segunda grande causa da falta de respeito à dignidade da pessoa humana em relação aos migrantes: a morosidade das instituições sociais, visto que a legislação brasileira garante praticamente os mesmos direitos a essas pessoas e isso acusa a falta de estrutura para que se cumpram os ditames do ordenamento jurídico brasileiro. As escolas procuram se adequar na medida do possível para atender os imigrantes, mas a falta de recurso didáticos, tecnologias, bem como formação continuada são explícitas.

Neste estudo, constatou-se que o acolhimento aos alunos venezuelanos, realizado no espaço escolar se deu de forma tranquila, sendo que o corpo docente recebeu os alunos imigrantes, apesar das suas dificuldades em lidar com a situação migratória dentro de um espaço com duas nacionalidades e idiomas diferentes.

O processo migratório se deu a partir do momento em que o país vizinho entrou em colapso financeiro e as famílias venezuelanas tiveram que sair de seu país em busca de trabalho e moradias, o que acarretou em uma demanda de alunos Haitianos e desse país bem elevada, produzindo situações de exclusão social profunda, partindo de uma sociedade discriminatória.

Em relação ao processo da aprendizagem da Língua Portuguesa, constatou-se que as maiores dificuldades são de adequação com o idioma e entender o processo gramatical da Língua Portuguesa, por serem de culturas diferentes. Tornando-se plausível que os educadores se capacitem no ensino da Língua Espanhola, entendendo esse espaço como fundamental para a educação e formação humana. É necessário criar e implementar políticas públicas que valorizem as diversidades e a formação dos docentes, garantindo assim um ambiente de ensino mais inclusivo e eficaz.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. **Dados sobre o refúgio no Brasil**. 2020. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugios/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- ARNETT, J. J.; DUTRA-THOMÉ, L.; KOLLER, S. H. **Adulter Emergente: a proposta de uma nova perspectiva desenvolvimental sobre a transição para a vida adulta no Brasil**. In: DUTRA-THOMÉ, L.; PEREIRA, A. S.; NUÑEZ, S.; KOLLER, S. H. (Orgs.). **Adulter Emergente no Brasil: Uma nova perspectiva sobre a Transição para a vida adulta**. São Paulo: Vetor Editora, 2018. p. 13-24.
- BALDISSERA, R., **Comunicação, cultura e interação nas organizações – In.: MARCHIORI, M. Cultura e interação**. São Caetano do Sul, SP: Difusão: Rio de Janeiro: Senac, 2014.
- BRANSFORD, J. D; BROWN, A.L.; COCKING, R. R. **How People learn**: Academy press, 2000.
- COLLIS. J; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005, 349p.
- FONSECA, E. N. **Bibliometria: teoria e prática**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1986.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed- São Paulo: Atlas, 2002.

- GOLGHER, A. B. **Fundamentos da migração**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2017.
- GUIMARÃES, G. T. D. Rede de atendimento para moradores em situação de rua. **Revista da ADPPUCRS** nº 05, p. 71-76, 2014.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- HOLLAND, M. *et. al.* **Zona Franca de Manaus: impactos, efetividade e oportunidades**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2015.
- INDURSKY, F. **Texto, contexto e significação nos processos de produção de sentido**: Leitura: teoria & prática, Porto Alegre, Mercado Aberto, v8, n.14, 1989.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso** (tradução de Freda Indursky). Pontes e Editora, Campinas, Unicampi, 1989.
- OLIVEIRA, R. M. S. **Desafios no processo de acolhimento de crianças em situação de refúgio: e um estudo de caso na Escola Municipal Professora Noemia Santana localizada na cidade de Manaus - AM/Brasil, no período de 2021-2022**. Dissertação de Mestrado em Educação – UNIDA, Paraguai, 2022.
- ORG. E UNO - ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. Biblioteca virtual de Direitos Humanos**, (2020).
- RIBEIRO, N. G. H. **Feudalismo e mercantilismo**: primeiros passos para a industrialização. São Paulo: Summus, 2015.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. **História do falar e história da linguística**. Tradução de Fernando Tarollo *et al.* Campinas: Ed. UNICAMPI, 1993.
- SILVA, L. A, F. S.; OLIVEIRA, J. F. de. **O planejamento educacional no Brasil: Políticas, movimentos e contradições na gestão dos sistemas municipais**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódica científico. Editado pela ANPAE. V.30, n.1, 2014.
- TEIXEIRA, W. B. **Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM: considerações políticas e históricas**. (2014). 355f. (Tese de Doutorado apresentada à coordenação do Programa de Doutorado em Letras Neolatinas) – Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.
- TEIXEIRA, W. B. **Integração, Acolhimento e Empoderamento Linguístico em Tempo de covid-19**. Revista Entre letras (online), Araguaína v. 12, n. 1 p 237-253 jan./abr., 2020.

Ensino de Estatística Mediado por Inteligência Artificial: Uma Abordagem Baseada na Análise de Dados

Teaching Statistics Through Artificial Intelligence: a Data Analysis-Based Approach

Matheus Jonatha Bernardo dos Santos

Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN. Natal - Rio Grande do Norte. <http://lattes.cnpq.br/7985002770159415>

Francisco Batista de Medeiros

Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN. Natal - Rio Grande do Norte. <http://lattes.cnpq.br/1401393432387705>

RESUMO

Este estudo apresenta uma proposta para o ensino de Análise de Dados dentro do tema de Estatística, utilizando Inteligência Artificial (IA) como ferramenta pedagógica. Fundamentada na Investigação Matemática, a abordagem busca estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade analítica dos alunos. A integração da IA permite uma análise de dados mais realista e interativa, superando as limitações dos exemplos convencionais dos livros didáticos e facilitando a compreensão e comunicação de conceitos estatísticos. A proposta inclui o uso de IA para explorar a análise de grandes volumes de dados, gerando gráficos e inferências sobre os resultados obtidos.

Palavras-chave: matemática; estatística; inteligência artificial; educação; GPT.

ABSTRACT

This study presents a proposal for teaching Data Analysis within the field of Statistics, using Artificial Intelligence (AI) as a pedagogical tool. Based on Mathematical Investigation, the approach aims to stimulate the development of students' critical thinking and analytical skills. The integration of AI enables a more realistic and interactive data analysis, overcoming the limitations of conventional textbook examples and facilitating the understanding and communication of statistical concepts. The proposal includes



the use of AI to explore the analysis of large datasets, generating charts and making inferences about the obtained results.

Keywords: mathematics; statistics; artificial intelligence; education; GPT.

INTRODUÇÃO

A rápida evolução das tecnologias tem transformado diversos setores, em especial a educação, proporcionando aos professores e alunos ferramentas que podem revolucionar a maneira como ensinam e aprendem. Dentre as diversas mudanças, tem um papel especial a Inteligência Artificial (IA), que auxilia os alunos em dúvidas relacionadas a temas tratados em sala de aula e os professores na elaboração de materiais didáticos. As tecnologias digitais oferecem novas maneiras de ensinar e aprender, especialmente ao facilitar a personalização e o engajamento (Valente, 2014), ampliando a capacidade de atender às necessidades de diferentes grupos de estudantes.

O mundo do trabalho contemporâneo está em constante transformação, pautado em pilares que desafiam a estrutura atual do sistema escolar, exigindo que os educadores dominem novas tecnologias e as incorporem em situações-problema que simulam a vida real, treinando conceitos úteis tanto para o cotidiano quanto para o mercado de trabalho. A IA está em ascensão, e diversos setores buscam inserir essas ferramentas para otimizar o tempo e poupar recursos financeiros. Para os professores de Matemática, em particular, o uso da IA pode transformar a maneira como conceitos da disciplina são explorados. Por exemplo, criação e interpretação de gráficos de uma base de dados grande, geração de relatórios estatísticos de conjuntos de dados, cálculo automatizado de medidas de tendência central (média, mediana, moda), análise de dispersão e variabilidade (variância e desvio padrão) e construção de simulações de experimentos probabilísticos.

Todas essas questões não dependem somente do saber matemático, mas do domínio do professor sobre determinadas ferramentas e do conhecimento teórico de tópicos específicos sobre IA. A interação entre professores, alunos e tecnologias pode reorganizar o pensamento matemático (Borba, 2005). Neste estudo, trataremos de conceitos iniciais úteis aos professores de matemática, bem como ferramentas existentes para auxiliar no ensino de estatística e propor uma atividade para o ensino de análise de dados, indo em consonância com as habilidades presentes na BNCC (2018). Contudo, o uso dessa tecnologia apresenta desafios que merecem consideração. Alguns professores podem encontrar dificuldades em dominar a ferramenta, especialmente em contextos em que a infraestrutura e o suporte técnico são limitados, conforme discutido por Carvalho Borba *et al.* (2020) no contexto brasileiro.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão de conceitos amplamente utilizados na área de análise de dados é indispensável para compreender a proposta desenvolvida. Esse entendimento permite conectar os temas abordados em estatística ao contexto teórico e prático da ciência de dados, promovendo uma visão integrada e interdisciplinar.

No processo de análise de dados, algumas etapas são essenciais: a coleta, a organização dos dados obtidos, o uso de ferramentas ou programas para analisar os dados organizados e, por fim, a geração de gráficos, relatórios e a publicação dos resultados obtidos. Segundo Kimball e Caserta (2004), essas etapas correspondem ao processo de ETL (*Extract, Transform, Load*). Com base nesse processo, os alunos podem planejar e executar pesquisas amostrais sobre questões relevantes, utilizando dados coletados diretamente ou provenientes de diferentes fontes, comunicando os resultados por meio de relatórios que incluam gráficos e análises visuais, em consonância com as habilidades da BNCC (EM13MAT202).

O ETL é composto por três etapas principais:

- Extrair: Identificar e copiar os dados de fontes originais para um armazenamento de destino.
- Transformar: Validar, autenticar, deduplicar e agregar os dados, garantindo sua confiabilidade e tornando-os prontos para consulta.
- Carregar: Transferir os dados transformados para o armazenamento de destino, onde estarão disponíveis para análise.

Neste artigo, propomos uma adaptação desse processo para o contexto educacional, detalhando suas etapas e explorando suas aplicações no ensino de análise de dados, que será aprofundado na próxima seção. Um ponto de destaque nas discussões sobre inteligência artificial (IA) é o fenômeno conhecido como “alucinação”, que se refere a situações em que modelos de IA geram respostas ou informações aparentemente plausíveis, mas desprovidas de fundamentação nos dados de treinamento ou na realidade factual. Tais respostas, embora coerentes em termos de linguagem, podem ser incorretas ou completamente inventadas (Google, 2025). Neste cenário, a mediação pedagógica do professor é fundamental, como autoridade no tema, ele tem o papel de conduzir os alunos na análise de tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas apresentadas em relatórios gerados por IA. Esse processo inclui a identificação de possíveis inadequações, como escalas mal ajustadas ou amostras não representativas, que podem induzir a interpretações equivocadas (BNCC, 2018). Dessa forma, demonstra-se que, embora a tecnologia seja uma ferramenta valiosa, o domínio da teoria é imprescindível para validar a veracidade das informações e para desenvolver o senso crítico dos estudantes.

É essencial que o estudante consiga comunicar os resultados por meio de relatórios que contenham gráficos e interpretação das medidas de tendência central e medidas de dispersão (amplitude e desvio padrão), utilizando ou não recursos tecnológicos (BNCC, 2018). Para auxiliar nesse processo, é essencial o uso do *storytelling* com dados, que, segundo Knafllic (2015), refere-se à prática de estruturar visualmente as informações quantitativas dentro de uma narrativa lógica e envolvente, permitindo que a análise estatística seja mais clara e significativa. Essa abordagem possibilita que os estudantes não apenas apresentem os resultados, mas contem uma história coerente a partir dos dados. Além disso, conforme a Fundação FEAC (2021), a organização e a apresentação dos dados são etapas fundamentais para transformar informações brutas em conhecimento aplicável, permitindo melhor compreensão e tomada de decisão baseada em evidências.

METODOLOGIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lista competências e habilidades necessárias para o ensino de Estatística. A proposta elaborada compreende cinco dessas habilidades, conforme descrito a seguir:

Quadro 1 - Habilidades presentes na BNCC que possuem relação com ETL.

Código	Descrição da habilidade
EM13MAT202	Planejar e executar pesquisas amostrais sobre questões relevantes, usando dados coletados diretamente ou de diferentes fontes, e comunicar os resultados por meio de relatórios que contenham gráficos e interpretação das medidas de tendência central e medidas de dispersão (amplitude e desvio padrão), utilizando ou não recursos tecnológicos.
EM13MAT102	Analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando possíveis inadequações que possam induzir a erros de interpretação, como escalas inadequadas e amostras não representativas.
EM13MAT406	Construir e interpretar tabelas e gráficos de frequências com base em dados obtidos em pesquisas amostrais, utilizando ou não softwares que inter-relacionem Estatística, Geometria e Álgebra.
EM13MAT407	Interpretar e comparar conjuntos de dados estatísticos utilizando diferentes diagramas e gráficos (histograma, box-plot, ramos e folhas, entre outros), identificando os mais eficientes para a análise.
EM13MAT316	Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo e a interpretação das medidas de tendência central (média, moda, mediana) e medidas de dispersão (amplitude, variância e desvio padrão).

Fonte: elaboração própria, 2025.

Para facilitar o desenvolvimento dessas habilidades e orientar os alunos no processo de análise estatística, a proposta adota uma adaptação simplificada do processo ETL, estruturando o trabalho dos alunos em etapas que correspondem ao fluxo de análise estatística. Essa simplificação visa alinhar-se aos objetivos educacionais da BNCC e ao contexto escolar.

O processo inicia-se com a extração dos dados, na qual os alunos coletam informações de diferentes fontes, sejam pesquisas amostrais conduzidas por eles mesmos ou bases secundárias disponíveis online. Em seguida, os dados passam por um processo de transformação, onde são organizados e preparados para análise. Nesse momento, os alunos aplicam cálculos estatísticos em um conjunto base para teste e generalizam usando um modelo de IA, assim, elaboram tabelas, gráficos e desenvolvem uma análise crítica, identificando possíveis erros ou inconsistências nos dados. Por fim, os dados são carregados e interpretados, sendo apresentados em relatórios e representações visuais. Além disso, os resultados são comunicados em seminários e discussões, promovendo a interpretação crítica das informações e incentivando a tomada de decisões embasadas em evidências.

Extração dos Dados

Para facilitar a busca, consultar dados disponibilizados por plataformas de dados abertos, que oferecem conjuntos de dados variados e de fácil acesso ao público em geral é uma escolha que garante fidelidade dos dados e garantia de baixar de uma fonte primária confiável. Alguns exemplos de plataformas relevantes no Brasil estão listadas abaixo, bem como uma breve descrição de seu foco e endereço para acesso:

Quadro 2 - Base de dados abertos.

Nome da base	Descrição	Endereço
OpenDataSUS	Portal do Ministério da Saúde que disponibiliza conjuntos de dados relacionados à saúde pública no Brasil, incluindo informações sobre hospitais, leitos, campanhas de vacinação e notificações de doenças.	https://opendatasus.saude.gov.br/
Dados Abertos do Governo Federal	Plataforma central que reúne dados públicos de diversos órgãos e entidades do governo brasileiro, promovendo transparência e facilitando o acesso a informações governamentais.	https://dados.gov.br/home
DataViva	Ferramenta de visualização de dados socioeconômicos brasileiros, permitindo acesso a informações sobre exportações, indústrias, localizações e ocupações em todo o país.	https://www.dataviva.info/pt/
Dados Abertos do IBGE	Conjunto de dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, abrangendo informações estatísticas sobre a população, economia, território e geociências do Brasil.	https://www.ibge.gov.br/acesso-informacao/dados-abertos.html

Fonte: elaboração própria, 2025.

Para exemplificar, serão utilizados os dados disponíveis no OpenDataSUS. O conjunto de dados escolhido, intitulado “Hospitais e Leitos”, apresenta informações sobre estabelecimentos hospitalares, leitos gerais e complementares, além de dados de contato, como endereço, telefone e e-mail. Após o download da planilha, é preciso que os estudantes compreendam como os dados estão estruturados. Essa etapa é extremamente importante e recebe o nome de Dicionário de Dados ou Dicionário de Variáveis, que consiste na documentação detalhada dos elementos contidos em um banco de dados, incluindo descrições de cada campo, tipo de dado e sua finalidade (DATE, 2019). O ano escolhido para o exemplo são os dados de 2024, arquivo no formato CSV (valores separados por vírgulas) e com nome Leitos_2024.csv. Seguindo o dicionário de variáveis, é informado que existem 34 colunas, o tipo de dado aceito em cada uma e uma descrição breve do que se trata o dado na coluna. Porém, é importante notar que muitos detalhes faltam e nesse momento é preciso inferir baseado no nome da coluna sobre o que é o dado inserido. Para o exemplo será analisado a quantidade de hospitais estaduais, municipais ou distritais em cada região do Brasil e para essa análise está listada abaixo as colunas necessários e uma breve descrição do dado apresentado em cada uma:

Quadro 3 - Descrição do dicionário de variáveis.

Nome do campo	Tipo	Descrição
REGIAO	Texto até 50 caracteres	Região em que a unidade se encontra
UF	Texto até 2 caracteres	Estado em que está localizada
MUNICIPIO	Texto até 60 caracteres	Município de sua localização
TP_GESTAO	Armazena exatamente um único caractere	Tipo de gestão, podendo ser: Municipal(M), Estadual(E), Dupla Gestão(D) ou Sem Gestão(S)

Fonte: elaboração própria, 2025.

Compreendido o que cada coluna representa e o significado de cada dado, o processo de extração é finalizado, podendo agora, se necessário, remover colunas que não serão utilizadas, remover linhas e colunas em branco e assim ajustar os dados para iniciar a análise por um modelo de IA. Esse processo é chamado de limpeza de dados, pois envolve a identificação e correção de inconsistências, erros e redundâncias nos dados,

garantindo sua qualidade e confiabilidade para a análise (GUO *et al.*, 2017). Dentro do processo de ETL, essa etapa é a Transformação dos dados (*Transform*), que inclui desde a normalização, conversão de tipos de dados, padronização de formatos, tratamento de valores nulos e *outliers*, até a agregação e enriquecimento das informações, tornando-as mais coerentes e adequadas para a etapa final de carregamento e análise (Kimball; Ross, 2013).

Carregar os Dados e Extrair os Resultados

A quantidade de ferramentas disponíveis para a análise de dados coletados, tanto com soluções que utilizam IA quanto aquelas que não são baseadas em modelos de inteligência artificial, é enorme. No entanto, será utilizado o modelo mais em alta desde o lançamento dos modelos de chat inteligentes, que é o ChatGPT, para os exemplos, foi utilizado a versão 4o. Desde seu lançamento, esse modelo se destacou como a IA conversacional mais utilizada globalmente, alcançando centenas de milhões de usuários ativos e consolidando-se como a principal ferramenta do setor (The Verge, 2024). Após tratar os dados, basta fazer o *upload* da planilha para o site e começar os questionamentos. Nesse momento, é importante auxiliar os estudantes para que sejam elaboradas perguntas específicas e que não deixem margem para interpretações adversas. Para isso, o professor pode aprofundar o conceito de *prompt*, caso ache necessário. Para a planilha enviada, foi listado abaixo as perguntas realizadas ao modelo de IA e as respostas obtidas. Antes de iniciar foi explicado com que objetivo seria utilizado os dados e em seguida enviado as perguntas.

Quadro 4 - Lista de perguntas inseridas no GPT.

Explicação inicial: O arquivo enviado se trata de uma base de dados retirados do OpenDataSUS em que contém informações referentes ao sistema único de saúde brasileiro, e, junto está o de Dicionário de Variáveis. Irei realizar um estudo estatístico sobre os dados e preciso de respostas diretas, e completamente baseadas nos dados do arquivo. Me confirma com um OK que compreendeu e em seguida me peça para fazer a primeira pergunta.	
Pergunta enviada	Resposta do modelo de IA
Qual a quantidade de hospitais municipais, estaduais, dupla gestão e sem gestão que tem em cada região do país?	Retornou uma tabela organizada com os dados por região.
Qual o número de hospitais em cada região?	O retorno também foi uma tabela organizada com o nome das regiões e quantidade.
Qual a região com o maior e menor número de hospitais?	A região com o maior número de hospitais é o Nordeste, com 26.050 hospitais. A região com o menor número de hospitais é o Norte, com 7.038 hospitais. Caso precise de mais alguma análise, me avise!
Qual cidade e em qual região possui o maior e menor número de hospitais?	A cidade com o maior número de hospitais é São Paulo, na região Sudeste, com 2.412 hospitais. A cidade com o menor número de hospitais é Gurinhem, na região Nordeste, com 1 hospital. Se precisar de mais alguma análise, estou à disposição!

Fonte: elaboração própria, 2025.

A quantidade de questionamentos que podem ser feitos é grande, e a partir dessas respostas podemos começar a fazer inferências e relações com outros dados estatísticos que podem ser pesquisados por outro grupo e correlacionar dados, como, por exemplo, analisar se os estados com mais hospitais estaduais são também os que mais sofrem

com surtos de doenças, ou se os municípios com mais hospitais são os que mais recebem turistas. Além disso, é possível verificar se há uma relação entre o número de hospitais e a população de cada região ou se os estados com maior PIB possuem mais hospitais privados do que públicos. Há, ainda, a oportunidade de integrar essa análise com outras disciplinas, como geografia e biologia, possibilitando um estudo mais amplo sobre fatores socioeconômicos, ambientais e epidemiológicos que influenciam a distribuição da rede hospitalar.

Foi verificada a possibilidade de criação de gráficos; contudo, a qualidade ainda é baixa e a aparência, simplista. Para esse aspecto, é essencial que os alunos desenvolvam essa etapa, aprimorando a habilidade de transformar tabelas em gráficos. Durante a elaboração, não foram exploradas outras plataformas voltadas para a criação de imagens ou análises de dados. Assim, uma alternativa interessante seria delegar essa tarefa aos estudantes, incentivando-os a pesquisar novas ferramentas que possam auxiliá-los no processo criativo.

Conferência dos Resultados e Apresentação

A partir dos resultados entregues pela ferramenta, foi verificado antecipadamente usando o Microsoft Excel e aplicando filtros para comparar os dados reais com os entregues pela plataforma de conversação com IA. A depender da atividade, o professor pode verificar os dados previamente ou, melhor ainda, deixar que os alunos façam a “prova real” dos resultados fornecidos. Esse momento é essencial para avaliar o nível de alucinação e identificar possíveis discrepâncias entre os resultados da IA e os dados reais. No teste realizado com os dados de hospitais, nenhuma alucinação foi encontrada, e as respostas conferem com as informações presentes na planilha base. Um desafio inicial foi que, em algumas tentativas, o chat não conseguiu processar os dados corretamente devido a erros no código Python gerado automaticamente para a análise. Esse problema foi solucionado ao enviar, junto com a planilha, o dicionário de variáveis e remover as colunas desnecessárias para o momento. Com isso, o arquivo original, que tinha 22MB, foi reduzido para 1,91MB, melhorando significativamente a velocidade de resposta e a eficiência da análise.

A última etapa é a apresentação dos resultados. A depender de como o professor organizou a turma, as apresentações podem se complementar caso cada grupo tenha analisado trechos diferentes do conjunto de dados. Dessa forma, ao final, a turma pode discutir quais resultados podem ser extraídos em uma visão macro dos dados, integrando as análises individuais para construir uma compreensão mais ampla e significativa das informações. Durante essa etapa, os alunos precisam ser incentivados a expor suas conclusões de maneira lógica, com base nos dados encontrados, e, para isso, devem utilizar gráficos, tabelas e uma narrativa coerente, tornando a comunicação envolvente. Além disso, a interação entre os grupos permite a identificação de padrões e até a verificação de possíveis discrepâncias nos dados. Nesse momento, é importante que o professor atue como mediador, promovendo debates, especialmente com a participação de professores de outras disciplinas que possuam relação direta com os dados analisados. Ao final, a síntese coletiva das descobertas fortalece a aprendizagem, a importância da estatística, a relevância da IA no mundo atual e como diversas áreas podem trabalhar juntas para que a sociedade tome decisões bem fundamentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da IA como ferramenta pedagógica no ensino de estatística é eficaz para promover a análise e interpretação de um grande volume de dados. Essa investigação matemática permite aos alunos desenvolver habilidades analíticas, considerando o conjunto de resultados obtidos nas pesquisas e aproximando a teoria matemática da sala de aula a problemas reais. A partir de atividades como essa, os estudantes podem aplicar os conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar em outros temas, incluindo situações cotidianas relevantes, seja analisando resultados de jogos com seus colegas ou ajudando seus responsáveis a gerenciar os gastos domésticos.

Entretanto, há desafios, em especial o acesso à infraestrutura tecnológica das escolas, o preparo dos professores para lidar adequadamente com essas ferramentas e a necessidade de um planejamento pedagógico bem estruturado a cada novo tema analisado, para evitar a mera substituição do ensino tradicional por soluções automatizadas e, no fim, resultar no mesmo estilo de ensino, porém com uma roupagem nova. Dessa forma, nota-se a importância do papel do professor como mediador, garantindo que o uso da IA seja um complemento e não um substituto da reflexão crítica e da construção do aprendizado, preparando os alunos para não serem apenas consumidores passivos da tecnologia, mas sim protagonistas no uso consciente dessa inovação, que estará cada vez mais presente no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- BORBA, M. C.; SILVA, R. S. R.; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DATE, C. J. **Introdução a sistemas de banco de dados**. 8. ed. São Paulo: Pearson, 2019.
- DENDASCK, C. V.; MACULAN, B. C. M. dos S. (Org.). **Métodos e técnicas de coleta e análise de dados de pesquisa**. Rio de Janeiro: Núcleo do Conhecimento, 2021.
- FUNDAÇÃO FEAC. **Guia prático para análise de dados**. Campinas: Fundação FEAC, 2021.
- GONÇALVES, R. R. **Integração de dados na prática: Técnicas de ETL para Business Intelligence com Microsoft Integration Services 2012**. São Paulo: Novatec, 2012.
- GUO, Y.; LIU, F.; ZHU, X.; LI, M.; CHEN, H. **Data Cleaning: Problems and Current Approaches**. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, v. 29, n. 8, p. 1-14, 2017.
- GOOGLE CLOUD. **O que são alucinações de IA?** Disponível em: <https://cloud.google.com/discover/what-are-ai-hallucinations?hl=pt-BR>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- IBM. **ETL - Extração, Transformação e Carga de Dados**. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/topics/etl>. Acesso em: 22 jan. 2025.

KIMBALL, R.; CASERTA, J. **The Data Warehouse ETL Toolkit: Practical Techniques for Extracting, Cleaning, Conforming, and Delivering Data**. Indianapolis: Wiley, 2004.

KIMBALL, R.; ROSS, M. **The Data Warehouse Toolkit: The Definitive Guide to Dimensional Modeling**. 3. ed. Indianapolis: Wiley, 2013.

NUSSBAUMER KNAFLIC, C. **Storytelling com Dados: Um Guia sobre Visualização de Dados para Profissionais de Negócios**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

RIBEIRO, M. A. **A Cor dos Dados: Um Guia Para o Uso de Cores em Storytelling de Dados**. São Paulo: Novatec, 2020.

STRACHNYI, K. **A Cor dos Dados: A Importância das Cores no Storytelling com Dados**. São Paulo: Novatec, 2022.

THE VERGE. **ChatGPT now has over 300 million weekly users**. 4 dez. 2024. Disponível em: <https://www.theverge.com/2024/12/4/24313097/chatgpt-300-million-weekly-users>. Acesso em: 22 jan. 2025.

VALENTE, J. A. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da aprendizagem**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

Tecnologias Educacionais: uma Demanda da Educação ou do Mercado?

Educational Technologies: a Demand from Education or from the Market?

Eduardo Sala

Doutorando em Educação na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-PPGE/CED/UFSC. Mestre em Educação na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação-PPGE/CED/UFSC (2024). Especialista em Docência para a Educação Profissional pelo Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC (2022). Sociólogo/Licenciado em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB (2024). Graduado/Bacharel em Humanidades-UNILAB (2021).

RESUMO

Este estudo tem como pressuposto analisar as causas e finalidades da proliferação do uso das tecnologias educacionais no Brasil, bem como identificar as figuras e entidades por detrás desta tendência. Para o levantamento de dados, esta pesquisa fez o uso da abordagem qualitativa, metodologia de pesquisa bibliográfica e revisão da literatura de obras em perspectiva das Pedagogias Histórico-Críticas. Os resultados obtidos apontam que apesar de serem importantes para a educação na medida em que são usadas de forma equilibrada como instrumentos auxiliares do trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem, a proliferação e o uso desregulado das tecnologias digitais é uma demanda do mercado, uma reivindicação do empresariado nacional congregados em grandes oligopólios detentores do capital de ensino, ligados às multinacionais bancárias e tecnológicas sediadas em países de capitalismo Central. Esta difusão se dá com a cumplicidade de organismos internacionais afetos à ONU e não só, bem como conta com a colaboração de entidades educacionais multilaterais como a IAIED, encarregada em grande parte pela publicização e propaganda da inevitabilidade e os benefícios do uso da Inteligência artificial (IA) na educação. Fenômenos como a terceirização, precarização do trabalho docente e privatização estão entre as consequências de maior dimensão advindas deste fenômeno.

Palavras-chave: tecnologias educacionais; capital de ensino; empresariado; mercado; privatização.



ABSTRACT

This study aims to analyze the causes and purposes of the proliferation of the use of educational technologies in Brazil, as well as to identify the figures and entities behind this trend. To collect data, this research used a qualitative approach, bibliographic research methodology and a literature review of works from the perspective of Historical-Critical Pedagogies. The results obtained indicate that despite being important for education insofar as they are used in a balanced way as auxiliary tools for teaching work in the teaching-learning process, the proliferation and unregulated use of digital technologies is a market demand, a demand of the national business community gathered in large oligopolies that hold the teaching capital, linked to the banking and technology multinationals headquartered in countries with Central capitalism. This dissemination takes place with the complicity of international organizations within the UN and beyond, as well as with the collaboration of multilateral educational entities such as the IAIED, which is largely responsible for publicizing and promoting the inevitability and benefits of using Artificial Intelligence (AI) in education. Phenomena such as outsourcing, precarious teaching work and privatization are among the most significant consequences arising from this phenomenon.

Keywords: educational technologies; teaching capital; business community; market; privatization.

INTRODUÇÃO

Atualmente é inegável o fato de que assim como na saúde, desporto, indústria, etc. O uso constante da tecnologia constitui um marco inevitável no auxílio ao aprimoramento das atividades dos profissionais das áreas citadas, a educação e a profissão docente não escapam desta dinâmica. As tecnologias educacionais são importantes dentro dos limites das funções em que o profissional docente decide empregá-las, quando estas servem de instrumentos ao serviço do professor (Teixeira, 2022).

Porém, apesar do reconhecimento da importância de que às são incumbidas para o setor da educação, demonstradas principalmente em época da pandemia da covid-19, têm surgido cada vez mais estudos em perspectiva histórico-críticas contestando os discursos exclusivamente apologistas e celebratórios das chamadas tecnologias educacionais. Sendo assim, essa pesquisa levanta a seguinte questão: são sustentáveis as referidas contestações, quando as tecnologias educacionais são ovacionadas por renomados organismos nacionais e internacionais especializados em educação?

Para responder à questão supramencionada, esta pesquisa incorrerá a revisão bibliográfica de obras em perspectiva das pedagogia histórico-críticas de Santos, Silva (2021), Teixeira (2022) e Seki (2022/2024), bem como demais autores complementares, com o objetivo de evidenciar os prós e contras do uso das tecnologias digitais na educação, bem como o que está por detrás dos interesses do empresariado nacional e organismos internacionais nesta matéria.

Nos últimos anos, o uso de tecnologias digitais tem se tornado tendência geral no sistema educacional brasileiro. Autoridades desde representantes de organismos interna-

cionais, da esfera federal ao estadual e municipal, do ensino médio ao superior, várias são as vozes de dirigentes políticos, especialistas e educadores que têm reiterado a inevitabilidade da incorporação das inteligências artificiais na educação.

Segundo Seki (2022), em 15 de julho de 2022 iniciou a etapa nacional da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), na cidade de Natal, Rio Grande do Norte. Segundo o autor, nesta conferência, o CONTEE-Confederação Nacional dos Trabalhadores de Estabelecimentos de Ensino realizou um debate em torno da educação 5.0. Em tom celebratório, o documento base do evento defende a ideia de territorialidade e plataformas digitais, comunicação e informação, bem como o de educação a distância. Ainda, segundo Seki (2022):

Decorre daí a tese principal defendida no documento de que a construção de plataformas digitais, com caráter técnico nacional, seria um elemento estratégico a ser alcançado em nosso país, com vistas na “eliminação de intermediários internacionais no processo de transmissão digital que se dá entre professores e alunos” (Seki, 2022).

No ano seguinte, em 2023, de acordo com informações extraídas do site poder 360 (2024), a secretaria da educação do Estado de São Paulo tentou substituir livros físicos (papel encadernado) disponibilizados pelo MEC por material digital (tablets). Em entrevista ao jornal *estadão*, Renato Feder, o secretário, declarou: “A aula é uma grande TV, que passa os slides em PowerPoint, alunos com papel e caneta, anotando e fazendo exercícios. O livro tradicional, ele sai”. Ainda, segundo a matéria: a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo havia declarado que não iria mais usar o material didático e pedagógico do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), oferecido pelo Ministério da Educação. Se efetivada, a medida seria implementada a partir de 2024 nos níveis do ensino fundamental e médio das escolas estaduais.

Em 2024, o presidente da associação Internacional de Inteligência Artificial na educação, Seiji Isotani (2024), declarou: “É hora de rever como se avalia o ensino. Já está na hora de repensar as formas de avaliação de ensino e aprendizagem no Brasil e, neste ponto, a inteligência artificial tem muito a contribuir com a educação”.

No mesmo ano, em junho de 2024, o secretário da educação do Estado da Paraíba Wilson Filho, declarou que quer o uso de IA no sistema de educação da Paraíba. Segundo o secretário, o uso de inteligência artificial deve se tornar uma realidade nas escolas do estado. “Precisamos avançar na entrega de notebooks, no oferecimento de wifi nas escolas e entender que a IA é um caminho sem volta”. Reiterou o político Clickipb (2024).

No entanto, a situação vai ser analisada com calma, para que os estudantes não usem a ferramenta de forma errada. Precisamos usar isso antes que os alunos usem de forma equivocada. Temos no nosso guia de ação um momento para reunião com o setor de tecnologia. Iremos buscar parcerias com cidades que já utilizam essa tecnologia”, falou o secretário.

Se por um lado já se constatou que as tecnologias educacionais são importantes e facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Teixeira, 2022), por outro lado, não são poucas as evidências que têm mostrado o efeito nocivo/degradante do seu uso desregulado na educação, conforme Santos, Silva (2021) Seki (2022, 2024) e Teixeira (2022).

Neste íterim, este estudo tem como objetivo central determinar o que está por trás destes estímulos à plataformização da educação no Brasil. A pretensão é determinar se trata de medidas com vista a qualificação do processo educativo ou, como as pedagogias em Perspectivas Histórico-Críticas têm vindo a denunciar, é mais um projeto da internacional-capitalista com vista a privatização e mercadorização do ensino. Para alcançar os objetivos supramencionados, esse artigo começará por fazer uma breve análise cronológica dos eventos que precedem e sucedem a adoção das tecnologias digitais nos sistemas de educação brasileiro, para depois adentrar na análise da problemática acima citada, que constitui o objeto central da presente pesquisa.

Eventos Precedentes e Subsequentes

Segundo Teixeira (2021), “A pandemia da covid-19 foi o auge do processo já em curso de plataformização da educação no Brasil” (Teixeira, 2022). Para Santos, Silva (2021), a pandemia fez com que os professores alterassem a sua prática pedagógica recorrendo ao uso das tecnologias digitais. Citando Nunes, Santos e Silva (2021) observam que “a quarentena fez com que o Google Meet e o Google Forms passassem de aplicativos auxiliares para plataformas e meios praticamente exclusivos para manter contato com os estudantes do Ensino Médio.” (Santos, Silva, 2021, p. 188). Ainda, segundo os autores:

No contexto da pandemia, o termo “ensino remoto” se popularizou. O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal”. Por isso, as instituições educacionais passaram a utilizar de forma generalizada estratégias de EaD. O problema é que, para manter as atividades regulares funcionando na “nova normalidade” criada pela pandemia de covid-19, muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente utilizando um eufemismo: o ensino remoto. Outros nomes mais pomposos também foram utilizados para ocultar o processo de imposição de arremedos de EaD: Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial etc. (Saviani; Galvão, 2020, p. 12-13 *apud* Santo, Silva, 2021, p. 188-189).

Em diálogo com Santos, Silva (2021), Teixeira diz que a pandemia impulsionou a inserção das tecnologias digitais num contexto de privatização. O autor observa que a inserção das tecnologias nas escolas já era tendência antes, mas a pandemia solidificou e consolidou tal processo nas mais diversas regiões do Brasil. (Teixeira, 2022, p. 106). Santos, Silva (2021) dizem que aplicativos como WhatsApp, YouTube, Google Meet, Google forms passaram a ser amplamente utilizados. Para potencializar e intensificar o ensino plataformizado, a secretaria de educação do estado da Bahia forneceu aos atores escolares (professores, coordenadores e diretores) plataformas digitais. Segundo os autores, “esse processo acabou desencadeando a uberização, youtuberização e a liverização da educação pública no Ensino Médio” (Santos, Silva, 2021, p. 189).

Em consonância com Santos, Silva (2021) e Teixeira (2022), estudos recentes apontam que tal tendência não é novidade conforme tem se difundido, de acordo com o relatório que se segue, esse processo de plataformização da educação é muito anterior a pandemia da covid-19:

Tecnologias Educacionais e Mercado

Segundo Folha, de acordo com o Censo da educação realizado em 2022 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e as instituições de educação superior (IES), nos cursos de graduação, a educação a distância no Brasil já é a primeira opção, superando o interesse que se tem pelo ensino presencial. O Número de ingressantes na EAD é o dobro dos que ingressam nos cursos presenciais. Segundo o relatório, com a publicação do decreto federal 9.057 e a portaria normativa 11 do Ministério da Educação (MEC), “as vagas EAD dispararam após 2017, data em que foi, que, entre outras medidas, eliminaram a avaliação in loco dos polos EAD e permitiram cursos totalmente a distância, sem atividades presenciais” (Apufsc, 2024).

Sobre a expansão da educação EAD, Seki (2024) destaca a influência dos grandes grupos privados que têm o monopólio do capital de ensino no Brasil, mercadores de algoritmos educacionais, grandes defensores e promotores do ensino remoto:

Destaca-se que a Somos e a Vasta, da Cogna, e a Ânima são grandes capitais de ensino, com destacada atuação na expansão, concentração e centralização de capitais no Ensino Superior brasileiro, além de detentoras de parcelas significativas do mercado editorial nacional – com maior ênfase na fração que atende o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)6. O Grupo FTD é um dos mais antigos e maiores grupos editoriais didáticos e paradidáticos do país e atende mais de 16 milhões de estudantes de Educação Básica no Brasil anualmente – nos últimos anos tem investido na criação de sistemas de ensino próprios, plataformas de ensino online, além de livros e recursos educacionais digitais (Seki, 2024, p. 333).

Assim, a educação a distância é um marco do capital, visando a privatização do ensino e a terceirização massiva do setor da educação, que por conseguinte corresponde a uma agenda de precarização do trabalho docente e do setor como um todo. Segundo Teixeira (2021):

Grandes marcas como Google, Facebook e Microsoft começaram uma campanha vigorosa de inserção nas escolas, via EaD, e foram vendendo seus serviços ou até “doando” serviços de transmissão de aulas e ferramentas de avaliação, um dos temas centrais do neotecnicismo, enquanto avançaram no domínio do ensino remoto em diversas instituições públicas (Teixeira, 2022, p. 113).

Com a eadezação expandiu-se igualmente a terceirização na educação. Por exemplo, outro relatório da folha aponta que essa modalidade de contrato já atinge 46% dos polos de educação superior à distância (EAD) no Brasil. Segundo a matéria, “polos EAD são unidades de apoio presencial a estudantes matriculados em cursos à distância. Ali o aluno faz provas, resolve pendências burocráticas e recebe tutorias, entre outras atividades” (Apufsc, 2024). Aponta ainda a matéria:

Dos 47.734 polos ativos em território nacional, 22,8 mil são geridos por terceiros, segundo dados do Ministério da Educação (MEC) obtidos via Lei de Acesso à Informação. No modelo de gestão em parceria, um terceiro abre o polo e arca com custos de pessoal e manutenção. Em troca, recebe cerca de 30% do valor das mensalidades dos alunos vinculados àquela unidade.

Santos, Silva (2021) alertam que nos últimos anos, a aprovação/promulgação de decretos executivos e legislativos com vista a terceirização têm sido constantes, segundo os autores, “É preciso recordar que há bem pouco tempo a terceirização em serviços públicos ou privados era permitida apenas em atividades meios. Com a reforma, todas as atividades do setor público ou privado podem ter/ser terceirizados”. Ainda sobre terceirização:

Soma-se a esse aspecto a Reforma da Previdência (Brasil, 2019) que alterou as regras para servidores públicos e do setor privado para o processo de aposentadoria³. Outra investidora contra os trabalhadores foi a emenda constitucional nº 95/2016 resultante da PEC 241/55, que congela as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos (Brasil, 2016). Os argumentos eram que tais reformas eram fundamentais para tornar o Estado brasileiro mais eficaz e não haver desperdício de dinheiro público (Santos, Silva, 2021, p. 187-188).

A terceirização no setor da educação é uma forma de privatização, uma vez que ao contrário de assinatura de contratos diretos que as instituições tendem a celebrar com os trabalhadores efetivos, tal forma de contrato geralmente é feita por intermédio de empresas privadas (Teixeira, 2022), que usam a força de trabalho dos empregados como mais-valia, sem contar que geralmente se trata de trabalhos precários e carentes de direitos trabalhistas. Para Teixeira (2022), “Em verdade, a privatização desse setor, se dá mais comumente pela tomada de espaços no setor público através de contratos com a iniciativa privada” (Teixeira, 2022, p. 100). Citando Freitas (2021), Lopes, Filho, Iora (2023) observam que:

Essa nova escalada empresarial se organiza a partir de núcleos de atuação: no primeiro núcleo estão a responsabilização por metas via bases nacionais e a teoria da escolha pública (transferência do controle da educação pública do Estado para a iniciativa privada); já no segundo, a defesa da meritocracia e o ideário do empreendedorismo são usados como estratégia para justificar as competências e habilidades, o protagonismo do estudante, o projeto de vida e o ensinar fazendo, além do sucesso e/ou fracasso pela sua inserção cada vez mais precária no mundo e mediado pelas TDIC's. (Lopes, Filho, Iora, 2023, p. 279-280).

Para Bechi, Pagliarin (2024), com a finalidade de elevar o lucro dos mais ricos e o crescimento econômico dos Estados, “A racionalidade toyotista/neoliberal preconiza a formação de sujeitos complacentes à lógica produtivista e meritocrática, à *privatização dos serviços públicos e à redução do papel do Estado no financiamento de políticas sociais*” (Bechi, Pagliarin, 2024, p. 3). Segundo Santos, Silva (2021):

Os estudos apontam que grandes empresas como a Fundação Itaú Social e a Fundação Lemann influenciam de forma significativa nos rumos que a educação pública vem tomando e pode vir a tomar caso não tenha uma resistência por parte dos sindicatos (Santos, Silva, 2021, p. 212).

Outra coisa a ser observada é que ao se falar de usos de tecnologias na educação, alguns especialistas deixam escapar aquilo que os teóricos das Pedagogias Histórico-Críticas têm vindo a denunciar, quando estes deixam de vincular a relação dos professores com os órgãos de gestão das instituições de ensino e/ou de governo, passando, desta forma, a vincular as relações futuras do trabalho docente às empresas de tecnologias. É nisso que dão a entender as palavras de Robert Seamans, professor de administração da *NYU Stern School of Business*, que ao avaliar as repercussões do uso do que ele chama de “novas tecnologias” na educação, diz que: “Uma força de trabalho treinada em IA ajudará tanto as empresas como os próprios trabalhadores à medida que eles “tiram vantagem das novas ferramentas” (Apufsc, 2024). Eis a entrevista na íntegra:

A inteligência artificial (IA) pode não estar prestes a substituir os professores, mas está ampliando a maneira como o *setor educacional* lida com o aprendizado. Robert Seamans, professor de administração da *NYU Stern School of Business*, acredita que ele e seus colegas receberão ajuda de ferramentas como o ChatGPT para se tornarem melhores naquilo que já fazem, em vez de perderem suas funções. Elas certamente serão “mais rápidas e espero que isso seja melhor”, explica Seamans — e ele está bem posicionado para julgar, pois é um dos autores de um estudo sobre as profissões mais vulneráveis ao crescimento acelerado da IA. O estudo constatou

que oito de dez das ocupações mais expostas à IA estão no setor de educação, incluindo professores. Mas isso não significa necessariamente que eles serão substituídos, diz Seamans, apenas que a maneira como fazem seu trabalho será afetada. O estudo reconhece a possibilidade da perda de empregos e o papel do governo na gestão dessa ruptura, mas aponta para o potencial da tecnologia. Uma força de trabalho treinada em IA ajudará tanto as empresas como os próprios trabalhadores à medida que eles “tiram vantagem das novas ferramentas”.

Conforme citado na introdução deste estudo, o caso de São Paulo, por exemplo, a unidade mais rica da federação, pode ser, quiçá, dos mais flagrantes conflitos de interesses pessoais/privados/empresariais no exercício da função de um cargo público de chefia. Segundo a matéria da UOL (2023), de Wanderley Preite Sobrinho, de 05 de janeiro de 2023, Renato Feder, o atual secretário da educação do estado de São Paulo é acionista da Gagon LLC, empresa que possui 28,1% das ações da empresa de tecnologias digitais Multilaser, cujo secretário da educação foi CEO por 15 anos.

Sediada no paraíso fiscal de Delaware (EUA), a Dragon Gem LLC atua como controladora de empresas financeiras; Feder foi CEO da Multilaser por 15 anos; seu tio detém 6% das ações da empresa; A Secretaria da Educação firmou três contratos com a Multilaser no valor de R\$ 200 milhões. Os contratos para fornecer notebook e celular a escolas estaduais foram assinados —ainda pelo governo do PSDB— faltando dez dias para a posse de Feder, anunciado por Tarcísio em 22 de novembro. O primeiro foi assinado em 21 de dezembro: R\$ 76 milhões O segundo foi assinado em 29 de dezembro: R\$ 16 milhões O terceiro foi assinado no dia 30 de dezembro: R\$ 108 milhões. Como os contratos determinam que a Multilaser será responsável pela manutenção dos equipamentos fornecidos, a secretaria de Feder ficaria responsável por fiscalizar o serviço. Passado de Feder com a Multilaser Feder foi CEO da Multilaser entre 2003 e 2018, quando se afastou para assumir a Secretaria de Educação do Paraná no ano seguinte. Embora tenha permanecido no Conselho Administrativo presidido por seu tio, ambos deixaram os cargos depois da indicação de Tarcísio em São Paulo. Procurada pelo UOL, a secretaria não respondeu até a publicação desta reportagem. O espaço segue aberto. À Folha de São Paulo, Feder afirmou que seu “compromisso é que a Multilaser não vai vender nem oferecer nenhum novo equipamento para São Paulo” durante a gestão dele.

Conforme mostra a matéria supramencionada, com a finalidade de fornecer notebook e celular as redes de educação pública estadual, a secretaria da educação do Estado de São Paulo firmou com a *Multilaser* três contratos, que juntos formam um valor global de R\$ 400 milhões.

Citando Freitas (2020), para Teixeira (2022), no contexto da pandemia ou não, “Por trás do discurso de acessibilidade e facilidade que a tecnologia tem colocado para o enfrentamento das dificuldades educacionais, está o já constatado efeito de”:

Converter o trabalho vivo do professor em trabalho morto comercializável dentro de uma plataforma” (Freitas, 2020). Esse, entre outros efeitos, têm sido detectados em países onde a inserção de plataformas na educação está em estágios mais avançados (Teixeira, 2022, p. 114).

Na sua pesquisa sobre a indústria de EdTechs no Brasil, Seki (2024) diz que conseguiu formar uma base de dados que identificam cerca de 1.123 empresas de tecnologias educacionais. Segundo o autor, “ainda em fase preliminar, identificamos seis grandes grupos controladores (holding) no setor: Vasta (subsidiária da Cognia), Arco Educação, Grupo FTD, Eleva Educação, Somos Educação (subsidiária da Vasta/Cognia), Ânima Holding” (Seki, 2024, p. 332-333). Ainda, segundo Seki (2024):

Destaca-se que a Somos e a Vasta, da Cogna, e a Ânima são grandes capitais de ensino, com destacada atuação na expansão, concentração e centralização de capitais no Ensino Superior brasileiro, além de detentoras de parcelas significativas do mercado editorial nacional – com maior ênfase na fração que atende o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁶. O Grupo FTD é um dos mais antigos e maiores grupos editoriais didáticos e paradidáticos do país e atende mais de 16 milhões de estudantes de Educação Básica no Brasil anualmente – nos últimos anos tem investido na criação de sistemas de ensino próprios, plataformas de ensino online, além de livros e recursos educacionais digitais (Seki, 2024, p. 333).

Lopes, Filho, Iora (2023) apontam incongruências nos discursos que defendem a educação plataformizada como algo inevitável e fatural, observando que a crítica relacionada ao controle das tecnologias digitais atenta-se ao fato de estas serem dominadas pelas corporações privadas que:

Através do amplo controle da tecnologia, como do acúmulo das informações geradas pelas instituições, professores e estudantes, em plataformas digitais, vêm se colocando como principal solução para as questões relacionadas ao que ensinar, como ensinar, como aprender e o local dessa relação no processo de ensino aprendizagem (Lopes, Filho, Iora, 2023, p. 279).

Para Lopes, Filho, Iora (2023), as alterações promovidas pela indústria 4.0 é uma determinação e reivindicação do capital. Mais do que transformações e impactos nos serviços prestados pelos trabalhadores, é uma demanda que impacta a própria formação em si. As alterações feitas e ainda em curso nas políticas educacionais foram e são precedentes que tinham/têm como postulado preparar a inserção das tecnologias digitais na educação e as transformações com elas advindas: “quando setores empresariais passaram a reivindicar a necessidade de implementação da chamada Educação 4.0” (Lopes, Filho, Iora, 2023, p. 278). Seki (2024) aponta algumas destas empresas ao dizer que:

Não obstante, destaca-se o papel destes capitais financeiros na concentração e centralização de capitais de ensino na Educação Superior brasileira e que deu origem a alguns dos maiores oligopólios educacionais do mundo, como a Cogna, Estácio de Sá, Ser Educacional, Ânima (Seki, 2017, 2021a, 2021b). (Seki, 2024, p. 335).

Santos, Silva (2021) destacam, dentre as consequências das interferências da burguesia/empresariado na educação pública, o esvaziamento do currículo e, “na perda da função social da escola, na formação de um novo trabalhador e na precarização do trabalho docente bem como no controle das atividades pedagógicas via plataformização” (Santos, Silva, 2021, p. 207).

Nessa interface, Bechi, Paglarin (2024) se referem ao termo “pedagogia neotecnicista” para denunciarem a nova forma de tecnicismo na educação, agora protagonizada pelas tecnologias digitais que segundo os autores, se fundamentam no princípio da autonomia que: “com o intuito de conduzir, de forma astuta, um processo de responsabilização dos sujeitos pelas suas condições de vida – um importante mecanismo de formação de uma subjetividade empresarial” (Bechi, Pagliarin, 2024, p. 3).

Assim, fica comprovado que por trás dos discursos repetitivos sobre a inevitabilidade do uso da inteligência artificial e das tecnologias digitais na educação está um grande projeto privatista-empresarial. A privatização, mais do que a ideia comum, consensual, porém inconstitucional da conversão de um setor departamental público, ou seja, a educação pública em privada, que seria facilmente contestada e judicialmente anulada, hoje se dá

com manobras. Isto é, via transferência de volumosas verbas do setor público para as entidades empresariais, por intermédio de contratos, também chamadas de parcerias público-privadas (Teixeira, 2021), a exemplo do caso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo-SEDUC/SP com a Multilaser e do programa parceiros da escola da secretaria da Educação do estado do Paraná-SEDUC/PR (Appsindicato, 2024).

Plataformização da Educação, um Projeto de Dimensão Internacional

Mais do que um fenômeno nacional e isolado, a plataformização da educação é um projeto mercadológico de dimensão global. A estrutura da equipe executiva, bem como as instituições que compõem as cadeiras da Associação internacional de Inteligência Artificial na educação (IAIED) atestam o supracitado.

De acordo com o site da associação Internacional de Inteligência Artificial na educação, a IAIED (sigla da entidade) é uma comunidade interdisciplinar nas fronteiras dos campos da ciência da computação, educação e psicologia. “Ela promove pesquisa rigorosa e desenvolvimento de ambientes de aprendizagem interativos e adaptativos para alunos de todas as idades, em todos os domínios”.

A sociedade reúne uma comunidade de pesquisadores líderes organizando a série de conferências AIED, o International Journal of AI in Education (IJAIED) e atividades relacionadas. A IAIED também é membro da International Alliance to Advance Learning in the Digital Era (IAALDE), uma aliança de sete sociedades de pesquisa que se concentram em avanços no aprendizado suportado por computador. A sociedade é governada por um Comitê Executivo de acordo com a Constituição do IAIED, que busca dar suporte aos desenvolvimentos de IA na Educação em toda a comunidade internacional. Estatísticas de associação mostram que mais de 1000 membros de 40 países se juntaram desde o lançamento da Sociedade em 1º de janeiro de 1997. Mais detalhes sobre a história da sociedade são registrados em um breve resumo da História do IAIED.

Sobre a referida associação, essa pesquisa constatou que a maioria dos membros da sua equipe administrativa são residentes e/ou cidadãos dos países de “capitalismo central”, países-sede das grandes corporações empresariais de tecnologias digitais. A equipe atual possui 34 membros, sendo (15) representantes de universidades dos EUA, seis (6) representantes de universidades do Reino Unido, três (3) da Espanha, Alemanha (1), Austrália (1), Canadá (1), Holanda (1), Japão (1) e Nova Zelândia (1). Totalizando 29 instituições, com apenas três fora desse eixo, são estes Brasil (2), China (1-República Socialista) e Filipinas (1). Indiretamente, Seki (2022) explica a natureza da IAIED ao levantar a seguinte questão: “como imaginar que a produção industrializada de plataformas digitais, startups educacionais e Edtechs, de modo geral, poderia surgir fora dos domínios dos maiores, mais concentrados e centralizados capitais de ensino do mundo?” Ainda, segundo o autor:

Os maiores oligopólios de capitais de ensino, como a Cogna, são precisamente o resultado da conjunção de bancos e fundos de investimentos com uma série de fatores produzidos dentro e fora do âmbito do Estado, em sentido estrito. Trata-se de bancos e fundos como BlackRock, Advent, Alaska, Capital Group, Morgan Stanley⁴, mas que em certos momentos somaram mais de 1.600 investidores institucionais apenas na Cogna.

É pertinente sublinhar que os bancos e fundos acima citados por Seki (2022) são todos multinacionais estado-unidenses, que conforme sublinha o autor, são acionistas poderosos das empresas brasileiras detentoras de capitais de ensino como a Cogna. Ou seja,

essas empresas, todas sediadas no país centro (EUA) do clube dos países de capitalismo central (G7), via direta ou indiretamente (por intermédio de empresas e/ou filiais brasileiras) têm controle e monopólio do capital de ensino, portanto, do processo de produção e difusão das tecnologias educacionais no Brasil, que aos poucos vai se estendendo para a dinâmica estrutural e conteúdo dos currículos. Sitiando, por fim, o trabalho docente, retirando a liberdade de cátedra do profissional.

Embora suas afirmações tenham um propósito mais ou menos diferente daquele que este debate pretendo transmitir, Seki (2024), ao fazer um estudo comparativo entre o Brasil e França no que concerne o uso das tecnologias digitais na educação, o autor descreve com precisão o lugar do Brasil (potência periférica e sociedade de consumo) no sistema de relações de produção a nível global:

Os países escolhidos ocupam posições muito distintas no mercado mundial, sendo o Brasil um país dependente no mercado mundial, e marcado pelos altos índices de desigualdade social; enquanto a França é um país de capitalismo central, potência econômica industrial e financeira (Marini, 2005; Bambirra, 2013; Fernandes, 1975) com destacado papel na União Europeia e longa história em suas políticas sociais (Venco, 2022, Seki, 2024, p. 326).

Assim, em termos de relações econômicas, o que inclui o processo de produção, distribuição e consumo de bens e serviços tecnológicos com fins pedagógicos, o Brasil, assim como muitos outros países do Sul Global, aparece como uma potência periférica e de consumo, um enorme mercado por onde os produtos finais dos Estados de capitalismo central são escoados e redistribuídos para os demais países em desenvolvimento.

Sobre a impositora mundialização das tecnologias educacionais, Silva (2020) deixa evidente a tendência mercadológica da plataforma da educação ao denunciar a interferência direta de corporações empresariais na educação pública. Segundo o autor, trata-se de uma agenda internacional do capitalismo, defendida por organismos internacionais como o Banco Mundial, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e demais organismos.

Falando destas entidades, o autor observa que “fizeram eco aos organismos, defendendo que as redes de ensino deveriam manter as atividades letivas por meio do ensino remoto (Silva, 2020a, p. 597 *apud* Santos, Silva, 2021, p. 213). Segundo Seki (2022), “Longe do mito difundido por meio de grandes empresas de comunicação e publicidade, tais como Uber, Google, Amazon, Paypal, esses capitais não se erigiram nas mãos de jovens esperançosos construindo software em suas garagens nas horas vagas”:

A produção deste tipo de processo social só ocorre quando se encontram concentrados territorialmente enormes contingentes de capitais financeiros disponíveis para colocações, alta densidade de formação técnico-científica difusa, recursos de processamento de dados e articulações produzidas no âmbito do Estado. Do contrário, produzir tecnologia de ponta seria o resultado de vontades individuais e coletivas e nada explicaria as razões da concentração mundial tanto da ciência, como de seus principais produtos, em determinados países do capitalismo central (Seki, 2022, p. 6).

Por exemplo, com cerca de 30 anos, a IAED teve até então 16 ex-presidentes, todos cidadãos e/ou residentes em países de capitalismo central. Foram cinco do Reino Unido, quatro dos EUA, dois do Canadá, um da Holanda, um do Japão, um da Austrália,

um da Nova Zelândia e um da Espanha. Segundo Lopes, Filho, Iora (2023): “O termo Educação 4.0 surgiu como analogia aos impactos das transformações nas relações sociais e de produção na educação, implementadas a partir do que vem sendo anunciado, por agências internacionais e setores do empresariado”.

Como a Quarta Revolução Industrial, também denominada Indústria 4.0. No âmbito da produção, a Indústria 4.0 potencializa a utilização em larga escala das tecnologias digitais da informação e comunicação, na montagem de uma linha de produção, o que permite a conectividade entre equipamentos e objetos da produção (Lopes, Filho, Iora, 2023, p. 276).

O monopólio das tecnologias digitais e conseqüentemente educacionais por parte das empresas dos países de capitalismo central (G7), bem como a composição da IAED centralizada em figuras e instituições vinculadas a estes países, mostram que mais do que qualificar, modernizar o sistema educacional e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, um dos motivos por detrás dos discursos sobre a inevitabilidade da inserção da inteligência artificial na educação (IA) é o comercial, a mercadorização do setor, ambição e/ou cobiça do empresariado nacional e multinacionais dos países “centrais”. Segundo Santos, Silva (2006), “A educação não é uma ilha. Sendo assim, ela não se encontra apartada da influência da crise e reconfiguração do modo de produção capitalista” (Santos, Silva, 2021, p. 206). Para Teixeira (2022), “A questão é que essa tecnologia, quando subsumida pelo capital (Marx, 2015), perde o seu objetivo de aprimorar os processos educativos e passa a servir como anteparo da extração de mais-valia” (Teixeira, 2022, p. 90).

Ao abordar sobre o documento/manifesto da Confederação Nacional dos Trabalhadores de Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) saída da CONAPE, Natal/2022, Seki (2022) cita alguns pressupostos atualmente em curso que considera arriscado, dentre eles a reprodução de discursos advindos de entidades nacionais e internacionais, como endossar teses entre os Aparelhos Privados de Hegemonia, “tais como sindicatos patronais, fundações, organizações sociais e organismos multilaterais, de que a tecnologia e a educação seriam as chaves para um futuro democrático e menos desigual (Seki, 2022).

A digitalização, plataformação e artificialização da educação é uma reivindicação do empresariado doméstico. Porém, mais do que um fenômeno interno e isolado do Brasil, é uma demanda, senão mesmo instrução e/ou orientação da internacional capitalista baseada em Estados neocoloniais de capitalismo central. As empresas brasileiras detentoras do capital de ensino (Cogna, Fundação Leman, Vasta, etc) não são o monopólio por si mesmas. São, antes porém, intermediárias e sub-monopólios dos grandes oligopólios ocidentais (google, microsoft, meta, amazon, etc), estes que detêm o capital tecnológico de produção das chamadas tecnologias educacionais, acrescentando a isso as enormes participações em títulos e ações em empresas brasileiras supracitadas por parte de mega bancos e fundações financeiras ocidentais, conforme delineado por Seki (2022).

Tecnologias Digitais, Mercado e Trabalho Docente

Teixeira (2022) observa que do ponto de vista das perspectivas celebratórias da educação plataformação, que o autor chama educação 4.0, a digitalização na educação é vista como novidade, portanto, seu não domínio pelo professor seria sinônimo de

desconexão com a realidade, desatualização e arcaísmo. Teixeira (2022) destaca que independentemente do setor, o avanço das tecnologias é um fenômeno irreversível (Teixeira, 2022, p. 88).

Burd (2020), afirma que a quarta revolução industrial é uma realidade e que a educação, como as demais áreas do conjunto social, não pode escapar à internet das coisas nem à análise de dados, num contexto do capitalismo de vigilância (Teixeira, 2022, p. 89).

Santos, Silva (2021) também destacam o eclodir da chamada “Quarta Revolução Industrial” e o seu impacto no mundo do trabalho. Segundo os autores, “a indústria 4.0 como vem sendo conhecida tem no seu bojo o impulso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) ou tecnologias digitais (Santos, Silva, 2021, p. 197). Destacam a inserção das empresas de aplicativos, que segundo os mesmos causaram mudanças políticas, econômicas, culturais, sociais e ideológicas em todo o mundo.

Seki (2022) diz que, pesquisas iniciais indicam que as chamadas “novas” tecnologias educacionais, junto das demais frentes, são artifícios que ampliam as frentes ofensivas contra o trabalho docente, uma vez que, contrárias as funções técnicas de auxiliares conforme inicialmente pensadas, têm invadido, usurpado e/ou se apropriado das funções outrora circunscritas aos professores, “funções especificamente intelectuais e político-pedagógicas dos professores (avaliação de ensino-aprendizagem, observação, registro, planejamento, organização pedagógica e curricular, conteúdos de ensino)”.

Tais ênfases parecem também corroborar a hipótese de que a difusão em larga escala de tecnologias educacionais e plataformas digitais na educação pressupõe necessariamente a padronização das atividades relacionadas ao ensino e, conseqüentemente, ao trabalho docente. Isso porque, para que sejam comercializáveis para o maior número de escolas públicas e privadas, é necessário que os currículos ocorram em identidade e coincidência temporal, em negação à autonomia das instituições educativas para propor projetos pedagógicos próprios ou experimentais, de acordo com as características da comunidade e dos territórios (Seki, 2022).

Teixeira (2022) dialoga com Santos, Silva (2022) ao dizer que a educação platformizada precariza o trabalho docente sacrificando-o, enquanto busca aumentar o lucro dos empresários da educação. O autor diz não se espantar quando os grandes grupos privados da educação, “como a fundação Lemann, tenha o mesmo interesse em efetivar a tendência de uma educação hightech, que utiliza as TICs como padrão de desenvolvimento e o ensino híbrido como prática de ensino” (Teixeira, 2022, p. 89). Para Santos, Silva (2021, p. 207):

As plataformas digitais são maneiras de controlar o fazer pedagógico, estabelecendo um mapeamento da produção do/a trabalhador/a. Da mesma forma, elas potencializam as possibilidades de saber quanto, onde e como as atividades são executadas.

Ao analisar o documento-manifesto da CONTEE na CONAPE 2022, que além das propostas celebratórias e enaltecidas das tecnologias digitais na educação, propõe a criação de uma universidade pública federal digital com vista a formação de professores via educação EAD, Seki (2022) observa que, “em todas essas passagens, analisamos que o papel atribuído ao magistério é apassivado, como quando caracteriza a relação de transmissão que se dá (ou ocorre) entre professores e estudantes, ou entre escolas (sic) e alunos (p. 3)”:

Ou, de forma ainda mais evidente, quando trata de propor produtos, serviços e materiais a serem disponibilizados para professores – entre outros trabalhadores da educação (p. 5); ou de postular os objetivos da universidade digital na formação inicial e continuada aos professores na modalidade de ensino a distância (p. 8). Não obstante, de modo inversamente proporcional está a defesa das plataformas digitais, de startups e da “cadeia produtiva” que essas tecnologias podem criar ao tomar a educação nacional como nicho de bens mercadejáveis (Granemann, 2007 *apud* Seki, 2022, p. 3-4).

O uso desregulado das tecnologias digitais, bem como a plataformização sistemática da educação precariza o trabalho docente (Teixeira, 2022). O neotecnicismo, ou seja, a tecnificação do ensino através do esvaziamento dos conteúdos sob a égide das tecnologias digitais agride e viola o principal papel do professor, isto é – o de refletir, elaborar conteúdos e direcionar o processo de ensino-aprendizagem (Seki, 2022), processos esses sob a usurpação sistemática das chamadas inteligências artificiais que assim como qualquer criação artificial-humana, é um artefato, portanto, ideologicamente programada.

A plataformização e uberização do trabalho docente estão estritamente ligado às questões acima abordadas, que assim como na empresa de aplicativo Uber, a plataformização da educação remete a uma equivocada ideia de autonomia docente e professor empreendedor na medida em que:

Além do mais, impõe aos “parceiros” os custos dos instrumentos de trabalho e os riscos, sejam de danos psicológicos ou biológicos, adquiridos ao longo da jornada de trabalho. Passaremos a tratar dos impactos dessa plataformização no campo da educação pública no Estado da Bahia (Santos, Silva, 2021, p. 205).

Assim como o sistema de avaliação e controle da uber, Santos, Silva (2021) argumentam que as plataformas digitais visam o controle do fazer pedagógico, estabelecendo um mapeamento da produção do trabalhador, ou seja, do professor. “Da mesma forma, elas potencializam as possibilidades de saber quanto, onde e como as atividades são executadas” (Santos, Silva, 2021, p. 207).

Optamos por analisar as características da uberização tendo em vista que essa empresa além de ser a mais popular traz as principais características de controle por meio dos algoritmos. Assim, ela cumpre dentro da nossa abordagem duas funções: 1) Trazer o movimento concreto do processo de precarização do trabalho 2) É ser a forma mais avançada com que os trabalhadores brasileiros têm contato de forma imediata, fenomênica e aparente com a plataformização no mundo do trabalho (Santos, Silva, 2021, p. 198).

Com base nos argumentos de Teixeira (2022) e também de Santos, Silva (2021), a plataformização do ofício docente é a redução dos seus serviços a plataformas digitais, como os aplicativos de empresas multinacionais de software como a google, microsoft, meta, entre outras. A uberização do trabalho docente passa a ser a prestação do serviço docente nos mesmos moldes que os motoristas afetos ao aplicativo uber o fazem, sem celebração de contratos, seguro saúde, vale-refeição, salário mínimo e demais direitos trabalhistas previstos em leis, o que precariza o trabalho docente. Segundo Teixeira (2022, p. 98):

O rebaixamento da importância do professor, enquanto categoria e agente educacional, cumpre, tão somente, com o propósito de (re) adequar o trabalho docente às mais degradantes condições de trabalho exigidas pelos novos arranjos e morfologias do trabalho.

De acordo com Santos, Silva (2021, p. 205), assim como nas empresas de uber, a uberização, que está ao serviço do capital, leva a extração da força de trabalho do

professor, convertendo-a em mais valor, sendo uma das principais consequências do uso das plataformas digitais na educação.

Teixeira (2022) observa que como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, a tecnologia é um instrumento de fundamental importância para a educação. Por outro lado, o autor ressalta que é necessário que se faça uma análise crítica, pois, quando colocada ao serviço do capital, as tecnologias passam a ter uma finalidade mercadológica, o que precariza o trabalho docente, bem como a qualidade do ensino (Teixeira, 2022, p. 114).

Segundo Santos, Silva (2021), a base Nacional Comum Curricular destaca a presença e o uso corrente das tecnologias digitais na educação. Porém, ao contrário do uso que se faz hoje, as mudanças previstas no documento projetam e/ou pensam o uso das tecnologias digitais como instrumentos de suporte para aulas presenciais. (Santos, Silva, 2021, p. 207). Deste modo, as tecnologias digitais têm efeito positivo na educação e no exercício do labor docente tão somente e na medida que estas servem o trabalhador, não o contrário.

Na interface com a plataformização da educação, o neotecnicismo, Segundo Teixeira (2022), introduz a tecnologia no sistema educativo, promovendo desta forma, o aumento do controle do seu processo, o que precariza o trabalho docente com o agravamento da sua mercantilização já em curso (Teixeira, 2022, p. 112).

Na tentativa de compreendermos os desdobramentos do neotecnicismo, no contexto do avanço das plataformas digitais sobre a educação, e nas formas de privatização que a educação tem enfrentado nesse mesmo contexto histórico. Essa nova etapa de avanço do neotecnicismo representa uma nova concepção de controle sobre os processos que compõem a educação. O controle via avaliações, os métodos de ensino utilizados neste novo contexto e o currículo passam a se submeter ao escrutínio das plataformas digitais, que tentam vender métodos já prontos para os sistemas públicos de ensino que operam no Brasil (Teixeira, 2022, p. 112).

Citando Freitas (2020), Teixeira (2022) ressalta que no contexto neotecnicista, contrariamente a visão limitada dos propósitos educacionais que tem se disseminado, o uso da tecnologia visa a submissão do processo educativo aos ditames daquilo que o autor chama de algoritmos, que por consequência visam transformar o trabalho do professor em trabalho morto, que possa ser comercializável dentro das plataformas (Teixeira, 2022, p. 114).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos argumentos de Santos, Silva (2021), Teixeira (2022) e Seki (2022, 2024), a mundialização das tecnologias digitais, bem como o seu uso na educação está estritamente ligado às tendências de mercado, a quarta revolução industrial, conforme os autores chamam a ascensão da indústria digital. É uma revolução do capital assim como as anteriores, com ressalva de que as predecessoras não cobijaram a educação tanto quanto a indústria 4.0 faz. Se o fizeram, suas possibilidades políticas, sociais e tecnológicas eram um tanto quanto limitadas em relação a revolução digital.

Fica evidente o fato de que a educação não pode se apartar das implicações e consequências advindas da quarta revolução industrial, sejam elas positivas ou negativas. Conforme Santos, Silva (2021), a educação não é uma ilha. O uso das tecnologias digitais

na educação é inevitável porque o setor, assim como todos os outros, opera dentro de sociedades que funcionam sob as regras do modo de produção capitalista, que segundo Marx, é a forma de produção mais avançada, portanto, a fundadora da educação 4.0, consequência da ascensão da indústria 4.0.

A plataformização da educação é um projeto do capital, uma vez que por trás desta tendência estão os interesses de grandes grupos empresariais em forma de oligopólios, cujo mercado é a educação, não à toa que são conhecidos como mercados e detentores do capital de ensino no Brasil. Para exemplificar, Santos e Silva (2021), assim como Teixeira (2022), citam alguns deles, como a Fundação Lemann, a Cogna, entre outros.

Se por um lado a inserção desregulada do uso das tecnologias digitais e a massificação da expansão dos cursos EAD atende os interesses do grande empresariado doméstico, isto é, *interno, nacional*. Por outro, a artificialização do ensino por meio de tecnologias digitais é um projeto além fronteiras, um programa mercadológico promovido e estimulado por organismos internacionais ao serviço do capital tais como o Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE, etc, propagandeados e publicizados por entidades educacionais multilaterais como a IAIED, que conforme esta pesquisa mostra, é majoritariamente composta por representantes de países de capitalismo central.

As tecnologias educacionais são importantes, auxiliam e facilitam o processo de ensino de aprendizagem. Porém isso só se dá quando operam dentro das funções e limites pelo qual foram projetadas, o de auxiliares das atividades docentes, não o contrário. O uso desregulado das tecnologias digitais, bem como a plataformização sistemática da educação precariza o trabalho docente (Teixeira, 2022). O neotecnicismo, ou seja, a tecnificação do ensino através do esvaziamento dos conteúdos sob a égide das tecnologias digitais agride e viola o principal papel do professor, isto é, o de refletir, elaborar conteúdos e direcionar o processo de ensino-aprendizagem (Seki, 2022), processos esses sob a usurpação sistemática das chamadas inteligências artificiais que assim como qualquer criação artificial-humana, são artefatos (Seki, 2024), portanto, ideologicamente programadas.

REFERÊNCIAS

APUSC SINDICAL. **ACADÊMICOS não se veem perdendo emprego para a IA, diz pesquisador**. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2024/07/16/academicos-nao-se-veem-perdendo-emprego-para-a-ia-diz-pesquisador/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BECHI, D.; PAGLIARIN, L. L. P. **Neotecnicismo na Formação Inicial de Professores: Uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 28, n. 00, e023016, 2024. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v28i00.19267>.

APUSC SINDICAL. **CENSO da Educação Superior mostra forte expansão de EAD**. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2024/07/25/censo-da-educacao-superior-mostra-forte-expansao-de-ead/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

APUSC SINDICAL. **TERCEIRIZAÇÃO atinge 46% dos polos EAD no Brasil**. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2024/07/25/terceirizacao-atinge-46-dos-polos-ead-no-brasil/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

APUSC SINDICAL. **“É HORA de rever como se avalia o ensino”, diz presidente de associação de IA na Educação.** Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2024/07/23/hora-de-rever-como-se-avalia-o-ensino-diz-presidente-de-associacao-de-ia-na-educacao/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PODER 360. **ESCOLAS estaduais de SP vão trocar livros por material digital.** Disponível em: <https://www.poder360.com.br/educacao/escolas-estaduais-de-sp-vaio-trocar-livros-por-material-digital/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

IAIED. **HISTÓRIA da Sociedade IAIED.** Disponível em: <https://iaied.org/news/3BX6Z3CvGbz68k7asedUTH>. Acesso em: 25 jul. 2024.

IAIED. **IAIED, Sobre.** Disponível em: <https://iaied.org/about>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LOPES, Vânia Pereira Moraes; ESPÍRITO SANTO FILHO, Edson do; IORA, Jacob Alfredo. **Educação 4.0 e neotecnismo digital em tempos de pandemia.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 271-293, maio/ago. 2023.

APP SINDICATO. **NÃO SÃO 200, “Parceiro da Escola” autoriza privatizar praticamente TODAS as escolas da rede estadual do Paraná.** Disponível em: <https://appsindicato.org.br/nao-sao-200-parceiro-da-escola-autoriza-privatizar-praticamente-todas-as-escolas-da-rede-estadual-do-parana/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SANTOS, André Almeida; SILVA, Vaneza Thomazini. **A Miséria do Ensino Remoto Emergencial: o Processo de Uberização, Youtuberização e a Liverização da Prática Docente em Tempos de Pandemia.** In: *Diálogos críticos*. Vol. 4, Cap. 7, p. 187-2018.

UOL. **SECRETÁRIO de Tarcísio tem empresa com ações em contratada pela Educação.** Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/01/05/renato-feder-tarcisio-de-freitas-secretario-estadual-de-educacao-sao-paulo.htm>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CLICKPB/EDUCAÇÃO. **SECRETÁRIO quer todas as salas de aula climatizadas e uso de IA na educação da Paraíba.** Disponível em: <https://www.clickpb.com.br/educacao/secretario-salas-climatizadas.html>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SEKI, Allan Kenji. **Entre bytes e debates: reflexões sobre as tecnologias educacionais à contraluz do maravilhamento.** In: *Trabalho e educação: uma década de reflexões desafiando o abismo*. Pedro e João Editores. 13568-878 – São Carlos – SP, 2024. p. 325-346.

SEKI, Allan Kenji. **O cavalo de Tróia da Educação 5.0: edtechs e (su)pressão do trabalho docente?** 13 jul. 2022. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/o-cavalo-de-troia-da-educacao-5-0-edtechs-e-supressao-do-trabalho-docente/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

TEIXEIRA, Pedro Henrique. **A uberização do trabalho docente: reconfiguração das condições e relações do trabalho mediados por plataformas digitais.** Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, 2022.

Jogos Lúdicos na Era Digital no Ensino da Matemática da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM

Playful Games in the Digital Age in the Teaching of Mathematics at the State School Instituto Bereano de Coari-AM

Walmar da Silva Fonteles

Prof. Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade DEL SOL - UNADES - Paraguay. Prof. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade DEL SOL - UNADES - Paraguay. Especialista no Ensino da Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduação em: Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É diretor (SEDUC/AM), lotado na Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa, professora Doutora e orientadora pelo curso de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação pela universidade de SAN LORENZO - UNISAL - PARAGUAY. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). <https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185>. <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

RESUMO

O estudo pretende expor em parte os resultados da pesquisa científica desenvolvida durante o curso de Pós-Graduação de mestrado em Ciências da Educação pela universidade Del Sol -Unades - Paraguay, sob as orientações da professora Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa. Objetiva explicitar as contribuições dos jogos lúdicos como instrumento de aprendizagem no ensino da matemática na Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM. Os procedimentos metodológicos se caracterizam pela pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa e descritiva. A técnica utilizada foi questionários com os professores por meio de perguntas estruturadas e a observação participante. O texto foi fundamentado nas ideias dos autores: Bohm (2015), Pinto (2005), Cordazzo (2007), Moran (2000), Valente (2002), Machado (2011), Almeida (1998), LDB Nº 9.394/96 e outros que contribuíram para fundamentar este texto. Assim, a pesquisa está dividida em seis partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as partes que compõem este artigo. Na segunda, apresentamos os jogos lúdicos na era digital no ensino da matemática e os benefícios e desafios. Na terceira, apresentamos o refe-



rencial teórico. Na quarta, a metodologia da pesquisa. Na quinta parte, a análise, discussão e resultado da pesquisa. Na sexta, as considerações finais e as referências que fundamentaram esta pesquisa.

Palavras-chave: matemática; jogos digitais; ensino; aprendizagem.

ABSTRACT

The study aims to expose in part the results of the scientific research carried out during the Post-Graduation course of master's degree in Educational Sciences at the Universidade Del Sol -Unades - Paraguay, under the guidance of professor Dr. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa. Objective to explain the contributions of two recreational games as a learning instrument in teaching mathematics at the Instituto Bereano de Coari-Am State School. The methodological procedures are characterized by bibliographic research in a qualitative and descriptive approach. The technique used was questionnaires with the teachers through structured questions and participant observation. The text was based on the ideas of two authors: Bohn (2015), Pinto (2005), Cordazzo (2007), Moran (2000), Valente (2002), Machado (2011), Almeida (1998), LDB N° 9.394/96 and others that will contribute to support this text. Assim, the investigation is divided into six parts. First of all, it is the introduction in which we present, succinctly, the parts that make up this article. Secondly, we present recreational games in the digital age that do not teach mathematics, benefits and challenges. Thirdly, we present the theoretical reference. Fourth, the research methodology. In the fifth part, we analyze, discuss and research results. Sixth, the final considerations and references that will base this research.

Keywords: mathematics; digital games; ensino; learning.

INTRODUÇÃO

O estudo pretende expor em parte os resultados da pesquisa científica desenvolvida durante o curso de Pós-Graduação de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol -Unades - Paraguay, sob as orientações da professora Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa. Este tem por objetivo especificar a importância dos jogos lúdicos digitais no ensino da matemática na Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM.

Todavia, para despertar nos alunos o interesse maior pela aprendizagem e reforçar o entendimento sobre o conteúdo matemáticos, foram propostos jogos lúdicos no ensino da matemática. Objetivando explicitar as contribuições dos jogos lúdicos como instrumento de aprendizagem no ensino da matemática na Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM.

Considera-se que a matemática é uma disciplina presente em todas as esferas da educação, assim como, faz parte da vida cotidiana e, é tradicionalmente rigorosa e temida por alguns alunos, pois, a matemática diante das estatísticas das escolas públicas é a disciplina com o maior índice de reprovação e, de certo modo provoca, medo, angústia e desinteresse dos estudantes.

No entanto, trabalhar com metodologias criativas e dinâmicas em sala de aula com jogos lúdicos, possibilita justificar o propósito de repensar a prática pedagógica desenvolvida no ensino desta disciplina, desperta nos educandos entusiasmo, interesse ou até mesmo o encantamento pela matemática, para minimizar as barreiras ou dificuldades que os estudantes têm diante desta disciplina.

O texto desse estudo foi fundamentado nas ideias de: Bohm (2015), Pinto (2005), Cordazzo (2007), Moran (2000), Valente (2002), Machado (2011), Almeida (1998), LDB Nº 9.394/96 e outros que contribuíram para fundamentar este texto e outros que contribuíram para esta produção.

Assim, a pesquisa está dividida em seis partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma objetiva, as partes que compõem este artigo. Na segunda, apresentamos jogos lúdicos como instrumento de aprendizagem no ensino da matemática do ensino fundamental II, da escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM. Na terceira, apresentamos o referencial teórico. Na quarta, a metodologia da pesquisa. Na quinta parte, resultado, discussão e análise da pesquisa. Na sexta, as considerações finais, e as referências que fundamentaram esta pesquisa.

JOGOS LÚDICOS NA ERA DIGITAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Na sociedade contemporânea os jogos digitais têm se tornado cada vez mais comuns na vida das pessoas de diversas gerações. Podemos encontrá-los, no computador, no celular, no tablet, na televisão, no console portátil e até mesmo em redes sociais, como, o Facebook e outros. Os mesmos estão presentes entre crianças e adolescentes, mas também entre muitos adultos que consideram entretenimento.

Na Antiguidade Greco-romana, o jogo era visto como recreação, sendo considerado apenas como relaxamento necessário a atividades que exigem esforços físicos, intelectuais e escolares como encontramos relatado em escritos de Tomás de Aquino, Sócrates, etc. O jogo infantil foi por muito tempo visto apenas como passatempo e recreação. No decorrer da idade média, o jogo passou a ser associado ao “azar” e considerado como uma atividade “não séria” na época.

Com o advento do Renascimento, o jogo ganhou novo caráter e passou a ser usado para divulgar os princípios de moral, ética e conteúdo das disciplinas de: história, geografia, entre outros. A partir daí o uso de jogos, com fins pedagógicos demonstra a relevância desse instrumento para situações de ensino, de aprendizagem e para o desenvolvimento infantil.

O jogo é tão importante quanto o brincar para a aprendizagem humana, é inestimável suas contribuições para o desenvolvimento, a autonomia, a criatividade e o convívio social da criança. Bohm (2015, p. 27), diz que: “o jogo tem função fundamental na aprendizagem do aluno e que os educadores têm o objetivo de estimular as crianças para uma transformação em relação ao processo de ensino visando a concretização da aprendizagem”.

Diante da concepção do autor, o professor é o mediador desse processo para estimular e despertar o interesse do aluno pela busca do conhecimento. Neste sentido,

é importante que os educadores conheçam e saibam utilizar essa ferramenta como um recurso pedagógico que auxilia positivamente no processo de aprendizagem. Pois, jogar é uma atividade natural para o ser humano que desde os tempos primitivos usam as competições e desafios dos jogos como atividade lúdica.

O jogo se constitui num elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Jogando a criança ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando atividades e valores. Visto que diversos autores destacam que: jogando e brincando a criança reproduz e recria o meio onde vive. Assim como desenvolve várias habilidades motoras, cognitivas, emocionais, dentre outras.

Muitos teóricos afirmam que o jogo é uma necessidade biológica, um instinto e, psicologicamente, um ato voluntário. Cordazzo (2007, p. 22), em seus estudos:

Apresenta o jogo como ações espontâneas, naturais, prazerosas e livres e já antecipa sua relação com a educação. As novas tecnologias e seus modernos recursos estão em todas as partes: em casa, no trabalho, no lazer e na educação e são concebidos como instrumentos voltados para o conhecimento e saber científico, contudo, quando aplicados na prática transformam a atividade humana.

Na educação, o uso do computador auxilia no desenvolvimento do aluno, de suas habilidades e potencialidades, além de tornar a aprendizagem mais prazerosa, pois como afirma Machado (2011, p. 58):

Amplia as possibilidades de desenvolver o aluno usando o computador, a criança vê o computador como aliado no seu processo de construção do conhecimento, porque quando digitam suas ideias, ou o que lhes é ditado, não sofrem frente aos erros que cometem.

Na concepção de Machado, o computador é uma ferramenta útil para a construção de novos conhecimentos, pois nesse convívio a criança se adapta a manusear essas novas ferramentas digitais, tão importante para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Mas, o uso dessa nova tecnologia na educação apresenta vantagens e desvantagens para o processo de ensino-aprendizagem.

Na concepção de Giardinetto (2012, p. 26), inserir as novas tecnologias como ferramenta educacional promoveu diferentes reações no âmbito escolar, desde os que não aceitam que a tecnologia produza mudanças e aqueles que enxergam esses recursos como solução para a maioria dos problemas educacionais. Mesmo com tanta evolução e boa aceitação das ferramentas da tecnologia na vida do ser humano, ainda existem pessoas que consideram a máquina como um elemento que pode desumanizar o ensino.

No entanto, destaca-se que usar os recursos que a tecnologia oferece é criar a, “possibilidade de sistematizar, buscar informações e construir produtos, pois o computador permite tratar a informação, corrigir erros, além de facilitar o acesso à pesquisa e a troca de ideias” (Almeida, 1998, p. 20).

Há questionamentos em relação ao uso da tecnologia em sala de aula e a pergunta surge: por que há resistência de professores à tecnologia? Visto que “não é suficiente o docente saber mexer no computador, precisa visualizar as vantagens de utilizar esse recurso na organização do pensamento e a sociabilização da criança” (Pinto, 2005, p. 18). Em diferentes trabalhos e pesquisas realizadas, há benefícios e desafios na educação do século XXI, conforme salienta Almeida (1998, p. 20):

A tendência que predomina é a possibilidade de percepção do pensamento do sujeito a partir do uso das ferramentas tecnológicas na educação e nesse processo, a aprendizagem é mais visível ao psicopedagogo. É impossível ignorar ou deixar os benefícios e vantagens que a tecnologia proporciona ao ser humano e à educação em segundo plano. Mesmo com tanta evolução e boa aceitação das ferramentas da tecnologia na vida das pessoas, ainda existem alguns que consideram a máquina como um elemento que pode desumanizar o ensino.

Na visão do autor, usar os recursos que a tecnologia oferece é criar a possibilidade de sistematizar, buscar informações e construir produtos, pois o computador permite tratar a informação, corrigir erros, além de facilitar o acesso à pesquisa e a troca de ideias. O importante é integrar as possibilidades de ampliar o conhecimento através dessa ferramenta com a capacidade e potencial do professor e alunos em saber usá-las.

Nessa perspectiva, a formação do professor em relação à utilização do computador como instrumento e recurso pedagógico, conceber o conhecimento da prática pedagógica aliada às teorias educacionais e habilidades necessárias para o uso e domínio da máquina, ou seja, o computador é apenas mais um instrumento e não a peça central nesse processo.

Em se tratando do lúdico, na sociedade contemporânea os jogos e brincadeiras, devido aos recursos avançados da tecnologia, constituem um tipo de brincadeira que isola as crianças, promove o afastamento, ao contrário da interação e faz com que o encantamento de reunir um grupo de crianças e brincar ou jogar coletivamente se perca frente a inúmeros comandos em frente ao computador.

De uma forma geral, os jogos fazem parte da nossa vida desde os tempos mais remotos, estando presentes não só na infância, mas como em outros momentos históricos da vida humana. Os jogos podem ser ferramentas instrucionais eficientes, pois eles divertem enquanto motivam, facilitam o aprendizado e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais da criança.

Todavia, vivemos em uma época em que as crianças desde muito cedo já estão em contato com as diferentes tecnologias existentes da atualidade e uma delas é o computador, celular, tablet e outros, que é seguramente a grande ferramenta da sociedade contemporânea, a responsável direta pela formação e a transformação cultural das últimas gerações. Hoje, podemos dizer que vivemos em um mundo conectado via tecnologia.

Atualmente, os veículos de comunicação e a tecnologia disponível, as crianças acumulam quantidade de informação nunca sonhada pelas gerações anteriores. São crianças que dominam os controles remotos de todos os aparelhos com compreensão e coordenação. Estas crianças não se contentam em ser um espectador social, elas buscam o seu lugar de agente. Um dos interesses são os jogos digitais, que são usados das mais diversas formas com diferentes finalidades e propostas.

O fato dos discentes estarem imersos em um mundo digital e, além disso, possuírem acesso e contato com produtos tecnológicos desde cedo, permite-os a possibilidade de se utilizar desses produtos como um recurso didático nas práticas de ensino e aprendizagem dentro de uma escola. As Instituições de Ensino, nos últimos tempos têm se atentado pela necessidade de adquirir e disponibilizar aos alunos recursos tais como tablets e notebooks.

Porém, estas Instituições de ensino carecem de ferramentas que possam potencializar as atividades de ensino e que servem ainda como recurso de mediação, auxiliando no processo de ensino aprendizagem. Portanto, os jogos digitais possuem as características inerentes à promoção do conhecimento, favorecimento da aprendizagem lúdica, desenvolvimento de habilidades cognitivas e, também, como recurso motivacional em sala de aula.

Direcionando o olhar para a educação nos dias atuais observamos que é crucial a introdução ao acesso à tecnologia da informática junto à experiência de escolaridade, independentemente de ser uma organização de ensino formal ou não formal, como afirma (Pinto, 2005, p. 11).

Segundo o autor, a tecnologia está presente no cotidiano de formas diversificadas, podendo ser um valioso recurso para a aprendizagem dos educandos, além de propor alternativas de atividades pedagógicas prazerosas e eficientes por meio da exploração da tecnologia educacional. Existem muitos aspectos em que os jogos digitais educativos podem beneficiar a ação pedagógica e propiciar subsídios para o ensino aprendizagem.

Durante o jogo ao mesmo tempo em que os alunos brincam, eles também estão tensos, pois as expectativas são grandes em superar suas próprias dificuldades, os seus medos em relação ao sentimento de perder ou ganhar, de não saber a resposta correta, dessa maneira o jogo torna-se uma ferramenta pedagógica de suma importância.

Ressalta-se que, através de um jogo aprimora-se várias habilidades nos alunos participantes, que de outra maneira seria difícil de concretizar, pois através do uso do jogo pedagógico trabalha-se com o concreto, o lúdico e de uma maneira que proporcione o prazer, a vontade em participar das atividades, pois os alunos não percebem que através do jogar estão sendo colocados à prova de superar suas próprias dificuldades de aprendizagem.

Todavia, é visível na sociedade contemporânea o constante crescimento da tecnologia, abrindo desta forma novas possibilidades de adaptação no seu contexto, e na estruturação de uma ferramenta auxiliar para restaurar o vínculo com a aprendizagem. Com a visão de proporcionar ao aluno a interatividade, na disciplina de matemática.

Portanto, os jogos digitais possibilitam o aluno a conseguirem êxito na tal disciplinas abrindo caminhos para a memorização de conceitos, auxiliar o professor, aliar conteúdo com questionamentos e proporcionar ao aluno uma maior interatividade criando um ambiente amigável e disponibilizando diversas animações que possibilitam ao aluno a construção do seu próprio conhecimento.

Jogos Digitais Educacionais: Benefícios e Desafios

Os jogos educacionais demonstram ter alta capacidade para divertir, entreter as pessoas, bem como incentivam o aprendizado por meio de ambientes interativos e dinâmicos. Assim como, provocam interesse e motivam os estudantes com desafios, curiosidade, interação e fantasia. Os jogos digitais proporcionam também uma experiência estética visual e espacial rica capazes de seduzir e atrair os jogadores para um mundo fictício que desperta sentimentos de aventura e prazer.

Ter componentes de prazer e diversão inseridos nos processos de estudo é importante porque, com o aluno mais relaxado, geralmente há maior recepção e disposição para o aprendizado. As metas e desafios que precisam ser vencidos nos jogos geram provocações nas pessoas, mantendo-as motivadas e, em alguns casos, podem até recuperar o ânimo de quem perdeu o interesse pelo estudo.

Facilitador do aprendizado: Jogos digitais têm a capacidade de facilitar o aprendizado em vários campos de conhecimento. Eles viabilizam a geração de elementos gráficos capazes de representar uma grande variedade de cenários. Por exemplo, auxiliam o entendimento de ciências e matemática quando se torna difícil manipular e visualizar determinados conceitos. Os jogos colocam o aluno no papel de tomador de decisão e o expõe a níveis crescentes de desafios.

Muitos professores reconhecem que os jogos, além de facilitarem a aquisição de conteúdo, contribuem para o desenvolvimento de estratégias que são importantes para a aprendizagem, como resolução de problemas, raciocínio dedutivo e memorização. Outros benefícios dos jogos incluem a melhoria do pensamento estratégico e insight, melhoria das habilidades psicomotoras, desenvolvimento de habilidades analíticas e habilidades computacionais.

Alguns jogos online, que são disputados em equipes, ajudam a aprimorar o desenvolvimento de estratégias em grupo e a prática do trabalho cooperativo, proporcionando aos estudantes:

- **Desenvolvimento de habilidades cognitivas:** Os jogos promovem o desenvolvimento intelectual, já que para vencer os desafios o jogador precisa elaborar estratégias e entender como os diferentes elementos do jogo se relacionam. Também desenvolvem várias habilidades cognitivas, como a resolução de problemas, tomada de decisão, reconhecimento de padrões, processamento de informações, criatividade e pensamento crítico.
- **Aprendizado por descoberta:** Desenvolvem a capacidade de explorar, experimentar e colaborar, pois o feedback instantâneo e o ambiente livre de riscos provocam a experimentação e exploração, estimulando a curiosidade, aprendizagem por descoberta e perseverança.
- **Experiência de novas identidades:** Oferecem aos estudantes, oportunidades de novas experiências de imersão em outros mundos e a vivenciar diferentes identidades. Por meio desta imersão ocorre o aprendizado de competências e conhecimentos associados com as identidades dos personagens dos jogos.
- **Socialização:** Outra vantagem dos jogos educacionais é que eles também podem servir como agentes de socialização à medida que aproximam os alunos jogadores, competitivamente ou cooperativamente, dentro do mundo virtual ou no próprio ambiente físico de uma escola. Em rede, com outros jogadores, os alunos têm a chance de compartilhar informações e experiências, expor problemas relativos aos jogos e ajudar uns aos outros, resultando num contexto de aprendizagem distribuída.

- **Coordenação motora:** Diversos tipos de jogos digitais promovem o desenvolvimento da coordenação motora e de habilidades espaciais. Embora seja difícil encontrar em um único jogo todas as potencialidades apresentadas acima, procurou-se demonstrar como este tipo de mídia pode trazer uma série de benefícios ao ser utilizada como recurso didático nas práticas de ensino.

Apesar do potencial e benefícios, os jogos digitais educacionais ainda são pouco empregados e, para muitos professores, encontrar e utilizar bons jogos continua sendo um desafio. Isso ocorre, em boa parte, porque muitos jogos educacionais têm feito uso limitado de princípios pedagógicos e acabam sendo ignorados pelos educadores por agregarem pouco valor às aulas.

No entanto, considera-se que os jogos educacionais devem atender a requisitos pedagógicos, mas também é preciso tomar cuidado para não tornar o jogo somente um produto didático, fazendo-o perder seu caráter prazeroso e espontâneo de aprender. Visto que o ensino da matemática segundo a BNCC (2018, p. 269), visa:

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. [...]. 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 a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

Neste sentido, é necessário encontrar a sinergia entre pedagogia e diversão nos jogos educacionais, mas isso tem demonstrado ser uma tarefa difícil. Atualmente muitos jogos e softwares educacionais não atingem as expectativas dos educadores e alunos. Em alguns casos, a linguagem de determinados jogos pode ser incompatível com a faixa etária dos alunos. No entanto, é tarefa do professor orientá-los para construir e aplicar conhecimentos matemáticos.

Apresenta-se aqui os jogos como relevância para currículo do ensino da matemática, onde os jogos lúdicos possibilitam o aprender brincando os conteúdos matemáticos, por isso, os professores precisam fazer uso dos laboratórios de informática que existem nas escolas com horário definidos, para que os jogos digitais educacionais se tornem uma atividade predominante nas escolas.

Muitas vezes, também há receio entre professores de que os alunos não vão participar e cooperar, ou que as atividades com computadores exponham suas vulnerabilidades tecnológicas em relação ao conhecimento dos alunos que, muitas vezes, entendem mais de informática do que seus mestres. O professor deve ter conhecimento de como utilizar a ferramenta, pois sem um devido preparo a ferramenta se torna inútil. Para Moran (2000, p. 13), ressalta que:

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer os outros, o mundo, a si mesmo, a sentir, a fantasiar, [...]. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa, ninguém obriga, é feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa, aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam.

Na visão de Valente (2002, p. 115), destaca que:

O professor tem que estar bem preparado para poder desenvolver práticas educativas com base no uso dessas tecnologias de comunicação e informação, fazendo com que as crianças tenham um processo de desenvolvimento, como também de interação por meio de uma educação voltada para o progresso e também para o mundo mais tecnológico e atrativo.

De acordo com Prieto (2005, p. 06), as atividades digitais multimídias na sua maioria acabam encantando pelo layout com cores vibrantes, som e movimento e fascinando até o professor que muitas vezes tem um conhecimento limitado de computação e se impressiona com interface colorida, o áudio e os vídeos, principalmente nos produtos direcionados às crianças.

Saber como avaliar o progresso da aprendizagem dos alunos é outra questão que inibe o uso dos jogos pelos professores, especialmente no ensino online ou quando se tem classes com grande quantidade de alunos. Não basta apenas propor a atividade com jogos, é necessário verificar se os alunos estão atingindo os objetivos propostos e fornecer algum tipo de feedback para eles.

Funcionalidades para o acompanhamento do progresso das turmas não são frequentemente encontrados nos jogos educacionais, mas alguns automatismos podem ser auxiliares importantes para os professores, como por exemplo, a geração de relatórios informando em que nível cada aluno chegou, quanto tempo levou para resolver cada problema, principais dificuldades, erros cometidos, etc.

Nos jogos de entretenimento as questões técnicas e artísticas são tratadas com o auxílio de ferramentas de apoio ao desenvolvimento, que maximizam a produtividade dos desenvolvedores por meio de gerenciadores de algoritmos e com programas que facilitam a criação de personagens, cenários e objetos (Machado, 2011, p. 32).

Além de facilitarem o desenvolvimento, o emprego desses aplicativos também pode reduzir custos. No entanto, ferramentas desse gênero focadas em jogos educacionais e que atendam às necessidades e requisitos pedagógicos ainda são raras e limitadas. Para que essa tecnologia tenha algum efeito na educação é necessário que seja feito todo um processo de transformações, se adaptando às novas tecnologias e assim constituir uma aprendizagem inovadora.

Portanto, o professor, por sua vez, precisa refletir sobre essa nova realidade, repensar sua prática e construir novas formas de ação, e pensando nisso o jogo educacional é uma possibilidade de transformação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A palavra matemática, cujo termo tem origem na palavra grega “máthema” que significa ciência, conhecimento, deriva daí “mathematikós”, que significa prazer em aprender. A Matemática é uma construção abstrata em que as suas noções fundamentais têm origem na percepção humana. “Matemática significa ciência que estuda, por meio do raciocínio dedutivo, as propriedades dos seres abstratos, bem como as relações que se estabelecem entre eles” (Fernandes *et al.*, 1992).

Neste sentido, a matemática comumente tem seu significado associado a “conhecimento” ou “aprendizagem”. No entanto, poderíamos tomar a matemática como

aquilo que pode ser aprendido, ou um ato de conhecer através da técnica. Considera-se que, ao longo do tempo histórico da matemática teve, e ainda tem, um papel fundamental e relevante na maneira como o homem entende e vê o mundo.

Todavia, a matemática passou por diversas transformações e tentar estabelecer a origem de seu significado, a matemática acompanha a evolução do homem até os dias de hoje. Sendo assim, parece oportuno fazermos um recorte histórico, que toma previamente o século XX como contexto do presente estudo, pois é nesse período histórico que mudanças significativas aconteceram em relação ao ensino e aprendizagem da Matemática.

Desse modo, os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018, afirma que:

O conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais (Brasil, 2028, p. 267).

No entanto, a Educação Matemática começou a ter importantes mudanças no século XX, com o surgimento do Movimento da Matemática Moderna (MMM). “O MMM nasceu na Europa no final do século XIX e se estendeu pelo mundo, chegando ao Brasil apenas em 1960” (Claras; Pinto, 2008). Este movimento “nasceu em plena ‘ditadura militar’ num contexto onde os brasileiros tinham medo de expor suas ideias, principalmente se fossem contrárias às ideias dominantes” (Berti, 2005, p. 12).

Considera-se que o Movimento da Matemática Moderna foi a maior proposta de reforma educacional do século XX, no que se refere ao ensino e à aprendizagem da Matemática. O movimento, segundo Novaes (2005, p.81):

Surgiu [...] para suprir os anseios de matemáticos, pedagogos, psicólogos e da sociedade em geral que necessitava de uma mudança nos conteúdos e na forma de ensinar matemática para atender a um novo conhecimento científico e tecnológico.

O movimento defendia a valorização da matemática e sua adequação às novas necessidades sociais, isto porque “à medida que a ciência moderna avançava e a tecnologia gerava máquinas, tornava-se inevitável discutir a educação dessa nova classe de trabalhadores” (Berti, 2005, p. 4).

Os Modernistas, como eram conhecidos os adeptos do Movimento da Matemática Moderna, traziam ideias inovadoras para o ensino da Matemática e “a teoria psicológica de Jean Piaget, principalmente aquela que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem da criança, veio ao encontro das propostas do (MMM) que encontrou em seus estudos uma forte justificativa para a reforma” (Novaes, 2005, p. 82).

Dessa forma, Novaes (2005, p. 83), ressalta que:

O movimento tinha entre seus objetivos pedagógicos um ensino mais livre, mais construtivo e capaz de estimular o interesse pessoal do aluno; além da modernização dos programas de ensino matemáticos em consonância com o desenvolvimento psicológico da criança, em que a estrutura-mãe do movimento seria intrínseca ao desenvolvimento do sujeito.

Para Berti (2005, p. 15), salienta que:

O Movimento da Matemática Moderna não conseguiu resolver os problemas de ensino aos quais se propôs. Destaca-se como um dos principais motivos a falta de preparo dos professores para ensinar uma matemática, cujos métodos não foram preparados. Nos anos 1970, pesadas críticas contra o MMM começaram a aparecer. Em decorrência disso, criou-se força o Movimento de Educação Matemática no Brasil.

A Educação Matemática segue uma tendência Sócio etnocultural da educação que frente ao fracasso do Movimento Modernista, bem como as dificuldades apresentadas quanto à aprendizagem da Matemática por alunos das classes economicamente menos favorecidas, fez com que alguns estudiosos [...], voltassem à atenção aos aspectos socioculturais da Educação Matemática.

Diante do exposto pelo autor, o Movimento de Educação Matemática serviu para refletir sobre a prática pedagógica do ensino da matemática, pois os professores não poderiam ensinar partindo das teorias matemáticas. Eles deveriam levar em conta, dentro da sala de aula, a realidade dos alunos e as situações por eles vividas, que serviriam de exemplos para o desenvolvimento da aprendizagem matemática. Para tanto, era importante levar em consideração que “as crianças se desenvolvem com ritmo próprio e que aprendem através de respostas ativas e das experiências [...]” (Berti, 2005, p. 13).

Neste sentido, no século XXI, nos documentos da BNCC (2018, p. 268), ressalta que:

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição).

Nesta perspectiva, o ensino da matemática na sociedade contemporânea é uma proposta de ensino facilitadora de novos conceitos e conhecimentos matemáticos, que usa jogos e brincadeiras para facilitar a aquisição de novos conhecimentos matemáticos, ensinando a disciplina sem tantas formalidades para o aluno. A última proposta se refere ao uso de recursos tecnológicos como instrumento pedagógico.

Trata-se dos conhecimentos matemáticos que são aprendidos por intermédio de calculadoras, computadores e outros recursos tecnológicos. A importância desses instrumentos reside no fato de serem capazes de servir como instrumentos intermediários do conhecimento, que influenciam diretamente na estruturação do pensamento. Conforme ressalta Machado (2011), p. 58:

A utilização desses recursos, para o ensino da matemática, demonstra que é possível atingir um aprendizado mais prazeroso, ativo e pensante, de forma que estes são instrumentos importantes para o desenvolvimento da criatividade, da motivação, da criação de estratégias, da abstração, do autocontrole, da socialização.

Em suma, na sociedade atual é grande a necessidade de investimento em tecnologias na educação, pois hoje é muito mais difícil prender a atenção das crianças as técnicas convencionais de ensino, pensando nisso e visando melhorar a realidade do ensino nas séries iniciais e finais do ensino fundamental surge a utilização dos jogos digitais como facilitadores do processo ensino aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa optou por uma abordagem metodológica de caráter bibliográfico e exploratório, articulado a uma perspectiva qualitativa, como forma de mostrar a importância dos jogos lúdicos digitais para os alunos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari.

Os procedimentos metodológicos adotados foram:

Pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material elaborado e publicado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. E pesquisa descritiva: descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como [...] e a observação sistemática. Ex.: referente à idade, sexo, etc, (Gil, 2008, p.32-44).

Para Ludke e André (1986, p. 26):

O resultado qualitativo acontece no ambiente natural onde o pesquisador entra em contato direto e constante com o contexto a ser investigado, interagindo com o público, a fim de se obter uma resposta sobre a problemática em estudo. Nessa busca o investigador terá a oportunidade de conhecer a fundo o que se passa nos bastidores do campo em estudo, as forças do grupo, bem como suas fraquezas que darão sustentáculo e confiabilidade e credibilidade aos resultados de sua investigação.

Para Lakatos e Marconi, (2003, p. 194), a observação participante:

Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste. O observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado. [...]. Em geral, são apontadas duas formas de observação participante: a) Natural: O observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga. b) Artificial: O observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações.

Nesse contexto, objetivou-se explorar a escola-campo a fim de coletar informações junto aos professores e alunos, através de questionários, enfatizando a temática em questão. Organizou-se questionários abertos, cujas respostas foram posteriormente catalogadas como forma de amostragem da citada pesquisa.

Outra técnica utilizada foi a observação participante, onde o observador e o observado interagem, tornando-se um membro do grupo de molde a vivenciar o que os alunos vivenciaram durante as atividades dos jogos lúdicos. Após a coleta, os dados foram tabulados em uma planilha do Word, objetivando a obtenção de percentuais relativos ao processo de ensino e aprendizagem. Esses dados foram organizados e apresentados por meio de registros fotográficos.

RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta parte, apresenta-se o resultado parcial, análise e discussão referente a pesquisa que foi realizada na escola com o corpo docente e discente que foram os sujeitos de nossa pesquisa. Inicia-se a análise e discussão dos resultados, expondo as atividades que foram desenvolvidas fundamentando com teóricos estudados. Exibiremos aqui os

dados das atividades lúdicas com os alunos da escola estadual Instituto Bereano de Coari-AM, mostrando a presença e espaço do lúdico na escola, as vantagens e limitações de se trabalhar com essas estratégias de ensino. Contudo, o lúdico faz parte do universo da criança no processo educativo, por meio dele a criança aprende de maneira prazerosa, ampliando aspectos fundamentais para sua formação humana, psíquica, emocional, cognitiva, social e física.

Considera-se que, a atividade lúdica no ambiente escolar não é apenas uma forma de entretenimento para gastar energia, mas sim, um elemento que colabora no enriquecimento do desenvolvimento intelectual e tantos outros. A criança precisa desenvolver por meio do lúdico e do brincar as suas habilidades cognitivas com desafios do raciocínio matemático, conforme a figura 1.

Figura 1 - Desafios de raciocínio matemático.



Fonte: os autores, 2019.

Figura 2 - Jogo cara a cara da divisão.



Fonte: os autores, 2019.

Na primeira aula, dar-se-á às orientações por parte do professor para organizar a atividade de estudo e pesquisa. Em seguida, o professor deve fazer uma explanação para a organização da atividade: Explicar os objetivos, justificar a importância para o desenvolvimento das habilidades, explicar os conteúdos, a metodologia e os critérios de avaliação, como pode observar na figura 2 e 3, a seguir:

Figura 3 - Jogos de quebra cabeça da subtração.

Fonte: os autores, 2019.

O professor deverá também explicar todo assunto e a ferramenta dos jogos digitais que só irá auxiliar na fixação desse conteúdo. Os jogos lúdicos conquistaram um espaço importante na vida das crianças e hoje é uma das ferramentas que mais desperta interesse no aluno e lhe proporciona entretenimento. Conforme demonstrada na figura 4.

Figura 4 - Jogo roleta da adição.

Fonte: os autores, 2019.

Os jogos lúdicos na era digital já assumiram um papel de destaque na cultura contemporânea, levando diversos pesquisadores a desenvolverem estudos para entender porque os jogos lúdicos digitais são tão atraentes e quais impactos causam na vida das pessoas. Pois a figura 5, demonstra essa atração.

Figura 5 - Jogo da memória da multiplicação.

Fonte: os autores, 2019.

Muitas crianças seduzidas pelos jogos lúdicos digitais permanecem longos períodos totalmente empenhadas nos desafios e fantasias destes artefatos de mídia, dando a impressão de que são imunes a distrações e que nada é capaz de desconcentrá-las. Mas os jogos digitais costumam absorver muitas horas dos jogadores e consomem um tempo que poderia ser aproveitado em outras atividades, como o estudo, porém, esse brincar é aprender, como comprovado na figura 6.

Figura 6 - Jogo cara a cara da adição.

Fonte: os autores, 2019.

Conseguir desviar a atenção que os estudantes dão aos jogos para atividades educacionais não é tarefa simples. Por isso, tem aumentado o número de pesquisas que tentam encontrar formas de unir ensino e diversão com o desenvolvimento de jogos educacionais.

Portanto, os jogos lúdicos digitais proporcionam práticas educacionais atrativas e inovadoras, onde o aluno tem a chance de aprender de forma mais ativa, dinâmica e motivadora, desta forma os jogos educacionais podem se tornar auxiliares importantes do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse breve relato de experiência de maneira descritiva objetivamos especificar a importância dos jogos lúdicos digitais no ensino da matemática do ensino fundamental séries finais da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM. Este artigo visa apresentar uma pequena parte dos resultados da pesquisa científica desenvolvida durante o curso de Pós-Graduação de mestrado em Ciências da Educação pela universidade Del Sol -Unades - Paraguay, sob as orientações da professora Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa.

Essa prática pedagógica com jogos lúdicos na era digital desenvolvida no ensino da Matemática, permitiu que o professor desenvolvesse um trabalho diferenciado dinâmico e criativo em sala de aula com os alunos. Esta prática pedagógica, não tem a ideia de transformar as aulas de matemática num momento de entretenimento sem objetivos pedagógicos e sim em atividades dinâmica, lúdicas, prazerosas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Visto que, devem ser utilizados com fins educacionais, pois os jogos precisam ter objetivos de aprendizagem bem definidos e ensinar conteúdo das disciplinas aos usuários, ou então, promover o desenvolvimento de estratégias ou habilidades importantes para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos. Agora, ao invés das instituições de ensino fecharem as portas para os jogos, existe um crescente interesse entre pesquisadores e professores em descobrir de que forma os jogos digitais podem ser usados como recurso para apoiar a aprendizagem e quais são os seus benefícios proporcionados.

Uma das principais formas de acesso ao mundo da tecnologia para crianças é o jogo digital, pois geralmente o primeiro contato com equipamentos eletrônicos acontece por meio de um vídeo game, seguido de um computador, tablet e celular. Os jogos digitais podem ser definidos como ambientes atraentes e interativos que capturam a atenção do jogador ao oferecer desafios que exigem níveis crescentes de destreza e habilidades.

Os softwares educacionais, entre eles os jogos, devem possuir objetivos pedagógicos e sua utilização deve estar inserida em um contexto e em uma situação de ensino baseados em uma metodologia que oriente o processo, através da interação, da motivação e da descoberta, facilitando a aprendizagem de um conteúdo (Pinto, 2005, p. 10).

Nesta perspectiva, que ressalta o autor que os jogos devem ser preparados para o contexto educacional com a finalidade do desenvolvimento das diversas habilidades dos estudantes. Considera-se que os jogos digitais podem receber diferentes nomenclaturas. As mais comuns são jogos educativos, jogos de aprendizagem, dentre outros.

Ressalta-se que foi relevante o resultado desse trabalho para os docentes e discentes. Sobretudo, ambos puderam, por meio dessa experiência e estudo, enquanto sujeitos do processo educativo, aprender o quanto os jogos lúdicos digitais contribuem para o ensino de matemática, principalmente, os conteúdos trabalhados.

Assim, ressalta-se que essa proposta trouxe reflexão e novas perspectivas para os professores, inserir na sua prática pedagógica, suscitando um novo olhar de procedimentos metodológicos para trabalhar os conteúdos matemáticos em sala de aula de uma forma diferente e, de certo modo, divertida, harmoniosa, de maneira atrativa.

Portanto, a matemática conforme expõe a BNCC (2018), é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho. Assim como, desenvolver nos educandos o raciocínio lógico, a autoestima, a perseverança na busca de soluções, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth *et al.* **A Informática em escolas da rede estadual de São Paulo: expectativas e realidade**, 1998.

AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação e Desporto Escolar. **Proposta Curricular e Pedagógica para o Ensino Fundamental II**. SEDUC, Manaus-Am, 2021.

BERTI, N. M. **O ensino de Matemática no Brasil: buscando uma compreensão histórica**. VI Jornada do HistedBr - História, Sociedade e Educação no Brasil. Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG - Ponta Grossa, 2005.

BÖHM, Otto Paulo. **Jogo, brinquedo e brincadeira na educação: educação e a interface**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Editora do Brasil, 2018.

CLARAS, A. F.; PINTO, N. B. **O movimento da Matemática Moderna e as iniciativas de formação docente**. Anais: Educere, 2008, p. 4619-4629.

CORDAZZO, S. T. D; VIEIRA, M. L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ: Rio de Janeiro, ano 7, n.01, 1ºSemestre de 2007.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo**. 23. ed. São Paulo: Globo, 1992.

GIARDINETTO, J. R. B. **Reflexões sobre o desenvolvimento da prática social e a produção e sistematização do conhecimento matemático**. Rematec, Natal (RN), ano 7, n. 11/Jul/Dez, p. 26- 38, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. - São Paulo: Atlas 2003, p. 194.

LUDKE, M.; ANDRÉ, A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. I. **O lúdico na aprendizagem da matemática**. Brasília, [s.n.], 2011, p. 58.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

NOVAES, B. W. D. **As contribuições de Jean Piaget para a educação matemática**. Anais – Educere, p. 81-92, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VALENTE, José Armando. **A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação**: repensando conceitos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

Equalaxy: um Jogo Suporte no Ensino de Matemática

Equalaxy: a Support Game in Mathematics Teaching

Enzzo Gabriel Marques Lopes

Licenciando em Matemática, Discente do Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento

Doutora em educação, docente do Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Thiago Pardo Severiano

Mestre em matemática, docente do Instituto Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Com o avanço tecnológico mundo afora, proveniente da globalização, o aumento de novos algoritmos matemáticos surge gerando a extrema necessidade humana de aprofundamento em suas criações, com base em um ideal inovador e coerente com os anseios do público que se está querendo satisfazer. Diante disso, os impulsos da área da Matemática são ditos como essência para alcançar novos patamares para o campo educacional, as inovações anuais são fomentadas por ideias únicas e criativas que muitas delas são centradas com o foco principal de estender a mão a uma causa convergente, melhorar a capacidade educacional acerca dos conteúdos que a matemática aborda, facilitando e apresentando de uma forma menos agressiva para um estudante, os moldes que o componente propõe para o mundo a sua volta. A educação matemática vista, sob a perspectiva da dificuldade para aqueles que se propõem apenas a entender uma pequena parte de sua complexidade, não se torna atrativo para um simples estudo. Em trabalhos anteriores de construção de jogos, pude observar que esse feito de animar os alunos a jogar e gostar da matemática foi amplificado e construído a partir de uma perspectiva múltipla, onde o jogo que foi aplicado se tornou uma alternativa viável e bastante utilizada pelos docentes. Desta forma, o objetivo deste artigo é desenvolver um jogo que possibilite trabalhar de forma lúdica, o raciocínio lógico e diversos conhecimentos matemáticos, analisando seu impacto na aprendizagem de estudantes de Ensino Médio.

Palavras-chave: matemática; jogos; lógica; educação.



ABSTRACT

With technological advances around the world, resulting from globalization, the increase in new mathematical algorithms arises, generating the extreme human need to deepen their creations, tailored to an innovative ideal and consistent with the desires of the public that we are trying to satisfy. Given this, the impulses in the area of Mathematics are said to be the essence of reaching new heights for the educational field, the annual innovations are fostered by unique and creative ideas that many of them are centered with the main focus of extending a helping hand to a converging cause, improve educational capacity regarding the contents that mathematics covers, facilitating and presenting in a less aggressive way for a student, the models that the component proposes for the world around them. Mathematics education seen, from the perspective of difficulty for those who only intend to understand a small part of its complexity, does not become attractive for a simple study. In previous work on game construction, I was able to observe that this feat of encouraging students to play and enjoy mathematics was amplified and constructed from a multiple perspective, where the game that was applied became a viable alternative and widely used by teachers. . Therefore, the objective of this article is to develop a game that makes it possible to work in a playful way, logical reasoning and various mathematical knowledge, analyzing its impact on the learning of high school students.

Keywords: mathematics; games; logic; education.

INTRODUÇÃO

Observamos hoje em dia que a aplicação de gamificação em aulas e o uso de jogos digitais em geral pode aumentar o engajamento dos estudantes com o aprendizado de Matemática, tornando o processo de ensino mais divertido e interativo. Através de desafios, recompensas e elementos gráficos, é possível motivar os alunos e alunas a se dedicarem mais aos estudos e terem mais frequência nas aulas, na medida em que eles se envolvem mais com os próprios colegas. Ao projetar um jogo que explore conceitos matemáticos de forma contextualizada e aplicada a situações do mundo real, os estudantes podem compreender melhor a relevância da Matemática em suas vidas e perceber como os conceitos aprendidos são úteis e aplicáveis em diversas situações.

Ao criar um jogo digital para ensinar Matemática (o que é proposta do estudo), é possível incorporar elementos de aprendizado adaptativo, que se ajustam às habilidades e dificuldades individuais dos alunos. Isso proporciona uma experiência de aprendizagem personalizada, tornando-a mais eficiente e eficaz. A criação de um jogo digital para ensinar Matemática pode ser uma contribuição significativa para a área da educação. Novas abordagens pedagógicas, metodologias inovadoras e o uso de tecnologia podem inspirar outros educadores a explorarem novas maneiras de ensinar Matemática e outras disciplinas.

[...] considerando o contexto da educação e dos sistemas educacionais atuais, temos percebido que o componente curricular de Matemática tem sofrido diversas alterações de cunho didático pedagógico, onde envolve a forma de ensinar e de aprender. Essa evolução requer uma quebra de paradigmas adotados por professores ao planejar suas aulas (Tolomei, 2017, p. 152).

Sendo assim, observando essa necessidade de inovação em um propósito educativo e lúdico na área das ciências exatas, este trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições de um jogo por nós desenvolvido, que usa da lógica de programação de algoritmos para sua construção e expõe desafios simples e rápidos sobre adição de números, exercitando o raciocínio lógico-matemático para auxiliar na compreensão das operações elementares de forma rápida.

O USO DE METODOLOGIAS INOVADORAS NA MATEMÁTICA

Seguindo a concepção tradicional de educação, o ensino de Matemática pode ser apresentado em uma sequência didática rígida, centrada no docente e no conteúdo, com ênfase em metodologias de ensino baseadas na exposição, memorização e repetição.

Ampliar o leque de possibilidades de forma sobre como ministrar aulas de Matemática por muitos anos pareceu algo muito difícil, pois as mudanças nas metodologias de ensino, muitas vezes é percebida como possível para as Ciências humanas e sociais, e não para as ciências exatas e tecnológicas. Com o advento de novas tecnologias, a perspectiva de inovação nas metodologias de ensino tem aumentado, tornando-se mais comum tanto na formação do professor quanto na sua prática, e a busca por essa inovação no ensino da Matemática tem ganhado força ao longo do tempo.

Estudos vêm demonstrando que, historicamente alguns saberes vêm surgindo, novas matemáticas para o ensino e também para a formação de professores, no âmbito da cultura escolar, pois com a mudança paulatina dos formadores, egressos da Educação Matemática, aos poucos tornam-se vetores de institucionalização de novas disciplinas formadoras de professores ou mesmo reconfigurações de disciplinas antigas que permanecem nas grades curriculares dos cursos de pedagogia e de licenciatura em Matemática (Valente, 2022).

As chamadas novas matemáticas, referem-se a meios inovadores que vêm sendo elaborados com esse papel visionário de reconstruir saberes já existentes para amplificar os métodos usados em sala de aula. Sendo assim, uma metodologia nova a ser abordada, é a de ludificar a Matemática e a de torná-la mais atraente, buscando meios apropriados para sua construção na mente dos alunos de uma forma mais chamativa, para tanto, considerar a inovação tecnológica é um destes meios.

Ao se preocupar em melhorar a aprendizagem com discussões e reavaliação de práticas pedagógicas, a Educação Matemática trabalha com algumas metodologias de ensino que se caracterizam como Tendências em Educação Matemática, tais como a Modelagem, a Resolução de Problemas, os Jogos, as Tecnologias e a História da Matemática (Santos, 2021, p.4).

Buscar ampliar as oportunidades de ensino por meio de jogos ou qualquer atividade lúdica é uma tarefa que, se mediada de forma correta, pode se tornar uma prática recorrente no cotidiano escolar. Devemos considerar que as tecnologias são atrativas para as crianças e adolescentes, que são o público-alvo da “alfabetização Matemática”, e assim, não há uma possibilidade melhor do que tornar algo anteriormente visto de uma perspectiva enrijecida e entediante, para uma visão atrativa e animadora, que chama a atenção, os gostos pessoais e culturais com a aprendizagem que está sendo posta em foco.

O uso de recursos como jogos digitais, torna-se cada vez mais possível, quando consideramos o número de estudantes que possuem acesso à internet e a aparelhos como smartphones e computadores.

Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), cerca de 90% dos domicílios brasileiros totais tem acesso à internet e dessa porcentagem 99,5% as pessoas realizam as buscas na rede por meio dos celulares. Isso demonstra a realidade brasileira, descrita com um avanço gigantesco da internet e dos meios de comunicação, informação e educação.

Desse modo, a construção de um recurso tecnológico voltado para o Ensino da Matemática, torna a nossa proposta um trabalho de inovação, se consideramos ser um jogo desenvolvido com a finalidade de ser utilizado como recurso educacional.

O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Para alunos do Ensino Médio, o jogo torna-se um atrativo para o estudo de conteúdos da Matemática, podendo ser utilizado tanto para apresentar os assuntos, como para exercitar e avaliar adequadamente o desenvolvimento da aprendizagem deles.

Frequentemente, a gamificação tem sido uma estratégia metodológica que vem ganhando destaque no cotidiano das escolas. O número de jogos educacionais apresentados em diferentes plataformas tem crescido exponencialmente, e são muitos os sistemas de ensino que utilizam o jogo como elemento principal ou complementar para a aprendizagem. Podemos citar como exemplo, o jogo Perguntados, criado com o intuito de, por meio de perguntas, conduzir o jogador a sentir-se motivado a responder e acertar. Nesse processo, ele vai aprendendo e avançando para novas perguntas sobre um determinado conteúdo.

Algo que é notório quando falamos dos jogos em um contexto geral é a sua importância no desenvolvimento cognitivo como um todo, tendo seu despertar para a inclusão do tema de raciocínio lógico dedutivo (independentemente de idade) que em muitas situações há a necessidade de estabelecer relações pessoais bem construídas ou em processo de desenvolvimento mútuo em ocasiões, especialmente em jogos envolvendo várias pessoas, que acaba surgindo devido à exigência de alcançar um propósito progressivo.

Os jogos didáticos têm grande importância na maturação do cognitivo dos alunos, pois atuam no processo de apropriação do conhecimento, permitindo o progresso de competências, o desenvolvimento espontâneo e criativo, além de estimular capacidades de comunicação e expressão, no âmbito das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe. Para Barros (2019), os conceitos desenvolvidos são que de maneira lúdica, prazerosa e participativa o estudante irá relacionar-se com o conteúdo escolar, levando esse aluno a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos.

A GAMIFICAÇÃO E A BNCC

A estratégia da gamificação, principalmente no Brasil, surge como uma alternativa promissora, pois aproveita a familiaridade dos alunos que hoje em dia são detentores de diversos conhecimentos e que tem certas habilidades com os jogos, algo que é positivo para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo.

Além de beneficiar o intelectual, a gamificação que traz os elementos de jogos, como pontuação, desafios e recompensas, estimulam a participação e o engajamento dos estudantes. Diante destas condições, promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como trabalho em equipe, resiliência e tomada de decisão, que são de suma importância para a formação integral dos alunos, conforme expresso na BNCC quando orienta a formulação dos currículos escolares destacando o jogo como parte das competências e habilidades relevantes para a formação integral dos estudantes:

Após resolverem os problemas matemáticos, os estudantes precisam apresentar e justificar seus resultados, interpretar os resultados dos colegas e interagir com eles. É nesse contexto que a competência de comunicar ganha importância. Nas comunicações, os estudantes devem ser capazes de justificar suas conclusões não apenas com símbolos matemáticos e conectivos lógicos, mas também por meio da língua materna, realizando apresentações orais dos resultados e elaborando relatórios, entre outros registros (Brasil, 2018, p. 527).

Um dos principais fatores é a necessidade de formação dos preceptores, que precisam compreender os princípios e as estratégias da gamificação para aplicá-las de maneira efetiva.

Professores que se contentam com aulas mais tradicionais com maior exposição oral e menor interação entre alunos e tutores, criam maior distanciamento no processo de ensino e aprendizagem. É difícil pensar que um docente que deveria estar provocando pensamentos matemáticos mais criativos e produtivos, fazem com que os alunos não avancem como poderiam na compreensão dos conteúdos matemáticos, Sousa (2003), destaca uma importante referência nas inovações matemática, não só sobre jogos, mas também sobre como melhorar suas metodologias como professor em sala de aula:

Ainda mais, Mello e Souza utilizava seus dotes literários na produção de outros tipos de materiais no apoio da Educação Matemática. Elaborou, neste sentido, textos sobre o ensino da Matemática, bem como materiais didáticos a serem usados na sala de aula. Mas, apesar da sua vasta produção escrita, não se contentava apenas com o contato com o professor de Matemática através da palavra escrita. Era extremamente ativo como palestrante e ministrador de cursos de curta duração para professores. Nestas atividades, procurava sempre privilegiar métodos inovadores que poderiam estimular o aluno a obter melhores desempenhos no seu estudo da Matemática (Sousa, 2003, p. 8).

Com seu pseudônimo de Malba Tahan, Júlio César de Mello e Souza foi além de um grande escritor, um exímio projetista de materiais inovadores, seu foco era que o aluno aprendesse de forma engenhosa, buscando estimular o interesse dos alunos, assim por consequência obtendo ótimos resultados na maior parte dos momentos. As estratégias usadas por Malba Tahan seguem também os caminhos que a BNCC quer que os professores da educação básica sigam, podemos citar tal como a inovação tecnológica e os diferentes meios estratégicos para mudar a forma de se ensinar, uso de mecanismos diferentes é algo que a BNCC presa bastante.

Desta forma, se podemos construir um ensino voltado a ser bem efetivo com suas metodologias, então podemos tratar a gamificação como uma destas metodologias, mostrando que a cada passo que damos em rumo ao pensamento crítico inovador e divergimos dos pensamentos tradicionalistas de ensino para algumas atividades, o desempenho dos discentes, torna-se mais elevado. A gamificação para Alves *et al.* (2022, p. 5) se define da seguinte forma:

Neste sentido, ficou estabelecido, na BNCC, que a utilização de tecnologias digitais é uma das competências a serem desenvolvidas com os estudantes durante todo percurso de escolarização na Educação Básica. Assim posto, partindo desse pressuposto, percebemos que a utilização do jogo é um fator relevante e, desenvolvê-lo, utilizando um recurso digital é uma forma de conciliar dois elementos diferentes em busca de uma aprendizagem de diversos conceitos matemáticos.

Com isso, precede que além do uso dos jogos, quando os alunos se interessam até mesmo pela construção deles se torna algo válido, desperta o interesse deles, constrói nos discentes uma curiosidade que antes não se pode ser vista até que se faça presente algo que para ele seja duvidoso demais para que ele possa buscar compreender melhor aquilo até se adaptar e se tornar apto a manusear e movimentar o que seja.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

Fazendo uso de estratégias de ensino, adaptadas a nossa realidade, podemos construir diversos recursos que auxiliem à docência. Vendo esse contexto, a proposta deste projeto é a criação de um jogo denominado EQUALAXY e a sua aplicabilidade em uma sala de aula com apoio de um professor de Matemática do Ensino Médio, usando os conceitos do jogo e elencando seus pontos para efetivar sua relevância em sala de aula.

O aprendizado adaptativo, também por meios digitais, envolve a personalização da experiência de capacitação de cada aluno. Conforme dito por Soler Costa *et al.* (2022), a emergência da personalização na educação é resultado das demandas contemporâneas no âmbito do ensino, especialmente nas salas de aula culturalmente diversificadas. Isso se faz necessário devido à presença de alunos com variados estilos e ritmos de aprendizagem, bem como à crescente complexidade do ambiente profissional, que impõe exigências elevadas aos profissionais da área.

Isso significa que o jogo pode se ajustar de acordo com as habilidades e dificuldades específicas do discente, garantindo que eles recebam desafios adequados ao seu nível de conhecimento. Para implementar a adaptabilidade, o jogo pode começar com uma avaliação inicial para entender o nível de conhecimento do aluno. Com base nessa avaliação, o meio de aprendizado pode moldar o conteúdo, a complexidade dos problemas e a progressão da dificuldade.

Em resumo, a incorporação de elementos de aprendizado adaptativo em jogos digitais de Matemática é uma abordagem eficaz para tornar o ensino mais eficiente e personalizado. Isso não apenas ajuda os alunos a aprenderem de forma mais eficaz, mas também facilita o trabalho dos educadores na promoção do sucesso acadêmico de todos os alunos, independentemente de seus níveis iniciais de habilidade e dificuldades.

A evolução do processo de criação do jogo será demonstrada em etapas para facilitar o entendimento. Neste caso específico, o objetivo dele é somar exatamente 3 números e obter um resultado já esperado. Durante as demonstrações, será mostrado e observados os passos para obter êxito na construção do jogo.

O processo de observação de alunos em aulas de Matemática no Ensino Médio, é o primeiro instrumento metodológico a ser utilizado, pois necessitamos entender suas habilidades, dificuldades e necessidades específicas relacionadas ao raciocínio lógico. Essa observação fornecerá elementos para a construção desse jogo educacional, para que ele seja eficaz na melhoria do pensamento intuitivo e dedutivo dos estudantes.

Após realizada a fase de observação, será desenvolvido o planejamento da mecânica do jogo de forma a abordar os pontos identificados, criando desafios que estimulem o pensamento lógico. Considerando de forma significativa a variedade de atividades, enigmas ou quebra-cabeças que possam ser incorporados ao jogo para atender às necessidades específicas dos alunos.

Para se criar o jogo, foram usadas várias ferramentas de cunho artístico, uma delas sendo o Adobe Photoshop CC 2019, que viabiliza ferramentas de criação de layouts interativos e componentes visuais de excelente aplicação, sendo usado na criação do jogo digital de forma simplificada e não restringida, como por exemplo na criação dos botões e das artes em geral.

Outro programa de extrema importância usando na construção do jogo é o Medibang Paint, este que por sua vez tem sua importância centrada na construção da parte educacional que o jogo tem e propõe, com foco no público-alvo e na forma como poderiam se divertir jogando ao verem as galáxias e as naves. Pois como foca Cotonhoto *et al.* (2013), os meios nas quais os alunos se envolvem vem na observação e análise de aspectos afetivos e cognitivos da criança, sendo possível de se usar as imagens afetivas em tratamentos psicoterapêuticos e os próprias criança podem se sentir à vontade ao manusearem o jogo.

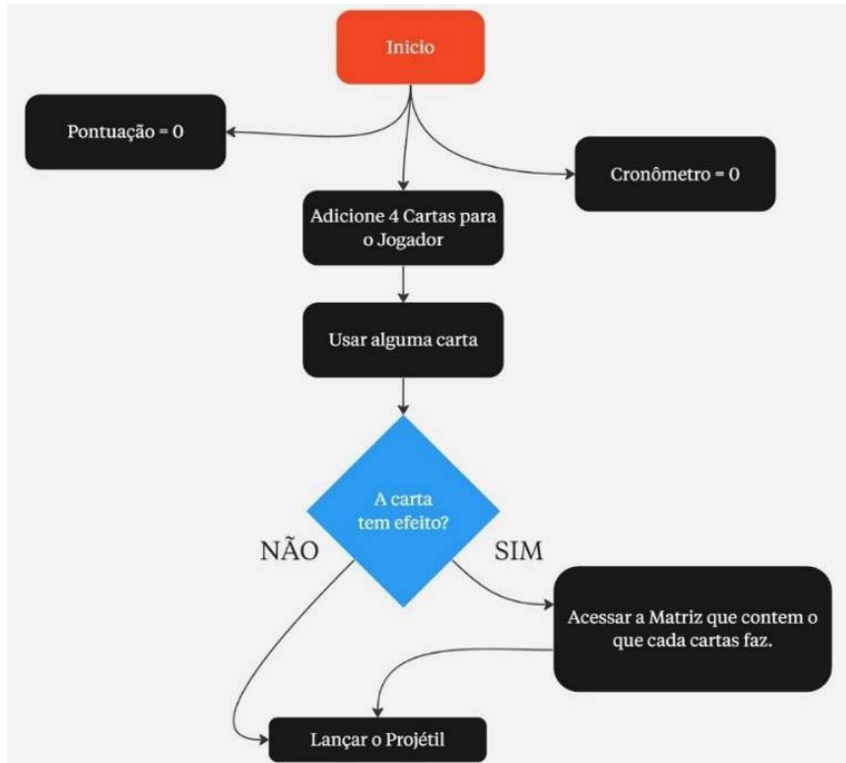
O passo mais importante para a elaboração do jogo após a sua proposta é onde se fazer o jogo, e a ferramenta optada foi o Construct 3 que tem como objetivo facilitar o processo de criação de jogos, permitindo que desenvolvedores e designers possam criar seus próprios jogos sem precisar escrever código manualmente.

O principal diferencial do Construct 3 é sua abordagem *no-code* ou *low-code*, o que significa que os usuários podem criar jogos utilizando uma interface visual intuitiva e interativa, sem necessidade de conhecimento em programação. Isso torna a ferramenta acessível a uma ampla gama de pessoas, incluindo aqueles que são novos no desenvolvimento de jogos ou que não têm experiência em programação.

Embora o Construct 3 tenha suas vantagens em termos de facilidade de uso e acessibilidade, especialmente para iniciantes no desenvolvimento de jogos, é importante notar que suas capacidades podem ser limitadas em comparação com engines mais avançadas (como por exemplo a *Game Maker*, *Unity* e *Unreal*) que exigem conhecimentos de programação mais aprofundados. No entanto, para muitos desenvolvedores independentes, estudantes e educadores, o Construct 3 pode ser uma excelente opção para explorar e experimentar o mundo do desenvolvimento de jogos sem a barreira da programação tradicional.

Dando início à construção do jogo, a ideia principal seria que as naves presentes, estivessem concomitantemente alinhadas com a nave do jogador e o tempo na qual o aplicativo teria para responder algumas questões. Nele, o jogador com a sua nave iria poder mover-se para a direita ou para esquerda e acabava por apenas necessitar agir com base nas 4 cartas que são lhe dadas.

Figura 1 - Fluxograma Inicial.



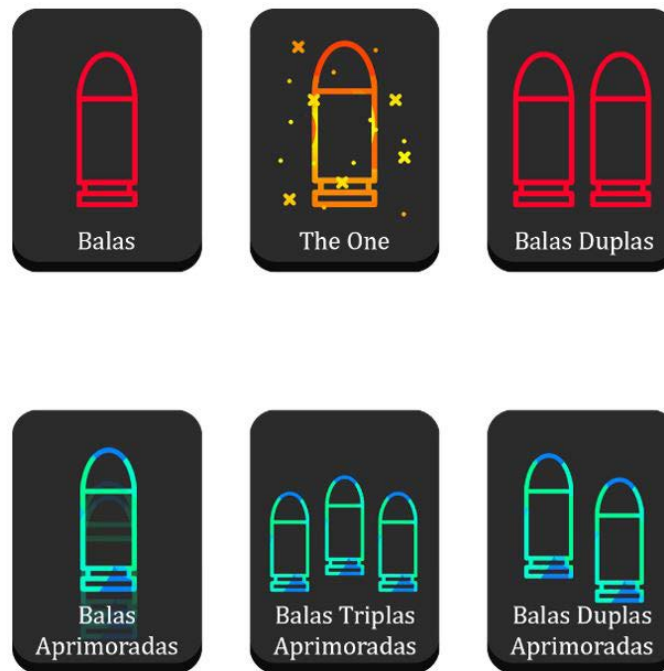
Fonte: autoria própria, 2023.

O fluxograma apresentado acima oferece uma visão detalhada do esquema de programação subjacente. Ao acessar a banco de dados que engloba todo o sistema de cartas e suas fusões, o processo é acionado, dando início a uma série de operações intrincadamente coordenadas.

Nesse ponto, o sistema não apenas recupera as informações relevantes sobre as cartas envolvidas, mas também ativa o esquema de execução, preparando-se para lançar o projétil com o efeito pré-programado. Este momento crucial envolve a sincronização precisa de diversos elementos, desde a interpretação das características das cartas até a aplicação eficiente das fusões previamente definidas. A interação entre o acesso à base de dados e a execução do sistema destaca uma boa qualidade na organização por trás do seu funcionamento, contribuindo para uma experiência de jogo fluida e envolvente.

De todo modo, o lançamento do projétil só ocorre caso o jogador tenha acertado a operação proposta, como a ideia é que saber o valor do X seja o que vá manter o jogador constante em acertos para alcançar o que ele deseja, então a ideia é que o jogador entenda os processos.

Figura 2 - 6 das 35 Cartas.



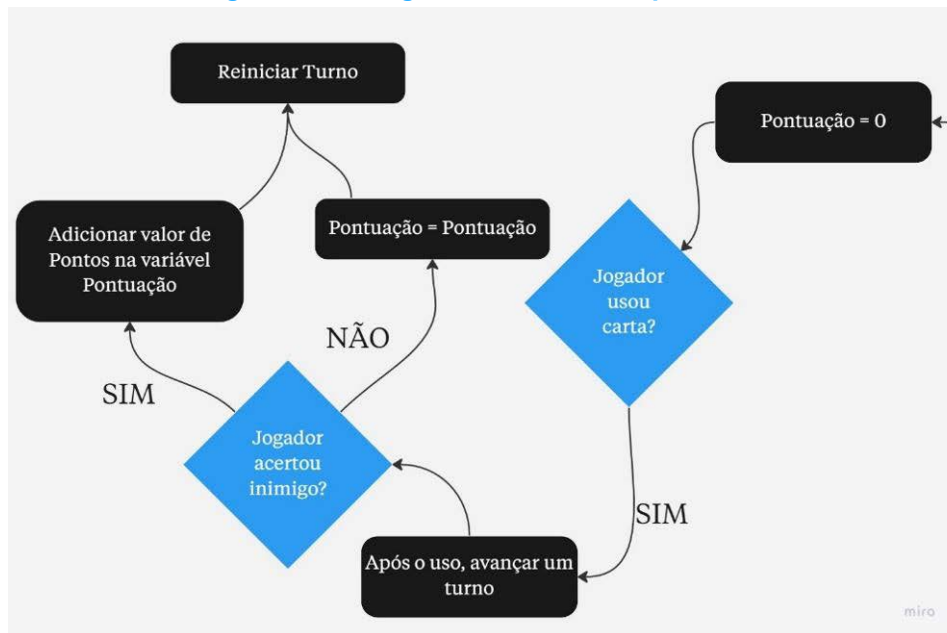
Fonte: autoria própria, 2023.

Cada carta tem um efeito distinto, dentre elas, a que efetua apenas um disparo, a que efetua três disparos simultâneos, a que regenera vida, dentre outras. Para construir cada carta com efeito diferente, usa-se cartas bases, sendo elas: balas, balas duplas, regenerar, amplificador e bomba, a partir destas 5 cartas, realizamos mais de 25 possibilidades de construção de cartas novas.

As fusões são realizadas de formas a que o jogador se sinta confortável em elaborar, ao construir uma combinação, ela não pode ser desfeita e deverá ou ser usada ou esquecida quando passar o turno. O jogador poderá usar as fusões a vontade, não há um limite.

Quanto aos turnos a quais os jogadores terão de enfrentar, ao realizar uma operação seja errando ou acertando, cada inimigo irá vir na direção da nave do jogador podendo causar dano ao inimigo caso acerte a operação proposta e colocando em ação o efeito da carta que ele fez como escolha, este processo facilita a construção de um ciclo a qual o jogador se sente mais focado a realizar o avanço das etapas por meio dos acertos que ele possa ter no jogo, o que é algo defendido por Alves (2022), onde ele explica que ao introduzir elementos de interativos, o educador almeja que os alunos, impulsionados pelas vivências em diversos jogos, identifiquem uma estratégia que os ajude a progredir nas fases. Simultaneamente, busca-se a assimilação de conceitos matemáticos durante esse processo.

Figura 3 - Fluxograma de Reinício após ação.



Fonte: autoria própria, 2023.

Como visto na figura 3, o sistema de reinício do turno ocorre independente de acerto ou erro, além disso, incrementa pontuação para o jogador caso corra acertos e mantém estático em erros.

O jogador só sofrerá uma derrota caso ele tenha sua vida zerada, causada por erros frequentes nas operações que resulta no avanço dos inimigos que o causarão uma derrota lenta, mas custosa se o jogador tiver com uma alta pontuação. Da mesma forma que a pontuação desempenha um papel crucial na avaliação do desempenho em jogos, ela também simboliza a realização de metas e superação de desafios na vida real. Tanto nos jogos quanto na vida cotidiana, a capacidade de pontuar não apenas evidencia competência, mas sublinha a importância de extrair aprendizado de cada erro.

Em ambas as situações, a pontuação transcende sua natureza numérica, tornando-se um reflexo do esforço, da resiliência e da habilidade de superar obstáculos rumo à conquista. Isso faz parte de um processo filosófico no mundo dos programados que seguem à risca o conceito de aproximar os jogos de cunho educacional, cada vez mais com a nossa realidade.

RESULTADOS

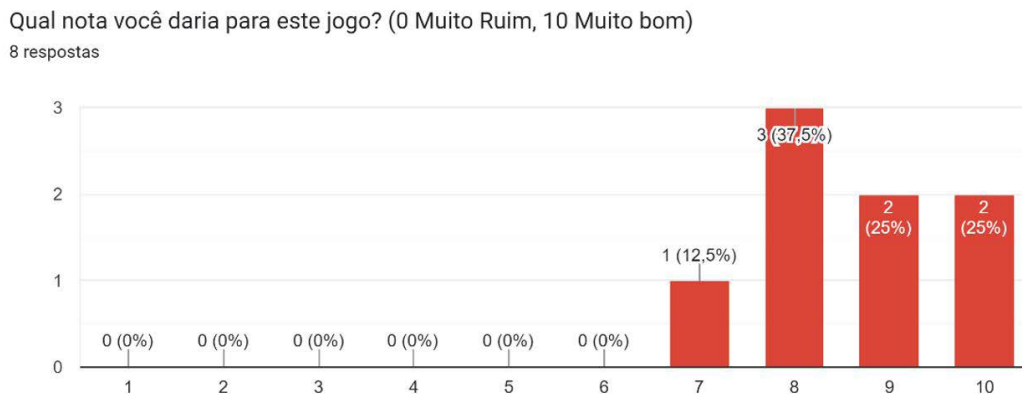
Ao realizar a construção da pesquisa de campo sobre o jogo, o autor obteve uma experiência singular e instigante. Os resultados positivos foram bem aceitos, validando a eficácia do jogo como uma ferramenta opcional e próspero para o apoio aos processos educacionais. Observado o público no processo, notou-se uma empolgação ao ter acertos e uma expressão negativa ao terem erros, enquanto navegavam por esse novo ecossistema digital que o jogo proporcionou, alimentando o compromisso com a inovação.

Acerca dos resultados, foi realizada uma pesquisa com 8 participantes que passaram pelo processo de experimentação do jogo com um meio metodológico e usual.

O jogo foi aplicado no I Simpósio Potiguar de Educação Matemática que o autor realizou uma oficina como ministrante de uma aula sobre programação de jogos digitais por meio da *engine do Construct 3*. Desta forma, por meio do Google Formulário, procuramos saber dos participantes suas considerações sobre o jogo.

Neste aspecto, ao ver nível de satisfação do público que jogou o jogo, observa-se uma constante de 7 a 10 pontos, sendo eles os melhores possíveis para uma primeira abordagem da construção do jogo em questão.

Figura 4 - Notas do jogo.

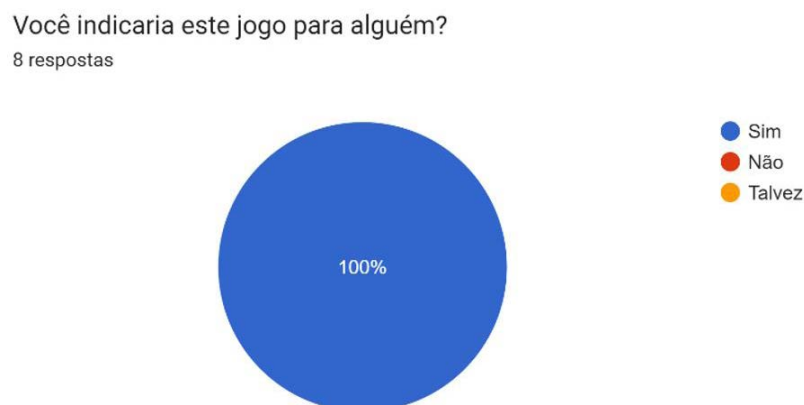


Fonte: autoria própria, 2023.

Com a média acima de 8.6, a sua informação era como uma aprovação virtual, validando as escolhas de design, a jogabilidade envolvente e os elementos cativantes incorporados ao jogo. Os momentos de tensão durante o desenvolvimento foram agora justificados pela recompensa de ver os jogadores desfrutando da experiência proposta.

Além de oferecer um ambiente prático para aplicar fórmulas e resolver problemas, os jogos também promovem o pensamento crítico e a resolução de problemas, desta forma, capacitando os estudantes a desenvolverem habilidades matemáticas de maneira mais intuitiva. A interatividade e o feedback imediato sobre o jogo EQUALAXY a vista dos testadores, ajudaram a personalizar o aprendizado, adaptando-se ao ritmo individual de cada aluno e proporcionando uma abordagem mais inclusiva e dinâmica para o ensino da Matemática.

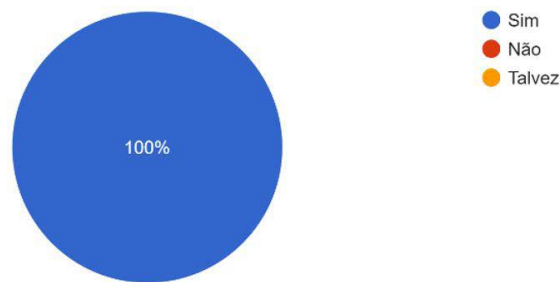
Figura 5 - Indicação do jogo.



Fonte: autoria própria, 2023.

Figura 6 - Contribuição do jogo.

Você acha que este jogo contribui para o auxílio em sala de aula como um jogo educativo no ensino de equações?
8 respostas



Fonte: autoria própria, 2023.

Sendo assim, a obtenção de uma taxa de 100% de indicação em uma pesquisa realizada no formulário Google reflete não apenas a eficácia, mas também a aceitação unânime e positiva dos participantes em relação ao tema abordado. Esse resultado acima, sugere que todos os entrevistados recomendariam a experiência ou o conteúdo em questão, indicando um alto nível de satisfação. Essa unanimidade de aprovação é, muitas vezes, um indicador sólido de qualidade, confiabilidade e utilidade do objeto de pesquisa.

A experiência relatada destaca uma vivência bastante positiva no processo de ensino de funções, especialmente devido à introdução de elementos lúdicos. A presença da ludicidade no ensino é reconhecida por sua capacidade de tornar o aprendizado mais envolvente e acessível, proporcionando uma abordagem dinâmica e estimulante para os alunos. Nesse contexto, a aplicação de métodos lúdicos no ensino de funções parece ter sido eficaz, capturando a atenção dos alunos e proporcionando um ambiente propício para a compreensão dos conceitos matemáticos.

Segundo as pessoas que testaram, o jogo por unanimidade deveria ser bem aproveitado no ensino fundamental, especificamente nos anos finais. A implementação do jogo EQUALAXY nesta etapa da educação básica representa uma abordagem inovadora e estimulante para o ensino de Matemática. Esse jogo pode ser uma ferramenta valiosa para auxiliar no entendimento de temas como equações, propriedades dos números e resolução de problemas, tornando o aprendizado mais acessível e motivador. Integrar o jogo como proposta de auxílio no ensino não apenas contribui para o desenvolvimento das habilidades matemáticas, mas também cultiva um ambiente de aprendizado dinâmico e positivo. Através desse recurso, os educadores podem proporcionar uma experiência educacional mais envolvente, preparando os alunos para enfrentar desafios matemáticos de forma confiante e fortalecendo sua base para estudos mais avançados.

Quadro 1 - Avaliação dos usuários.

1 - Minha experiência foi bastante positiva devido ao fato da ludicidade do processo de ensino de funções que possibilita para os alunos.
2 - Como tenho facilidade com matemática achei um jogo prático para treinar as resoluções de forma que não preciso anotar, ou seja, as operações propostas considero mediano de resolver, o que não deixa um jogo difícil e nem tedioso de passar o tempo, achei interessante a combinação de Powers também o que estimula minha criatividade para "combos" o que gosto muito
3 - Uma experiência e tanto com o jogo, visto sua praticidade em abordar um conteúdo um pouco aterrador para alguns alunos

Fonte: autoria própria, 2023.

Os depoimentos sobre a experiência com o jogo EQUALAXY destacam a eficácia da abordagem lúdica no ensino de funções. Os participantes, especialmente aqueles com facilidade em matemática, expressaram sua apreciação pela praticidade dele no aprimoramento das habilidades de resolução, eliminando a necessidade de anotações extensas. A percepção de que as operações propostas eram de nível mediano contribui para a acessibilidade do jogo, evitando que se torne excessivamente desafiador ou monótono. A combinação de Powers foi apontada como uma característica interessante, estimulando a criatividade na criação de “combos”.

Um outro ponto focado na proposta de ensino fundamental nos anos finais é composto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o uso de jogos na educação Matemática e de outras disciplinas também oferecendo algum conceito de interdisciplinaridade Brasil (2018). Os jogos são percebidos como ferramentas que propiciam experiências significativas e favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e colaborativas, conforme preconiza a BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução do jogo EQUALAXY no contexto do ensino de Matemática nas séries finais do ensino fundamental revela uma convergência entre a teoria e a prática pedagógica contemporâneas. A perspectiva de Tolomei (2017) sobre a gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação encontra eco na experiência positiva relatada, onde a ludicidade do processo de ensino de funções é destacada como um elemento fundamental. A aplicação prática desses princípios, aliada à visão de Valente (2022) sobre a necessidade de (des)construções curriculares para a formação inicial de professores, sugere uma abordagem inovadora no ensino de Matemática.

A interseção entre teoria e prática, conforme discutido por Tolomei (2017) e Valente (2022), destaca não apenas a eficácia do EQUALAXY como recurso pedagógico e lúdico, mas também a importância de repensar abordagens curriculares tradicionais. A flexibilidade do jogo em adaptar-se às necessidades individuais dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizado personalizada, alinha-se à proposta de (des)construção curricular do autor.

Dessa forma, a experiência com o EQUALAXY não apenas atende à demanda por estratégias motivadoras no ensino, conforme preconizado por Tolomei (2017), mas também contribui para uma reflexão crítica sobre os modelos educacionais vigentes, como proposto por Valente (2022). Espera-se que a implementação bem-sucedida do jogo no ensino de Matemática nas séries finais do ensino fundamental evidencie a relevância de abordagens inovadoras e tecnologias educacionais, indicando possíveis caminhos para aprimorar a eficácia do processo de aprendizagem e promover uma educação Matemática mais engajadora e significativa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. M.; CARNEIRO, R. D. S.; CARNEIRO, R. D. S. **Gamificação no ensino de matemática: uma proposta para o uso de jogos digitais nas aulas como motivadores da aprendizagem.** Revista Docência e Cibercultura, v. 6, n. 3, p. 146–164, 13 ago. 2022.
- BARROS, M. G. F. B., MIRANDA, J. C., COSTA, R. C. **Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem.** Revista Educação Pública, v. 19, nº 23, 1 de outubro de 2019.
- COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B.; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica.** Construção psicopedagoga. São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Informações Atualizadas sobre Tecnologias da Informação e Comunicação.** 2021.
- SANTIAGO, F. S.; SOUTO, K. C. N. **A contribuição dos jogos no desenvolvimento da leitura e escrita de crianças.** Retratos da Escola, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 1015–1030, 2022. DOI: 10.22420/rde.v15i33.1218.
- SANTOS, L. R., MATOS, M. L., SANT’ANA, I. P. **As tendências em educação matemática na percepção de professores de matemática.** Revista de Educação Matemática, v. 18, p. e021005-18, 2021.
- SOUSA E. K. V., FOSSA J. A. Júlio César de Mello e Souza e a Educação Matemática. **2º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, Rio Grande do Norte, RN: UFMS.** 2003.
- TOLOMEI, B. V. **A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação.** EaD em Foco, v. 7, n. 2, 2017. DOI: 10.18264/eadf.v7i2.440.
- VALENTE, W. R. **Ensino de matemática ou matemática do ensino? (Des)construções curriculares para a formação inicial de professores.** Revista de Educação Matemática, v. 19, p. e022011-14, 2022.

Análise Sociológica das Desigualdades Socioeconômicas e seus Impactos na Educação Brasileira

Sociological Analysis of Socioeconomic Inequalities and Their Impacts on Brazilian Education

Cleiton Reisdorfer Silva

Rafael Klein Gauer

Eudir Danielli

Tiago Francisco Garcia da Silva

Daniela Balestreri

Djarles Medeiros Kunzler

Noemi de Fatima Ferreira Prestes

Renato Reis

Robson Alessandro Stochero

Tiago Parnow

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo investigar os impactos das desigualdades socioeconômicas no sistema educacional brasileiro, com base em uma revisão teórica de bibliografia publicada sobre o tema. O estudo parte de teorias sociológicas clássicas e contemporâneas para explorar como as condições socioeconômicas influenciam o acesso à educação de qualidade e o desempenho escolar, perpetuando ciclos de reprodução da desigualdade social. São analisadas as contribuições de autores como Karl Marx e Max Weber, que abordam a estratificação social, bem como a teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu, que discute a reprodução das desigualdades por meio da educação. A obra crítica de Paulo Freire, que concebe a educação como um meio de transformação social, também é considerada no debate. Além disso, o trabalho examina o contexto histórico da educação no Brasil, destacando as desigualdades regionais, raciais e de classe que afetam o sistema



educacional. O estudo também analisa as políticas públicas voltadas para a mitigação dessas desigualdades, como o Programa Bolsa Família e o sistema de cotas, discutindo sua eficácia e limitações a partir de estudos e relatórios existentes. Os resultados da revisão teórica indicam que as desigualdades socioeconômicas continuam a ser um obstáculo significativo para o acesso igualitário à educação no Brasil, contribuindo para a reprodução de hierarquias sociais. O trabalho conclui que, apesar de alguns avanços em termos de políticas públicas, ainda há desafios estruturais importantes para que a educação se torne uma ferramenta eficaz de mobilidade social e inclusão no país.

Palavras-chave: sociologia; estratificação social; educação.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis (TCC) aims to investigate the impact of socioeconomic inequalities on the Brazilian educational system, based on a theoretical review of published literature on the topic. The study draws from classical and contemporary sociological theories to explore how socioeconomic conditions influence access to quality education and academic performance, perpetuating cycles of social inequality. The works of authors such as Karl Marx and Max Weber, who address social stratification, are analyzed, as well as Pierre Bourdieu's theory of cultural capital, which discusses the reproduction of inequalities through education. Paulo Freire's critical approach, which views education as a means of social transformation, is also considered in the debate. Moreover, the thesis examines the historical context of education in Brazil, highlighting regional, racial, and class disparities that affect the educational system. The study also reviews public policies aimed at mitigating these inequalities, such as the Bolsa Família Program and the affirmative action quota system, discussing their effectiveness and limitations based on existing studies and reports. The theoretical review results indicate that socioeconomic inequalities remain a significant obstacle to equal access to education in Brazil, contributing to the reproduction of social hierarchies. The thesis concludes that, despite some progress in public policies, there are still major structural challenges to making education an effective tool for social mobility and inclusion in the country.

Keywords: sociology; social stratification; education.

INTRODUÇÃO

As desigualdades socioeconômicas têm sido um dos principais fatores de estratificação social ao longo da história, impactando diversas esferas da vida dos indivíduos, incluindo o acesso a direitos fundamentais, como educação, saúde e moradia. No contexto brasileiro, essas desigualdades se manifestam de forma particularmente acentuada devido à combinação de fatores históricos, culturais e políticos que moldaram a formação social do país. A educação, frequentemente apontada como uma via de mobilidade social e transformação individual, encontra-se profundamente condicionada por essas desigualdades, resultando em um sistema educacional que, muitas vezes, mais reproduz do que combate as disparidades sociais.

Este trabalho tem como foco a relação entre as desigualdades socioeconômicas e o sistema educacional brasileiro, buscando compreender como as condições de classe, renda e acesso a recursos moldam as trajetórias educacionais e perpetuam ciclos de exclusão. Partindo de uma perspectiva sociológica, são discutidas as principais teorias que abordam a estratificação social, com destaque para as contribuições de Karl Marx (1867), Max Weber (1922) e Pierre Bourdieu (1970), cujas análises sobre capital econômico, social e cultural são fundamentais para a compreensão das dinâmicas de reprodução das desigualdades na educação.

Além da fundamentação teórica, este trabalho também explora a evolução histórica da educação no Brasil, contextualizando as políticas públicas que buscaram, em diferentes momentos, reduzir as desigualdades no acesso à educação. Programas como o Bolsa Família e o sistema de cotas são avaliados à luz da literatura sociológica, a fim de investigar se essas iniciativas têm sido eficazes em promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

A relevância deste estudo reside na necessidade urgente de compreender e enfrentar as barreiras socioeconômicas que continuam a limitar o acesso à educação de qualidade no Brasil. Em um cenário global em que a educação é cada vez mais considerada uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento humano e social, a persistência de disparidades educacionais compromete não apenas o futuro de indivíduos e grupos marginalizados, mas também o desenvolvimento sustentável do país como um todo.

Dessa forma, este trabalho busca contribuir para o debate acadêmico e político sobre como as desigualdades socioeconômicas afetam o sistema educacional e quais caminhos podem ser trilhados para a construção de uma educação mais equitativa e promotora de justiça social no Brasil.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos principais-introdução, revisão teórica, metodologia e considerações finais. É apresentada uma revisão teórica das principais teorias sociológicas sobre desigualdade socioeconômica, com destaque para os conceitos de estratificação social de Karl Marx (1867) e Max Weber (1922), além de abordagens contemporâneas sobre interseccionalidade. Além disso, é discutida a relação entre educação e estratificação social, enfatizando os estudos de Pierre Bourdieu (1970) sobre capital cultural e as teorias críticas de John Dewey (1959) e Paulo Freire. Ainda, é examinada a evolução histórica da educação no Brasil e o impacto das desigualdades regionais, raciais e de classe no acesso à educação de qualidade. Por fim, são apresentados a metodologia adotada e as considerações finais, em que são discutidas as implicações dos achados e as possíveis soluções para enfrentar as desigualdades educacionais no Brasil.

REVISÃO TEÓRICA

A revisão teórica deste trabalho tem como objetivo explorar as principais abordagens sociológicas que discutem a relação entre desigualdade socioeconômica e educação. Ao longo dos anos, diversos autores se dedicaram a analisar como o sistema educacional reflete e perpetua as desigualdades sociais, bem como seu potencial para promover a mobilidade social. Inicialmente, serão apresentadas as teorias clássicas de Karl Marx (1867) e Max Weber (1922), que oferecem perspectivas fundamentais sobre a estratificação social e a

divisão de classes. Em seguida, serão discutidas as contribuições contemporâneas, como as de Pierre Bourdieu (1970), que examinam o papel do capital cultural na reprodução das desigualdades, e as teorias críticas de John Dewey (1959) e Paulo Freire, que trazem uma visão emancipatória sobre o papel da educação na transformação social. Assim, esta revisão busca proporcionar uma base sólida para a compreensão das complexas interações entre educação, poder e desigualdade na sociedade brasileira.

Desigualdade Socioeconômica: Conceitos e Perspectivas Sociológicas

A desigualdade socioeconômica ocupa um lugar central nas análises sociológicas, sendo abordada a partir de diferentes ângulos ao longo da história da disciplina. Para compreender a complexidade das disparidades sociais no contexto contemporâneo, é essencial revisitar as teorias clássicas de Karl Marx (1867) e Max Weber (1922), além de dialogar com contribuições mais recentes que exploram as novas formas de desigualdade no capitalismo globalizado. O conceito de interseccionalidade, que conecta fatores como classe, raça e gênero, também se torna crucial para captar as múltiplas dimensões da desigualdade socioeconômica.

Karl Marx, em sua crítica ao capitalismo, argumenta que a desigualdade é inerente ao sistema econômico capitalista, visto que a relação entre capital e trabalho é essencialmente exploratória. Marx (1867, p. 178) afirma que:

Na produção capitalista [...] o trabalhador não apenas reproduz a mercadoria, mas também produz capital, e o capitalista não apenas retira o excedente de valor, mas também transforma a mais-valia, que resulta do trabalho, em capital acumulado. A produção capitalista é, portanto, não apenas produção de mercadorias, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador, portanto, não recebe como remuneração o equivalente ao valor que cria, mas sim apenas o necessário para sua subsistência, enquanto o excedente é apropriado pelo capitalista.

Essa exploração gera a acumulação de riqueza por parte da burguesia e a consequente alienação e empobrecimento da classe trabalhadora. Para Marx (1867), a desigualdade social não é um fenômeno incidental ou marginal, mas um produto direto das relações econômicas no capitalismo, que reforça a divisão entre aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho.

Max Weber (1922), por outro lado, introduz uma análise mais ampla da estratificação social, considerando, além da classe econômica, o status social e o poder como fatores que influenciam a posição de um indivíduo na hierarquia social. Weber enfatiza que a desigualdade não pode ser entendida apenas pela posse dos meios de produção, como propôs Marx (1867), mas também pelas diferenças de prestígio e poder burocrático. Weber (1922, p. 305) afirma que:

A ordem de status se funda na avaliação do prestígio positivo ou negativo associado ao estilo de vida, à educação formal ou informal e ao nascimento ou ocupação. O status social pode ser desvinculado da posse de bens materiais, sendo frequentemente determinado por fatores culturais e simbólicos. Ao mesmo tempo, a distribuição de poder dentro de uma sociedade nem sempre coincide com a distribuição de riqueza, sendo a ordem política também um eixo fundamental de análise.

Com essa abordagem, Weber (1922) aponta que a estratificação social é mais complexa do que a simples divisão entre ricos e pobres, destacando que prestígio e poder também desempenham papéis importantes na manutenção da desigualdade. Enquanto

Marx (1867) vê a economia como o determinante central das relações sociais, Weber (1922) amplia o escopo para incluir aspectos culturais e políticos na análise das hierarquias sociais.

Nos tempos contemporâneos, a globalização e a crescente financeirização das economias trouxeram novas formas de desigualdade. Saskia Sassen (2014) argumenta que a desigualdade socioeconômica se intensificou com o capitalismo global, especialmente devido à fragmentação do trabalho e à precarização das condições de emprego em muitos setores. Segundo Sassen (2014, p. 66):

Os sistemas econômicos globais contemporâneos não apenas excluem grandes partes da população mundial dos benefícios do desenvolvimento, mas também criam novas formas de exclusão e expulsão, tanto no centro quanto na periferia. A concentração de riqueza nas mãos de poucos é acompanhada pela expulsão massiva de populações de seus meios de subsistência, terras e oportunidades econômicas.

Esse processo de “expulsão”, como Sassen descreve, caracteriza-se pela exclusão sistemática de grandes parcelas da população das oportunidades econômicas e sociais, agravando as desigualdades de maneira global e afetando regiões periféricas de maneira mais acentuada. No contexto brasileiro, essa dinâmica se reflete na crescente disparidade entre as regiões e na precarização das condições de trabalho para muitos, especialmente para os grupos mais vulneráveis.

Além das questões de classe e renda, a teoria da interseccionalidade, desenvolvida por Kimberlé Crenshaw (1989), propõe uma abordagem mais abrangente para entender as desigualdades, enfatizando a interação entre diferentes eixos de opressão, como raça, gênero e classe. Crenshaw (1989, p. 149) argumenta que:

A interseccionalidade nos ajuda a entender que não há como tratar as questões de raça e gênero de forma isolada, pois as experiências das mulheres negras, por exemplo, são moldadas pela sobreposição dessas identidades. O racismo e o sexismo interagem de maneiras que intensificam a opressão para certos grupos, especialmente aqueles que ocupam posições na base da pirâmide social.

Essa abordagem é particularmente relevante no Brasil, onde a população negra, em sua maioria, está desproporcionalmente representada entre as classes mais pobres. O conceito de interseccionalidade ajuda a compreender como as desigualdades de classe, raça e gênero se entrelaçam e se reforçam mutuamente, criando barreiras adicionais ao acesso a recursos como educação, saúde e oportunidades de trabalho.

Portanto, ao examinar as teorias clássicas de Marx e Weber e as abordagens contemporâneas de Sassen e Crenshaw (1989), podemos concluir que a desigualdade socioeconômica é um fenômeno multifacetado. Ela envolve tanto a distribuição desigual de recursos econômicos quanto a complexa interação entre raça, gênero e poder, o que resulta em formas múltiplas e interseccionais de exclusão e marginalização.

Educação e Estratificação Social

A relação entre educação e estratificação social tem sido amplamente debatida no campo da sociologia, sendo vista tanto como uma via de mobilidade social quanto como um mecanismo de reprodução das desigualdades. Este capítulo examina as teorias que

conectam a educação à mobilidade social, com ênfase nos estudos de Pierre Bourdieu, John Dewey e Paulo Freire. Bourdieu destaca o papel do capital cultural na perpetuação das desigualdades, enquanto Dewey e Freire apresentam perspectivas críticas sobre a capacidade da educação de promover a equidade social.

Pierre Bourdieu, em sua obra *“A Reprodução”* (1970), argumenta que a educação desempenha um papel central na manutenção da estrutura social. Segundo o autor, a escola funciona como uma instituição que legitima as desigualdades sociais, ao reproduzir o que ele chama de “capital cultural” das classes dominantes. Bourdieu define o capital cultural como:

O conjunto de qualificações intelectuais adquiridas através da educação formal, mas que, em sua origem, estão intimamente ligadas ao ambiente familiar. [...] A escola tende a favorecer aqueles que já possuem esse capital cultural em suas famílias, reproduzindo as desigualdades preexistentes e perpetuando o privilégio das classes dominantes (Bourdieu; Passeron, 1970, p. 23).

Dessa forma, Bourdieu critica a visão meritocrática da educação, argumentando que o sistema escolar, ao valorizar as formas de conhecimento e comportamento das classes dominantes, mascara as desigualdades estruturais e apresenta a ascensão social como uma questão de mérito individual. Para ele, a educação, ao invés de reduzir as desigualdades, contribui para sua perpetuação ao reforçar as hierarquias sociais existentes.

John Dewey, por sua vez, adota uma perspectiva diferente, vendo a educação como uma ferramenta de transformação social e promoção da democracia. Para Dewey, a educação deve ser um processo ativo e participativo, em que os indivíduos aprendam a partir de suas próprias experiências, em um ambiente que estimule a reflexão crítica. Em sua obra *Democracia e Educação* (1916), ele afirma:

A educação é o processo de viver, e não uma preparação para a vida futura; é a vida em si mesma. [...] Uma sociedade que é democrática em todos os seus aspectos deve ter uma educação que encoraje a liberdade, a iniciativa e a responsabilidade social. A verdadeira educação democrática é aquela que permite a cada indivíduo desenvolver plenamente seu potencial, ao mesmo tempo que o integra como um membro ativo da comunidade (Dewey, 1916, p. 34).

Dewey (1916) destaca a importância da educação como um meio de combater as desigualdades sociais, defendendo que uma sociedade democrática só pode ser construída através de um sistema educacional que promova a equidade e a inclusão. No entanto, ele também reconhece que a educação formal, quando desconectada das realidades sociais e políticas, pode acabar reforçando as desigualdades que pretende superar.

Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros e teóricos da pedagogia crítica, também enxerga a educação como uma ferramenta de transformação social, mas com uma ênfase particular na conscientização e na libertação dos oprimidos. Em sua obra seminal *Pedagogia do Oprimido* (1968), Freire propõe uma pedagogia que promova a reflexão crítica e a ação transformadora dos educandos. Para Freire (1968, p. 79):

A educação autêntica não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo. O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando, que, por sua vez, enquanto é educado, também educa. Assim, ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem.

Freire (1968) critica duramente o que ele chama de “educação bancária”, em que o conhecimento é visto como algo que o professor deposita nos alunos de forma unilateral. Ele defende uma educação libertadora, em que o diálogo e a conscientização dos educandos sobre suas condições sociais são elementos centrais para a transformação. A educação, para Freire, deve ser um processo de emancipação, onde os oprimidos tomam consciência de sua própria opressão e se tornam agentes de mudança.

Nesse sentido, tanto Dewey quanto Freire veem a educação como um meio para promover a equidade social, mas reconhecem que o sistema educacional tradicional, muitas vezes, reforça as desigualdades ao não questionar as estruturas de poder existentes. Freire, em particular, faz uma crítica mais radical ao papel da educação na reprodução da opressão, argumentando que somente uma educação crítica e dialógica pode romper com esse ciclo.

Assim, ao contrastar as teorias de Bourdieu, Dewey e Freire, podemos ver diferentes visões sobre o papel da educação na estratificação social. Enquanto Bourdieu enfatiza o caráter reprodutivo do sistema educacional, Dewey e Freire oferecem perspectivas mais otimistas, propondo que a educação pode, se adequadamente estruturada, ser uma força transformadora que desafie as desigualdades sociais.

A Desigualdade Educacional no Brasil: Histórico e Panorama Atual

A desigualdade educacional no Brasil é um fenômeno histórico que remonta ao período colonial e persiste até os dias atuais, refletindo as profundas divisões socioeconômicas, raciais e regionais presentes na sociedade brasileira. A evolução do sistema educacional brasileiro e as políticas públicas adotadas ao longo do tempo revelam os desafios contínuos em garantir acesso equitativo à educação de qualidade para todos os cidadãos.

No período colonial, a educação era restrita às elites brancas, principalmente através de iniciativas religiosas, como a dos jesuítas, que controlavam a educação formal. A população negra e indígena, na maioria das vezes, era excluída do acesso à educação formal, perpetuando a marginalização desses grupos ao longo dos séculos (Schwartzman, 2004). Essa exclusão educacional, combinada com a manutenção de uma estrutura agrária e escravocrata, fez com que o Brasil tivesse, no início do século XX, uma das menores taxas de alfabetização do mundo.

Com a proclamação da República em 1889, surgiram as primeiras tentativas de universalizar a educação. A Constituição de 1934 marcou um avanço importante ao incluir a educação como um dever do Estado. No entanto, a estrutura educacional permaneceu profundamente desigual, especialmente entre as regiões do país. As regiões Norte e Nordeste, mais pobres e menos urbanizadas, sempre tiveram menos acesso a escolas e recursos educacionais em comparação com o Sul e Sudeste (Freitas, 2014). Como resultado, as disparidades regionais no acesso à educação de qualidade persistem até os dias de hoje, evidenciando um quadro de desigualdade histórica.

O golpe militar de 1964 trouxe mudanças significativas para o sistema educacional. Durante o regime militar, houve uma ênfase na expansão da educação técnica e profissionalizante, com o objetivo de formar mão de obra para o crescimento econômico.

Contudo, essa expansão não foi acompanhada de uma real preocupação com a equidade social, e as escolas públicas de qualidade continuaram a ser acessíveis majoritariamente à elite urbana. Enquanto isso, as escolas públicas destinadas às populações mais pobres sofriam com a falta de recursos e com a precariedade das condições de ensino (Romanelli, 1978).

Com a redemocratização em 1988, a Constituição Federal estabeleceu a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos e um dever do Estado e da família, marcando um novo momento na história da educação no Brasil. Nesse contexto, várias políticas públicas foram implementadas com o objetivo de combater as desigualdades educacionais, incluindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996 e, posteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2006. Essas políticas foram cruciais para garantir maior financiamento à educação básica, especialmente nas regiões mais pobres do país (Camargo, 2018).

No entanto, apesar dessas iniciativas, as desigualdades educacionais persistem, em grande parte devido às disparidades socioeconômicas e raciais. Estudos apontam que a população negra e parda, que compõe a maioria nas regiões mais pobres do país, ainda enfrenta maiores barreiras ao acesso à educação de qualidade (Carneiro, 2003). As escolas localizadas em áreas urbanas periféricas e em zonas rurais continuam a apresentar índices de desempenho escolar significativamente inferiores aos das escolas em regiões mais ricas e urbanizadas. Além disso, a alta evasão escolar e a baixa taxa de conclusão do ensino médio entre os jovens de famílias de baixa renda refletem a persistência de um ciclo de pobreza e exclusão social.

A criação do Programa Bolsa Família, em 2003, foi uma tentativa de combater esses efeitos ao condicionar a transferência de renda à frequência escolar das crianças. Ainda que tenha contribuído para aumentar a presença escolar, o programa não foi suficiente para reduzir as diferenças qualitativas entre o ensino oferecido às diversas classes sociais no Brasil (Souza, 2016). O sistema de cotas nas universidades públicas, implementado nos anos 2000, também buscou corrigir essas desigualdades ao garantir o acesso de estudantes negros, pardos e de baixa renda ao ensino superior. No entanto, as disparidades no ensino básico e médio continuam a representar um obstáculo significativo à igualdade de oportunidades no país.

Atualmente, os desafios da desigualdade educacional no Brasil estão diretamente ligados às desigualdades regionais, raciais e de classe. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que os alunos das regiões Norte e Nordeste têm menor acesso a infraestrutura escolar adequada e apresentam índices mais baixos de desempenho em exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (INEP, 2020). O mesmo ocorre com estudantes negros e indígenas, que enfrentam não só barreiras econômicas, mas também discriminação racial no ambiente escolar.

Dessa forma, a história da educação no Brasil é marcada por uma constante luta entre a tentativa de democratizar o acesso ao ensino e as forças estruturais que mantêm as desigualdades. Apesar dos avanços, as disparidades educacionais continuam a ser uma das

expressões mais visíveis das desigualdades socioeconômicas e raciais no país. O desafio para as políticas públicas atuais e futuras reside não apenas na expansão quantitativa do acesso à educação, mas na promoção de uma educação de qualidade que seja capaz de romper com o ciclo de reprodução das desigualdades.

METODOLOGIA

Este Trabalho de Conclusão de Curso adota uma abordagem qualitativa, com base em uma revisão bibliográfica sobre a desigualdade socioeconômica e suas implicações no sistema educacional brasileiro. O objetivo da pesquisa é analisar como as desigualdades de classe, raça e região influenciam o acesso à educação e a reprodução das disparidades sociais, utilizando estudos e teorias sociológicas como principais referências.

A pesquisa desenvolvida é de natureza exploratória e descritiva, uma vez que busca examinar de maneira abrangente a relação entre a educação e a estratificação social no Brasil. A metodologia qualitativa permite uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e históricas envolvidas na perpetuação das desigualdades educacionais, ao invés de apenas quantificar fenômenos. A revisão bibliográfica constitui a principal ferramenta metodológica, permitindo a análise crítica de diferentes autores e estudos sobre o tema.

As fontes de dados utilizadas são estudos teóricos e empíricos já publicados sobre a temática da desigualdade educacional no Brasil, além de documentos oficiais e relatórios de órgãos governamentais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A coleta de dados foi realizada por meio da identificação e seleção de fontes secundárias, incluindo livros, artigos acadêmicos, dissertações, teses e relatórios institucionais. Os materiais foram selecionados com base em sua relevância para a análise das desigualdades educacionais, dando-se preferência a publicações recentes, que analisam o cenário educacional brasileiro nas últimas décadas. As fontes teóricas incluem autores como Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Karl Marx, Max Weber, entre outros, que fornecem as bases conceituais para a compreensão da relação entre educação e desigualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar as desigualdades socioeconômicas no Brasil e seus impactos no sistema educacional, por meio de uma análise teórica e histórica das principais dinâmicas que moldam a relação entre educação e estratificação social. A partir da revisão da literatura e de teorias sociológicas clássicas e contemporâneas, foi possível compreender como a educação, ao invés de atuar como um mecanismo de mobilidade social, muitas vezes reproduz e aprofunda as desigualdades já presentes na sociedade brasileira.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que as desigualdades educacionais no Brasil são fortemente influenciadas por fatores socioeconômicos, regionais e raciais. A análise histórica revelou que, desde o período colonial, o acesso à educação sempre foi condicionado à posição social e econômica dos indivíduos, perpetuando um ciclo de exclusão e marginalização, especialmente para as populações negras, indígenas e de baixa renda. Embora políticas

públicas mais recentes, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Bolsa Família e as cotas raciais e sociais nas universidades, tenham trazido avanços significativos, essas medidas ainda enfrentam desafios para promover uma educação realmente equitativa e inclusiva.

A revisão das políticas públicas mostrou que, apesar de haver esforços para reduzir as desigualdades, a qualidade do ensino oferecido ainda varia amplamente entre diferentes regiões do país, e as barreiras estruturais, como a escassez de recursos e a falta de investimentos adequados nas escolas públicas, continuam a comprometer o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Além disso, as disparidades raciais e de classe no acesso à educação de qualidade permanecem como um obstáculo significativo à justiça social no Brasil.

Com base nessa análise, conclui-se que o sistema educacional brasileiro ainda está longe de ser um mecanismo efetivo de redução de desigualdades. Para que a educação realmente cumpra o seu papel transformador, é fundamental que as políticas públicas sejam ampliadas e aprimoradas, não apenas no sentido de garantir o acesso à escola, mas também de melhorar a qualidade do ensino oferecido, especialmente para os grupos historicamente desfavorecidos. A promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade depende de reformas estruturais profundas que abordem as desigualdades regionais, raciais e de classe de maneira mais integrada e eficaz.

Por fim, este trabalho destaca a importância de futuras pesquisas e debates acadêmicos sobre a interseção entre educação e desigualdade, enfatizando que a superação dos desafios identificados exige um esforço coletivo e contínuo por parte do Estado, da sociedade civil e das instituições educacionais. A construção de uma sociedade mais justa e democrática passa, necessariamente, pela construção de um sistema educacional que promova oportunidades iguais para todos os cidadãos, independentemente de sua origem social, étnica ou econômica.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CAMARGO, Roberta. **Políticas Públicas e Desigualdade Educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 [1916].

INEP. **Relatório Anual de Desempenho Escolar no Brasil**. Brasília: INEP, 2020.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 1867. São Paulo: Boitempo, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil** (1930-1973). Petrópolis: Vozes, 1978.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação, Desigualdade e Pobreza no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2004.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. São Paulo: Leya, 2016.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 1922. Brasília: Editora UnB, 1999.

Políticas Públicas e Práticas Docentes: Possibilidades e Desafios

Public Policies and Teaching Practices: Possibilities and Challenges

Fábio Teixeira Lima

Licenciatura Plena em História (UNINORTE), Mestrado em História e Estudos Culturais (UNIR) e Doutorado em Ensino (UNIVATES). Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Marcolino Sampaio dos Santos

Licenciatura em Pedagogia (FES), Mestrado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (UFRS/EST) e Doutorado em Ensino (UNIVATES). Professor do Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU)

Rosana Lodi Lourenço Santos

Licenciatura em Pedagogia (UES), Especialista em organização curricular e formação docente na Educação Básica (UERJ) e Mestrado em ensino (UNIVATES). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II

Jorge Nunes Pereira

Graduação em Ciências Agrárias (UFRRJ) e Especialização em Tecnologia em Engenharia Civil na Modalidade de Estrada e Topografia (UNIMINAS). Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Kerolem Freitas da Silva

Bacharel em Contabilidade (UNINILTONLINS, Especialização em Direito Público, Perícia e Auditoria Contábil e Especialização em Direito Tributário e Contabilidade Tributária

RESUMO

O estudo intenciona analisar como as políticas públicas educacionais permeiam as práticas docentes. Buscou-se a inter-relação com às políticas voltadas à formação docente e à inclusão de alunos. O cenário do século XXI apresenta alguns aspectos marcantes como a volatilidade, a ambiguidade, a incerteza e por consequência com múltiplas possibilidades tanto comunicativas quanto de informação. Há um variado leque de opções e os caminhos são muito vastos da web e na vida em sociedade. O papel do professor em um contexto tão amplo e diversificado precisa ser condizente com as demandas ora suscitadas. Nesse contexto, a formação e a atualização permanente se tornam indispensáveis. A questão que envolve a inclusão de alunos situa a necessidade de uma atuação por parte do Estado direcionada a ações que de fato permitam incluí-los e não integrá-los tão somente aos espaços educacionais. Os resultados evidenciam que a formação docente é condição sem a qual não é possível avançar principalmente no quesito qualidade das práticas docentes e a modalidade da educação inclusiva se traduz em um eixo norteador, no sentido de enca-



minhar políticas públicas em atenção à formação docente para uma atuação direcionada e focada no ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Palavras-chave: políticas públicas; formação de professores; inclusão de alunos; práticas docentes.

ABSTRACT

The study intends to analyze how public educational policies permeate teaching practices. The interrelationship with policies aimed at teacher training and student inclusion was sought. The 21st century scenario presents some striking aspects such as volatility, ambiguity, uncertainty and consequently multiple possibilities, both communicative and informational. There is a wide range of options and the paths are vast on the web and in life in society. The role of the teacher in such a broad and diverse context needs to be consistent with the demands raised. In this context, training and permanent updating become essential. The issue involving the inclusion of students highlights the need for action by the State aimed at actions that actually allow them to be included and not just integrated into educational spaces. The results show that teacher training is a condition without which it is not possible to advance, especially in terms of the quality of teaching practices, and the inclusive education modality translates into a guiding axis, in the sense of forwarding public policies in attention to teacher training for a performance directed and focused on the teaching and learning of students with special needs.

Keywords: public policies; teacher training; student inclusion; teaching practices

INTRODUÇÃO

Vamos pensar o que é ensinar em um cenário multifacetado, volátil, ambíguo e repleto de incertezas? Percebemos que a tarefa demanda a articulação de várias áreas do conhecimento como também saberes acerca de competências socioemocionais¹ com o sentido de fazer aflorar valores e atitudes que favoreçam o que há de melhor nas relações interpessoais. As tecnologias da informação e comunicação, no século XXI, favorecem vários canais de informação e comunicação, o que pode auxiliar ou prejudicar a ação docente. Afinal, informação por si só não é conhecimento. As mídias oferecem muitas facilidades quando a temática diz respeito às linguagens e formas de comunicação. Há que se ter certa cautela principalmente com as formas de se comunicar nos meios virtuais. Nos últimos tempos, as opiniões parecem delimitar um campo de embate e intolerância nos discursos na web e não são colocadas como formas diferentes do pensar.

A partir de levantamento bibliográfico e de pesquisa de dados tecnológicos, buscamos entender a praticidade do ensino e aprendizagem, com base nas mudanças sociais e tecnológicas contínuas.

¹ Segundo Adler (2020, p. 17): *...o bem-estar não é algo inato, não é algo físico, mas algo que pode crescer por meio do aprimoramento de competências que podem também ser chamadas de socioemocionais ou de habilidades para a vida ou de habilidades para o bem-estar.*

É importante mencionar que a sala de aula é um espaço heterogêneo, múltiplo e de muita diversidade. Os professores necessitam articular propostas pedagógicas condizentes com as individualidades dos alunos com vistas à produção de um cenário inclusivo e acolhedor, valorizando aquilo que potencializa a aprendizagem significativa dos alunos e desenvolvendo habilidades e competências para uma atuação com criticidade por parte dos alunos na sociedade contemporânea. Outra questão que se apresenta em sala de aula diz respeito a própria desigualdade vivenciada no seio social, a sala de aula reflete com amplitude algumas variáveis sociais, econômicas, culturais, políticas e históricas da sociedade.

As práticas docentes demandam muitas atualizações que transitam também na esfera de novas competências para o professor do cenário atual. Para além das aulas, o professor antes de qualquer situação necessita estar disposto a aprender no sentido de lidar com as inúmeras questões que fazem parte da dinâmica da sociedade como também necessita de políticas públicas voltadas à formação continuada. A qualidade do ensino e da aprendizagem perpassa pelas ações do Estado em face das próprias questões que se impõe no seio social e suscitam uma formação bem atendida por parte do professor. As leis garantem o acesso e a permanência de todos, independentes de suas diferenças se traduzem em caminhos a serem explorados e requeridos por parte da população e da comunidade escolar.

Como as políticas públicas permeiam as práticas docentes? As políticas públicas voltadas à educação enquanto mecanismos a serviço da acessibilidade à escola pública, em um sentido lato, necessitam ser projetadas em prol da coletividade. Assim, o direito à educação enquanto um direito social, público e subjetivo² previsto na Constituição Federal de 1988 poderá chegar a um patamar mais qualitativo e equânime. Quando se lança mão do termo “políticas”, há que ter em mente que está no ar um jogo de disputas entre o *status quo* e as diferentes culturas que formam o seio social. Sendo em torno dessas diferenças e, principalmente, das desigualdades historicamente constituídas, tanto na esfera econômica quanto na social e cultural, que as políticas públicas educacionais necessitam ser desenhadas, pensadas, implementadas, avaliadas e repensadas. A pluralidade cultural e o respeito à alteridade são componentes relevantes no planejamento do Estado considerando contextos e demandas específicas de ensino e aprendizagem em diferentes etapas da educação.

Segundo Camargo (2006), as políticas públicas educacionais podem concretizar intenções e planos de ações em atenção às reivindicações de grupos minoritários vindos de diferentes contextos estratificados da sociedade e precisam ter um sentido de continuidade com o propósito maior que é o de compensar os efeitos da globalização e do encolhimento do Estado de Bem Estar Social. Na educação continuidade está relacionada a três aspectos: acesso, permanência e qualidade. Entretanto, há uma relação de forças que envolve políticas partidárias e preferências de certos grupos na sociedade e os interesses da coletividade acabam sendo esvaziados, o que faz com que certas ações do Estado encaminhem projetos de governo e não políticas de Estado.

² Segundo Duarte (2004), a figura jurídica do direito público subjetivo presta-se à exigibilidade judicial de políticas públicas educacionais, tendo em vista, especialmente, a necessidade de adaptação do conceito ao contexto de uma Constituição que adota o modelo do Estado Social de Direito.

Certamente, tais ações ou falta de direcionamentos ou o acesso restrito e delimitado ao planejamento de políticas públicas educacionais pelas camadas mais interessadas da população faz com que as “políticas de governo” produzam reflexos no chão da escola.

[...] a prática docente, devemos concebê-la, em seus aspectos epistemológicos e de práxis, como uma atividade que promova, por meio de suas atividades pedagógicas, uma transformação nas relações sociais, culturais e institucionais, para as quais os significados são gerados, recusando ver a cultura como harmoniosa. E sim, como espaço de lutas e de reflexões sobre o processo histórico e social, visando as transformações sociais para a igualdade e o respeito quanto à diversidade (Caprini, 2018, p. 10).

As práticas docentes podem ser diretamente afetadas por uma modelagem de caráter descompensatório e por tais motivos exigem esforços e compreensões maiores dos docentes e principalmente da equipe gestora da escola. Ao passo que a sala de aula reflete um conjunto de práticas pensadas em torno de um Projeto Político Pedagógico e de planos de ensino. É possível trazer uma contraproposta aquilo que é verticalizado ou idealizado e posto em prática pelo grupo majoritário. A escola é também um espaço de tensão e embate, de movimento e produção de forças e a gestão escolar democrática pode ou não comportar ou ainda extravasar tais anseios, esse é um dos principais canais de comunicação e reivindicação entre a esfera pública educacional e os grupos da sociedade.

Com vistas a alcançar os objetivos traçados no escopo deste estudo foi desenvolvida uma pesquisa de caráter bibliográfico. Entende-se que este seja um importante processo da pesquisa, pois, de acordo com (Gil, 2002, Vergara, 2007) ela busca realizar uma contextualização teórica do problema e o que tem sido investigado a respeito da temática. É o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Quanto à abordagem configura-se qualitativa cuja investigação está centrada em pressupostos subjetivos que podem favorecer a compreensão do objeto de estudo considerando o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade a que pertence.

Para fundamentar teoricamente este trabalho, analisamos autores que debatem a temática tais como:

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Falar de prática docente nos remete a pensar no contexto. Que mundo é este que estamos vivendo? Qual é o perfil dos alunos na atualidade? Que professor é este que atua nesse mundo e qual o lugar que esse profissional ocupa na sociedade.

Nas últimas décadas houve uma mudança na imagem social do que é ser um bom professor, essa mudança vai corresponder ao tipo de conhecimento no qual o bom professor se embasa do tipo de formação que esse profissional recebe. Nesse contexto à formação docente passa a ser vista sob um novo olhar, há uma preocupação maior com à formação docente.

Diversos pesquisadores como Paulo Freire, Bernadete Gatti, Antônio Nóvoa e Maurice Tardif apontam que Formação e a prática docente são temas indissociáveis e têm ocupado lugar de destaque nos debates atuais, isto porque estes dois quesitos são essenciais para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Ser professor na contemporaneidade é um trabalho de extrema complexidade que exige uma profissionalização que certamente refletirá em sua prática. A realidade das escolas brasileira é desafiadora, os saberes relacionados à prática docente são complexos. A este respeito Boing pontua (2008, p.106) que:

A preparação das aulas de hoje envolve, além do levantamento do conteúdo e da escolha de alguma dinâmica para a interação em sala, a pesquisa na internet e a atenção aos fatos e às notícias publicados nos jornais e revistas que possam ser utilizados para a contextualização em sala ou trabalhados como um novo conteúdo. As aulas em si estão mais complexas pela diversidade maior dos alunos, resultado das políticas de inclusão social e de expansão do ensino.

Ainda sobre os desafios impostos aos professores Oliveira (2010, p. 24) ainda complementa que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para as quais não se sente preparado. Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Como as políticas públicas surgem a partir das demandas sociais aí está posto uma grande demanda para as políticas educacionais. Por isso criar políticas públicas que atendam essa demanda que cuide da formação do professor é de extrema relevância. Podemos inferir que a política pública de maior significância que fundamenta à formação docente é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. A formação do professor para atuar na educação básica é assegurada no artigo 62 quando determina que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

O artigo 63 também se refere à formação dos docentes seguindo as normas da nota técnica 020/2014 do Ministério da Educação. O foco desse estudo é instruir como deve ser essa formação.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A LDB 9394/96 inaugurou como política pública da educação um novo cenário no que se refere à formação de professor, a partir dela se desenrola outras normativas que vão nessa direção. Em junho de 2014 foi aprovada a lei 10.005 que cria o novo Plano Nacional de Educação. A meta cinco deste plano assegura que a união e cooperação com os Estados e Municípios deverão:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

As políticas de formação de professor são essenciais e necessárias para assegurar a este profissional o direito à qualificação para que ele possa ser um docente que tenha condições de atender as demandas atuais que não são poucas.

Um professor que não tenha uma formação suficiente para adentrar e continuar na sua profissão pode ocorrer que leve um tempo dentro da escola fazendo experimentos, ensaios para se atualizar e achar um caminho. O problema que nem sempre esse caminho será o melhor.

Assim, inferimos que a formação do professor implica diretamente na maneira como ele irá desempenhar a sua função pedagógica na escola. À medida que os professores são qualificados fortalece a base do ensino e a prática desses profissionais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO DOS ALUNOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nesse cenário de políticas públicas e práticas docentes, abordaremos a educação inclusiva em um contexto geral, que consiga contemplar as discussões voltadas à formação dos professores e à estrutura dos ambientes escolares para a inclusão. Para isso, levamos em conta as seguintes questões: A formação dos professores contempla a preparação para trabalhar com a educação inclusiva? As estruturas escolares estão adequadas para a inclusão?

O que percebemos nas políticas de inclusão é que já existe um questionamento muito forte sobre a preparação dos ambientes escolares e, principalmente, da força de trabalho, para receber alunos com necessidades especiais. Nesse sentido, Artur Rocha argumenta os desafios enfrentados pelos professores que irão trabalhar com a educação inclusiva, salientando que:

É um grande desafio aos professores o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois cabe a eles construir novas propostas de ensino, atuar com um olhar diferente em sala de aula, sendo o agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem (Rocha, 2017, p. 02).

Sendo assim, o parecer do CNE/CP nº 9 de 2001 apresenta diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e:

Estabelece que a educação básica deve ser inclusiva, para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos docentes das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (Brasil, 1996/2001).

Todas essas discussões têm demonstrado que as políticas públicas de inclusão não apresentam um parâmetro de discussões com as bases, e muito menos um tratamento especial, para que as escolas possam receber o estudante que apresente algum tipo de deficiência. Nesse sentido, são fundamentais a formação de professores, para que os

alunos com necessidades especiais possam se sentir incluídos em todos os espaços. Artur Rocha comenta que, para a inclusão ser contemplada, a escola precisa acompanhar o ritmo que é apresentada pelas diferenças, salientando que:

Atualmente, para construir uma escola que atenda adequadamente a alunos com características, potencialidades e ritmos diferentes de aprendizagem, não basta apenas que tenham professores e demais profissionais que uma escola normal apresenta. Faz-se necessário que os profissionais e principalmente os professores estejam capacitados para exercer essa função, atendendo a real necessidade de cada educando (Rocha, 2017, p. 05).

Seguindo essa perspectiva, o autor ainda argumenta sobre as adaptações escolares para receber alunos com necessidades especiais:

A inclusão nada mais é que um processo de inovação que exige um esforço de reestruturação e atualização de algumas escolas, fazendo com que essas escolas busquem uma reorganização escolar, ampliando seu projeto político-pedagógico, incorporando novas práticas aos currículos e realizem adaptações físicas necessárias para acolher os alunos (Rocha, 2017, p. 07-08).

Os ambientes da escola e a formação continuada dos professores são de fundamental importância para que o processo de inclusão possa obter êxito, pois a conquista da educação foi uma luta de classe que perpetuou por anos.

A valorização da educação no Brasil foi uma conquista constitucional e pautada na Constituição Federal (1988), em seu artigo 205, como um direito a todos os brasileiros, independente de raça, cor, etnia, condições econômicas e sociais, sendo definida como:

Um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. Por fim, garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

O artigo 206 apresenta os princípios com base no ensino que será ministrado e, principalmente, na valorização docente.

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

Sendo a educação um direito de todos, precisamos compreender que as diretrizes educacionais e as legislações vigentes precisam caminhar com olhares que possam contemplar a inclusão de forma adequada e com ambientes propícios à valorização do ensino e da aprendizagem.

Sendo assim, nosso trabalho busca fortalecer a inclusão na perspectiva da educação inclusiva em diferentes aspectos da educação. Foram anos de muitas lutas em busca de uma educação que contemplasse todas as classes sociais no propósito de preparar os professores em vários aspectos da formação continuada, para o desenvolvimento da educação plena e participativa, com políticas públicas que possam contemplar as demandas das classes sociais do nosso país.

As políticas de inclusão apresentam em seus contextos históricos propostas que possibilitam a valorização e desenvolvimento da educação inclusiva, porém a prática vem na contramão dos projetos políticos aprovados. Desta forma Paulon (2005, p.10) faz um questionamento sobre o assunto discutido avaliando que:

Uma proposta baseada em tal concepção caminha na contramão do processo de inclusão já que coloca uma divisão entre os alunos, sublinhando aqueles que necessitam da intervenção de uma equipe e aqueles que não a necessitam. Fazer com que alguns alunos fiquem “marcados” como problemáticos e como únicos casos que demandam apoio da equipe só contribui para que sua dificuldade de inserção no grupo se acentue. É preciso considerar não só o aluno a ser incluído, mas também o grupo do qual ele participará.

Neste sentido o mesmo autor faz um desabafo sobre a responsabilidade que muitas vezes recai sobre os professores e as escolas, alertando para que sejam observadas as transferências realizadas pelo Estado, que muitas das vezes deixa somente para a escola a responsabilidade da inclusão, sem que haja os investimentos necessários para estruturar e humanizar o espaço para receber seu alunado.

Uma política educativa que afirme que sobre o professor recaem as esperanças de melhoria da educação brasileira tem como único efeito situar o professor frente a um ideal que adquire mais a dimensão de um “fardo” a ser carregado solitariamente que de uma possibilidade a ser concretamente alcançada (Paulon, 2005, p. 09).

Em um dos pilares da educação apresentado no relatório da UNESCO, por Dolors (1998, p. 96) fala do “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”. Neste sentido, a convivência depende da forma que é planejada a inclusão, para que não haja uma ruptura e no lugar de incluir o aluno se sentam excluído. Delors afirma que:

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta (Delors, 1998, p. 97).

Neste sentido, a educação sendo um dos pilares da integração social e também responsável pelo desenvolvimento humano e principalmente pela interação e respeito às diferenças. Para contribuir com esse raciocínio, Delors (1998, p. 98) acrescenta que “desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida”. Porém, caber ao Estado fornecer todos os subsídios necessários para que a política de inclusão possa obter êxito social, intelectual e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos o quanto a atuação do poder estatal é importante no que tange o acesso, a permanência e a qualidade da educação e como as políticas públicas educacionais

voltadas principalmente a formação de professores e a educação inclusiva podem se traduzir em ações que reduzam as adversidades sociais e promovam, em uma perspectiva mais ampla, um cenário acolhedor e de valorização das diferenças.

O professor é peça-chave nesse espaço, à medida que, em seu cotidiano, articula propostas pedagógicas que podem ir ao encontro da aprendizagem significativa fazendo com que os alunos criem conexões entre a aprendizagem formal e suas vivências. Há necessidade de formação continuada docente no sentido de se ater a volatilidade do cenário atual, do século XXI, diante das demandas sociais, culturais e da própria diversidade, que afetam significativamente a dinâmica das salas de aula.

Sabemos que há um jogo de disputas políticas em torno da promoção de políticas educacionais e o Estado é o principal dinamizador como também o responsável pela implementação das ações que possibilite a viabilidade da educação como direito e dever. As políticas públicas educacionais podem ser consideradas como conquistas e meios para a efetivação do direito à educação com o advento da Constituição Federal de 1988, considerando as especificidades dos diferentes contextos das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Alejandro. **Entrevista: bem-estar gera produtividade**. Revista Ensino Superior. Ed. 250 -jun/jul/2020;
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – 4654 PNE e dá outras providências**. Publicado na Edição Extra do Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014, nº 120-A. Disponível em: <<https://www.ebc.com.br/educacao/2014/07/20-metas-do-pne>>. Acesso em 08 de jul. de 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 07 Jul de 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BOING, L. A. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. 191 f. Tese (doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2008.
- CAMARGO, Ieda de. **Gestão e políticas de educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006;
- CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. **Educação, multiculturalismo e prática docente: reflexões propostas a partir de desafios contemporâneos, 2018**. Disponível em: <http://www.uece.br/pdf> Acesso em: 07 Jul de 2020;
- DELORS, Jacques. **Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília – DF, Cortez, 1998.
- DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público e subjetivo e políticas educacionais**. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf> Acesso em: 08 Jul de 2020;

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Número Especial 1, p. 17-35, 2010.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ROCHA, Artur Batista. **O papel do professor na educação inclusiva**. Ensaios Pedagógicos, V. 7, n. 2, jul/dez de 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PIBID: Política Pública para Permanência de Estudantes de Licenciatura em Matemática no IFRN-CNAT

PIBID: Public Policy for Retention of Undergraduate Mathematics Students at IFRN-CNAT

Maria Luiza Souza de Lima

Graduanda em Matemática no IFRN. Estudante do curso de Matemática no IFRN, Natal, RN, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Luiza Cordeiro, 11, Traíras, Macaíba, RN, Brasil, CEP: 59288-899. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2376-5534>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1250296608401787>

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento

Doutora em Educação pela UFRN. Professora do Eixo Pedagógico e Epistemológico do IFRN. Natal, RN, Brasil. Endereço para correspondência: Av. senador salgado Filho, 1559. Tirol. Natal, RN, Brasil, CEP: 59015000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9434-7598>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3632640726062599>

Juan Carlo da Cruz Silva

Doutor em Educação pela UFRN. Professor do IFRN - Natal Central, Natal, RN, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida Senador Salgado Filho, 1559. Tirol. Natal, RN, Brasil, CEP: 59015000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3727-389X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6960508882445940>

RESUMO

A pesquisa analisa a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na continuidade dos alunos de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal-Central (CNAT). Por meio de uma abordagem etnográfica, com observação e entrevistas com bolsistas, o estudo investiga como as experiências no PIBID impactam a trajetória acadêmica e a formação de identidades docentes. Os resultados indicam que o suporte financeiro e as vivências práticas proporcionadas pelo programa favorecem a permanência dos estudantes, além de fortalecer o vínculo com a profissão docente. O PIBID se destaca como ferramenta essencial para a compreensão do ambiente escolar e o fortalecimento do compromisso com a carreira de professor.

Palavras-chave: PIBID; política pública; permanência.



ABSTRACT

The research analyzes the influence of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) on the continuity of students in the Mathematics Teacher Education program at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), Natal-Central Campus (CNAT). Through an ethnographic approach, including observation and interviews with scholarship holders, the study investigates how experiences within PIBID impact academic trajectories and the formation of teaching identities. Results indicate that the financial support and practical experiences provided by the program favor student retention and strengthen the connection with the teaching profession. PIBID stands out as an essential tool for understanding the school environment and reinforcing commitment to the teaching career.

Keywords: PIBID; public policy; permanence.

INTRODUÇÃO

Buscamos nesse artigo analisar o PIBID como uma Política Pública de Permanência estudantil e as suas contribuições para a formação de licenciandos no curso de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- Campus Natal Central. Temos como perspectiva contribuir para o debate sobre o papel do PIBID na promoção da permanência dos estudantes na licenciatura em Matemática e na busca pela superação da evasão acadêmica.

A necessidade de superação da evasão, decorre da preocupação a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2023 que aponta que, 51% dos alunos cotistas da rede federal concluíram o curso, enquanto o índice entre os não cotistas foi de 41%. Esses dados sugerem que as políticas não apenas de inclusão, mas também de permanência estudantil podem ter um impacto positivo no êxito acadêmico, que consideramos a conclusão do curso.

Ressaltamos que, a evasão na Educação Superior tem um caráter complexo e multifacetado, pois pode ser influenciado por diversos fatores, incluindo condições socioeconômicas, a trajetória de formação acadêmica prévia e as crenças sobre a carreira docente. A análise detalhada desses aspectos torna-se essencial nessa pesquisa para subsidiar a análise de como o PIBID pode se materializar como uma política de permanência aos estudantes de licenciatura em Matemática.

O PIBID, por sua vez, é uma ação do Estado brasileiro destinada a fortalecer a formação de docentes para a educação básica, a partir da perspectiva da indissociabilidade entre a teoria e a prática pedagógica, promovendo a inserção dos estudantes no ambiente escolar desde os primeiros períodos da graduação. Essa iniciativa, pode proporcionar não apenas uma formação relacionada à realidade da educação pública brasileira, como também pode despertar o interesse do estudante pela profissão, na medida em que ele pode passar a se identificar com ela.

Destinado a alunos de graduação, o programa disponibiliza bolsas de estudo e proporciona experiências práticas em escolas públicas, incentivando a interação direta com o ambiente escolar e possibilitando que os futuros docentes aprimorem os saberes e habilidades fundamentais para o ensino. O PIBID, além de auxiliar na formação prática e teórica dos alunos, visa aprimorar a qualidade da educação básica, ao fomentar a criação de projetos pedagógicos inovadores e na capacitação de professores mais avançados e comprometidos. Em diversas situações, o programa também promove a continuidade dos alunos de licenciatura na universidade, através de auxílio financeiro e vivências enriquecedoras na instituição de ensino, que corroboram a decisão pela carreira de professor.

O IFRN tem se destacado na implementação e no desenvolvimento do PIBID e a Licenciatura em Matemática é um dos cursos participantes do Programa. Ele surge como uma política pública importante em um contexto em que a evasão na Educação Superior é um problema já mencionado em diferentes pesquisas e notícias, como por exemplo, os dados oficiais publicados em 2023 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira afirmam, de forma generalizada, que o desempenho nos cursos de licenciatura no Brasil é insatisfatório.

Esse baixo desempenho, já havia sido analisado por Licurgo (2021), quando ele explica que:

[...] em relação ao aluno podemos destacar fatores individuais [...] como a necessidade de trabalhar, a falta de tempo para estudar, as dificuldades decorrentes no processo de ensino-aprendizagem, as reprovações constantes que ocasionam na sua retenção, a baixa frequência às aulas, as razões financeiras, a falta de aptidão decorrente da inapta formação escolar anterior [...] o desestímulo e o desinteresse com o curso, assim como a falta de conhecimento referente à carreira e consequentemente a desmotivação e a frustração com a mesma.

Assim como Licurgo, uma pesquisa publicada pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a Fundação Victor Civita, intitulada “Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil” (Tartuche; Nunes; Almeida, 2010) é destacada a falta de investimento na profissionalização da docência e o desinteresse de estudantes pela carreira de educador. Além disso, outra pesquisa divulgada pelo Instituto Semesp em 2022 alertou para um possível “apagão” de professores no Brasil. Nessa, existe uma projeção de que até 2040 o Brasil poderá enfrentar um déficit de 235 mil professores para a Educação Básica, tendo como principal justificativa o desinteresse pela carreira entre os jovens.

Tais dados, evidenciam a necessidade da existência de políticas públicas que valorizem a profissão docente, que melhorem as condições de trabalho e tornem essa profissão uma carreira mais atraente para os jovens, promovendo a garantia da qualidade de sua formação. Tal fato justifica a importância do desenvolvimento dessa pesquisa, pois consideramos que o PIBID surge como uma iniciativa importante que visa não apenas aprimorar a formação dos futuros professores, mas também contribuir para a sua permanência e êxito na licenciatura.

Entretanto, apesar de seu potencial impacto positivo, ainda existe uma lacuna significativa na compreensão das contribuições específicas do PIBID para a manutenção dos estudantes na licenciatura em Matemática. Por isso, questionamos que fatores se

fazem presentes e influenciam os estudantes que fazem parte do PIBID a conseguirem concluir seus cursos. Questionamos ainda: em que medida o apoio financeiro oferecido pelo programa ajuda na superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos?

Portanto, essa problemática não só visa investigar as contribuições do PIBID na formação de professores de Matemática, mas também busca compreender como esse programa pode ser efetivo, como uma política de permanência estudantil, contribuindo na redução da evasão fornecendo compreensão para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais nessa área.

Esta pesquisa, ao adotar uma perspectiva etnográfica, busca contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre o papel do PIBID na formação de professores e na promoção da permanência dos estudantes na licenciatura em Matemática, fornecendo subsídios para o aprimoramento de políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O PIBID foi criado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC), tendo como propósito de contribuir para a formação de futuros professores da Educação Básica brasileira, vinculados aos cursos de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior. De acordo com a CAPES, “o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (Capes, 2012).

Foi lançado em 2007, por meio da incorporação de alunos de licenciatura em escolas da Educação Básica sob a supervisão de professores da rede pública e coordenadores de cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior. Seu principal objetivo é aumentar a valorização do ensino e melhorar a qualidade da Educação Básica. O PIBID foi criado pela Portaria Normativa no 38, de 12 de dezembro de 2007, com os seguintes objetivos principais:

- I. incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II. valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III. promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV. promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (Brasil, 2007a, p. 39).

Os objetivos do PIBID vão além da formação de estudantes bolsistas. Eles também visam fortalecer as relações entre a universidade e a escola, promover a docência como uma carreira profissional e produzir e difundir informações sobre o processo de formação de professores. Como observamos, o PIBID visa aproximar o licenciamento do contexto das

escolas públicas sob orientação de professores da universidade e da escola de educação básica (Rabelo, 2016, p. 38).

Licurgo (2021) afirma que, embora o programa PIBID tenha inicialmente possuído uma variedade de objetivos, “o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campos e quilombolas, e as Instituições Estaduais de Ensino Superior também passou a agregar o PIBID às suas atividades formativas” (Licurgo, 2021, p.22).

Quanto à atuação no programa, podem participar estudantes de cursos de licenciatura de instituições de ensino superior públicas, que passam a integrar projetos de iniciação à docência em escolas públicas de educação básica. O PIBID tem o propósito de possibilitar aos discentes na primeira metade do curso presencial de Licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas e desse modo fomentar a iniciação à docência desses estudantes e elevar a qualidade da formação inicial desses futuros docentes, para atuarem na Educação Básica pública, estabelecendo assim, uma relação permanente entre Educação Superior e Educação Básica (Brasil, 2007a; 2010; Haddad, 2008 *apud* Licurgo, 2021, p.19).

Desde seu primeiro Edital, MEC/CAPES/FNDE PIBID 2007, até o último lançado no nº10/2004, o programa tem se consolidado como uma das principais políticas para a formação de professores desenvolvido, tornando-se evidente o crescimento do programa.

Como pode ser analisado, no primeiro Edital, a quantidade de bolsistas era de 3.088, aumentando gradativamente, até o número de 80.040 bolsas disponibilizadas no último edital publicado em 2024, conforme informações do site oficial do Gov.br/Capes, publicado em 29/05/2024. No mesmo site, o governo federal afirma que a região com maior número de estudantes de licenciatura beneficiados, é a região nordeste com 20.688 cotas de bolsas.

Reconhecendo a existência de editais de 2007 a 2024, sabemos que a CAPES, por meio do PIBID, visa contribuir para a inserção de licenciandos na cultura escolar da docência, possibilitando por meio da apropriação e da reflexão sobre a profissão de professor, dominar os instrumentos, saberes e habilidades que fazem parte do trabalho docente. Nessa perspectiva, as problemáticas oriundas do contexto escolar, podem se tornar objeto de estudo e de reflexão, e por isso, além do ensino, a pesquisa pode ser reconhecida como um dos princípios pedagógicos do PIBID.

O PIBID se configura não apenas como uma experiência formativa, mas também como uma política pública essencial para o fortalecimento da educação básica e da formação docente no Brasil. Como política pública, o programa reflete uma ação planejada e implementada pelo Estado com o objetivo de atender demandas sociais específicas, neste caso, a valorização e o fortalecimento da carreira docente.

Essa abordagem permite compreender o PIBID dentro de um escopo mais amplo de políticas educacionais, destacando seu papel estratégico na mitigação da evasão nos cursos de licenciatura e na construção de uma educação pública de qualidade.

O termo política pública constitui-se como um conceito amplo, pois tanto se refere a um campo de conhecimento, oriundo das ciências políticas, como apresenta-se sob uma diversidade de conceitos. Todavia, considerando autores como Lynn (1980), pode ser compreendida como um conjunto de ações do governo, ou a soma de atividades dos governos que produzem efeitos específicos para resolver problemas sociais e que influenciam na vida dos cidadãos.

As políticas públicas no contexto educacional incluem diretrizes, programas e iniciativas destinadas a melhorar a qualidade do ensino e garantir que os alunos tenham acesso, permanência e êxito no sistema educacional.

Quando nos referimos ao PIBID como política de permanência, reconhecemos que essas políticas se constituem como um conjunto de programas e ações desenvolvidos para garantir a permanência dos estudantes no Ensino Superior, diminuindo as taxas de evasão. São políticas que consideram uma diversidade de ações que possibilitam a garantia de alimentação, moradia, transporte, benefícios de saúde, aporte financeiro para participação em eventos, e auxílios financeiros, por meio de bolsas institucionais, este último, caso específico do PIBID. De uma forma geral, são ações direcionadas a estudantes com cadastro prévio que correspondem a critérios sociais e econômicos estabelecidos pelas instituições de Ensino Superior.

Licurgo (2021) afirma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Brasil tem um impacto maior do que apenas estabelecer padrões para várias facetas do sistema educacional do país. Essa legislação abrange desde a Educação Básica até o Ensino Superior, bem como a formação de professores, demonstrando seu alcance e a importância para garantir padrões de qualidade e orientação para a educação no Brasil.

Ao pensar no perfil dos estudantes de licenciatura no Brasil, é importante ter em mente a diversidade socioeconômica que os distingue. Muitos desses alunos vêm de famílias de menor renda, ou que os colocam em situações mais difíceis durante sua educação. Essas dificuldades incluem conciliar estudos com trabalho, não ter acesso a recursos educacionais de alta qualidade e, às vezes, ter que pagar as despesas de suas famílias.

Segundo Honorato (2019) em relação à grande área Educação, podemos constatar nela apenas fatos já sabidos: há forte participação de mulheres (65%); a maior parte dos estudantes tem origem em famílias pouco escolarizadas (o ensino fundamental é o maior nível alcançado pelos pais de quase três quintos deles) e de famílias de baixa renda (62% delas com renda de até três salários-mínimos); e, há enorme presença de estudantes trabalhadores – mais da metade concilia estudos e trabalho (66%). Honorato (2019, p. 36). No entanto, essa realidade também faz com que os alunos sejam resistentes, específicos e adaptáveis. Para entender como essas condições afetam a formação docente, é necessário discutir como políticas públicas podem e iniciativas como o PIBID ajudar e mudar a vida desses futuros educadores.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), as políticas públicas voltadas para a formação de professores no Brasil têm impacto significativo na redução das taxas de evasão e no aumento da qualidade da formação docente. Programas de bolsas como o PIBID fornecem

suporte financeiro e pedagógico, permitindo que os estudantes se dediquem integralmente aos seus estudos sem precisar buscar empregos externos que poderiam comprometer seu desempenho acadêmico.

Segundo Lima *et al.* (2007) afirmam que as dificuldades enfrentadas pelas professoras em início de carreira são semelhantes às descritas na literatura da área. No entanto, ele destaca a ausência de apoio institucional como um aspecto fundamental para a sobrevivência e permanência na carreira. Em vez disso, as decisões políticas muitas vezes resultam na atribuição das classes mais desafiadoras às professoras iniciantes. Diante disso, Licurgo (2012) enfatiza que a pesquisa sobre a formação de professores aumentou significativamente nas últimas décadas. Isso mostra os problemas com a preparação dos professores para o ensino. “Se estabelece uma conexão entre a qualidade do ensino oferecido aos alunos com a conduta dos professores em sala de aula e sua formação, atribuindo-lhes a responsabilidade pelos “fracassos” e “sucessos” de seus alunos” (Assis *et al.*, 2018 *apud* Licurgo, 2012, p.16).

Além disso, Gatti *et al.* (2014) destacam o efeito do PIBID na redução da evasão nos cursos de licenciatura envolvidos, seja para aumentar a valorização dos cursos nas Instituições de Ensino Superior (IES), fornecer auxílio de bolsas ou melhorar o rendimento dos cursos. Os resultados do estudo mostram que os beneficiários do PIBID são mais engajados e motivados para seguir na carreira docente. Isso se deve ao fato de que o programa oferece uma grande quantidade e oferece oportunidades práticas desde os primeiros anos de formação (Gatti *et al.*, 2014).

Por fim, é importante destacar que a permanência estudantil está intrinsecamente ligada ao sentimento de pertencimento e identificação com a profissão escolhida. Rabelo (2016) ressalta que programas como o PIBID não apenas aproximam os licenciandos do contexto escolar, mas também promovem maior integração entre teoria e prática. “Essa integração é fundamental para que os estudantes se sintam parte ativa do processo educacional, o que aumenta suas chances de concluir a formação e ingressar no mercado de trabalho com uma visão mais ampla e crítica”. (Rabelo, 2016, p. 41). Portanto, o PIBID se estabelece como uma ferramenta essencial na formação de professores de matemática ao promover um ambiente de aprendizagem colaborativo e envolvente. Isso contribui significativamente para a consolidação e valorização da carreira docente.

METODOLOGIA

Este estudo, de caráter qualitativo, emprega a metodologia etnográfica para examinar o impacto do PIBID na continuidade dos alunos de Licenciatura em Matemática no IFRN-CNAT. Macedo e Macedo de Sá (2018, p. 325), apontam que a etnografia pode ser compreendida como “(...) um processo de busca compreensiva que nos ensina a aprender ou mesmo a reaprender a nossa própria condição humana, a nos ver pelos olhos do outro e tentar compreender o outro compartilhando também o seu olhar”. Esta metodologia possibilita a relativização do olhar e a análise das diversas experiências de formação, exigindo constantemente uma prática de estranhar o que nos é familiar, especialmente no que diz respeito às práticas acadêmicas e às dinâmicas de continuidade no curso. A

etnografia possibilita uma compreensão detalhada das vivências dos bolsistas, situando suas percepções e ações no contexto acadêmico e nas práticas oferecidas pelo programa.

A pesquisa utilizada no estudo é bibliográfica e etnográfica. Segundo Oliveira (2020) *apud* Silva (2023, p. 04), essa abordagem possibilita um exercício reflexivo, uma investigação rigorosa que se utiliza de métodos e técnicas para o entendimento minucioso do objeto pesquisado. A pesquisa bibliográfica se baseia em recursos como artigos acadêmicos, livros e teses que debatem políticas públicas de permanência dos alunos, capacitação dos professores e a função do PIBID no cenário educacional do Brasil. Por outro lado, a metodologia etnográfica procura compreender os relatos e experiências dos bolsistas através de suas narrativas e contextos.

Os alunos envolvidos na pesquisa são os bolsistas do PIBID associados ao curso de Licenciatura em Matemática do IFRN-CNAT. A escolha dos bolsistas deu-se através de uma proposta de amostragem, incluindo representantes de diferentes períodos de curso para garantir uma variedade de pontos de vista sobre o efeito do programa em diferentes etapas da formação acadêmica.

O procedimento de coleta de dados foi realizado exclusivamente por meio de entrevistas semidiretivas, conduzida de acordo com a “Entrevista compreensiva” de Silva (2006) partir de palavras-chaves, e não de perguntas diretas. Essa realização de estudo seguirá o modelo proposto por Silva (2006, p. 44):

O “roteiro de entrevista” é relativamente flexível, ajustado (...) entrevistas semidiretivas, realizadas inicialmente a partir dos blocos temáticos em que buscava a história do sujeito como membro da Comissão, as suas “definições” sobre a educação brasileira, a cidadania, o povo e a sociedade, seus paradoxos se constituíram como um roteiro flexível, dispositivo de ampliação e aprofundamento no processo de engajamento na pesquisa.

Sendo assim, segue a organização em blocos temáticos: processo identitário, a permanência no curso e o PIBID da licenciatura em Matemática. Dito isto, as entrevistas foram realizadas individualmente com os bolsistas que se disponibilizaram em participar da pesquisa. Este procedimento possibilita uma exploração aprofundada das percepções dos interlocutores, mantendo a flexibilidade necessária para que surjam tópicos relevantes durante uma conversa. As questões abordarão temas como o impacto do PIBID na permanência no curso, o suporte financeiro, a vivência prática e o fortalecimento do desejo de atuar na docência. Todas as entrevistas foram gravadas (com consentimento prévio dos participantes), transcritas e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, com categorização temática.

A pesquisa foi conduzida seguindo as diretrizes éticas da Resolução CNS nº 510/2016 e será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFRN. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi fornecido aos participantes antes de qualquer procedimento de coleta de dados, garantindo a clareza sobre os objetivos, riscos e benefícios do estudo. A proteção dos dados foi garantida e os participantes tiveram a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento.

Quanto aos benefícios, este estudo apresenta uma contribuição significativa para o aprimoramento de políticas educacionais. Por meio de uma análise detalhada, a pesquisa visa oferecer subsídios para a melhoria do PIBID como política pública, promovendo uma

maior eficácia no incentivo à permanência dos estudantes de licenciatura e fortalecendo a formação de futuros professores. Além disso, os resultados poderão ser utilizados para orientar a formulação de novas políticas externas ao ensino superior e à educação básica.

Em relação aos benefícios, esta pesquisa oferece uma contribuição relevante para a melhoria de políticas educacionais. Através de uma avaliação minuciosa, o estudo pode fornecer contribuições para aprimorar o PIBID como uma política pública, favorecendo uma maior efetividade no estímulo à continuidade dos alunos de graduação e consolidando a preparação de futuros docentes. Adicionalmente, os resultados podem servir de orientação para a criação de novas políticas direcionadas ao ensino superior e à educação básica.

Quadro 1 - Procedimentos da Pesquisa.

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Pesquisa bibliográfica	Revisão da literatura acadêmica sobre políticas públicas de permanência, formação docente e impacto do PIBID.
Entrevistas semi-diretivas	Condução de entrevistas com bolsistas do PIBID, realizadas em local reservado no IFRN ou via plataformas virtuais institucionais, dependendo da disponibilidade dos participantes.
Análise dos dados	Os dados obtidos nas entrevistas serão organizados em categorias emergentes, permitindo a identificação de padrões e relações significativas que expliquem como o PIBID contribui para a permanência e formação docente dos bolsistas.

Fonte: autoria própria, 2025.

A partir dos procedimentos a priori, foram criadas categorias emergentes de análise. A avaliação dos dados indica o surgimento de uma categoria que incorpora os fatores de permanência e capacitação dos professores como componentes fundamentais. Esta categoria enfatiza a relevância do PIBID como uma política pública de apoio acadêmico e financeiro, fundamental para manter os alunos matriculados no curso de Licenciatura em Matemática.

Aspectos como a identificação com a graduação, a experiência de ensino precedente, as interações positivas com professores e colegas, além do suporte financeiro, são reconhecidas como fatores essenciais para a resiliência dos alunos frente aos obstáculos acadêmicos e socioeconômicos. Simultaneamente, surgem necessidades de aprimoramentos institucionais, tais como maiores flexibilidades curricular, acesso a recursos acadêmicos e maior compreensão das realidades dos alunos, enfatizando a importância de políticas exclusivas mais inclusivas e justas no ensino superior.

ANÁLISES E RESULTADOS

A permanência dos estudantes no curso de Licenciatura em Matemática está intimamente ligada às experiências institucionais, sejam elas positivas ou negativas, além das contribuições específicas de programas como o PIBID. Quando questionamos os bolsistas sobre motivações para a permanência no curso, encontramos respostas relacionadas a relações interpessoais entre professores e alunos, a remuneração promovida pelo PIBID, e a outros fatores que reforçam o vínculo dos estudantes com a licenciatura em Matemática.

Os relatos coletados ilustram a diversidade de motivações individuais. O bolsista B1 destacou que: “o desejo de ser professor cresceu ao longo dos períodos, especialmente após as monitorias e projetos”. Outro entrevistado mencionou o impacto do apoio financeiro oferecido pelo programa, conforme ressalta B2: “minha maior motivação é ajudar minha família, como eles me ajudam a continuar os estudos”.

A proximidade e a vivência com os professores também foram apontadas como elementos motivadores, conforme relata B3: “a vivência e proximidade com os professores fizeram eu querer progredir no curso”. Por fim, o compromisso com a área de Matemática e o desejo de impactar positivamente como professor foi mencionado, onde B5 afirma que: “a paixão pela matemática, o desejo de fazer a diferença como professor”.

Reconhecemos a importância da identificação com o curso como um dos aspectos que contribuem para a permanência e a manutenção do interesse dos estudantes. O processo identitário com o curso na Educação Superior, não depende apenas da qualidade formativa e técnica dos professores, nem da infraestrutura institucionais apenas, mas corresponde com o alinhamento entre as expectativas do aluno e a proposta que o curso tem desenvolvido (Masetto, 2012). Nesse sentido, quando os discentes percebem que o curso tem atendido as suas necessidades, existe um fortalecimento do vínculo e do engajamento nas atividades acadêmicas proposta, como afirmar B2: “a profissão docente e as experiências que tive no curso fortaleceram minha decisão de permanecer”.

A subjetividade presente no envolvimento dos estudantes com o curso de graduação colabora para a construção de sentidos e a percepção de afiliação, que conforme explica Coulon (2008), refere-se ao processo em que o discente, ao ingressar em uma determinada instituição, constrói aos poucos o sentimento de pertencimento, por meio da identificação com a cultura acadêmica (valores, normas, práticas) e institucional. Dessa forma, o processo de afiliação não é automático, se manifesta após uma fase adaptativa no qual o indivíduo se reconhece como parte integrante do meio acadêmico. Neste contexto, o entrevistado B5 afirma que: “o PIBID ajuda na identificação com a área desde cedo, antes mesmo do estágio obrigatório”.

Assim, a experiência acadêmica promotora da afiliação, contribui para a resiliência e para a permanência dos estudantes diante dos desafios que precisam ser superados no decorrer de sua trajetória institucional, conforme relata B2: “a profissão docente e as experiências que tive no curso fortaleceram minha decisão de permanecer”.

Um das formas identificadas a partir da análise das entrevistas realizadas, decorre das relações entre estudantes e professores como já mencionamos acima. No depoimento de B3, é possível observar a importância dos professores: “a vivência e proximidade com os professores fizeram eu querer progredir no curso.” Segundo Arroyo (2013), a imagem do professor carrega uma série de significados que ultrapassam suas práticas didáticas. Nessa imagem os vínculos de confiança, respeito e reconhecimento dos seus alunos, fazem com que esses profissionais se tornam modelos que inspiram a persistência em torno da profissão. O relato de B4 demonstra a importância da imagem do professor: “as experiências positivas que eu tenho em relação ao curso são mais em relação aos professores, especialmente as professoras, que me inspiram como mulher na matemática”.

Todavia, apesar da importância dos processos identitários relacionados aos aspectos subjetivos que envolvem as escolhas pelo curso, as relações interpessoais, nos centramos no papel do PIBID como Política Pública que contribui para a permanência de estudantes do curso de licenciatura em matemática no IFRN.

As políticas institucionais que fomentem essa identificação, como orientação acadêmica e programas de bolsas, são fundamentais para minimizar os índices de evasão e promover a permanência com qualidade, como afirma o entrevistado B1: “os projetos e as bolsas foram incentivos que me ajudaram a permanecer no curso”.

Além das contribuições no aspecto da formação docente, que envolve o desenvolvimento de saberes e práticas, uma das fortes contribuições do PIBID em relação a permanência estudantil, refere-se ao apoio financeiro. B2 relata sobre a importância da bolsa para custear a locomoção para ir as aulas do curso: “não ter renda própria foi um desafio para adquirir materiais e avançar nos estudos acadêmicos”. Assim como B2, B1 também relatam que “a bolsa do PIBID foi essencial para complementar os custos das passagens”.

Em sua maioria, o aluno de licenciatura lida com desafios financeiros consideráveis, equilibrando os estudos com a obrigação de contribuir para a renda familiar. Muitos são financiados em bolsas, como subsídios pelo PIBID, para garantir a continuidade dos estudos e reduzir despesas relacionadas à formação, como transporte e materiais. Além disso, esse perfil normalmente inclui jovens de baixa renda, provenientes de instituições públicas de ensino, com um intenso desejo de progresso social e um forte estímulo para mudar a realidade através da educação.

Araújo (*et al.*, 2017), em seus estudos apresenta que as bolsas do PIBID ajudaram aos estudantes a ampliação do tempo de formação acadêmica, pois devido ao auxílio financeiro, os estudantes não buscavam outras fontes de renda, fortalecendo a permanência no curso e melhorando o desempenho acadêmico.

De acordo com Sirigatti e Gomes (2018), a bolsa proporciona aos estudantes condições para que os estudantes possam superar os desafios impostos por condições econômicas e sociais. Conforme relata o entrevistado B3, “a ajuda financeira do PIBID foi essencial para transporte e alimentação, além de apoiar eventos e simpósios.

Os recursos do PIBID têm custeado além do transporte, bem como afirma B2: “o auxílio financeiro foi crucial para arcar com despesas de transporte e alimentação, além de viabilizar a compra de um notebook para atividades acadêmicas”. Como observa Licurgo (2021), programas remunerados favorecem a formação acadêmica pelo suporte econômico, como também pelo fortalecimento da identidade docente e desenvolvimento de novas metodologias. Gonçalves (2023, p. 2) afirma que o PIBID “potencializa experiências formativas, tanto no que se refere à construção da identidade profissional do futuro professor, quanto ao desenvolvimento de possibilidades metodológicas”. Já B4 destacou que: “com uma carga horária menor e uma remuneração melhor que os estágios tradicionais, o PIBID ajuda financeiramente e oferece oportunidades acadêmicas como publicação de projetos e artigos”.

Contudo, as dificuldades institucionais e estruturais também se mostraram presentes. Um exemplo destacado foi a falta de materiais acadêmicos, como observado por B2: “a falta de acesso a livros e materiais acadêmicos foi uma dificuldade significativa, especialmente na elaboração da minha monografia.” Além disso, a rigidez do curso e a falta de empatia de alguns professores foram mencionadas como fatores de desmotivação, especialmente para estudantes com rotinas externas desafiadoras. A esse respeito, B4 comentou: “o curso de matemática é muito rígido, e não são todos os professores que têm empatia com a rotina externa ao curso”.

Esses desafios refletem limitações que, segundo Caón e Frizzo (2011 *apud* Rafael *et al.*, 2016), revelam como o acesso democratizado ao ensino superior não garante equidade. As dificuldades vivenciadas por estudantes provenientes de escolas públicas foram exemplificadas por B5: “o fato de eu ter vindo de escola pública [...] falta de conteúdo, na minha época, o colégio estava muito tempo em greve.” Para enfrentar essas adversidades, medidas como maior investimento em infraestrutura, formação docente voltada à humanização e flexibilização curricular são essenciais para assegurar a permanência e o sucesso dos estudantes. Neste contexto, os autores Pacheco e Ristoff (2004 *apud* Rafael *et al.*, 2016) afirmam que:

Cerca de 2,1 milhões (25%) dos potenciais estudantes universitários são tão carentes que não têm condições de se manterem no Ensino Superior, mesmo este sendo gratuito. Assim, para se manterem nas instituições, os alunos necessitariam de suporte financeiro, como bolsas de estudo, alimentação, moradia, entre outros. O acesso à instituição não reduziu as desigualdades.

O PIBID, em particular, destacou-se como um programa fundamental para a formação docente e a permanência no curso. Santos *et al.* (2020, p.4) reforçam que “esse período de vivências e contato com o dia a dia da sala de aula trouxe um suporte a mais para nossa formação, pois nos colocou frente a frente com as dificuldades enfrentadas pelos professores”. Essa perspectiva é confirmada por relatos como o de B3: “o PIBID proporcionou a experiência de unir teoria e prática antes mesmo do estágio de regência.” Noffs e Rodrigues (2016) enfatizam que o programa atua como elemento integrador entre teoria e prática, permitindo que os licenciandos articulem os conhecimentos adquiridos na universidade com os saberes observados no contexto da escola básica.

As motivações para a permanência no curso também estão ligadas ao desejo de realização pessoal e profissional. A paixão pela docência, mencionada por B5 como “o desejo de fazer a diferença como professor,” e o apoio familiar citado por B2: “minha maior motivação é ajudar minha família, como eles me ajudam a continuar os estudos,” são exemplos claros de como esses fatores contribuem para a resiliência dos estudantes diante das dificuldades.

Portanto, os resultados indicam que a permanência dos estudantes no curso de Licenciatura em Matemática é influenciada por um conjunto complexo de fatores. As experiências positivas, especialmente aquelas relacionadas ao PIBID, desempenham papel central na formação docente e na motivação dos licenciandos. Por outro lado, as adversidades enfrentadas reforçam a necessidade de políticas institucionais que promovam equidade e suporte efetivo, assegurando que o acesso ao ensino superior seja acompanhado de condições adequadas para a conclusão do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa destacam a importância do PIBID como uma política pública eficiente para o incentivo à continuidade e ao progresso dos alunos no curso de Licenciatura em Matemática no IFRN-CNAT. Ao combinar auxílio financeiro com experiências práticas que unem teoria e prática de ensino, o programa não só auxilia no desenvolvimento da identidade profissional dos estudantes de licenciatura, mas também atenua os obstáculos estruturais e sociais que os alunos de baixa renda enfrentam.

Os depoimentos examinados demonstraram que, além do suporte financeiro, o PIBID desempenha um papel crucial na formação de um vínculo mais firme dos alunos com o curso, promovendo a identificação acadêmica e estimulando a persistência mesmo diante de obstáculos. Aspectos como a proximidade com os docentes, o primeiro contato com a rotina escolar e a oportunidade de publicação e envolvimento em eventos acadêmicos foram ressaltados como elementos cruciais na preparação dos professores. Esses elementos sugerem que o programa transcende seu propósito inicial, fomentando uma educação completa e em sintonia com as necessidades atuais da educação básica.

Contudo, os desafios institucionais, tais como a inflexibilidade curricular, a ausência de infraestrutura e a escassez de recursos acadêmicos, continuam sendo barreiras consideráveis para alguns alunos. Esta situação sublinha a procura de mais investimentos em políticas de apoio, que incluam a flexibilidade curricular e a formação de professores baseados na humanização e na empatia.

A pesquisa também ressalta a relevância de expandir a abrangência de programas como o PIBID, garantindo que mais estudantes de graduação possam aproveitar essas oportunidades. É crucial a implementação de políticas que unam suporte financeiro a práticas de formação prejudicadas para garantir não só o acesso, mas também a continuidade e a conclusão do curso, auxiliando na diminuição das disparidades educacionais.

Portanto, conclui-se que o PIBID desempenha um papel central na permanência dos licenciandos no curso de Matemática e no fortalecimento de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. A persistência e ampliação do programa são essenciais para estabelecer uma formação de professores de alto padrão, apta a modificar a realidade educacional e social do Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C.; ANDRIOLA, W. B.; RODRIGUES, M. DO S.; COELHO, A. DE A. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (UFC)**. Revista Brasileira de Educação, 2017. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Avalia%C3%A7%C3%A3o-do-Programa-Institucional-de-Bolsa-de-%C3%A0-Ara%C3%BAjo-Andriola/b84e59fa144443b6f6c0e48c599fa2486d5392ae>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União;

República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-publicacaooriginal-71369-pe.html>. Acesso em: 25 abril 2024.

DE FÁTIMA, Rosália *et al.* **Compreender a “entrevista compreensiva”**. Revista Educação em Questão, v. 26, n. 12, p. 31-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959958002.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

DE LIMA, Emília Freitas *et al.* **Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos**. Educação & Linguagem, v. 10, n. 15, p. 138-160, 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/97153104/229050503.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2024.

FERREIRA, M. C. A *et al.* **Marco histórico das políticas de permanência estudantil no contexto dos institutos federais de educação**. 2022. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero4/1comunicacao/Capitulo1/MariaCristinaAfonsoFerreiraE1C.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

GATTI, B. **A formação inicial de professores para educação básica: as licenciaturas**. Revista USP, São Paulo, n.100, p.33-46, dez/jan/fev. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 05 jun. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/35594593/GATTI_B_BARRETO_E_S_S_ANDR%C3%89_M_Pol%C3%ADticas_docentes_no_Brasil. Acesso em: 08 jun. 2024.

GONÇALVES, Brenda Maria Vieira; DE LIMA, Francisco José. **Tessituras e contribuições do PIBID para a formação de professores de Matemática: incentivo ao aperfeiçoamento e valorização da docência**. REMATEC, v. 18, n. 43, p. e2023005-e2023005, 2023. Disponível em: <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/460>. Acesso em: 11 jan. 2025.

HONORATO, Gabriela; ZUCCARELLI, Carolina; VIEIRA, André. **Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras**. Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 29, p. 28-53, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/download/98001109/pdf_1.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

LICURGO, Grazielle Borges. **Análise da influência do PIBID nos processos de evasão e permanência em um curso de licenciatura em química na visão dos ex-bolsistas do programa**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: <https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/31701/1/pibidevasaopermanencialicenciatura.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

LYNN, L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. 1980. Santa Monica, Calif.: Goodyear.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores**. Inovação no ensino superior, p. 151, 2012. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002425827>. Acesso em: 04 jan. 2025.

NOFFS, Neide De Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. **A Formação Docente: PIBID E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**. São Paulo: E-Curriculum, 2016. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2023/TRABALHO_COM_IDENT_EV190_MD3_ID5099_TB210_27082023150346.pdf. Acesso em: 28 dez. 2024.

RABELO, Leandro de Oliveira. **Contribuições e limites do PIBID para permanência na licenciatura e como suporte para o início da docência**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4408170/mod_resource/content/1/Leandro_de_Oliveira_Rabelo%2C%202016.pdf. Acesso em: 17 out. 2024.

RAFAEL, J. A. M.; DE MIRANDA, P. R.; DE CARVALHO, M. P. **Um estudo sobre as contribuições dos Programas de Assistência Estudantil para a formação acadêmica de futuros professores de Matemática**. REMAT: Revista Eletrônica da Matemática, 2(2), 122-137, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/1278>. Acesso em: 03 jan. 2025.

SANTOS, Cleivison Rodrigues *et al.* **A trajetória do aprendizado da docência no PIBID Matemática**. Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica da UFS-(Re) Significando a formação de professores de Sergipe a partir das experiências do Pibid e do Residência Pedagógica, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/13353>. Acesso em: 05 jan. 2025.

SILVA, Kelson Feitosa; DE MELO, Elisângela Aparecida Pereira. **Os processos etnomatemáticos da cubação de terra no Assentamento Rio Preto**. REMATEC, v. 18, n. 43, p. e2023014-e2023014, 2023. Disponível em: <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/478>. Acesso em: 14 jan. 2025.

SIRIGATTI, C. R. A.; GOMES, C. **O PIBID e a formação na perspectiva inclusiva: desafios, dilemas e possibilidades para a formação e atuação docente**. Revista Brasileira de Educação, v. 9, p. 538-556, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/676/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

EJA: Relatos de Experiências no Ensino de Jovens e Adultos

EJA: Accounts of Experiences in Youth and Adult Education

Adrielle Barboza Rodrigues
Bernardo Rurik Aparecido Gomes
Bruna Natiely Silva de Almeida
Cleidiane das Neves Fernandes
Déborha Monteiro Santos
Maria Ivone Crescêncio da Cunha

RESUMO

O trabalho teve como objetivo observar e compreender a dinâmica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas municipais de Açaílândia, destacando os métodos pedagógicos utilizados pelos professores e os desafios enfrentados por alunos e educadores. Por meio de visitas e entrevistas, identificaram-se fatores como a diversidade etária e cultural dos alunos, os obstáculos pedagógicos e sociais, e a necessidade de adaptação de conteúdos e recursos. Os relatos de alunas demonstraram a importância da EJA para o resgate de sonhos e o desenvolvimento pessoal, mesmo em meio a dificuldades como saúde, distância e idade. Os resultados evidenciam a relevância de políticas públicas, capacitação docente, e uso de tecnologias para tornar o ensino mais inclusivo e acessível, contribuindo para a transformação social e educacional dos participantes.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; inclusão social; metodologia de ensino; diversidade educacional; Açaílândia.

ABSTRACT

This study aimed to observe and understand the dynamics of Youth and Adult Education (EJA) in municipal schools in Açaílândia, highlighting the pedagogical methods employed by teachers and the challenges faced by both students and educators. Through visits and interviews, factors such as the students' age and cultural diversity, pedagogical and social obstacles, and the need for content and resource adaptation were identified. Testimonies from female students underscored the significance of EJA in rekindling dreams and fostering personal development, despite difficulties related to health, distance, and age. The results highlight the importance of public policies, teacher training, and the use of technology to make educa-



tion more inclusive and accessible, contributing to the social and educational transformation of participants.

Keywords: youth and adult education; social inclusion; teaching methodology; educational diversity; Açaílândia.

INTRODUÇÃO

Na educação atual os meios de aprendizagem estão se diversificando cada dia mais, sendo elas presencial, online, a educação básica na idade 'certa' e a modalidade de ensino muito procurada por pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos no período desejado, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade apropriada. No Brasil, a EJA tem como objetivo promover a inclusão social e a cidadania, proporcionando oportunidades para que jovens e adultos possam completar sua escolarização, adquirir novos conhecimentos e habilidades, e melhorar suas condições de vida. A importância da EJA vai além da aquisição de conteúdos escolares; ela desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades e no combate às desigualdades sociais e econômicas. Estudos indicam que a escolarização está diretamente relacionada à melhoria da qualidade de vida, à ampliação das oportunidades de emprego e à participação ativa na sociedade.

Em seu artigo, Franco (2021) salienta que, "os motivos que os trazem para a escola novamente podem ser os mesmos que os afastaram um dia, como: o trabalho, sustento para a família, ou também, o simples anseio de aprender", assim buscando nesta modalidade uma alternativa de dar segmento aos seus estudos.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a EJA é organizada em etapas equivalentes ao ensino fundamental e ao ensino médio, podendo ser oferecida na modalidade presencial ou a distância. A proposta pedagógica da EJA deve considerar as especificidades e as experiências de vida dos estudantes, buscando formas de ensino que respeitem sua diversidade e promovam a aprendizagem significativa.

O presente trabalho visou mostrar através de visitas e observações em escolas municipais de Açaílândia com modalidade EJA, como é a adaptação dos alunos e as metodologias usadas pelos professores nessa modalidade de ensino que cresce a cada dia e para isso foram feitas visitas em duas escolas com modalidade EJA para a execução da pesquisa.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar a adaptação dos alunos e as metodologias pedagógicas utilizadas pelos professores na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas municipais de Açailândia, com base em visitas e observações realizadas.

Objetivos Específicos

- Identificar os principais desafios enfrentados pelos alunos da EJA em sua adaptação ao ambiente escolar.
- Investigar as metodologias de ensino aplicadas pelos professores na modalidade EJA.
- Compreender como as experiências de vida dos alunos são consideradas no planejamento pedagógico.
- Avaliar a eficácia das estratégias utilizadas para promover a inclusão e a aprendizagem significativa na EJA.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Contribuições Sociais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil possui uma trajetória marcada por desafios e transformações significativas. Historicamente, suas raízes remontam ao período colonial, quando os jesuítas promoviam a catequização das populações indígenas, oferecendo uma educação voltada para os interesses da elite colonizadora, com ênfase em trabalhos manuais e ensino agrícola, raramente incluindo leitura e escrita. No entanto, foi apenas a partir do Império, por volta de 1870, com a criação das “escolas noturnas” em diversas províncias, que surgiram iniciativas mais estruturadas voltadas para a educação de adultos (Sales, 2008).

É da atribuição do professor da EJA respeitar a realidade desse sujeito, os conhecimentos adquiridos fora do espaço escolar, sendo reconhecido e respeitando a sua cultura, raça e saberes. O ensino para esse sujeito deve ser de qualidade, sempre procurando novas metodologias de ensino, buscando o interesse do aluno utilizando as tecnologias existentes para pesquisa e esclarecimentos, alternativas diferenciadas inserindo – os no mundo com mais estímulos (Rafaeli, 2012, p. 5).

Conforme a autora, o professor precisa estar apto para receber seus alunos, para assim, os deixarem à vontade em um ambiente educacional que, fora antes, não tiveram a chance de conhecer. O respeito, as novas metodologias de ensino se tornam as práticas mais necessárias para exercer na educação da EJA.

No contexto contemporâneo, a EJA enfrenta desafios relacionados à adequação curricular e à formação específica dos educadores. Além disso, políticas públicas como o

Programa Brasil Alfabetizado buscam fomentar a alfabetização de jovens e adultos, embora sua implementação e eficácia ainda sejam objeto de debates (Hamze, 2024).

As contribuições sociais da EJA são inegáveis, pois promovem a inclusão social, a cidadania ativa e a melhoria das condições de vida dos indivíduos. Ao proporcionar oportunidades educacionais para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos, a EJA contribui para a redução das desigualdades sociais e para o desenvolvimento econômico do país. No entanto, é fundamental que as políticas educacionais sejam efetivamente implementadas e que haja um compromisso contínuo com a qualidade da educação oferecida (Pires *et al.*, 2024).

Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil apresenta uma trajetória marcada por avanços e desafios. Embora haja um reconhecimento formal de sua importância e diversas iniciativas tenham sido implementadas ao longo dos anos, é imprescindível que as políticas públicas se traduzam em práticas efetivas que atendam às necessidades específicas dos educandos. A valorização da EJA como um direito humano fundamental requer um compromisso coletivo que envolva governos, educadores e sociedade civil na construção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Metodologias e Desafios na Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na inclusão social e no desenvolvimento de competências fundamentais para aqueles que não concluíram a educação básica em idade apropriada. No entanto, a implementação de metodologias eficazes e o enfrentamento dos desafios inerentes a esse contexto educacional requerem uma abordagem cuidadosa e adaptada às necessidades específicas dessa população.

A escolha de metodologias adequadas é essencial para o sucesso da EJA. Uma abordagem centrada no aluno, que valorize suas experiências de vida e promova a aprendizagem ativa, tem se mostrado eficaz. Segundo Freire (2020), a pedagogia crítica, que incentiva a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, é fundamental para o empoderamento dos educandos e para a construção de uma sociedade mais justa.

Outro aspecto importante é a utilização de tecnologias digitais na EJA. A pandemia de covid-19 destacou a necessidade de integração de ferramentas digitais no processo educativo, conforme apontado por Santos e Oliveira (2021). A adoção de plataformas online e recursos digitais pode facilitar o acesso à educação e permitir uma aprendizagem mais flexível, respeitando os ritmos individuais dos alunos.

Além de enfrentar dificuldades como o afastamento das salas de aula, escassez de recursos tecnológicos, capacitação da equipe docente e readequação do currículo, a trajetória escolar dos alunos da EJA é marcada por interrupções mesmo antes do período de isolamento social (Almeida, 2022).

Como diz a autora, as dificuldades que esses alunos encontram não é apenas pela falta dos recursos ou devido a pandemia que ocorreu, mas devido a responsabilidade familiar para provar o sustento, tiveram que se afastar dos estudos, assim, mostra que o aluno adulto tem uma maior dificuldade de permanecer na escola.

Apesar dos avanços metodológicos, a EJA enfrenta diversos desafios. A evasão escolar é um dos principais problemas, frequentemente relacionada a fatores socioeconômicos, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo (Silva, 2020). Além disso, muitos alunos chegam à EJA com um histórico de fracasso escolar, o que pode afetar sua autoestima e motivação para aprender.

Outro desafio significativo é a formação dos professores. A EJA requer educadores capacitados para lidar com a diversidade de experiências e necessidades dos alunos. Conforme Lima (2021), é crucial investir na formação continuada dos professores, proporcionando-lhes ferramentas para implementar práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos é uma área vital para a promoção da equidade e do desenvolvimento social. Embora existam desafios significativos, a adoção de metodologias centradas no aluno e o investimento na formação docente são passos essenciais para a melhoria da EJA. Com uma abordagem adequada, é possível transformar a educação em um instrumento poderoso de inclusão e empoderamento.

MATERIAL E MÉTODOS

Durante as visitas, foram observados como é o dia a dia de uma sala de aula com alunos com idade já avançada e onde estudam pessoas que por inúmeros motivos tiveram que deixar seus estudos de lado e que agora tentam buscar o tempo perdido. Cada dia onde ocorreram as visitas foram usados blocos de notas para que houvesse as devidas anotações, foram tiradas fotos e feito as anotações de relatos feitos por alguns alunos.

Para gravar os relatos feitos pelos alunos, foram usados celulares para fazer vídeos onde os alunos deram suas declarações em entrevistas. Cada aluno falou um pouco sobre o motivo pelo qual deixaram de estudar na "idade certa" e o que os fizeram voltar à sala de aula. A professora também relatou suas experiências e obstáculos ao ensinar a modalidade EJA pois há alguns alunos com mais de 60 anos em sua sala. Para a entrevista foram convidadas duas alunas para responderem algumas perguntas onde os entrevistados não foram identificados no trabalho.

SÉRIES ABORDADAS

Nas duas escolas foram feitas observações em salas multisseriadas, do 1º ao 4º ano do ensino fundamental.

Formação Acadêmica dos professores:

Escola A:

- **Graduação:** Formado em magistério superior, leciona disciplina de História, concursado pelo município de Açailândia /MA, atuando na EJA desde 2012, (13 anos de atuação).
- **Pós-Graduação:** Gestão Escolar.

Escola B:

- **Graduação:** Formada em magistério superior, leciona a matéria de português.

Questionamentos feitos aos professores sobre os desafios enfrentados:

Desafios Pedagógicos: Encontrar conteúdos adequados às habilidades e faixa etária dos alunos da EJA é difícil. Muitas vezes, as atividades disponíveis são inadequadas ou infantilizadas, exigindo muito tempo de pesquisa para adaptá-las.

Diversidade de Experiências e Idades: Lida com as diferenças culturais e comportamentais entre os alunos, respeitando as faixas etárias e seus costumes. Busca atividades que interessem tanto aos mais jovens quanto aos mais velhos.

Desafios Sociais: Alunos enfrentam dificuldades financeiras, responsabilidades familiares e desestrutura familiar, o que afeta seu engajamento e interesse pelo aprendizado.

Impacto da Falta de Recursos: A falta de recursos adequados compromete o ensino, exigindo que o professor gaste financeiramente para suprir essas lacunas.

Estratégias para Motivação: Utiliza atividades educativas que os alunos valorizam, como leitura e escrita, e promove momentos culturais e de convivência para motivá-los.

Apoio da Administração Escolar e Políticas Públicas: O apoio é essencial, mas muitas vezes as políticas não são adequadas às necessidades da turma, focando mais em objetivos administrativos do que pedagógicos.

Sugestões para Melhoria das Condições de Trabalho: Valorização dos professores, aumento de recursos financeiros e apoio mais efetivo das administrações são essenciais.

Aprimoramento da Educação na EJA: Investimento em professores experientes e comprometidos é crucial para melhorar o atendimento às necessidades dos alunos.

Aspectos Gratificantes do Trabalho: A maior satisfação é ver os resultados positivos dos alunos, transformando suas vidas e contribuindo para uma sociedade mais justa.

Experiência Marcante: Iniciou sua carreira jovem, enfrentando preconceitos, mas conquistou o respeito dos alunos através de seu trabalho dedicado. O reconhecimento dos alunos foi especialmente emocionante e motivador.

RELATO DA ALUNA 1:

Idade: 60 anos

Ao ser entrevistada ela relatou que nunca havia estudado pois onde ela morava não tinha escolas por ser no interior e as que havia no município que ela residia era bastante longe e de difícil acesso. Outro obstáculo enfrentado por ela no relato foi seu pai que não a deixava estudar, ela relata que o mesmo era bastante machista e rígido em relação à escolas, não deixava os filhos estudarem, principalmente ela por ser mulher, pois de acordo com as palavras dela, para ele mulher não frequentava escolas para buscar educação e instrução pedagógica e sim para outros fins.

Ela relatou que seu irmão só começou os estudos com mais de 14 anos de idade, pois foi contra a vontade do pai e decidiu começar estudar, mas ela não teve coragem de fazer o mesmo. Apenas após se casar com seus 17 anos ela recebeu o apoio da família do marido para começar a estudar, mas de acordo com ela tinha vergonha de ir para a escola devido à idade, então a mesma decidiu se dedicar à família. Depois de seus filhos já crescidos e casados, ela relata se sentir sozinha em casa e devido a isso resolveu usar esse tempo para ir atrás do que para ela é um sonho desde criança: aprender a ler e escrever. A aluna declara que têm total apoio da família para focar nos estudos e que seus netos a ajudam nas atividades escolares e a incentivam a continuar estudando. O maior obstáculo que ela relata nos estudos é a captação do que é passado em aula pela professora, pois devido ao tempo longe da escola e a idade, ficou mais difícil aprender os conteúdos, mas isso não a desanima, pois ela apresenta vontade e disposição para aprender.

RELATO DA ALUNA 2:

Idade: 59 anos

Ao ser entrevistada, relatou que após interromper os estudos devido ao trabalho pesado e problemas de saúde, retornou ao EJA em 2006, concluindo a sétima e oitava séries até 2008. Após a morte do marido, voltou a Açailândia e se dedicou a trabalhos com pessoas, melhorando sua saúde. Incentivada por sua médica, decidiu retomar os estudos para ocupar a mente e desenvolver-se mais. Atualmente cursa terceira e quarta séries, sentindo-se insegura para avançar para o ensino médio devido às suas condições de saúde. Enfrenta dificuldades físicas para frequentar a escola devido à distância e às condições da rua onde mora. No entanto, desde que retornou aos estudos, sente-se mais calma, independente e tem melhorado suas habilidades em escrita e matemática, apesar das dificuldades.

A aluna elogia o projeto EJA por oferecer a oportunidade de desenvolver-se academicamente mesmo fora do tempo regular de estudo. Sugeriu mais escolas com EJA para melhorar a acessibilidade e criticou a brevidade dos conteúdos dos livros, mas elogiou a paciência e dedicação dos professores que a acolhem com carinho e apoiam seu aprendizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

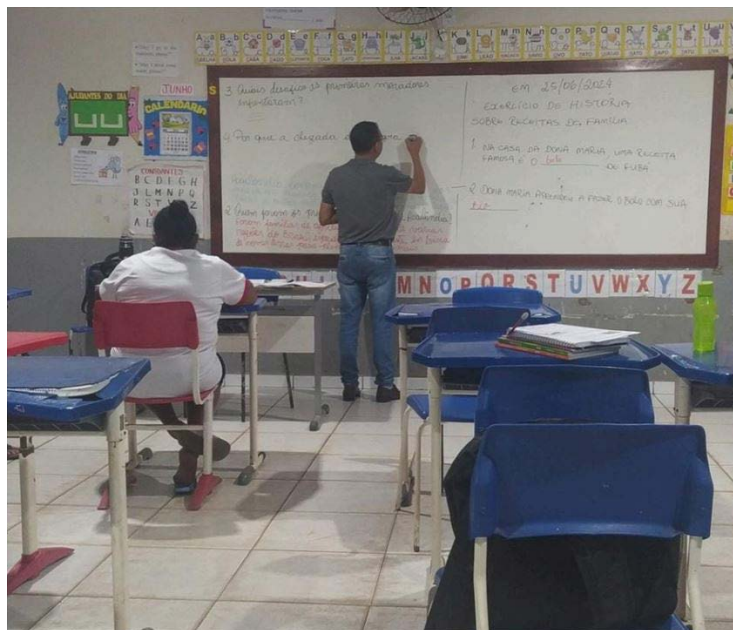
A modalidade de ensino EJA, sendo o ensino destinado aos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade certa é de suma importância nos dias atuais, pois pessoas que tiveram que deixar a escola por motivos diversos podem retomar os seus estudos e assim ter uma educação de qualidade. É o ensino que busca proporcionar para as pessoas a tão sonhada educação que sempre almejaram, mas não puderam.

Seus principais obstáculos são, a falta de recursos, as poucas instituições de ensino que ofertam, o grande índice de evasão escolar, devido ao trabalho, distância entre a moradia e a escola, a formação continuada dos professores, entre outros. Para uma boa qualidade de ensino na EJA, falta a capacitação de educadores, a falta de investimentos na infraestrutura, mais políticas públicas voltadas para a modalidade de ensino e tecnologias a

fim de promover um impacto mais significativo nessa forma de ensino que pode transformar vidas, mudar sonhos e a comunidade em geral.

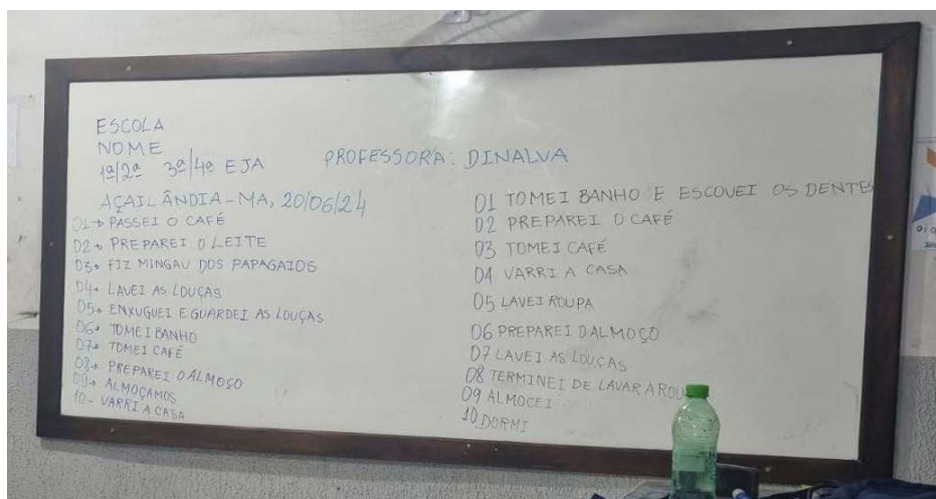
Além disso, é essencial considerar a relevância de estratégias pedagógicas inovadoras e adaptadas à realidade dos estudantes da EJA. Muitos desses alunos enfrentam desafios específicos, como longas jornadas de trabalho e responsabilidades familiares, o que demanda flexibilidade no ensino, com a implementação de métodos que conciliem suas rotinas. A integração de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem pode ser uma aliada significativa, proporcionando acesso a materiais didáticos online, aulas remotas e plataformas interativas que estimulem o engajamento e a continuidade nos estudos. Assim, é fundamental que educadores e gestores escolares desenvolvam abordagens que respeitem as particularidades desses estudantes, promovendo inclusão e garantindo um processo educativo mais acessível e eficiente.

Figura 1 - Sala de aula.



Fonte: Autora, 2024.

Figura 2 - Atividade feita em sala.



Fonte: Autora, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou os desafios e experiências da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando seu papel crucial na inclusão social e no desenvolvimento pessoal e profissional de indivíduos que não concluíram a educação na idade regular. Educadores enfrentam diversidade de idades e experiências, revelando a complexidade do ensino. Entrevistas com alunos mostraram histórias de superação através da educação. Educadores como os professores entrevistados compartilharam estratégias para motivar alunos, apontando dificuldades diárias. O estudo enfatiza a necessidade de políticas públicas que apoiem a formação contínua dos educadores e melhorem recursos didáticos e infraestrutura, promovendo um ambiente inclusivo e eficaz para os alunos da EJA.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, T. **EJA e os desafios de inclusão e permanência agravados pela pandemia**. [S. l.]: Canal Futura, 23 jun. 2022. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/eja-e-os-desafios-de-inclusao-e-permanencia-agravados-pela>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.
- FRANCO; C. M. **A aprendizagem na EJA: uma reflexão a partir das metodologias de ensino**. Itapaci – GO. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- HAMZE, A. **A Educação de Jovens e Adultos no contexto contemporâneo**. Brasil Escola, 2024. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/a-educacao-jovens-adultos.htm>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- LIMA, M. C. **Formação de Professores para a EJA: Desafios e Perspectivas**. Educação em Revista, v. 37, n. 1, p. 45-58, 2021.
- PIRES, W. A. S.; MARTINS, A. M.; SEHNEM, E. L. F. **Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos na Revisão de Literatura**. Cadernos da Pedagogia, v. 18, n. 42, 2024. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2115>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- RAFAELI, R. A. S. T. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS: com uma breve abordagem sobre Tecnologia Educacional**, [s. l.], ano 2012, p. 5-10, 2012.
- SALES, M. A. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Considerações Históricas e Legislativas**. Só Pedagogia, 2008. Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/historicolegislativo/>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- SANTOS, A. P; OLIVEIRA, Carlos Eduardo. **Tecnologias Digitais e a Educação de Jovens e Adultos: Reflexões Pós-Pandemia**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 1, p. 123-140, 2021.
- SILVA, R. **Evasão Escolar na EJA: Causas e Estratégias de Enfrentamento**. Educação & Realidade, v. 45, n. 2, p. 89-102, 2020.

O Conceito de Emancipação na Obra de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire

The Concept of Emancipation in the Work of Álvaro Vieira Pinto and Paulo Freire

Adão Lourenço

RESUMO

O presente estudo investigou os conceitos de emancipação e conscientização nas obras de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto, analisando suas contribuições teóricas para a educação transformadora e o desenvolvimento nacional. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, para identificar convergências e complementaridades entre as perspectivas dos autores. Os resultados indicam que a educação desempenha um papel central na superação de condições de opressão, promovendo a formação de cidadãos críticos e autônomos. Constatou-se que a prática educativa, ao ser orientada pela conscientização e pelo diálogo, contribui para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. Apesar das limitações impostas pela abrangência do tema, os objetivos foram alcançados, evidenciando a relevância das ideias de Freire e Vieira Pinto no enfrentamento de desafios educacionais contemporâneos. Este estudo sugere que pesquisas futuras explorem a aplicação prática dessas teorias em diferentes contextos e aprofundem a análise interdisciplinar de seus conceitos.

Palavras-chave: emancipação; conscientização; educação transformadora; desenvolvimento nacional; Paulo Freire; Álvaro Vieira Pinto.

ABSTRACT

This study investigated the concepts of emancipation and conscientization in the works of Paulo Freire and Álvaro Vieira Pinto, analyzing their theoretical contributions to transformative education and national development. The research adopted a qualitative approach, based on a bibliographic review, to identify convergences and complementarities between the authors' perspectives. The results indicate that education plays a central role in overcoming conditions of oppression, fostering the formation of critical



and autonomous citizens. It was found that educational practice, when guided by conscientization and dialogue, contributes to the construction of more just and inclusive societies. Despite the limitations imposed by the breadth of the topic, the objectives were achieved, highlighting the relevance of Freire's and Vieira Pinto's ideas in addressing contemporary educational challenges. This study suggests that future research explore the practical application of these theories in different contexts and further deepen the interdisciplinary analysis of their concepts.

Keywords: emancipation; conscientization; transformative education; national development; Paulo Freire; Álvaro Vieira Pinto.

INTRODUÇÃO

A concepção de emancipação permeia o pensamento crítico de importantes intelectuais brasileiros, sendo central nas obras de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire. Vieira Pinto, ao abordar o conceito de conscientização em um contexto de desenvolvimento nacional, oferece uma análise filosófica e sociológica do papel da educação na formação de indivíduos autônomos e críticos. Freire, por sua vez, insere o tema no âmbito da pedagogia libertadora, promovendo uma visão transformadora da educação como ferramenta para superar a opressão. Ambos os autores se complementam ao destacar a relevância da emancipação para a construção de uma sociedade mais justa, estabelecendo um diálogo teórico fundamental para a compreensão dos desafios educacionais e sociais no Brasil (Saviani, 2020).

A relevância desse estudo reside na necessidade de revisitar e aprofundar o entendimento sobre o papel da educação no processo de emancipação individual e coletiva. Em um cenário contemporâneo marcado por desigualdades sociais e econômicas, a perspectiva crítica desses autores oferece ferramentas para a análise das relações de poder e da formação de consciências que se posicionem de maneira ativa frente às estruturas opressivas. Essa investigação não apenas contribui para o campo acadêmico, mas também apresenta implicações práticas para educadores, gestores e formuladores de políticas públicas.

A justificativa para este trabalho está fundamentada na atualidade das contribuições de Vieira Pinto e Freire. Apesar do caráter histórico de suas obras, seus conceitos permanecem essenciais para interpretar os desafios educacionais do século XXI. O enfrentamento da exclusão social e da alienação cultural exige reflexões sobre os modos como a educação pode promover o desenvolvimento crítico, sendo a emancipação um elemento central nesse processo. Referências clássicas e contemporâneas, como Gadotti (2021) e Dussel (2020), reforçam a pertinência de um estudo que articule as ideias desses dois pensadores no contexto educacional atual.

A descrição do problema norteador da pesquisa envolve a análise do conceito de emancipação em uma perspectiva inter-relacional entre as obras de Vieira Pinto e Freire. Identificar os pontos de convergência e divergência em seus discursos críticos, além de compreender como suas ideias podem dialogar com a realidade educacional brasileira

contemporânea, constitui a base dessa investigação. As perguntas que orientam o estudo incluem: Como o conceito de emancipação é abordado por cada autor? Quais são suas implicações práticas para a educação? Como suas ideias podem ser integradas em uma proposta de transformação social?

O objetivo geral deste artigo é analisar o conceito de emancipação nas obras de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire, explorando suas contribuições teóricas e práticas para o campo da educação. Entre os objetivos específicos, incluem-se a revisão crítica das principais obras dos autores, a identificação de convergências e divergências em suas abordagens e a formulação de propostas pedagógicas que integrem elementos de suas visões críticas.

A metodologia utilizada será de natureza qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo. O estudo se apoiará em obras originais de Vieira Pinto e Freire, bem como em interpretações e críticas contemporâneas de seus pensamentos. As contribuições do artigo incluem uma ampliação do debate acadêmico sobre emancipação e uma análise que poderá servir como base para práticas educativas mais conscientes e transformadoras.

DESENVOLVIMENTO

O Conceito de Emancipação: Fundamentos e Abordagens Teóricas

O conceito de emancipação apresenta raízes filosóficas profundas, originando-se das reflexões de pensadores como Immanuel Kant, que definiu emancipação como a saída da condição de menoridade intelectual pela capacidade de pensar por si próprio. Esse entendimento foi posteriormente expandido por correntes como o Iluminismo, que defendiam o uso da razão e da liberdade como fundamentos da autonomia humana. De acordo com Bourdieu (2018), a emancipação deve ser compreendida não apenas como um ideal abstrato, mas como uma prática que enfrenta resistências impostas pelas estruturas sociais. Nesse sentido, sua complexidade exige análises interdisciplinares que incluam filosofia, sociologia e educação.

Na modernidade, o conceito de emancipação ganha contornos mais abrangentes ao incorporar elementos relacionados à liberdade social e à igualdade de oportunidades. Segundo Gadotti (2021), a emancipação não se limita ao desenvolvimento individual, mas estende-se à capacidade coletiva de resistir às forças opressoras e construir novos horizontes de liberdade. Para além do ideal utópico, a emancipação demanda ações concretas que transformem estruturas sociais que perpetuam desigualdades.

A educação, ao longo da história, tem sido um dos instrumentos mais poderosos para a promoção da emancipação. Freire (2019) argumenta que a pedagogia crítica desempenha um papel fundamental ao desafiar a alienação e criar as condições necessárias para a autonomia dos indivíduos. Essa visão reflete a ideia de que a educação deve atuar como um agente transformador, e não apenas como um meio de reprodução cultural.

A emancipação implica um processo contínuo de reflexão crítica sobre as relações de poder existentes em diferentes contextos sociais. Segundo Candau (2021), essa reflexão possibilita o reconhecimento da pluralidade cultural e a construção de sociedades mais inclusivas. Assim, a emancipação torna-se um conceito dinâmico, que evolui de acordo com os desafios sociais, políticos e econômicos de cada época.

Para Torres (2019), a emancipação, no contexto educacional, demanda uma compreensão ampla da relação entre globalização e práticas pedagógicas. Ele declara que as demandas da sociedade contemporânea exigem uma educação que não apenas prepare os indivíduos para o mercado de trabalho, mas que também os capacite a atuar como cidadãos críticos e conscientes de suas responsabilidades sociais.

A emancipação relaciona-se intimamente com o conceito de conscientização, como descrito por Vieira Pinto (2018). Ele destaca que a capacidade de reconhecer e superar as condições de alienação é um passo essencial para o alcance da autonomia. Nesse contexto, a emancipação é tanto um objetivo quanto um processo, envolvendo uma transformação contínua do indivíduo e da sociedade.

A ideia de emancipação também está diretamente ligada às teorias da reprodução social. De acordo com Bourdieu (2018), as estruturas educacionais muitas vezes funcionam como mecanismos que perpetuam as desigualdades sociais, em vez de promoverem a libertação. Assim, é necessário reformular as práticas educativas para que desempenhem um papel verdadeiramente emancipador.

O papel da emancipação na construção de sociedades democráticas é um tema amplamente explorado. Ele afirma que uma educação comprometida com a emancipação deve ir além da simples transmissão de conhecimento e incluir a formação de cidadãos capazes de questionar e transformar suas realidades (Saviani, 2020, p. 02).

Para Dussel (2020), a ética da libertação fornece uma base teórica indispensável para a compreensão do conceito de emancipação. Ele defende que a emancipação é inseparável de um compromisso ético com a justiça social e a equidade. Esse enfoque ressalta a importância de conectar teoria e prática na busca por uma transformação social mais ampla.

A emancipação também pode ser entendida como um processo de humanização, conforme argumentado por Freire (2019). Ele destaca que o ato de educar deve estar orientado para o desenvolvimento pleno do ser humano, respeitando sua dignidade e potencial de ação crítica. Assim, a emancipação educacional está diretamente vinculada ao reconhecimento da humanidade em cada indivíduo.

Segundo Boaventura (2020), a emancipação no contexto contemporâneo enfrenta desafios crescentes, como as desigualdades globais e as crises ambientais. Ele afirma que as soluções para esses problemas requerem uma abordagem educativa que combine conhecimentos científicos e valores éticos.

As abordagens teóricas sobre emancipação destacam a necessidade de práticas educativas que promovam a autonomia dos indivíduos em relação às estruturas opressoras. De acordo com Gadotti (2021), a emancipação não é um fim em si, mas um meio de transformar a sociedade em um espaço mais justo e igualitário.

Para Candau (2021), a perspectiva intercultural é essencial para compreender a emancipação em contextos diversos. Ela enfatiza que a inclusão das vozes marginalizadas é fundamental para a construção de um diálogo genuíno e transformador.

Vieira Pinto (2018) argumenta que a emancipação, ao desafiar a alienação cultural, cria as bases para uma sociedade mais crítica e participativa. Ele observa que a conscientização é um processo indispensável para o desenvolvimento da autonomia individual e coletiva.

A emancipação educacional representa um compromisso com a justiça social e a transformação das realidades opressoras. Segundo Dussel (2020), esse compromisso exige uma abordagem ética e prática que vá além das teorias abstratas e enfrente os desafios concretos da contemporaneidade.

A Emancipação e a Educação Transformadora: Contribuições de Paulo Freire

A educação transformadora proposta por Paulo Freire fundamenta-se na ideia de que a aprendizagem não deve ser um processo passivo de transferência de conhecimento, mas sim um ato de criação que emancipa o indivíduo de sua condição de oprimido. Freire (2019) argumenta que a prática educativa crítica tem como objetivo despertar a consciência dos educandos, permitindo-lhes compreender as estruturas que perpetuam a desigualdade. Para ele, a educação é, sobretudo, um ato político, uma vez que qualquer processo educacional reflete relações de poder existentes na sociedade.

O conceito de dialogicidade é central na pedagogia freiriana, uma vez que, para Freire (2019), o diálogo é a essência da educação emancipadora. Diferente do modelo tradicional, onde o professor é a figura central, a proposta dialógica coloca educadores e educandos em uma relação horizontal, na qual ambos aprendem e ensinam simultaneamente. A dialogicidade, segundo Gadotti (2021), promove um espaço de construção coletiva do conhecimento e é indispensável para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade.

Na obra de Freire, a problematização surge como um método pedagógico que busca superar a educação bancária, termo usado pelo autor para criticar a prática que trata os alunos como receptáculos vazios a serem preenchidos com informações. De acordo com Torres (2019), a problematização permite que os educandos analisem suas realidades, identifiquem os fatores opressivos e construam estratégias para transformá-las. Esse método é uma ferramenta indispensável para a emancipação individual e coletiva.

A conscientização, elemento-chave da pedagogia de Paulo Freire, refere-se ao processo pelo qual os indivíduos passam a reconhecer a realidade de forma crítica, questionando suas condições e identificando possibilidades de ação. Para Candau (2021), a conscientização é um dos mais importantes legados de Freire, pois oferece aos educandos os meios para reinterpretar suas experiências e desafiar estruturas de dominação. Nesse sentido, a educação torna-se uma prática de liberdade.

Freire (2019) também enfatiza a importância de considerar o contexto cultural dos educandos no processo educacional. Ele afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo pedagógico está conectado às experiências e à realidade dos alunos.

Saviani (2020) complementa essa visão ao destacar que uma educação transformadora deve reconhecer a pluralidade cultural como elemento enriquecedor e essencial para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e inclusiva.

A proposta freiriana de educação transformadora é, sobretudo, uma crítica ao modelo de educação tradicional, que, segundo Bourdieu (2018), tende a reproduzir as desigualdades sociais. Freire desafia essa perspectiva ao propor uma educação que não apenas conscientize, mas também empodere os indivíduos para que se tornem agentes de transformação social. Ele acredita que a educação não deve ser neutra, pois sempre está a serviço de um projeto político, seja de manutenção ou de transformação.

A educação como prática de liberdade, para Freire (2019), exige um compromisso ético com a justiça social e a igualdade. Dussel (2020) reforça essa ideia ao afirmar que a ética da libertação está intrinsecamente ligada ao processo educativo, uma vez que ele é um dos meios mais poderosos para combater as injustiças e promover a emancipação. Essa abordagem torna a educação um ato profundamente humano e transformador.

A importância do amor na prática pedagógica é outra contribuição significativa de Paulo Freire. Ele declara que educar exige coragem e afeto, pois somente assim é possível estabelecer uma relação de confiança que permita a construção de um ambiente de aprendizagem emancipador. Para Boaventura (2020), essa dimensão humana da pedagogia freiriana é o que diferencia sua proposta de outras abordagens críticas, tornando-a especialmente relevante para o contexto educacional contemporâneo.

Freire (2019) critica a alienação promovida por sistemas educacionais que ignoram a realidade sociocultural dos alunos e as condições estruturais de opressão. Ele propõe uma pedagogia que integre a teoria e a prática, permitindo que os educandos relacionem o conteúdo aprendido com suas experiências e aspirações. Para Gadotti (2021), essa abordagem é essencial para a formação de cidadãos críticos e engajados.

A aplicação da pedagogia freiriana no contexto atual requer adaptações que levem em conta os desafios contemporâneos, como as desigualdades globais e o impacto das tecnologias na educação. Segundo Torres (2019), as ideias de Freire continuam sendo uma fonte inspiradora para educadores que buscam promover práticas pedagógicas transformadoras. A flexibilidade de sua teoria permite sua aplicação em diversos contextos, desde movimentos sociais até instituições formais de ensino.

A prática educativa deve ser fundamentada no diálogo constante entre teoria e prática. Ele observa que a educação é um processo em constante construção, que se modifica de acordo com as necessidades e realidades dos educandos. Essa visão dinâmica contrasta com modelos estáticos que negligenciam a diversidade e a complexidade do processo de aprendizagem (Freire, 2019, p. 03).

A emancipação educacional proposta por Freire também inclui uma dimensão política, pois, para ele, educar é também lutar por uma sociedade mais justa. Segundo Dussel (2020), essa perspectiva política torna a pedagogia de Freire especialmente relevante para contextos de opressão e desigualdade. Ele argumenta que o engajamento político é uma responsabilidade inerente ao ato de educar.

A interdisciplinaridade é outro aspecto importante da pedagogia freiriana, uma vez que ela promove a integração de diferentes áreas do conhecimento no processo educativo.

Para Candau (2021), essa abordagem é essencial para uma educação transformadora, pois permite que os educandos compreendam a realidade de maneira mais ampla e integrada. A interdisciplinaridade também contribui para a formação de uma consciência crítica.

Freire (2019) considera a alfabetização como um ato político e um dos principais instrumentos de emancipação. Ele observa que aprender a ler e a escrever não deve ser apenas um processo mecânico, mas uma experiência que conecte os educandos às suas realidades e os capacite a transformá-las. Para Boaventura (2020), essa perspectiva revolucionária redefine o papel da alfabetização na sociedade.

A pedagogia de Paulo Freire é um convite à ação transformadora, desafiando educadores e educandos a repensarem suas práticas e compromissos. Segundo Saviani (2020), essa pedagogia continua sendo uma referência indispensável para aqueles que acreditam no poder da educação como agente de mudança social. Freire deixa um legado de esperança e resistência, que permanece relevante em um mundo que ainda enfrenta profundas desigualdades.

Desenvolvimento Nacional e Conscientização: a Perspectiva de Álvaro Vieira Pinto

A perspectiva de Álvaro Vieira Pinto sobre desenvolvimento nacional está profundamente enraizada em sua visão crítica acerca da conscientização como um processo indispensável para a emancipação individual e coletiva. Segundo Vieira Pinto (2018), o desenvolvimento não deve ser entendido apenas em termos econômicos, mas como um fenômeno multidimensional que envolve transformações culturais, políticas e sociais. Para ele, a conscientização é o motor que impulsiona essa transformação, permitindo que os indivíduos reconheçam seu papel como agentes históricos capazes de moldar seu próprio futuro.

Vieira Pinto destaca que o subdesenvolvimento não é uma condição natural, mas um estado imposto por relações desiguais de poder entre nações. De acordo com Boaventura (2020), essa análise crítica desafia narrativas que culpabilizam os países periféricos por sua condição e propõe uma reflexão sobre as estruturas globais de opressão. A conscientização, nesse contexto, surge como uma estratégia para romper com as dinâmicas de dependência e construir um projeto de desenvolvimento verdadeiramente autônomo.

A educação ocupa um lugar central na concepção de Vieira Pinto sobre desenvolvimento nacional. Ele argumenta que somente uma educação crítica e transformadora pode preparar os indivíduos para enfrentarem os desafios do subdesenvolvimento e participarem ativamente na construção de uma sociedade mais justa. Segundo Torres (2019), essa visão dialoga diretamente com as propostas de Paulo Freire, especialmente no que diz respeito à importância da problematização e do diálogo no processo educativo.

Para Vieira Pinto (2018), a conscientização é um processo que se dá por meio do confronto com a realidade objetiva e da reflexão crítica sobre ela. Esse processo não é apenas individual, mas também coletivo, envolvendo a mobilização das comunidades para a transformação das condições sociais. Saviani (2020) complementa essa ideia ao afirmar que a conscientização é indispensável para a construção de uma sociedade democrática, uma vez que ela capacita os cidadãos a exercerem seus direitos e deveres de forma plena.

A relação entre conscientização e autonomia é outro ponto destacado por Vieira Pinto. Ele afirma que a verdadeira autonomia só pode ser alcançada quando os indivíduos e as comunidades são capazes de compreender as condições que determinam suas vidas e de agir para modificá-las. Segundo Dussel (2020), essa autonomia não é apenas um objetivo, mas também uma condição necessária para o desenvolvimento ético e sustentável.

A crítica à alienação é um elemento central no pensamento de Vieira Pinto. Ele declara que a alienação impede os indivíduos de reconhecerem suas potencialidades e os mantém presos a uma visão distorcida da realidade. Para Candau (2021), superar a alienação é um passo essencial para a emancipação, pois permite que os indivíduos se reconectem com suas raízes culturais e sociais, fortalecendo sua identidade e senso de pertencimento.

O papel da cultura no desenvolvimento nacional é amplamente explorado por Vieira Pinto. Ele argumenta que o resgate e a valorização das culturas locais são fundamentais para a construção de um projeto de desenvolvimento que respeite a diversidade e promova a inclusão. Boaventura (2020) reforça essa perspectiva ao afirmar que a cultura é um elemento indispensável para a conscientização, pois ela fornece as bases simbólicas e práticas para a ação coletiva.

Vieira Pinto também enfatiza a importância da soberania nacional como condição para o desenvolvimento. Ele observa que as nações só podem alcançar seu pleno potencial quando têm controle sobre seus recursos e políticas. Segundo Torres (2019), essa visão é particularmente relevante em um contexto de globalização, onde as desigualdades entre países tendem a se aprofundar.

A interdisciplinaridade é outra característica marcante do pensamento de Vieira Pinto. Ele defende que a compreensão dos problemas nacionais exige uma abordagem que integre conhecimentos de diversas áreas, como economia, sociologia, política e educação. Para Saviani (2020), essa perspectiva é essencial para a construção de soluções que sejam ao mesmo tempo eficazes e justas.

O conceito de desenvolvimento humano é central na obra de Vieira Pinto. Ele afirma que o progresso material, por si só, não é suficiente para garantir o bem-estar das pessoas. Para ele, o desenvolvimento deve ser orientado para a promoção da dignidade humana, o que exige políticas que combinem crescimento econômico com justiça social. Essa visão ao destacar que o desenvolvimento humano também envolve o fortalecimento das capacidades individuais e coletivas (Candau, 2021 p. 02).

A contribuição de Vieira Pinto para a educação é particularmente significativa. Ele defende que o papel da escola não é apenas transmitir conhecimento, mas também formar cidadãos críticos e conscientes de suas responsabilidades sociais. Segundo Boaventura (2020), essa abordagem transforma a educação em um instrumento poderoso para a transformação social e o desenvolvimento nacional.

O pensamento de Vieira Pinto sobre conscientização está profundamente ligado à ética. Ele observa que a conscientização não é apenas um processo intelectual, mas também um compromisso moral com a transformação da realidade. Para Dussel (2020), essa perspectiva ética é o que diferencia a conscientização de outras formas de conhecimento, tornando-a um elemento indispensável para a emancipação.

Vieira Pinto também destaca a importância da ação coletiva para o desenvolvimento nacional. Ele afirma que a conscientização só se torna efetiva quando leva à mobilização das comunidades para a transformação das condições sociais. Segundo Torres (2019), essa visão enfatiza a necessidade de uma pedagogia que combine reflexão e ação, integrando teoria e prática.

A influência do pensamento de Vieira Pinto sobre as políticas públicas no Brasil é inegável. Ele declara que a construção de um projeto de desenvolvimento nacional exige políticas que promovam a equidade e a inclusão, garantindo que todos os cidadãos tenham acesso às oportunidades e aos recursos necessários para seu pleno desenvolvimento. Para Saviani (2020), essa perspectiva é especialmente relevante no contexto atual, marcado por desigualdades crescentes.

A atualidade do pensamento de Vieira Pinto reside em sua capacidade de dialogar com os desafios contemporâneos. Ele observa que a conscientização e o desenvolvimento nacional continuam sendo objetivos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Para Candau (2021), o legado de Vieira Pinto é uma fonte inesgotável de inspiração para educadores e formuladores de políticas comprometidos com a transformação social.

Educação como Prática de Liberdade: a Concepção Transformadora de Paulo Freire

A concepção de Paulo Freire sobre a educação como prática de liberdade apresenta-se como uma proposta revolucionária, desafiando modelos tradicionais que reproduzem a opressão e alienação social. Para Freire (2019), a educação deve ser um processo emancipador que liberta os educandos de sua condição de oprimidos, capacitando-os a atuarem como sujeitos de sua própria história. Ele argumenta que a prática educativa, quando orientada pela liberdade, transforma-se em um ato político comprometido com a superação das injustiças estruturais.

Freire (2019) enfatiza que a prática de liberdade na educação exige uma ruptura com a pedagogia bancária, um modelo que ele descreve como a mera transmissão de conhecimento do professor para o aluno. Nesse modelo, os educandos são tratados como recipientes passivos, o que impede o desenvolvimento de sua consciência crítica. Segundo Saviani (2020), a pedagogia freiriana propõe a substituição dessa abordagem por uma prática dialógica, onde o aprendizado é construído coletivamente e em relação direta com a realidade dos educandos.

A prática de liberdade também implica uma valorização do diálogo como elemento central do processo educativo. De acordo com Gadotti (2021), Freire compreende o diálogo como uma forma de humanização, permitindo que educadores e educandos compartilhem experiências, questionem sua realidade e, juntos, busquem soluções para os desafios que enfrentam. O diálogo, nesse contexto, não é apenas uma técnica pedagógica, mas um princípio ético que promove o respeito mútuo e a solidariedade.

A humanização é um aspecto essencial da educação como prática de liberdade. Freire (2019) afirma que o processo educativo deve reconhecer a dignidade intrínseca

de cada indivíduo, valorizando suas histórias, culturas e saberes. Para Candau (2021), essa perspectiva humanista é especialmente relevante em sociedades marcadas pela desigualdade e exclusão, pois cria as condições para o reconhecimento da pluralidade e a promoção da inclusão.

Segundo Torres (2019), a prática de liberdade proposta por Freire requer a construção de um currículo que esteja conectado às experiências dos educandos. Ele argumenta que a aprendizagem significativa ocorre quando os conteúdos são relacionados ao contexto social e cultural dos alunos, permitindo que eles compreendam e intervenham em sua realidade. Essa abordagem desafia a visão tradicional de currículo como algo fixo e universal, enfatizando sua natureza dinâmica e contextual.

Freire (2019) observa que a prática de liberdade também exige um compromisso com a luta contra a opressão em todas as suas formas. Para Dussel (2020), essa perspectiva conecta a pedagogia freiriana à ética da libertação, destacando a responsabilidade dos educadores em promover a justiça social e a equidade. Essa visão amplia o papel da educação, transformando-a em um instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

O conceito de práxis, entendido como a inter-relação entre teoria e prática, é central na abordagem de Freire. Ele declara que a verdadeira prática de liberdade só pode ser alcançada quando os educandos são capazes de refletir criticamente sobre sua realidade e agir para transformá-la. Essa visão ao afirmar que a práxis é o que diferencia a educação emancipadora de outras abordagens pedagógicas, pois ela integra reflexão e ação em um processo contínuo de transformação (Boaventura, 2020, p. 02).

Freire (2019) também enfatiza que a prática de liberdade na educação deve ser orientada por valores éticos e políticos. Ele declara que a neutralidade pedagógica é um mito, pois todo ato educativo está imerso em um contexto de relações de poder. Para Saviani (2020), essa perspectiva torna a pedagogia freiriana especialmente relevante para o enfrentamento das desigualdades estruturais, pois reconhece o papel da educação na transformação das condições sociais.

A alfabetização, na visão de Freire, é um dos principais instrumentos da prática de liberdade. Ele observa que aprender a ler e escrever não é apenas uma habilidade técnica, mas um ato de libertação que permite aos educandos compreenderem e intervirem em sua realidade. Segundo Gadotti (2021), essa abordagem redefine o papel da alfabetização, transformando-a em um processo crítico e transformador.

A prática de liberdade também envolve a criação de espaços de aprendizagem que promovam a autonomia dos educandos. Freire (2019) argumenta que a educação emancipadora deve capacitar os indivíduos a tomarem decisões informadas e a assumirem a responsabilidade por suas escolhas. Candau (2021) reforça essa ideia ao destacar a importância de uma pedagogia que valorize a autonomia como um objetivo central do processo educativo.

Para Torres (2019), a prática de liberdade na educação exige a formação de educadores comprometidos com a transformação social. Ele observa que os professores têm um papel central na promoção da justiça e da equidade, pois suas práticas pedagógicas moldam as experiências de aprendizagem dos alunos. Essa visão enfatiza a necessidade

de uma formação docente que integre conhecimentos teóricos, habilidades práticas e valores éticos.

Freire (2019) também destaca a importância da interdisciplinaridade na prática de liberdade. Ele observa que os desafios contemporâneos exigem uma abordagem que combine diferentes áreas do conhecimento, permitindo uma compreensão mais ampla e integrada da realidade. Para Boaventura (2020), essa perspectiva interdisciplinar é essencial para uma educação que busca transformar, e não apenas adaptar, os indivíduos às condições existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho destacaram a relevância dos conceitos de emancipação e conscientização como fundamentos teóricos e práticos na obra de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto. Ao explorar suas contribuições, foi possível compreender como a educação pode atuar como um instrumento transformador, capaz de promover o desenvolvimento humano e social em contextos de opressão. O trabalho alcançou os objetivos propostos ao abordar o diálogo entre as perspectivas desses autores, demonstrando que suas ideias permanecem atuais e essenciais para debates sobre equidade, justiça social e cidadania crítica.

O estudo revelou que tanto a conscientização quanto a prática de liberdade dependem de processos educativos que vão além da transmissão de conteúdos, promovendo uma interação dialógica e crítica entre educadores e educandos. Apesar das limitações encontradas, como a restrição de análises empíricas e a complexidade de integrar todas as nuances teóricas em um único artigo, os resultados obtidos reforçam a importância de aprofundar essas discussões em contextos educacionais e sociais diversos.

Recomenda-se que estudos futuros investiguem a aplicabilidade das propostas de Freire (2019) e Vieira Pinto (2018) em cenários educacionais contemporâneos, considerando desafios globais como as desigualdades socioeconômicas e o impacto das tecnologias na educação. Além disso, sugere-se a realização de pesquisas interdisciplinares que articulem seus conceitos com outras áreas do conhecimento, ampliando as possibilidades de compreensão e intervenção no processo educativo.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, José. **Educação Crítica: O Papel da Educação na Transformação Social**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação Intercultural na América Latina**. São Paulo: Loyola, 2021.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. São Paulo: Cortez, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. **Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e Realidade Nacional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação: A Proposta de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

Educação Sexual: Entre o que os Alunos Vivenciam nos Contextos Sociais e a Realidade Escolar

Sexual Education: Between what Students Experience in Social Contexts and School Reality

Maria Itelvina de Souza Gonçalves

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador. Doutor

RESUMO

Este estudo aborda as interações entre as discussões informais de alunos sobre educação sexual e o conhecimento científico sobre o tema, dentro do contexto de uma escola em Manaus (AM), no Ensino Fundamental II. A pesquisa foi motivada pela questão: “Qual é a relação entre a maneira informal (brincadeiras, conversas extracurriculares) com que os alunos da Escola Municipal Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt discutem educação sexual e o seu conhecimento fundamentado cientificamente sobre o tema?” O objetivo geral da pesquisa foi analisar a eficácia e os impactos das abordagens pedagógicas relacionadas aos temas transversais de educação sexual na Escola Municipal Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt considerando a realidade socioeconômica e cultural dos alunos, bem como suas percepções individuais sobre o assunto. A metodologia utilizada foi exploratório-descritiva com um enfoque qualitativo e quantitativo, empregando técnicas de pesquisa documental e levantamentos realizados por meio de análises. Os participantes incluíram alunos de quatro turmas do 9º ano e duas turmas do 8º ano, um segmento demográfico significativo para a investigação dos impactos da educação sexual na adolescência. Os resultados demonstraram uma diversidade de entendimentos e níveis de conhecimento, refletindo a complexidade da educação sexual e como ela é percebida pelos alunos. Estes achados sublinham a necessidade de métodos de ensino que integrem efetivamente as vivências dos estudantes com os conteúdos educacionais formais, promovendo uma compreensão mais integral e aplicada da educação sexual.

Palavras-chave: educação sexual; percepção adolescente; práticas pedagógicas.



ABSTRACT

This study explores the interactions between informal discussions of students about sexual education and scientific knowledge on the topic within the context of a school in Manaus (AM), at the Middle School level. The research was motivated by the question: “What is the relationship between the informal ways (jokes, extracurricular conversations) in which students at Municipal School Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt discuss sexual education and their scientifically founded knowledge on the topic?” The general objective of the research was to analyze the effectiveness and impacts of pedagogical approaches related to cross-curricular themes of sexual education at Municipal School Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt, considering the socioeconomic and cultural realities of the students, as well as their individual perceptions on the matter. The methodology employed was exploratory-descriptive with a mixed focus, qualitative and quantitative, using documentary research techniques and surveys operationalized through analysis. Participants included students from four 9th-grade classes and two 8th-grade classes, a demographic segment significant for investigating the impacts of sexual education in adolescence. The results showed a diversity of understandings and levels of knowledge, reflecting the complexity of sexual education and how it is perceived by the students. These findings underscore the need for teaching methods that effectively integrate students’ experiences with formal educational content, promoting a more comprehensive and applied understanding of sexual education.

Keywords: sexual education; adolescent perception; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão explora a intersecção entre a realidade escolar e as experiências dos alunos em contextos sociais em relação à educação sexual, cujo foco é essencial para entender como as conversas informais sobre sexualidade, inclusive nas redes sociais, se correlacionam com o conhecimento formalmente ministrado nas escolas. A investigação conduzida por Gonçalves (2024), em sua dissertação de mestrado pela Universidad de la Integración de las Américas, se aprofunda na dinâmica entre os discursos sobre sexualidade que os alunos encontram nos contextos sociais e as abordagens pedagógicas adotadas na Escola Municipal Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt, em Manaus, entre 2023 e 2024.

O estudo visa não apenas mapear as percepções dos estudantes sobre a educação sexual, mas também identificar como as influências de seus pares e suas relações sociais podem complementar ou contradizer os ensinamentos escolares. Ao fazer isso, busca-se proporcionar informações sobre a eficácia das práticas educativas atuais e sugerir possíveis ajustes para uma melhor integração entre as vivências dos estudantes e o currículo formal. Este trabalho é crucial para desenvolver estratégias educacionais que reconheçam e incorporem a realidade dos alunos, promovendo uma educação sexual mais relevante e efetiva.

A situação-problema deste estudo surge diante da crescente influência das amizades, as escola e as mídias sociais na vida dos adolescentes e de como esses espaços moldam suas percepções sobre sexualidade, muitas vezes de maneiras divergentes das reali-

dades enfrentadas nas escolas. Enquanto as mídias sociais, por exemplo, frequentemente apresentam representações distorcidas ou idealizadas da sexualidade, a educação sexual nas escolas precisa oferecer uma abordagem mais científica e realista. Este contraste pode gerar confusão e mal-entendidos entre os estudantes, que recebem mensagens mistas sobre o que é sexualidade saudável e responsável. Assim, a questão central desta pesquisa circunda a seguinte pergunta de pesquisa: “Qual é a relação entre a maneira informal (brincadeiras, conversas extracurriculares) com que os alunos Escola Municipal Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt discutem educação sexual e o seu conhecimento fundamentado cientificamente sobre o tema?” Adicionalmente, inquiriu-se especificamente: Como as interações informais entre alunos, como brincadeiras e conversas extracurriculares, influenciam o sua compreensão cientificamente fundamentado sobre educação sexual? Essas indagações guiaram a pesquisadora para uma compreensão mais profunda das dinâmicas entre a teoria e a prática da educação sexual nas escolas, bem como a interação entre a educação formal e as influências do ambiente doméstico na formação da percepção e do conhecimento dos alunos sobre a sexualidade.

Exposta essa problemática, o objetivo geral do estudo consistiu em analisar a eficácia e os impactos das abordagens pedagógicas relacionadas aos temas transversais de educação sexual na Escola Municipal Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt considerando a realidade socioeconômica e cultural dos alunos, bem como suas percepções individuais sobre o assunto.

Este estudo aborda a educação sexual nas escolas, explorando a complexidade do tema através de uma estrutura bem definida. Inicia-se com uma introdução que contextualiza e destaca a importância da pesquisa para o campo educacional, seguida por uma revisão teórica sobre os discursos e práticas pedagógicas em educação sexual.

EDUCAÇÃO SEXUAL: ENTRE O QUE OS ALUNOS VIVENCIAM NOS ESPAÇOS SOCIAIS E A REALIDADE ESCOLAR

No contexto brasileiro, onde a sexualidade é muitas vezes abordada com tabus históricos e culturais, torna-se imperativo entender a natureza dessas discussões informais e sua interação com o conhecimento formal transmitido nas escolas. Agindo nesta direção, busca-se aqui identificar a natureza e fonte das informações sobre educação sexual que os alunos discutem de maneira informal, analisando em que medida essas conversas/vivências complementam, contradizem ou distorcem o que é ensinado formalmente. Através dessa investigação, pretende-se discutir como as instituições educacionais podem se adaptar e responder de maneira mais eficaz às necessidades informacionais dos alunos neste domínio crítico da educação.

A investigação centra-se nas discussões que os alunos têm entre si, nas redes sociais, com grupos de pares e outras fontes que não são oficialmente vinculadas ao currículo escolar. Por meio de uma análise séria, busca-se descobrir os principais temas discutidos, a precisão e relevância das informações compartilhadas e as potenciais implicações desses debates informais para a formação e o entendimento dos alunos sobre sexualidade.

Posto que vivemos hoje em um mundo cada vez mais globalizado e digitalizado, a maneira como os indivíduos adquirem informações, particularmente em tópicos sensíveis como a sexualidade, tem se diversificado imensamente. A educação sexual, que tradicionalmente era vista como responsabilidade das escolas e famílias, agora se entrelaça com várias outras fontes de informação, incluindo plataformas digitais, aplicativos de smartphones, grupos de pares e mídia popular.

Durante esse tempo, é natural que os adolescentes anseiem por discussões que abordem suas experiências pessoais, amorosas e relacionais, indicando a necessidade de uma abordagem educacional que não apenas informe, mas também promova o desenvolvimento cognitivo e afetivo, o que aponta para a importância de uma educação sexual emancipatória, que permita aos adolescentes explorar e entender suas emoções e relações de maneira segura e informada, contribuindo para a formação de adultos conscientes e responsáveis em relação à própria sexualidade e saúde emocional. Entende-se, portanto, que essa transição de uma vida com menos responsabilidades para uma fase cheia de dúvidas, obrigações e preocupações é um momento significativo na vida dos indivíduos. Durante a adolescência, também se inicia o processo de descoberta da sexualidade, que traz consigo seus próprios medos e desafios.

Neste contexto, a educação sexual se torna essencial, pois contribui para o desenvolvimento de uma percepção saudável e positiva da sexualidade, então a educação em sexualidade deve ser abordada de forma emancipatória, não se limitando apenas aos aspectos cognitivos, mas também incluindo as dimensões afetivas e emocionais, visto que esse tipo de abordagem contribui para o fortalecimento da autonomia e autoconhecimento dos adolescentes em relação à sua sexualidade, incentivando o diálogo aberto sobre temas relacionados à vida, experiências amorosas, e relacionamentos.

Enquanto as instituições de ensino se esforçam para proporcionar uma educação sexual abrangente e bem fundamentada, os adolescentes muitas vezes encontram, discutem e compartilham informações por meios informais. Essa coexistência de fontes formais e informais levanta questões cruciais sobre a qualidade, precisão e impacto das informações que os alunos estão consumindo.

Nesse viés, em uma sociedade imersa na era da informação, é evidente que os ambientes de aprendizagem vão além das salas de aula. Especialmente no que tange à educação sexual, a maneira como os alunos adquirem informações e as discutem informalmente é de suma relevância para a compreensão do panorama educacional contemporâneo e diante da vivência da pesquisadora sobre a temática, alguns questionamentos são diariamente abordados dentro do ambiente escolar entre alunos e professores como: Quando eu vou começar a menstruar? Como é fazer sexo? O que é consentimento? O que é homossexualidade? É normal eu me sentir atraído por pessoas do mesmo sexo?

O professor, para responder a essas e outras questões, precisa estar preparado e despido de preconceitos e também conectado a esse mundo digitalizado para poder compreender as nuances que perpassam esse ambiente do qual os adolescentes fazem parte e convivem entre si. Isso porque:

[...] às vezes as informações que chegam aos jovens não são insuficientes para suprir as dúvidas acerca do assunto, fazendo com que eles procurem fontes de fácil acesso, de rápida compreensão e que apresentem uma linguagem simples, porém nem sempre confiável. Dessa forma, a mídia, um meio de divulgação de informações, pode influenciar, alienar e persuadir aos adolescentes a viverem por referências da imagem transmitida pelos grandes meios de comunicação social (Ângelo et al., 2021).

Neste contexto, a mídia desempenha um papel duplo. Por um lado, ela é um meio prontamente acessível de divulgação de informações, capaz de atingir os adolescentes com uma linguagem que lhes é familiar e atraente. Por outro lado, ela pode funcionar como um agente de alienação e persuasão, os influenciando a adotar padrões de comportamento e expectativas baseadas em representações muitas vezes idealizadas e distorcidas da sexualidade. Essas representações midiáticas podem moldar as percepções dos adolescentes sobre a sexualidade de maneiras que não refletem a complexidade e a diversidade das experiências sexuais humanas.

Assim, a educação sexual nas escolas é importante para ajudar os adolescentes a desenvolver uma compreensão saudável e positiva da sexualidade. Ao fornecer informações precisas e atualizadas, os professores e educadores podem ajudar os adolescentes a tomar decisões informadas sobre sua sexualidade e a construir relacionamentos saudáveis.

As nossas escolas, enquanto produtos e produtoras da sociedade, que vivem sob a égide da cultura midiática, não se constituem em uma ilha do saber, mas são espaços de observação, de absorção, modificação e reorganização dos fatos noticiados por meio da mídia. Essa mixagem se constrói também a partir da nomeação do anormal, do pecador, do que é não-natural, julgados a partir de um olhar do senso comum, um olhar incapaz de reconhecer a diversidade sexual e de gênero (Araújo, 2018).

O que se depreende dessa assertiva da autora supracitada é que as escolas, inseridas em uma sociedade intensamente influenciada pela mídia, desempenham um papel fundamental na forma como os indivíduos interpretam e reorganizam as informações disseminadas por esses meios, posto que esses espaços educacionais não estão isolados das correntes culturais e ideológicas predominantes, mas atuam como um ponto de interseção onde conceitos são absorvidos, desafiados e reformulados.

Na dinâmica escolar, frequentemente surgem representações do que é considerado anormal ou desviante, muitas vezes baseadas em percepções limitadas e preconceituosas. Esse processo de nomeação e julgamento, especialmente no que tange à diversidade sexual e de gênero, reflete a influência do senso comum e ressalta a necessidade de uma educação que promova uma compreensão mais ampla e inclusiva, capaz de desafiar estereótipos e reconhecer a riqueza da diversidade humana.

Diversos estudos, como o de Andrade (2008), sugerem que o acesso precoce à internet tem possibilitado que os adolescentes busquem informações sobre sexualidade de forma autônoma. Contudo, a natureza variável do conteúdo digital, destacada por Lima (2015), aponta para um desafio: como garantir que as informações adquiridas sejam corretas, construtivas e seguras?

Diante disso, percebe-se que a era das mídias digitais trouxe uma nova dimensão para o desenvolvimento da sexualidade dos adolescentes, porque nesse ambiente eles, muitas vezes, buscam se relacionar de forma simultânea e superficial, dando grande

importância à “repercussão virtual” de suas imagens e ações. A transmissão de conteúdos pessoais, seja por meio de fotografias ou vídeos em tempo real, tornou-se uma prática comum, com a expectativa de receber um retorno na forma de curtidas, comentários ou compartilhamentos, o que pode ser reflexo de uma busca contínua por validação e reconhecimento social.

Além disso, observa-se uma tendência à exploração de experiências sexuais diversificadas, um fenômeno que alguns sociólogos chamam de “pansexualidade”, onde as possibilidades de expressão sexual são ampliadas pela mídia digital. Neste contexto, a sexualidade não está mais restrita a padrões convencionais, expandindo-se para incluir uma variedade de práticas e identidades, muitas vezes exploradas ou exibidas online.

Entende-se que essa nova realidade implica desafios significativos, tanto para os adolescentes, que estão formando sua identidade sexual em um ambiente virtual hiperestimulado e frequentemente sem filtros, quanto para os educadores e pais, que devem orientar e apoiar os adolescentes nessa jornada, promovendo um entendimento saudável e responsável da sexualidade na era digital.

Nesse cenário, conforme discute Gomes (2011), os grupos de amigos tornam-se espaços significativos de troca e construção do conhecimento. Tais grupos atuam como repositórios de experiências e informações, que podem complementar, contradizer ou distorcer o que é ensinado formalmente nas escolas.

Para Sampaio (2014), a cultura pop, incluindo músicas, filmes e séries, desempenha um papel inegável na formulação das percepções dos adolescentes sobre sexualidade. As representações midiáticas, em suas nuances e complexidades, contribuem para a definição de normas, valores e expectativas associadas à sexualidade.

Em relação a isso, Lopes, Corrêa e Araújo elaboraram um quadro com os riscos do uso das mídias para os adolescentes em fase de formação, que podem ser vistos no quadro 1.

Quadro 1 - Riscos da utilização das mídias digitais durante o desenvolvimento da sexualidade de adolescentes.

RISCOS	DEFINIÇÕES/CARACTERÍSTICAS
Redes sociais digitais	- Fuga do mundo real para o virtual. As redes sociais desempenham, cada vez mais, o papel de “ponte de comunicação” nas “salas-de-bate-papo”, fóruns e jogos interativos.
(Facebook; Instagram; Twitter; WhatsApp, entre outras)	- Busca de “apoio emocional” de “qualquer relacionamento” em momentos de desespero, solidão, ansiedade, ou dificuldades psicossociais.
Sexting	- Compartilhamento de textos simples, curtos, diretos com ou sem imagens de teor sexual, geralmente via telefones celulares.
(Nude selfie)	- A dor emocional que causa pode ser enorme tanto para o/a adolescente na foto como para o/a adolescente que envia ou recebe a mensagem, podendo ter implicações legais e criminais.
Cyberbullying	- Produção de comportamento de <i>bullying</i> mediado por tecnologia digital. Qualquer atitude que comunica repetitivamente mensagens hostis, agressivas, cheias de ódio ou ameaçadoras, com conteúdos sexuais ou não, e realizadas por adolescentes ou grupos de pessoas com a intenção de prejudicar ou causar desconforto. - As repercussões na saúde e no comportamento imediato, e mesmo fora da escola e ao longo da vida adulta para sempre, e é considerado crime digital.

RISCOS	DEFINIÇÕES/CARACTERÍSTICAS
Grooming	São considerados comportamentos de perversão e criminosos que precedem uma atividade de abuso ou exploração comercial sexual ou ato de pornografia, no mundo real ou no mundo digital. Refere-se a atos de sedução e manipulação psicológica que são realizados com o objetivo de se ganhar uma relação de confiança e se “tornar amigo” diminuindo a inibição para se estabelecer uma dependência emocional e assim um relacionamento de cunho sexual com o adolescente.
Abuso/exploração sexual	- Violação de um direito humano fundamental, especialmente o direito ao desenvolvimento de uma sexualidade saudável e uma ameaça a integridade física e psicossocial de qualquer adolescente. - As formas de exploração sexual comercial são: prostituição, pornografia, tráfico com fins sexuais.

Fonte: Lopes, Corrêa e Araújo, 2017, p. 778-779.

O quadro 1 reflete uma realidade complexa e abrangente da interação dos adolescentes com a tecnologia digital, especialmente no contexto da sexualidade. As redes sociais digitais, por um lado, oferecem um espaço vital para a comunicação e a socialização dos adolescentes. Elas atuam como plataformas onde os adolescentes buscam apoio emocional e conexão com seus pares, mas também como locais onde podem se manifestar questões de identidade e sexualidade. No entanto, o mesmo espaço que oferece essas oportunidades também pode se tornar um terreno fértil para comportamentos prejudiciais como sexting, cyberbullying, grooming e exploração sexual.

O sexting, por exemplo, enquanto pode ser visto como uma forma de exploração da sexualidade ou intimidade em relacionamentos, traz riscos significativos, incluindo a exposição a situações de constrangimento e potenciais consequências legais, principalmente quando envolve menores. O cyberbullying ressalta o lado sombrio da interação *online*, no qual mensagens hostis e agressivas podem causar danos duradouros à saúde mental e ao bem-estar dos adolescentes e jovens.

O grooming e a exploração sexual são talvez os aspectos mais alarmantes, destacando como os predadores podem usar as plataformas digitais para manipular e abusar dos adolescentes. Esses comportamentos criminosos revelam a necessidade de uma maior conscientização e educação sobre segurança online para proteger os adolescentes de tais ameaças.

Enfim, a dualidade da experiência digital na adolescência - um meio de expressão e conexão, mas também um espaço de riscos e vulnerabilidades. Este panorama enfatiza a importância de uma educação digital abrangente e responsável, que equipa os adolescentes com as habilidades e o conhecimento necessários para navegar com segurança e confiança no mundo digital, ao mesmo tempo em que promove uma conscientização sobre seus direitos e responsabilidades online. Em pesquisa de Ângelo *et al.* (2021), alguns resultados chamam a atenção quando se fala de educação sexual, mídia e adolescentes quando se baseia nos gêneros feminino masculino.

Diálogo familiar sobre sexualidade: Há uma discrepância notável no que se refere à comunicação familiar sobre sexualidade, com uma proporção significativamente maior de meninas (76%) reportando diálogo com os pais sobre o tema, comparado a apenas 52% dos meninos. Isso sugere que as famílias podem estar mais propensas a discutir questões

de sexualidade com filhas do que com filhos, potencialmente devido a preocupações com segurança, gravidez na adolescência ou normas culturais sobre gênero.

Abordagem escolar sobre sexualidade: Existe um consenso entre ambos os gêneros de que a escola deve desempenhar um papel na educação sexual. Este é um indicativo importante da aceitação e expectativa dos adolescentes em relação ao papel educativo da escola em assuntos de sexualidade.

Fontes de informação sobre sexualidade: Amigos são a principal fonte de informação sobre sexualidade para ambos os sexos, embora as meninas tendam a confiar mais nos pais como segunda fonte de informação, e os meninos na escola e na mídia. Este padrão reforça a importância das relações interpessoais e institucionais na formação das percepções dos adolescentes sobre sexualidade, além de apontar para uma potencial lacuna na educação sexual formal, que poderia ser mais abrangente e acessível, especialmente para os meninos.

Influência da mídia na sexualidade: A mídia parece exercer uma forte influência sobre a sexualidade dos adolescentes, com índices mais elevados entre os meninos (77,3%) em comparação com as meninas (61,9%). Este dado ressalta o papel significativo da mídia na formação das concepções e comportamentos sexuais dos adolescentes, sugerindo a necessidade de uma educação midiática crítica que aborde a representação da sexualidade na mídia.

Influência dos amigos na primeira relação sexual: Ambos os sexos são influenciados por amigos no que diz respeito à iniciação sexual, mas os meninos são ligeiramente mais suscetíveis (57,14% contra 54,76% das meninas). Este achado sugere que as pressões sociais e as dinâmicas de grupo podem desempenhar um papel significativo nas decisões dos adolescentes sobre o início da atividade sexual.

Assim, os dados revelam uma complexa rede de influências na educação sexual dos adolescentes, com diferenças notáveis entre os gêneros em termos de comunicação familiar, fontes de informação e influências externas. Há uma clara necessidade de abordagens mais integradas e inclusivas na educação sexual, que considerem essas diversas influências e forneçam informações confiáveis e acessíveis para ambos os sexos.

Dessa forma, a escola, em seu papel de formadora, não pode se limitar a transmitir conteúdos. Como argumenta Pereira (2012), é essencial que as instituições de ensino incentivem o pensamento crítico, para que os alunos possam discernir, analisar e questionar as informações que recebem de fontes informais. Na mesma vertente, Ângelo *et al.* (2021). Observaram um consenso entre estudantes de ambos os gêneros sobre a necessidade de a escola abordar temas de sexualidade. Contudo, é fundamental destacar a relevância de uma abordagem interdisciplinar nesse processo educativo.

Assim, inclusão de tópicos de sexualidade, de forma transversal no currículo escolar, oferece oportunidades para disseminar conhecimentos sobre o sistema reprodutivo e sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), que podem surgir devido a comportamentos sexuais de risco.

Portanto, é importante que os adolescentes sejam orientados a desenvolver um pensamento crítico sobre as informações que recebem, especialmente aquelas provenientes de grandes meios de comunicação social. A educação sexual eficaz deve envolver não apenas a transmissão de informações precisas e cientificamente fundamentadas, mas também o fomento de habilidades críticas para avaliar a validade e a relevância das informações obtidas, seja na mídia ou em outras fontes, ou seja, dessa forma os adolescentes estarão mais bem preparados para tomar decisões informadas e responsáveis em relação à sua emocional e à própria sexualidade.

PROCESSO METODOLÓGICO

O escopo desta pesquisa centra-se nas percepções e no nível de conhecimento dos alunos sobre educação sexual, abordando especificamente os discursos e práticas pedagógicas envolvidas no seio da educação amazonense. Realizado na Escola Municipal Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt, o trabalho analisou as implicações pedagógicas e sociais do ensino de educação sexual, proporcionando uma visão detalhada sobre como esses elementos são percebidos e assimilados pelos estudantes em relação ao tema, ou seja, entre o que os alunos vivenciam nas relações sociais, mídias diversas e a realidade escolar.

A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos”, estabelece relações entre as variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (Trivinös, 1990).

O enfoque do estudo sustentou-se sob uma abordagem qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico a pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Desse modo, por meio da classificação das fontes possibilitou-se a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (Fonseca, 1986).

Os participantes da pesquisa foram alunos do 8º e 9º ano, que constituem um grupo demográfico chave para entender as dinâmicas da educação sexual na adolescência. Esta escolha demográfica é essencial para explorar como os discursos sobre educação sexual são recebidos e internalizados por adolescentes em um contexto urbano e periférico, enfrentando desafios únicos que são moldados tanto pelo ambiente sociocultural quanto pelas transformações próprias dessa fase da vida.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste estudo, implementou-se uma metodologia rigorosa para organizar e anonimizar os dados coletados dos participantes, garantindo a confidencialidade e aderindo aos padrões éticos de pesquisa. Cada aluno foi identificado por um número único, de 1 a 20, sem considerar seu gênero, facilitando assim a correlação e análise dos dados de maneira a proteger a identidade dos envolvidos, o que nos permitiu uma clara referência cruzada entre as informações quanto contradizer ou até distorcer e também promoveu uma

organização lógica e sistemática dos resultados, possibilitando uma interpretação coerente e bem fundamentada do conjunto de dados.

Os dados coletados foram cuidadosamente organizados, ilustrando detalhadamente as respostas ao questionário, que neste caso analisamos as perguntas abertas. Esse processo envolveu a categorização das respostas por aluno, abrangendo o tema em questão, metodologia que proporcionou uma visão ampla das percepções e conhecimentos dos alunos, permitindo uma análise detalhada e comparativa. As discrepâncias, tendências e dados observados foram essenciais para embasar as conclusões da pesquisa de forma robusta e confiável.

Os resultados da pesquisa, que foram obtidos por meio de um questionário de sondagem e respondido por 20 alunos da Escola Municipal Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt, que revelaram dados e contextos importantes sobre o que pensam os alunos sobre as influências das relações dos alunos dentro e fora da escola sobre seus conhecimentos e vivências a respeito da educação sexual. As perguntas abertas foram: O que você entende por “educação sexual”?; O que você já aprendeu sobre educação sexual?; O que você acha que deveria ser ensinado sobre educação sexual na escola? Essa estratégia ajudou a visualizar as percepções e conhecimentos dos alunos sobre educação sexual.

Quadro 2 - Respostas dos alunos para cada pergunta aberta.

Aluno	O que entende por educação sexual?	O que já aprendeu sobre educação sexual?	O que acha que deveria ser ensinado sobre educação sexual na escola?
A	Geração de bebês, reprodução, anticoncepcionais, DSTs, etc.	Sobre doenças sexualmente transmissíveis	Não sei
B	Importante para a saúde.	DST	Não precisa incluir nada
C	Transformações do ser humano; DSTs; Uso de preservativo	Fases da adolescência; DST; Cuidados com a saúde	Orientação sobre o uso de preservativos.
D	Transformações do ser humano; DSTs; Uso de preservativo	Orientação uso de preservativos	Fases da adolescência; DSTs; Saúde do corpo
E	É necessário aprender sobre isso, mas deve haver limites	Já aprendi muito a respeito	Coisas simples, sem aprofundar no assunto
F	Que devo ter cuidado ao falar sobre esse assunto delicado	Deve sim se falar sobre educação sexual com limite e respeito	Falar dos cuidados que se deve ter mas com limites
G	Fazer as pessoas terem noção de como engravidar ou não	Como me preservar e sobre DSTs	Os meios de se preservar das doenças
H	Esclarecer jovens e adolescentes sobre responsabilidade corporal	Precisamos ter cuidado em relações e nos prevenirmos	Ensinar mais sobre doenças e como se prevenir
K	Geração de bebês, DSTs, anticoncepcionais, etc.	Uso de preservativos, anticoncepcionais e DSTs	Conselhos sobre essa fase e os cuidados a ter
L	Falar com um adulto sobre problemas	É bom respeitar o sexo	Sim, porque é muito importante
M	Ensina sobre o corpo e prevenção de doenças e gravidez	Ensinar o adolescente a se prevenir e ter mais consciência	Proteger contra abuso sexual, evitar gravidez e DSTs
N	Noção e ciência de DSTs e prevenção	Aprendo sobre DSTs e etc.	Alertar as meninas a não engravidarem cedo e os meninos a se prevenirem
O	Reprodução, gestação de bebês, etc.	Uso de preservativos e anticoncepcionais	Ensinar a se preservar
P	Importância individual e prevenção de doenças	Sobre preservativos, DSTs e mudanças hormonais	Orientação, sem incluir mais nada

Aluno	O que entende por educação sexual?	O que já aprendeu sobre educação sexual?	O que acha que deveria ser ensinado sobre educação sexual na escola?
Q	Importância na vida e aprendido	Uso de camisinha para evitar DSTs	Não fazer sexo muito cedo, usar camisinha e evitar filhos cedo
R	Aconselhamento sobre respeito à sexualidade	Praticamente nada	Não tenho certeza
S	Conhecimento	Várias coisas, mas principalmente se prevenir	Sim, porque em casa alguns pais não falam sobre o assunto
T	(sem resposta)	Sobre DSTs	Não sei
W	Prestar atenção	Sobre DSTs apenas	(sem resposta)
X	Aprender sobre adolescência, DSTs e saúde	Fases do ser humano e uso de preservativo	Orientar como se prevenir de doenças e usar camisinha

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ao analisar as respostas dos alunos referentes ao entendimento, aprendizado e opiniões sobre educação sexual, é possível perceber uma variedade de percepções e níveis de conhecimento sobre o tema. Essa diversidade reflete as complexidades inerentes ao tópico da educação sexual e como ele é abordado tanto na escola quanto em outros ambientes.

Em relação ao entendimento sobre educação sexual, muitos alunos associam educação sexual principalmente à biologia reprodutiva, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e métodos contraceptivos. Essa abordagem, embora importante, sugere uma compreensão limitada que se concentra mais nos aspectos físicos e de saúde, deixando de lado dimensões psicológicas, emocionais e sociais da sexualidade. Nesse quesito, observa-se que alguns alunos estão preocupados com a gravidez na adolescência e ao analisarmos as respostas, o aluno A mencionou a “geração de bebês” e o aluno G falou sobre “como engravidar ou não”. Além disso, o aluno Q sugeriu que deveria ser ensinado que meninos e meninas “não devem ter filhos muito cedo”, mostrando a necessidade de se debater com eles sobre como e quando deve acontecer as relações sexuais na vida da pessoa.

Desse modo, no ambiente escolar essas discussões e abordagens precisam estar amparadas nos documentos da educação, especialmente os que trazem a transversalidade do currículo. O quadro 4 contempla as perguntas elencadas e as normatizações que amparam o trabalho do professor.

Quadro 3 - respostas baseadas em documentos legais para questões comuns sobre sexualidade na adolescência.

PERGUNTAS COMUNS DOS ADOLESCENTES	RESPOSTAS EMBASADAS EM DOCUMENTOS LEGAIS	COMO O PROFESSOR PODE ABORDAR
Quando eu vou começar a menstruar?	De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a educação sexual é parte integrante do direito à saúde. A menstruação é um processo biológico natural que ocorre na puberdade. O tempo exato varia para cada pessoa, geralmente entre 9 e 16 anos.	O professor pode criar um ambiente acolhedor para discutir as mudanças do corpo durante a puberdade, incluindo a menstruação, baseando-se em informações científicas e promovendo a normalização dessas mudanças.
Como é fazer sexo?	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de discutir saúde e sexualidade de forma abrangente. O sexo é uma experiência que envolve aspectos físicos, emocionais e, muitas vezes, relacionais.	O professor deve abordar o tema de maneira ética e informativa, destacando a importância do consentimento, respeito mútuo e segurança, sem entrar em detalhes explícitos.
O que é consentimento?	O ECA e a BNCC promovem o respeito aos direitos humanos e a formação ética. Consentimento é a permissão ou acordo entre indivíduos para participar de atividades sexuais, sendo fundamental que ambas as partes concordem.	Ensinar sobre consentimento é crucial. O professor pode usar cenários hipotéticos para explicar o conceito e destacar a importância do respeito pelas escolhas e limites dos outros.
O que é homossexualidade?	Conforme a Constituição Federal e o ECA, deve-se promover a igualdade e combater a discriminação. Homossexualidade é a atração emocional, romântica ou sexual por pessoas do mesmo sexo.	Discutir a homossexualidade de forma aberta e respeitosa, destacando a diversidade de orientações sexuais e a importância do respeito e da inclusão.
É normal eu me sentir atraído por pessoas do mesmo sexo?	O ECA e a BNCC promovem a compreensão e aceitação da diversidade. Sim, é normal. A sexualidade é um espectro, e sentir atração pelo mesmo sexo faz parte da diversidade sexual humana.	O professor deve reforçar a normalidade de diferentes orientações sexuais e oferecer um espaço seguro para discussão e aprendizado sobre diversidade e aceitação.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

O quadro 3 apresentado constitui-se como um guia prático para professores que buscam maneiras eficazes e legalmente fundamentadas para responder a perguntas comuns sobre sexualidade na adolescência e isso é importante para garantir a eficiência e transparência do ensino. Cada pergunta foi acompanhada de uma resposta baseada em documentos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assegurando que as informações transmitidas estejam alinhadas com os princípios éticos e legais vigentes no Brasil.

O referido quadro também sugere abordagens pedagógicas para cada questão, incentivando os educadores a criarem um ambiente de diálogo aberto e respeitoso, onde tópicos como mudanças corporais, consentimento, orientação sexual e diversidade possam ser discutidos de forma informativa e sensível. Essa estrutura busca não apenas informar os alunos, mas também promover a aceitação, o respeito mútuo e a compreensão sobre a sexualidade durante um período crucial de desenvolvimento individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado na Escola Municipal Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt revelou uma variedade de entendimentos e opiniões dos alunos sobre educação sexual, destacando-se pelas respostas ao questionário aplicado a 20 estudantes. As respostas

indicam que a maioria dos alunos associa educação sexual principalmente à biologia reprodutiva, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e uso de contraceptivos, numa percepção, que embora aborde aspectos fundamentais da saúde sexual, sugere que a educação sexual nas escolas muitas vezes se limita aos elementos biológicos e preventivos, deixando de lado a exploração das dimensões psicológicas, emocionais e sociais da sexualidade.

Por exemplo, as respostas de alunos que enfocam temas como “geração de bebês” e métodos para “evitar engravidar” apontam para uma compreensão focada em aspectos reprodutivos. Outras respostas sugerem que os jovens estão cientes das consequências de decisões precoces sobre a paternidade e maternidade, mas também indicam a necessidade de discussões mais aprofundadas sobre relacionamentos responsáveis e conscientes durante a adolescência.

A variabilidade nas respostas também destaca que, enquanto alguns estudantes parecem receber uma educação sexual abrangente, outros percebem grandes lacunas no conteúdo educativo oferecido, como ilustrado por um aluno que mencionou ter recebido “praticamente nada” sobre o tema. Isso evidencia uma inconsistência significativa na oferta educacional, que pode variar dependendo do contexto escolar ou mesmo dentro de uma mesma instituição.

Isto posto, enfatiza-se a necessidade de uma abordagem educacional mais completa e integrada à educação sexual nas escolas, que ultrapasse os limites da biologia e incorpore discussões sobre as complexidades emocionais e sociais da sexualidade. Ampliar o currículo para incluir esses temas não só alinharia a educação sexual com as realidades vivenciadas pelos alunos — influenciadas por mídias sociais e outras fontes de informação — como também promoveria um entendimento mais profundo e respeitoso sobre a sexualidade humana. Assim, a educação sexual se transformaria em um diálogo mais aberto e inclusivo, equipando os alunos com o conhecimento e as habilidades necessárias para navegar suas vidas de maneira informada e respeitosa.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, L. K. G. *et al.* **Influência familiar e de outras fontes de informações na construção dos conhecimentos dos adolescentes acerca da sexualidade.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 20433-20444, fev. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/6NrPypcRchnc35RH9GLSYwK/?lang=pt>. Acesso em: 9 dez. 2022.

ANDRADE, L. M. **Acesso precoce à informação: desafios da era digital na educação sexual.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

ARAÚJO, D. B. de. **Gênero e sexualidade na escola** / Denise Bastos de Araújo, Izaura Santiago da Cruz, Maria da Conceição Carvalho Dantas. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

FONSECA, E. N. **Bibliometria: teoria e prática.** São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1980.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade: O uso dos prazeres.** Vol. 2. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GOMES, F. T. **Grupos de pares e a construção do conhecimento sobre sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

LIMA, V. R. **O conteúdo digital e sua variabilidade: desafios para a educação contemporânea**. Recife: UFPE Press, 2015.

LOPES, Murilo; CORRÊA, Fábio; ARAÚJO, Diego. **Sexualidade na Adolescência e as Mídias Digitais: riscos, benefícios e desafios para a enfermagem no século XXI**. Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário, [S.l.], v. 6, p. 772–781, 2017.

MENEZES, I. B. **Estereótipos e sexualidade: uma análise das representações midiáticas**. Curitiba: Editora Prismas, 2010.

PEREIRA, A. R. **Educação sexual e pensamento crítico: desafios da escola contemporânea**. Brasília: Editora UnB, 2012.

SANTOS, B. K. C.; PAULA, F. W. de S.; NOGUEIRA, A. P.; PAULA, L. de S. **Obstáculos para a dialogicidade entre a escola e os adolescentes sobre sexualidade**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 9, 14 de março de 2023.

SAMPAIO, M. J. **Cultura pop e suas influências na percepção da sexualidade juvenil**. Salvador: EDUFBA, 2014.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ed. Atlas, 1990.

Metodologias Ativas no Ensino Fundamental II: Potencialidades e Desafios

Active Methodologies in Elementary Education II: Potentials and Challenges

Anne Caroline Nunes da Costa

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador, Doutor

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no período da construção de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática. Metodologias ativas no ensino fundamental II: Potencialidades e desafios. A presente obra tem como objetivo geral: analisar a implementação de metodologias ativas nas turmas do ensino fundamental II, em uma escola pública no município de Manaus-Amazonas/Brasil. O processo metodológico partiu de uma pesquisa observacional que possibilita a descrição e compreensão do funcionamento do espaço natural, além da identificação de comportamentos que podem ser categorizados, revelando detalhes da interação pessoa-ambiente (Pellegrini, 1996). O enfoque caracteriza-se como qualitativo na pesquisa em educação destaca-se pela sua capacidade de compreender as complexas interações e significados que permeiam os contextos educacionais, oferecendo uma visão aprofundada das dinâmicas sociais e culturais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Triviños (1987), os principais resultados apresentam que as metodologias ativas são uma maneira de promover a aprendizagem que foca no estudante como protagonista do processo educativo. Podem ser utilizadas tanto no Ensino Fundamental II, quanto em outras etapas da educação. Essas metodologias oferecem uma opção aos métodos convencionais, que frequentemente têm um caráter mais passivo. Elas incentivam a autonomia dos alunos, promovem a reflexão, o espírito crítico e o trabalho em conjunto.

Palavras-chave: metodologia ativa; ensino-aprendizagem; desafios e potencialidades.



ABSTRACT

This study was developed during the construction of a master's thesis developed to validate the title it has as its theme. Active methodologies in elementary education II: Potentials and challenges. The general objective of this work is to analyze the implementation of active methodologies in 3rd year high school classes in a public school in the city of Manaus-Amazonas/Brazil. The methodological process started from observational research that allowed the description and understanding of the functioning of the natural space, in addition to the identification of behaviors that can be categorized, revealing details of the person-environment interaction (Pellegrini, 1996). The approach is characterized as qualitative in education research and stands out for its ability to understand the complex interactions and meanings that permeate educational contexts, offering an in-depth view of the social and cultural dynamics that influence the teaching-learning process. According to Triviños (1987). The main results show that active methodologies are a way to promote learning that focuses on the student as the protagonist of the educational process. They can be used both in Elementary School II and in other stages of education. These methodologies offer an option to conventional methods, which often have a more passive nature. They encourage student autonomy, promote reflection, critical thinking and working together.

Keywords: high school; active methodology; teaching-learning.

INTRODUÇÃO

As metodologias ativas de aprendizagem são técnicas pedagógicas que estimulam o estudante a se envolver de maneira independente no processo educativo. Neste formato, o estudante assume um papel central no processo de aprendizagem, enquanto o educador atua como facilitador. O estudante é incentivado a refletir, inovar e debater. Objetivo geral: analisar a implementação de metodologias ativas nas turmas do Ensino fundamental II, em uma escola pública no município de Manaus-Amazonas/Brasil.

A implementação das Metodologias Ativas de Aprendizagem surge como uma alternativa inovadora para a educação em geral e, de maneira particular para o ensino, destacando o estudante como o protagonista do processo de aprendizagem. Essas abordagens visam promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, estimulando a autonomia, a iniciativa, o trabalho colaborativo, a solução de problemas e a autoconfiança.

A presente obra se justifica, pois, a participação do estudante nas novas aprendizagens, por meio da compreensão, da seleção e do interesse, é fundamental para expandir suas oportunidades de exercer a liberdade e autonomia ao tomar decisões em diversas etapas do seu processo de aprendizagem, preparando-o para sua futura carreira profissional.

METODOLOGIAS ATIVAS UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO

As Metodologias Ativas estão ganhando destaque nas salas de aula, funcionando não apenas como um método de aprendizado, mas também promovendo a interação entre os professores e alunos. Isso torna a escola um lugar mais envolvente e dinâmico

para todos. A educação está passando por transformações significativas devido a várias tecnologias, e essas alterações são relevantes para aprimorar o processo de aprendizado e, acima de tudo, para manter os alunos motivados, engajados e assíduos na escola.

Discutir as Metodologias Ativas melhora o ambiente educacional, pois ao abordar esse tema, os docentes podem analisar suas abordagens, trocar experiências e explorar diferentes métodos de ensino. Dessa forma, o conhecimento e as experiências trocadas podem alterar o panorama educacional, que muitas vezes é tradicional.

Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (Berbel, 2011).

As instituições de ensino devem preparar seus alunos para se ajustarem às diversas circunstâncias e transformações da sociedade atual, revisitando certas disciplinas tradicionais que não estão alinhadas com a vivência dos estudantes e que oferecem escasso benefício à sua educação. É fundamental deixar de lado o conservadorismo que permeia alguns saberes compartilhados.

Klein e Pataro (2008) conceituam sobre essa necessidade alegando que:

O momento atual impõe à escola o desafio de lidar com uma realidade na qual a formação e a instrução estão distribuídas por todas as partes; onde a escola deixou de ser a única fonte do saber; onde nos vemos submetidos a transformações aceleradas em que as tecnologias da informação e da comunicação mediam nossas relações interpessoais e o acesso ao conhecimento. Em contrapartida, a escola continua se organizando e funcionando através de uma estrutura e de concepções que se pautam por um modelo de sociedade que não corresponde mais à nossa.

Um dos obstáculos enfrentados pela educação formal de orientação tradicional é o perfil do aluno imerso no mundo digital. Esse estudante não faz parte do universo analógico; ele está inserido em um ambiente digital rico em informações, inovações e avanços tecnológicos, que o mantém conectado, enquanto muitas instituições de ensino ainda enfrentam dificuldades em se desvincular de práticas e métodos de aprendizagem convencionais. Reconhecer essas mudanças contínuas e permanentes no perfil dos alunos e da sociedade, que adotam a tecnologia como parte de seu cotidiano, é fundamental para promover inovações no ensino. Conforme explicado por Oliveira (2009):

Ensinar e aprender estão sendo desafiados como nunca antes. Há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa e também o são as competências necessárias [...]. Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados.

Implementar Metodologias Ativas de forma inovadora e audaciosa tem como objetivo revolucionar a atuação do professor, contribuindo de maneira eficaz para o crescimento de estudantes que possuem uma percepção clara de mundo e são conscientes do efeito de suas ações. Portanto, é essencial que essa questão seja analisada criticamente. O educador, atuando como mediador desse processo, reflete, elabora e realiza atividades que favorecem a construção de um conhecimento que realmente importa.

As instituições de ensino precisam capacitar os estudantes a se ajustarem às circunstâncias e transformações da sociedade atual, reconsiderando certos conteúdos clássicos que não refletem a realidade dos alunos e que terão um impacto limitado em sua educação.

Na concepção de Roger (2001) a aprendizagem significativa acontece da seguinte maneira:

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

De acordo com Moran (2021), as metodologias ativas são abordagens, estratégias e técnicas de aprendizagem individual e colaborativa que proporcionam engajamento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, e a possibilidade de desenvolver projetos que articulam teoria e prática, enfatizando habilidades como o protagonismo, a participação ativa e direta, a reflexão em todas as etapas do processo, a experimentação, a criatividade e o feedback constante. Como relatado por Freire (2008) que:

As metodologias ativas de aprendizagem representam os métodos que afastam a visão de professor como detentor do conhecimento, para um docente que atua como um mediador da aprendizagem, auxiliando e conduzindo os alunos no processo formativo. Freire destaca que a autonomia é a capacidade de uma pessoa agir por si mesma e de tomar decisões que refletem, em um segundo momento, em suas ações.

As metodologias ativas são uma inovação do ensino relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento essencial que serve como guia para a criação dos currículos nas esferas estadual e municipal. Ela define as metas de aprendizado e desenvolvimento que devem ser seguidas por todos os alunos do Brasil, independentemente de estarem em instituições públicas ou privadas. Nesse contexto, a BNCC delinea os objetivos e orienta a estruturação das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas para assegurar seu cumprimento sempre enfatizando metodologias inovadoras no ensino-aprendizagem.

As Metodologias Ativas são um tema recorrente em fontes acadêmicas, no ambiente educacional e nas plataformas de mídia, bem como proposta pela BNCC, influenciando o panorama do ensino e da aprendizagem. Apesar de sua relevância, sua implementação enfrenta desafios. Muitos professores têm familiaridade com a teoria, porém, encontram dificuldades em colocar em prática uma Metodologia Ativa que realmente beneficie o aprendizado dos alunos de maneira eficaz.

O uso de Metodologias Ativas enriquece o ambiente de aprendizado, pois ao refletirem, debaterem e sugerirem soluções, os alunos produzem diversas ideias, estabelecem conexões e trocam conhecimentos que dificilmente ocorreriam em um modelo de ensino puramente repetitivo. Assim, o estudante se torna ativamente engajado em sua jornada de aprendizado.

Desafios Docentes na Aplicabilidade das Metodologias Ativas

É responsabilidade dos educadores encontrar metodologias eficazes que permitam ao professor reunir as respostas para analisar o desempenho dos estudantes. Dessa forma, o professor terá acesso a informações relevantes sobre a absorção do conteúdo abordado em sala pela maioria dos alunos, o que o ajudará a revisar suas estratégias de ensino em relação à forma como o tema apresentado está sendo compreendido. Inserir neste momento as Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula, torna-se relevante pois o educador enfrenta o desafio de se atualizar para aprimorar sua prática pedagógica quando o assunto é tecnologia, o que acaba correndo o risco de usar métodos ultrapassados que dificultam a compreensão das novas gerações em relação ao processo educativo.

Os educadores encontram diversos obstáculos ao implementar metodologias ativas, como a necessidade de se ajustarem a novos métodos, a baixa participação dos estudantes e a mudança do sistema de ensino convencional.

Para implementar as Metodologias Ativas de maneira eficaz, é fundamental considerar alguns passos essenciais, tais como: estabelecer o tema de estudo; identificar as habilidades e competências que precisam ser trabalhadas; escolher a estratégia de aprendizagem ativa que será utilizada; empregar recursos e ferramentas que atraiam a atenção dos estudantes, sempre alinhando-os ao tema, às habilidades e competências; criar atividades significativas e avaliar o aprendizado.

Para Wall, Prado e Carraro (2008), a implementação de metodologias ativas implica o enfrentamento de múltiplos desafios, desde os estruturais (organização acadêmica e administrativa das instituições e cursos) até os de concepções pedagógicas (crenças, valores e modos de fazer) de professores e alunos. Os autores acrescentam que para ocorrer a inovação educativa é necessário que haja novos patamares de organização e produção do conhecimento em conexão com os desafios da prática e com as lutas que emergem em diferentes campos sociais. Atualmente, há três demandas para as instituições que se dedicam à formação de cidadãos críticos e engajados. Uma delas refere-se à necessidade de um currículo que adequadamente selecione os conteúdos, organize o tempo, adote métodos eficazes de ensino/aprendizagem e utilize materiais didáticos apropriados. Isso significa que o conteúdo oferecido deve estar alinhado com o tempo disponível para seu ensino. Assim, é evidente a importância de uma estrutura curricular bem planejada; certos conteúdos merecem uma atenção especial do professor, necessitando de mais tempo para serem abordados de maneira eficaz com os alunos. Cunha (2006) afirma que:

Muitas das práticas docentes atuais estão relacionadas às experiências vividas como alunos. Os docentes absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Por meio delas foram formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabaram dando suporte para a sua futura docência. Intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação.

Basílio e Oliveira (2016) afirmam que, “as metodologias de ensino podem contribuir significativamente no processo de ensino aprendizagem”. segundo eles, “a disciplina de ciências está diretamente ligada aos avanços científicos e diretamente articulada com

conhecimentos de diversas disciplinas, tanto no ensino fundamental como no ensino médio”. Para eles, ao considerarmos a inserção de metodologias diferenciadas para o ensino de ciências, contribuiremos significativamente com a aprendizagem – também significativa – dos educandos, visto que, como eles dizem, a proposta de aproximar o conhecimento científico ao aluno tem mais significado do que os conhecimentos transmitidos numa aula expositiva.

Valente (1999) ressalta que o papel do educador em orientar e mediar às situações de aprendizagem é de suma importância para que ocorra a comunidade de alunos e ideias, o compartilhamento e a aprendizagem colaborativa. Desse modo, o professor pesquisa junto com seus educandos, problematiza e os incentiva a interagir, por meio do uso das tecnologias às quais estão habituados.

Essas práticas educativas, diante dessa nova situação, precisam favorecer a construção conjunta do saber, mediadas métodos ativos e tecnologia, onde o docente atua como um agente ativo, facilitando e guiando esse processo. Assim, é fundamental que, além de dominar os recursos disponíveis, o professor esteja capacitado para incentivar e colaborar na atualização das metodologias, visando alcançar resultados mais eficazes com o uso das inovações tecnológicas.

No que diz respeito à formação docente, é fundamental considerar o grande desafio que a profissão enfrenta atualmente. Os professores assumem múltiplas funções e estão integrados em diversas estruturas, necessitando atender a diferentes interesses, transitando entre instituições públicas e privadas, além de abranger a educação técnica e profissional. Isso envolve a interação com uma infinidade de partes interessadas que buscam se preparar para a vida e o mercado de trabalho.

Formação Continuada em Meio às Práxis Docentes com Métodos Ativos

No entendimento de Libâneo (2007), a formação do professor não pode ser realizada em um único curso, tal como defendem alguns movimentos de reformulação dos cursos de formação de educadores. Teoricamente muitos discutem, mas, na prática, os desafios são muitos e difíceis de serem suplantados. São milhares de professores por todo o país que não tiveram acesso a uma formação de qualidade. E outros que não se sentem valorizados o suficiente e se encontram desestimulados a investirem em suas carreiras como profissionais em uma educação continuada.

As abordagens de ensino têm uma importância equivalente à do currículo, de modo que planejar, refletir e compreender os diferentes modelos e táticas tornam mais fácil a implementação de ações eficazes, trazendo diversos benefícios e desafios em vários níveis de ensino. Uma abordagem pedagógica ativa deve possibilitar que o estudante deixe de lado a postura passiva e se insira em um ambiente de colaboração, permitindo sua integração em uma comunidade mais ampla, a de aprendizagem a formação do conhecimento dos alunos é fortemente influenciada pelas interações sociais que acontecem em suas dinâmicas de grupo. Portanto, apenas através da análise das relações presentes na comunidade escolar é possível direcionar ações ativas para promover mudanças.

Um educador capacitado, preocupado com seu aperfeiçoamento contínuo e dedicado a reconhecer e solucionar os desafios que surgem em seu dia a dia nas escolas, constitui um importante diferencial para o processo educacional. A utilização de atividades inovadoras como ferramenta de metodologia ativa, enriquece o ensino e desperta nos alunos estímulos para a melhor comunicação, participação e organização, possibilitando a discussão da temática como mecanismo de revisão e esclarecimento de dúvidas. Por isso, é fundamental a aplicação dessas ferramentas que se mostram eficiente nas regências e no processo de ensino-aprendizagem. (Coutinho e Nascimento, 2016). Paulo Freire (2010) relata que:

É necessário que o profissional tenha uma reflexão crítica do exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das instituições como espaços de formação contínua, bem como para o reconhecimento do professor como investigador e produtor de conhecimento. Essa atitude de reflexão sobre sua própria prática, de forma sistemática e objetiva, orientada por um suporte teórico-metodológico, permite ao professor repensar e problematizar a ação educativa que desenvolve no decorrer das aulas, no que diz respeito a saberes, técnicas, metodologias e estratégias interativas para que, de fato, ocorra a aprendizagem.

A aprendizagem significativa é relevante para a vida dos alunos. Em outras palavras, trata-se de um aprendizado que se sustenta ao longo do tempo, eis a importância da qualificação docente para que o ensino seja alcançado de maneira satisfatória.

Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa mudam. Em primeiro lugar, e isto é muito importante, os conteúdos de aprendizagem a serem avaliados não serão unicamente conteúdos associados às necessidades do caminho para a universidade. Será necessário, também, levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoais, de relação interpessoal e de inserção social (Zabala, 1998).

É importante ressaltar que a formação de professores não deve se limitar à participação em cursos esporádicos, mas deve englobar, de maneira essencial, programas de treinamento, supervisão e avaliação que sejam implementados de maneira contínua e integrada.

As Metodologias Ativas têm como objetivo ajudar a materializar os resultados de uma educação libertadora, na qual o educador analisa, organiza suas intervenções e reconhece de forma consciente sua função como facilitador. Oliveira relata que:

Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como facilitador dessa construção, como mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detemos conhecimentos a serem distribuídos (Oliveira, 2010).

PROCESSO METODOLÓGICO

Este trabalho consiste em uma pesquisa de natureza observacional que fundamentam a possibilidade de descrição e compreensão do funcionamento do espaço natural, além da identificação de comportamentos que podem ser categorizados, revelando detalhes da interação pessoa-ambiente (Pellegrini, 1996).

O enfoque qualitativo na pesquisa em educação destaca-se pela sua capacidade de compreender as complexas interações e significados que permeiam os contextos educacionais, oferecendo uma visão aprofundada das dinâmicas sociais e culturais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Triviños (1987).

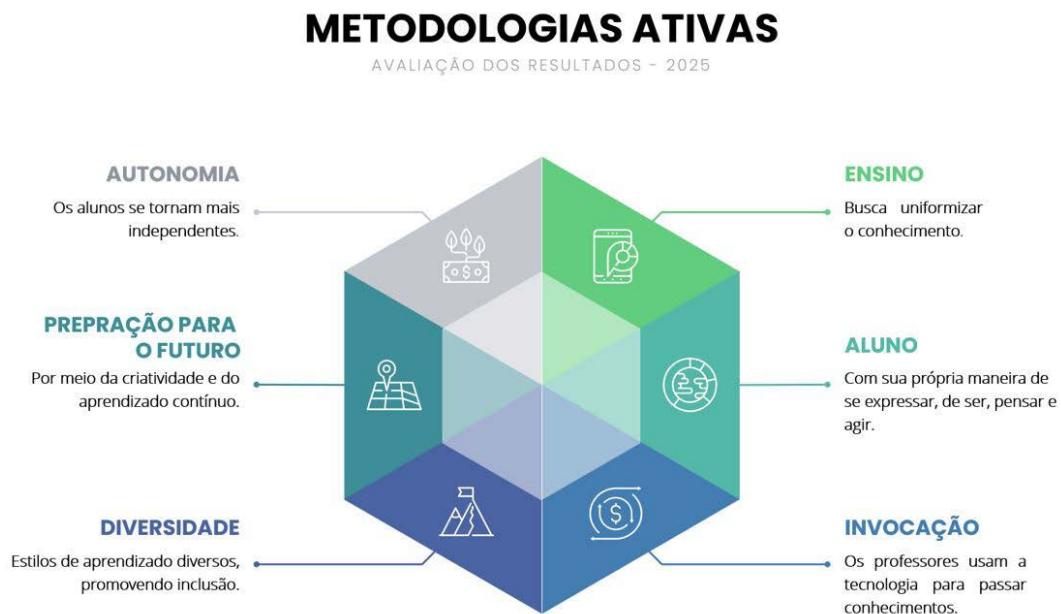
A pesquisa qualitativa foca na interpretação dos fenômenos sociais sob o ponto de vista das pessoas que participam da pesquisa, dando importância às suas vivências e significados. Dessa forma, ao optar por essa abordagem, o pesquisador entende que a educação não se resume a indicadores, mas deve ser explorada com delicadeza e consideração pelas particularidades do ambiente, o que possibilita a descoberta de dimensões pesquisadas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

As metodologias ativas transformam a abordagem educacional convencional, faz com que o estudante seja um participante ativo na sua jornada de aprendizado.

Assim, ele se torna mais preparado para adquirir competências que impactarão sua vida pessoal e profissional por meio da resolução de desafios, cooperação e raciocínio crítico. A Metodologia Ativa eleva o envolvimento, a motivação e a independência dos alunos, preparando-os para um mundo em contínua transformação. Em dados observacionais no espaço escolar constata-se que o ensino precisa ser atrativo, a metodologias inovadoras transforma o ambiente escolar como constata-se no organograma:

Figura 1.



Fonte: autoria própria.

Como comprovado as inovações com ensino por meio da Metodologia Ativa viabiliza maior rentabilidade, pois as aulas transformam-se em experiências dinâmicas, em que os estudantes não se restringem a estar apenas sentados, lendo ou escrevendo. Com a introdução de diversas metodologias ativas de ensino, as aulas no espaço escolar adquirem um novo sentido.

Tanto o educador quanto o estudante precisam adotar novas atitudes. O aluno deixa de ser um observador e começa a participar ativamente, passando a ser o protagonista de sua própria aprendizagem. O professor, por sua vez, desempenha o papel de mediador e facilitador desse processo.

As Metodologias Ativas estimulam a interação entre os alunos e professores, além de oferecer ao educador a oportunidade de dedicar atenção individual a cada aluno. Facilita a monitorização do desempenho discente nas avaliações. Permite que o estudante avance conforme sua própria velocidade e método de aprendizado, aplicando seus conhecimentos durante as atividades em classe. Contribui para o aprimoramento de competências em comunicação, colaboração e trabalho cooperativo.

As Metodologias Ativas não resolvem todos os desafios do ensino e da aprendizagem, mas podem servir como uma alternativa viável e com custos relativamente baixos para atender às expectativas dos estudantes e alcançar resultados melhores do que os atualmente registrados nas instituições de ensino. Por meio dessas abordagens, é possível explorar habilidades, estimular significativamente a participação e o protagonismo dos alunos, incentivar os educadores a adotarem ações interdisciplinares, aumentar a capacidade crítica dos alunos e realizar discussões com base nas realidades observáveis ao redor da escola e na vida dos estudantes, transformando a escola em um ambiente de produção de conhecimento e saberes diversos.

Como relatado por Gemignani (2012) explanam que esta nova perspectiva transformadora vai exigir mudanças didáticas nos currículos, pois estes estão sobrecarregados de conteúdos insuficientes para a vida profissional, já que a complexidade dos problemas atuais exige novas competências além do conhecimento específico, tais como: a colaboração, o conhecimento interdisciplinar, a habilidade para inovação, o trabalho em grupo, a educação para o desenvolvimento sustentável, regional e globalizado. Acredita-se que a universidade pode contribuir de forma importante para a flexibilização do currículo e do planejamento pedagógico, desde que confira ao professor maior autonomia, responsabilidade nas estratégias de ensino, na sua avaliação, na possibilidade de produção de cenários de aprendizagem e métodos inovadores de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente obra buscou analisar a implementação de metodologias ativas nas turmas do Ensino fundamental II, em uma escola pública no município de Manaus-Amazonas/Brasil. Constata-se que a aplicação de metodologias ativas transforma o aluno de um mero espectador em um participante ativo no processo de aprendizado, promovendo sua contribuição real na construção do seu próprio saber.

A aplicação de metodologias ativas no ensino e na aprendizagem representa uma abordagem inovadora, pois fundamenta-se em novas maneiras de promover o aprendizado, empregando situações reais ou simuladas. O objetivo é estabelecer condições que permitam enfrentar e resolver, em diversos contextos, os desafios resultantes das atividades fundamentais da prática social. Tais atividades com Metodologias Ativas, vão tornar as aulas do Ensino fundamental II mais atrativa.

Ficou comprovado que as abordagens de ensino ativas se configuram como uma perspectiva educacional que posiciona os estudantes como protagonistas de seu processo de aprendizagem, incentivando-os a se tornarem participantes engajados e contribuindo diretamente para o aprimoramento de competências criativas e autônomas.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BASÍLIO, J. C.; OLIVEIRA, V. L. B. **Metodologias Ativas para o aprendizado em Ciências Naturais no Ensino Básico**. Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Vol. 1. 2016.
- CUNHA, Maria I. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio-ago. 2006.
- COUTINHO, Isa de Jesus. (orgs). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papyrus, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2010.
- GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. **Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão**. Revista Fronteira das Educação, Recife / PE, v. 1, n. 2, p. 1-27, jan. 2012.
- LINS, E. C. **Ensino Médio: a dualidade histórica e a legislação educacional brasileira do século XX**. 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORAN, José. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, p. 23-35, 2021.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- OLIVEIRA, C. **O uso das TICs na educação e suas reflexões**. 2009.
- PELLEGRINI, A. D. **Observing children in their natural worlds: a methodological primer**. New Jersey: Erlbaum. 1996.
- ROGER, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Inter livros, 2001.
- KLEIN E PATARO, 2008, é “**A escola cumpre sua função social essencial à formação dos novos cidadãos**”.

WALL, Marilene L.; PRADO, Marta L.; CARRARO, Telma E. **A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas**. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler; em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

VALENTE, J. A. **Comunicação e a Educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. Revista UNIFESO – Humanas e Sociais, Vol. 1, n. 1, 1999, pp. 141-166.

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

Variações Linguísticas: Noções Básicas

Linguistic Variations: Basic Notions

Michelle de Souza Maia

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador. Doutor

RESUMO

Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de títulos, que tem como temática: Variações linguísticas: Noções básicas, tendo como objetivo geral: verificar se as práticas pedagógicas dos educadores se encontram fundamentadas em um ensino inovador no que se refere às diversidades da língua. O processo metodológico partiu de uma pesquisa indutiva que conforme Gil (2008), “o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada de forma apriorística, mas deve ser confirmada a partir da observação de casos concretos que estejam adequadamente evidenciados nessa realidade”; além disso, “o método indutivo opera de maneira inversa ao dedutivo: começa pelo específico e apresenta a generalização como um produto final do trabalho de coleta de dados específicos”. A aplicabilidade do instrumento se deu para 10 educadores que trabalham e já trabalharam com a disciplina de língua portuguesa. Os principais resultados apresentam que, a equipe docente reconhece a importância de se trabalhar as variações linguística no espaço escolar, pois tal interação linguística promove diversidade o que torna a língua um fenômeno dinâmico pois a mesma encontra-se em constante evolução.

Palavras-chave: variações linguísticas; diversidade; língua portuguesa.

ABSTRACT

This study is a second summary description of a master’s thesis developed to validate titles, which has as its theme: Linguistic variations: Basic notions, with the general objective: Verifying whether the pedagogical practices of educators are based on teaching innovative in terms of language diversity. The methodological process started from inductive research that, according to Gil (2008), “inductive reasoning, generalization should not be sought in an a priori manner, but should be confirmed based on the ob-



servation of concrete cases that are adequately evidenced in this reality”; Furthermore, “the inductive method operates in the opposite way to the deductive one: it starts with the specific and presents generalization as a final product of the work of collecting specific data”. The instrument was applicable to 10 educators who work and have already worked with the Portuguese language subject. The main results show that the teaching team recognizes the importance of working on linguistic variations in the school space, as such linguistic integration promotes diversity, which makes language a dynamic phenomenon as it is constantly evolving.

Keywords: linguistic variations; diversity; portuguese language.

INTRODUÇÃO

A linguagem é, intrinsecamente, um elemento passível de transformações, uma vez que é uma característica essencial do ser humano e da cultura à qual pertence. A língua de uma comunidade representa um dos seus patrimônios imateriais, tanto para a identidade nacional quanto para as interações econômicas internacionais de grande importância. Através da língua se estabelecem as dinâmicas de poder e controle, os acordos, os conflitos e a troca cultural de um país.

O problema que despertou este estudo surgiu quando observou que as metodologias desenvolvidas pelos professores de língua portuguesa necessitavam se adequar a estratégia de ensino linguístico. Diante disso procurou-se saber: de que forma é possível apresentar estratégias de ensino que desperte na equipe docente a importância de se trabalhar às diversidades linguísticas em sala de aula? Ressalta-se que a função do educador de língua portuguesa é expor o estudante a uma variedade de gêneros, tanto orais quanto escritos, facilitando a compreensão da linguagem e ajustando-a para interações sociais nas relações pessoais diretas.

Objetivo Geral: Verificar se as práticas pedagógicas dos educadores se encontram fundamentadas em um ensino inovador no que se refere às diversidades da língua. A presente obra se justifica, pois a diversidade linguística é uma característica comum a todas as línguas naturais, sendo assim, o tema explicita como as variações tornam-se um conceito amplo e global passível de análise e descrição científica. A linguagem desempenha um papel fundamental na maneira como cada pessoa comunica suas ideias. A natureza do texto e o destinatário influenciam as diversas funções que a linguagem pode assumir. Assim, ao comunicar ou relatar algo, o formato e a intenção da mensagem guiam os recursos escolhidos pelo emissor, o que torna relevante tal pesquisa.

APRENDIZAGEM E AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

O ensino da língua falada deve representar para a instituição educacional uma oportunidade de proporcionar acesso a usos mais estruturados e convencionais da língua, que demandam um controle mais consciente e intencional da expressão verbal, considerando a relevância da habilidade de falar em público no exercício da cidadania.

A língua é um patrimônio histórico transmitido de geração em geração. Em português encontramos um exemplo de variação histórica, a forma de tratamento dos reis do século XV: “Vossa Senhoria”. A variação linguística envolve muitos fatores, como:

A - Faixa etária: Palavras que mudam de geração para geração. Cada idade tem suas próprias palavras específicas. Um jovem de 18 anos não usa a mesma palavra que um homem de 40 anos porque a linguagem muda com o tempo.

B - Gênero: Homens e meninas falam de forma diferente de acordo com os padrões sociais estabelecidos por sua cultura.

C - Situação socioeconômica: desigualdade na distribuição da riqueza material e cultural que se reflete nas diferenças de linguagem social. Pessoas de baixo status econômico tendem a falar mais fluentemente do que pessoas de status mais alto.

D – Grau de Escolaridade: Anos de escolaridade e qualidade da escola frequentada.
- Redes sociais: pessoas com quem convivemos e interagimos no nosso dia a dia. Assim, a variação de linguagem é resultado da interação social. Mas, em geral, podemos separar a variação em dois parâmetros: a variação geográfica (diatópica) e a variação social (diastrática), sendo que a primeira está relacionada com as diferenças percebidas entre falantes de diferentes espaços geográficos e a segunda com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural.

A diversidade linguística em toda a região está totalmente adaptada às realidades em que ocorre. De fato, em alguns contextos, o uso de diferentes flutuações, fatores relacionados às mudanças embora seja uma linguagem padrão pode soar estranho e pode nem servir para a função principal de comunicação.

Diversidade linguística é a diversidade que uma língua apresenta dependendo do ambiente social, cultura, região e história em que é usada.

Entre as variedades da língua há uma que goza de maior prestígio: a variedade padrão. Também conhecida como língua padrão e norma cultural, essa variedade é usada na maioria dos livros, jornais e revistas, alguns programas de televisão, livros acadêmicos e educacionais e é ensinada nas escolas.

Variação estilística ou entradas são de acordo com camacho adaptação das formas de expressão ao ato de enunciação, uma escolha dentro do conhecimento linguístico individual para definir a forma adequada a ser usada, com certo grau de reflexão. Assim, pode-se ver que existem vários estilos em diversas situações e os nomes que a maioria dá a esses estilos não estão muito bem definidos, mas pode-se usar alguns deles. Na situação em que esses estilos são usados, deve-se praticamente levar em consideração a cena em que ocorrem as interações verbais.

Na verdade, as mudanças de linguagem geralmente ocorrem gradualmente ao longo de múltiplas dimensões. Nos eixos sociais, por exemplo, falantes mais velhos tendem a preferir formas mais velhas, o que também pode acontecer com pessoas mais escolarizadas. Ou com pessoas de maior prestígio socioeconômico; ou requisitos profissionais, etc. Além disso, a mesma pessoa pode escolher uma forma mais conservadora em um ambiente formal, preferindo uma forma mais presente em um ambiente menos formal.

Os falares regionais podem ser descritos e mapeados, estruturados numa metodologia linguística que subsidie o trabalho do linguista. Assim, a Sociolinguística estudaria as relações entre as variações linguísticas e as variações sociológicas (Barbosa, 2008).

Nesse contexto, ele afirma que a linguagem como marcador que identifica os usuários ou os grupos a que pertencem, também pode desempenhar o papel de moderador das diferenças sociais dentro de uma comunidade. Descreve-se às diversidades da variação linguística ao nível fonético-fonológico, morfossintático e lexical. verificar nas atividades escolares, questões que levem os alunos a uma reflexão sobre determinados fenômenos a fim de se compreender a diversidade linguística.

As variedades linguísticas podem ser: diatópicas ou geográficas – ligadas as mudanças linguísticas difundidas no meio físico, observáveis entre falantes de diferentes origens geográficas; Variação diastrática ou social - está relacionada a um conjunto de fatores relacionados à similaridade dos falantes e também à organização sociocultural da comunidade de fala. Grupo social, idade, gênero e posição ou contexto social são fatores relacionados às mudanças nas características sociais.

O profissional de ensino de línguas precisa saber lidar, por exemplo, com a questão do (des)respeito linguístico, com atitudes francamente excludentes, com empréstimos de outras línguas, com neologismos que abundam ou qualquer outra questão linguística envolvida no processo humano e social. Daí a necessidade de implementar pesquisas empíricas em linguagem escrita e falada, tendo como sujeitos da amostra alunos dos primeiros anos de escolas de diversas regiões do país oriundos de diferentes estratos sociais, sendo de extrema importância a adequação da avaliação educacional.

Os conceitos de “certo” ou “errado” ainda são muito difundidos, especialmente nos livros didáticos. O livro contém exercícios que se limitam a considerar apenas as formas “corretas” dadas pela gramática normativa. Ele é dedicado a ajudar os alunos a corrigir equívocos de livros didáticos predominantes na sociedade. Assim, esse “acerto linguístico e o prestígio conferido às variedades cultivadas estão diretamente ligados à maior ou menor semelhança com a norma padrão tradicional”.

Assim, os preconceitos linguísticos estão inteiramente relacionados à noção de “erro”, pois tornam a língua “pobre” e cada vez mais “infeliz”. Achar que os “enganos” empobrecem a linguagem é, sem dúvida, a visão de um purista. Pessoas que consideram a linguagem homogênea que não percebem e nem aceitam os movimentos e mudanças que ocorrem ao longo do tempo. Bagno (2015). afirma que, do ponto de vista científico, simplesmente não existe erro de português. Qualquer falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a natureza gramatical ou não de um enunciado, ou seja, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua.

Ninguém erra ao falar em sua língua materna. Assim como ninguém erra ao andar ou espirar. Você erra apenas no que aprende no que é considerado conhecimento secundário adquirido com prática e memorização: você erra quando toca piano. Você cometeu um erro ao dar comandos ao computador você cometeu um erro ao digitar. por causa da escrita É aprendizado secundário”.

Assim, o falante de português conhece o idioma que utiliza no dia a dia; o que você pode não ter é conhecimento das regras da gramática normativa, mas pode aprender isso na escola. Entretanto, o não domínio da norma padrão não os retém de interagir na sociedade pois cada falante possui conhecimento linguístico suficiente em sua língua materna para produzir frases bem formuladas (Bortoni-Ricardo, 2004).

Por isso, na escola deve-se fazer todo o possível para aproveitar o espaço educacional para transformá-lo em um “viveiro de resistência e luta contra os preconceitos linguísticos e todas as formas de discriminação social”, pois “negar o que é tipicamente nosso na linguagem é negar nossa própria identidade cultural como povo e nação independentes” (Bagno, 2007). Ou seja, a escola ao invés de disseminar preconceitos linguísticos, pode ser o lugar que permite uma convivência pacífica e tolerante entre múltiplas formas de dizer a mesma coisa”, é na escola que os alunos podem aprender a reconhecer a riqueza da linguagem, “e, portanto, de nossa cultura e de nossa vida pessoal” (Bagno, 2007).

A missão da educação em diversidade linguística é vincular aprendizado e respeito às diferenças de vocabulário. O presente trabalho está dividido em temas que buscam explicar o surgimento das diferenças e a aquisição da linguagem bem como a contribuição do ensino das diferenças linguísticas, enfatizando a importância do dialeto de cada objeto. Entenda que as escolas e os professores devem se esforçar para tornar o processo de ensino aprendizagem dos alunos algo significativo, que valorize o individualismo no modo de falar.

A orientação dada às flutuações linguísticas passa por exercícios relacionados à interpretação do texto através de explicações e exemplos de linguagem informal; e com a utilização de estudos gramaticais, constituindo esta última, embora pouco explorada, uma vertente muito nova nos manuais escolares de língua materna, face à utilização de pronomes pessoais em situações de fala cotidiana, como iremos destacar nas análises que se seguem. Cada volume da obra tem um número muito diferente de laudas dedicadas às flutuações linguísticas.

Bortoni-Ricardo (2005). Adverte que pouca atenção tem sido dada à influência da diversidade linguística no processo educacional no País-Brasil. A Linguística inicialmente identificou estratégias voltadas para o aumento da produtividade educacional e a preservação dos direitos dos alunos. No processo de aprendizagem, precisamos entender que os fluxos de fala e as interações interpessoais ocorrem por meio da linguagem com sua especificidade e afinidade na sociedade e na cultura. Língua, cultura e sociedade estão ligadas por laços indissolúveis.

Todos se têm uma língua fazemos parte de uma sociedade e temos uma cultura moldada pela nossa história de vida. Este princípio de que língua, cultura e sociedade são inseparáveis não pode ser afetado pela escola. Com base na importância do princípio da inseparabilidade, devemos ressaltar que esse princípio foi conservado na obra de Faraco, Moura (2011). O autor procura mostrar a relação entre cultura, língua e sociedade ainda numa fase inicial através da dinâmica e diversidade linguística.

A aquisição da linguagem é um processo contínuo de determinação de variações em seu reconhecimento. Numa abordagem teórica, a aquisição da linguagem pode ser dividida

em: um dom genético, algo transmitido da estrutura específica de cada ser humano, ou com contato com o meio. Diferentes pensadores que estudam o desenvolvimento da linguagem tendem a escolher um conceito ou outro. Moura (2011) relata que:

Uma das principais áreas que têm a função de desvendar os diferentes conceitos. A primeira seria a fonética, que para o autor “estuda os sons da fala, preocupando-se com os mecanismos de produção e audição”. A partir deste estudo é possível compreender e identificar as diferentes formas, ou variedades linguísticas existentes nos diferentes agrupamentos.

Todas as mudanças que ocorreram historicamente na linguagem ocorreram na fala, e muitas dessas mudanças estão consolidadas na escrita. Nesse sentido, deve-se “aprender a avaliar a aprendizagem” no que diz respeito às variações linguísticas, pois é uma tarefa que se coloca a todos.

Para Bright (1974), a diversidade linguística seria objeto de estudo da Sociolinguística, uma vez que tal objeto está relacionado a fatores como: a identidade social do emissor ou falante, a identidade social do receptor ou ouvinte, o contexto social e o “julgamento social distinto que os falantes fazem sobre seu próprio comportamento linguístico e sobre os outros, ou seja, sobre as atitudes linguísticas” (Alcmim, 2001). De fato, é da atividade de pesquisadores em antropologia linguística, em particular Franz boas e seus discípulos Edward Sapir e Benjamin Whorf, que a sociolinguística se constitui e nasce “marcada por uma origem interdisciplinar”. A semântica nas aulas de Língua Portuguesa é uma reflexão sobre a prática pedagógica do ensino da Semântica. Não é um discurso moralizador, que castiga os professores ou prega o que devem fazer, mas traçar estratégias e buscar soluções no trabalho com a linguagem em sala de aula.

A linguística de acordo com Saussure é a única ciência que não possui um objeto científico, dentro dela o que cria esse objeto é o ponto de vista. A língua seria o ponto de partida para esse estudo variacionista.

Se considerado a diretriz específica de que os gêneros de texto devem oportunizar e fundamentar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, é possível pensar, em tese, que o ensino de gramática integra o trabalho com o texto. Contudo, como será mostrado na análise, o fazer pedagógico do professor participante da pesquisa deflagra outro espaço para o ensino de gramática normativa. Interessa, também, os momentos em que o professor produz o trabalho de leitura e de interpretação do texto e/ou de questões a ele relacionadas propriamente, de maneira a mostrar o modo como esse trabalho, também, deflagra uma relação discursiva com as diretrizes oficiais e com o objeto de trabalho.

É a partir do desencontro enunciativo entre professor e aluno(s) pretende se encontrar algumas maneiras de como o professor em questão responde pelo ensino das variações da língua portuguesa, tendo em vista o fato de que essa língua, na condição de objeto de ensino e de aprendizagem, é submetida ao outro, de onde vem o questionamento. Na (im) possibilidade de responder ao outro que interroga, a relação discursiva entre professor e aluno(s) dá o testemunho de que o amor, nos termos da Psicanálise freudolacanianiana, sustenta essa relação, de modo a operar uma recusa ao que fora dado e um acolhimento ao que não fora dado.

O desencontro enunciativo engendra um paradoxo para a questão da transmissibilidade do saber em sala de aula: esse desencontro faz com que o saber seja transmissível e intransmissível ao mesmo tempo. Na base da transmissibilidade do saber, há um desencaixe constitutivo entre os participantes da alocação, que acaba por criar uma relação discursiva entre o discurso das variações linguísticas da língua portuguesa.

O professor precisa ensinar saberes que estão além de sua rede de identificação. A fruição, inexoravelmente na linguagem, produz desengajamento constitutivo, abrindo espaço estrutural para o não fechamento do sentido, do conhecimento, das relações discursivas.

Por assim dizer, as aulas de Língua Portuguesa passariam a assumir a feição de um ensino transversal, de modo a não as reduzirem ao ensino puramente metalinguístico. É possível dizer que um dos efeitos patentes das diretrizes oficiais em questão para o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa é a centralidade no texto, como se vem destacando neste trabalho, dada a tentativa de recolocar em outros termos o ensino tradicional de gramática. As diretrizes oficiais serviram de base para a figuração da Língua Portuguesa, como uma disciplina curricular que pode e deve oportunizar ao aluno a recepção e a produção de diferentes textos que circulam na sociedade. Trata-se de uma circunscrição imaginária que está em função muito mais de motivos políticos, sociais e econômicos que em virtude de razões teóricas em si. A Linguística Textual é o ramo da ciência que tem o texto como foco de análise. Apesar de parecer evidente, essa disciplina tem evoluído a partir das variadas interpretações de texto que a Linguística em geral tem apoiado ao longo dos anos.

A Linguística difere do exame formal da Gramática. Ao analisar a língua em prática, o linguista busca entender, descrever e esclarecer os fenômenos: os padrões de sons, estruturas gramaticais e vocabulário que estão sendo empregados, sem avaliar esse uso sob a perspectiva de outros critérios – sejam eles morais, estéticos ou críticos.

Para Bagno (2011), uma coisa é aprender a língua outra coisa, bem diferente, é aprender a usar a língua. Os alunos passam anos na escola estudando essa regra formal e muitas vezes não conseguem dominá-la, pois o foco do ensino está na metalinguagem, na fala da linguagem com poucas oportunidades de uso efetivo. Segundo a autora a heterogeneidade linguística deve ser objeto e objetivo do ensino de línguas, pois uma educação linguística voltada para a construção da cidadania em uma sociedade verdadeiramente democrática só pode ignorar que os modos de falar dos diferentes grupos são elementos fundamentais da identidade cultural dos povos a comunidade e indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e condenar os seres que a falam.

Esses diferentes grupos são guiados por conjuntos de valores e seus usos de linguagem estão relacionados a esses valores. Nessa perspectiva, fica claro que uma educação mais voltada para a formação no exercício da cidadania se dedica a orientar o aluno a explorar as possibilidades de usos linguísticos, os efeitos que diferentes usos podem causar; É importante que ele conheça diferentes repertórios e possa utilizá-los em diversas situações. O estudo de Moura (2007) é uma das fontes teóricas que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, apresentando uma análise de dez livros didáticos visando observar o tratamento da variação linguística.

Ensinar português em sala de aula não é uma tarefa fácil. Inclui saberes e práticas complexos que vão desde invenções de língua/língua, ideologias da língua e passam por definições do que e como ensinar, tendo em vista essa complexidade, procuro neste capítulo as definições desses conceitos à luz dos estudos do Ciclo de Bakhtin. Começo, então, pelo conceito de linguagem, juntamente com os conceitos de enunciado, diálogo e signo, que constituem a base da pesquisa realizada.

Para Bakhtin (2011), o referido conceito de linguagem está “Várias atividades de todos os animais humanos”. Esses campos, ou esferas sociais, são todos os espaços e instituições edificados sócio historicamente em que se dá o processo de comunicação, como, por exemplo, no meio político, religioso, científico, publicitário, literário, cotidiano, escolar, etc.

Assim, qualquer trabalho de pesquisa sobre material linguístico específico -seja a história da língua a gramática normativa, o desenvolvimento de qualquer tipo de tesouro ou a estilística da língua etc. – trabalha inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relativos a diferentes domínios da atividade e da comunicação humana – anais, tratados, textos legais, documentos oficiais e outros, vários gêneros literários, científicos, publicitários, ofícios e rotinas, respostas a diálogo (em todas as suas diferentes modalidades), etc. (Bakhtin, 2011).

É muito importante que o aluno domine essas variedades para poder utilizá-las nos momentos da atividade humana em que sejam necessários, o que não significa privilegiar apenas o ensino dessas variedades e menosprezar as demais, como se não fosse o caso da escola por outro lado, não era o lugar do multilinguismo na língua portuguesa.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública localizada na Cidade de Manaus- Amazonas/Brasil, a instituição procura viabilizar um ambiente social em que estudantes, educadores e a comunidade possam interagir de maneira divertida, alegre, científica e educativa, a fim de criar espaços que abracem as experiências e sentimentos de todos os envolvidos. Em vez de se isolar, a escola se abre para a comunidade, tornando-se acessível e garantindo que as vozes dos pais e responsáveis seja levado em conta.

A pesquisa indutiva nasceu junto ao método Positivo (Positivismo Clássico). É o resultado de observações e experiências sobre um determinado fato, e a partir dele, a busca de compreensão sobre as causas do fenômeno. Esta modalidade de pesquisa teve seu início em investigações voltadas à natureza e posteriormente foi introduzida nas pesquisas sociais. Ela parte da análise individual de um fenômeno para fazer inferências de comportamentos ou experiências distribuídas em coletividades. Segundo Suertegaray (2005) relata que:

Constitui o método Positivo, um método histórico, genético-indutivo, ou seja, parte da observação induz leis de coexistência e de sucessão e deduz fatos novos que escapam da observação direta. Trata-se de um método que privilegia o processo de indução, que parte da observação dos fenômenos através dos sentidos para deduzir teorias. São palavras fundamentais e expressivas para a compreensão do método Positivo: experiência, observação, comparação, analogia, indução, dedução, filiação histórica.

A presente pesquisa deu-se na escola foco desta pesquisa, com 10 professores, sendo que 2 trabalham a disciplina de língua portuguesa e 8 já trabalharam a disciplina de língua portuguesa e se disponibilizaram a colaborar com o projeto.

O enfoque quantitativo representa um processo sequencial e comprobatório, onde cada etapa é subseqüente à outra, não podendo puladas ou evitadas. Embora a ordem seja rigorosa, é possível redefinir fases e adequá-las. O enfoque qualitativo coleta informações que não buscam apenas medir um tema, mas descrevê-lo, usando impressões, opiniões e pontos de vista.

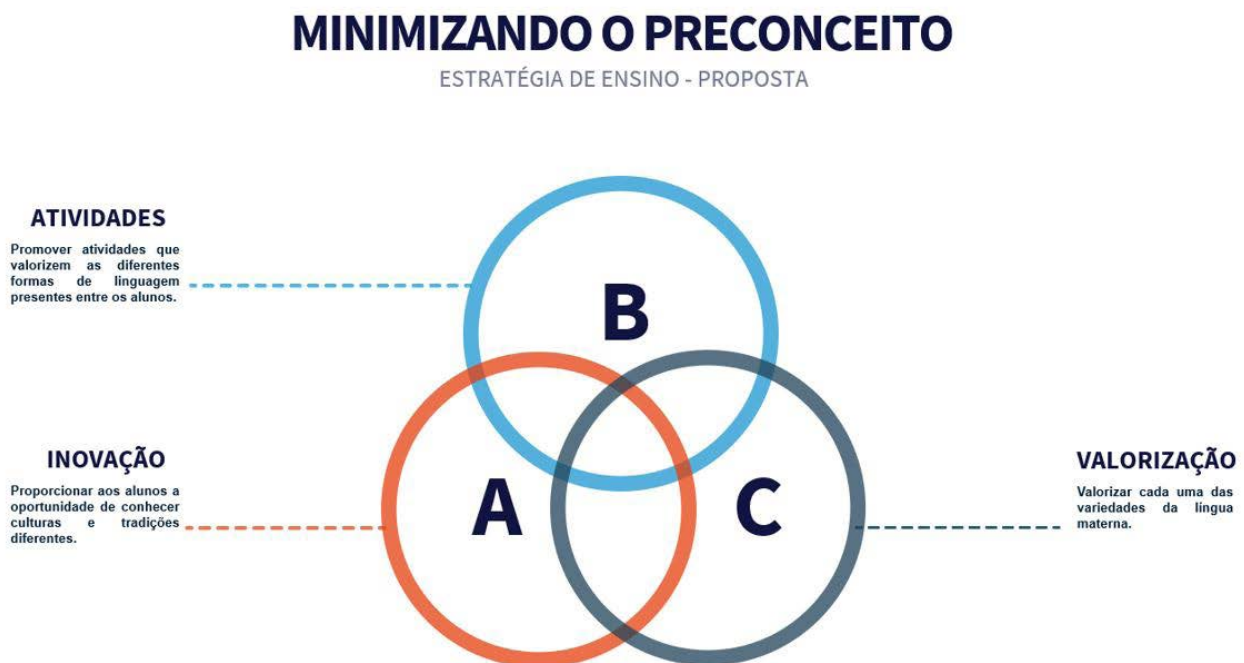
ANÁLISE DOS RESULTADOS

A língua portuguesa é muito mais do que registrar regras. Na verdade, são as suas regras que nos ensinam a escrever e comunicar melhor. Mesmo com um povo totalmente alheio às regras gramaticais e com imensa facilidade para a criação de neologismos, o professor de língua portuguesa enfrenta um desafio impressionante.

O domínio da norma culta da Língua Portuguesa é importante para o sucesso pessoal e profissional de todos. Isso porque diretores, superintendentes e presidentes de empresas precisam contar com a competência linguística dessas pessoas. A falta desse domínio será notada por muitos rapidamente.

Quando se perguntou dos professores o que seria preciso para acabar com o preconceito e a discriminação linguística? Eles responderam que:

Figura 1.



Fonte: autoria própria.

Como comprovado o educador precisa ser inovador em suas didáticas para alcançar bons resultados pois o idioma é um espelho da sociedade, que é diversificada e abrange várias origens geográficas, grupos étnicos, níveis de hierarquia e graus de educação. A

comunicação oral e escrita se modifica conforme diferentes fatores, e não existe uma única forma de se manifestar. As variedades linguísticas surgem da adaptação que o falante faz do seu nível de linguagem ao estilo exigido pelo texto ou pela situação comunicativa. Os professores precisam ensinar a norma padrão sem desconsiderar o conhecimento que o aluno traz consigo. São muitos os caminhos que o professor pode escolher.

Enfrentar a ampla gama de línguas é um dos maiores desafios para a humanidade. Ao reconhecer as diversidades, frequentemente surgem tensões, intolerâncias e, sobretudo, preconceitos que veem as diferenças como barreiras negativas, sem justificativa, em relação às manifestações diversas nas várias esferas da vida humana. A desvalorização das diferenças linguísticas ajuda a perpetuar a discriminação baseada na linguagem.

Fica comprovado que dominar a língua nativa é uma habilidade inerente a todos os indivíduos. Os especialistas em linguística defendem a ideia de que a escrita é uma habilidade desenvolvida por meio do aprendizado, já que não há ninguém que venha ao mundo sabendo. Assim, é fundamental estudar, praticar e treinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresente obra foi norteada para verificar se as práticas pedagógicas dos educadores se encontram fundamentadas em um ensino inovador no que se refere às diversidades da língua, constatou-se que os educadores possuem, de forma plausível, relevância em suas didáticas, no entanto evidência a necessidade de reconhecer e valorizar às diversidades linguísticas no ambiente escolar, servindo de base para uma nova abordagem no processo de ensino-aprendizagem que promova a verdadeira inclusão dessa cultura, afastando-se de visões preconceituosas.

A pesquisadora procurou buscar, neste estudo, uma percepção mais cuidadosa e atenta sobre as várias realidades da língua. Espera-se que futuros pesquisadores absorvam de maneira benéfica os ensinamentos oferecidos, valorizando e respeitando a diversidade em seu entorno. Isso é essencial para que a escola se integre ao contexto socioeconômico dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades que estejam alinhadas com a diversidade cultural do país. Que se viabilizem mais interações entre educadores e alunos, para contribuir para a redução do preconceito linguístico observado na instituição.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolinguística** - Parte I. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (ed.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Cortez, 2001.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BARBOSA, M.; HORN, M. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre, 2008.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

BRIGHT, C. **Livro didático de Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-didatico-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 29 de agosto de 1974.

CAVALCANTI, M.C. **Educação linguística na formação de professores de línguas**: intercompreensão e práticas trans língues. In. MOITA LOPES, L.P. (Org.) Linguística Aplicada na Modernidade recente. São Paulo: Parábola, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOURA, D. O Tratamento das variantes padrão e não-padrão na sala de aula. In: Denilda Moura (Org). Leitura e escrita: a competência comunicativa. Maceió: EDUFAL, 2011.

SUERTEGARAY, D.M.A. **Geografia Física e Geomorfologia**. Uma (Re)leitura. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

Ler e Escrever de Maneira Satisfatória

Read and Write Satisfactory

Gelcirete Monteiro da Silva

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador. Doutor

RESUMO

Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de títulos, que tem como temática: Ler e escrever de maneira satisfatória. Ler e escrever são atividades sociais que desempenham um papel fundamental no crescimento cognitivo e cultural do indivíduo. Objetivo geral: Analisar o processo da leitura e escrita, a fim de possibilitar o desenvolvimento dos estudantes no ensino aprendizagem. O processo metodológico partiu de uma pesquisa descritiva, que segundo Gil (2017) relata que a pesquisa descritiva é um método de estudo que tem como foco caracterizar elementos de uma determinada população, amostra, contexto ou fenômeno. Geralmente são empregadas para identificar conexões entre conceitos ou fatores nas análises. Adotou-se o enfoque qualitativo que é menos estruturado e busca se aprofundar em um tema para obter informações sobre as motivações, as ideias e as atitudes das pessoas. A aplicabilidade do instrumento se deu por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Os principais resultados apresentam que, é preciso pensar de forma sistêmica e contextualizada na formação continuada dos docentes, a fim de superar as situações de fracasso na aquisição da leitura e da escrita dos alunos.

Palavras-chave: dificuldade; leitura; escrita; escolar.

ABSTRACT

This study is a summary description of a master's thesis developed to validate titles, which has as its theme: Reading and writing satisfactorily. Reading and writing are social activities that play a fundamental role in the individual's cognitive and cultural growth. General objective: To analyze the process of reading and writing, in order to enable the development of students in teaching and learning. The methodological process started from descriptive research, which according to Gil (2017) reports that descriptive research is a study method that focuses on characterizing elements of a given population, sample, context or phenomenon. They are generally used to identify connections between concepts or factors in analyses. The



qualitative approach was adopted, which is less structured and seeks to delve deeper into a topic to obtain information about people's motivations, ideas and attitudes. The applicability of the instrument was through a questionnaire with open and closed questions. The main results show that it is necessary to think in a systemic and contextualized way in the continued training of teachers, in order to overcome situations of failure in students' acquisition of reading and writing.

Keywords: difficulty; reading; writing; school.

INTRODUÇÃO

O ato de ler e escrever está ligado a diversos aspectos essenciais para alcançar bons resultados. Entre esses, podemos salientar a habilidade de memorização, pensamento crítico e entendimento. Além disso, todas essas competências estão interligadas a aspectos essenciais, como o aprendizado sob a ótica da cognição e da motricidade. Assim, é fundamental que os estudantes harmonizem e aprimorem todos esses elementos para otimizar o processo de leitura e escrita.

O problema que motivou este estudo surgiu quando se observou que os alunos da escola não estavam sensibilizados para a noção da leitura e escrita, mesmo estando no ensino fundamental II, tais deficiências são visíveis. Tais situações têm sido um dos grandes problemas que estão presentes no cotidiano das escolas. Diante disso procurou-se saber: Como o uso da leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa para os alunos 6º ao 9º ano do ensino fundamental II pode tornar o aprendizado mais significativo? Os desafios na leitura e na escrita podem indicar problemas que afetam o aprendizado, além de impactar na autoconfiança e contribuir para a possível desistência escolar.

A presente obra se justifica, pois, a carência da leitura e escrita pelos alunos no ambiente escolar são inúmeras, dessa forma deve-se proporcionar aos alunos uma estratégia inovadora de ensino a fim de despertar a sua curiosidade, para torná-los mais confiantes e criativos.

LEITURA E ESCRITA UM DESAFIO NO ESPAÇO ESCOLAR

É notório em muitas escolas existirem dificuldades de leitura e escrita, esse é um problema causados por diversos motivos e até mesmos alguns fatores tais como: falta de acompanhamento em domicílio e desatenção por falta de motivação para uma baixa autoestima e com deficiências ou até mesmo dislexia que tem prejudicado muito indivíduos no desenvolvimento do aprendizado.

Segundo Silva (2011), a leitura é um ato de conhecimento, pois ler significa perceber e compreender as relações existentes, no mundo. Nesse sentido podemos definir leitura como “[...] um ato individual, voluntário e interior [...]”, que se inicia com a decodificação dos signos linguísticos que compõem a linguagem escrita convencional, mas que não se restringe a mera decodificação desses signos, pois, a leitura exige do sujeito a capacidade de interação com o mundo que o cerca.

A leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história: é social porque está sujeito às convenções linguísticas, ao contexto social, à política.

Ao discutirmos a leitura, pode parecer que nos referimos a um conceito pessoal; porém, uma das principais qualidades da leitura é que ela proporciona ao sujeito o acesso a informações e ao saber acumulado na sociedade, antes de dominar a leitura das palavras, o indivíduo já compreende o mundo ao seu redor, mas essa compreensão se amplia e se revela plenamente quando ele adquire o domínio da linguagem.

Para a averiguação do processo da construção da leitura, é importante que cada mudança na leitura do aluno seja percebida pelo professor no desenvolvimento de sua modalidade de leitura. Porque é o professor quem irá conduzi-lo a construção da leitura e consequentemente ao enriquecimento da escrita.

O professor começa ajudar a desenvolver esse processo e tornar a leitura do aluno mais precisa e acadêmica tendo como desafio tornar isso interessante ao aluno.

Eis aí um dos grandes desafios que os professores encaram constantemente, lidar com uma carga horária apertada, planejamentos que só avaliam o essencial, fazendo dos alunos pessoas alienadas só recebendo conteúdos e não deixando que eles participem, o estudante precisa dar suas opiniões, e cabe ao professor observá-las, as dificuldades individuais de cada estudante vendo onde ele poderá contribuir com sua própria aprendizagem para que o profissional de sala de aulas não seja o único responsável pelo aprendizado do aluno. Banbergue (1991), em que “a leitura é um dos meios mais eficazes do desenvolvimento da linguagem e da personalidade do discente”.

Inspirar a leitura enquanto prática social pressupõe refletir nas múltiplas relações a qual o sujeito-leitor cumpre a interação com o universo sociocultural a sua volta; é muito importante pensar em um leitor apto a usar como fonte de informação e disseminação de cultura, que:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (Banbergue, 1991).

Desta maneira o docente procura um meio para diagnosticar o aluno para realizar um trabalho de excelência com a turma. Sendo que é importante criar em sala de aula uma metodologia que corresponda com a realidade do aluno e da escola, com uma proposta que possa visar à formação continuada do aluno, e para que ele possa obter conhecimento ao possibilitar o discente do 6º ano um desenvolvimento da aprendizagem prática e criativa, podendo ser ela transformadora.

Ler é um ato cognitivo que permite aos indivíduos, com base em suas vivências, saberes e crenças anteriores, interpretar informações contidas em textos escritos, a experiência de leitura é resultado de uma “prática cultural que se desenvolveu ao longo da vida cotidiana”. A leitura vai além de simplesmente acumular dados; trata-se de um conjunto de valores que emergem da sociedade, ler é uma forma de expressar uma posição política em relação ao mundo.

Segundo Silva (2011) é papel do professor refletir coletivamente sobre sua bagagem cultural, cruzando novos horizontes, interpretando e acionando o mecanismo de aprendizagem, a fim de integrar interdisciplinaridade e planejamento com harmonia e coerência.

Será preciso criar espaços para a prática da leitura, mesmo com todos os obstáculos, porque se não for criado de imediatamente, a dificuldade será maior na história das novas gerações que virão a ser discente. Por isso é preciso agir enquanto é tempo na construção de bibliotecas, tanto a sociedade política quanto a sociedade civil.

Ocasiona mudanças que acabam sendo substanciais no rendimento escolar e no cotidiano do aluno. Essa modificação ocorre principalmente no rendimento escolar é em relação ao próprio aluno e à sua evolução, mas não necessariamente ao grupo a que o aluno pertence, porém pode haver diferenças significativas entre a vida escolar como familiar e social que determinam o desenvolvimento dos alunos.

Dentro do ambiente educacional, o educador desempenha um papel significativo na formação de opiniões. Nas etapas iniciais da educação, ele pode influenciar de maneira efetiva o desenvolvimento do hábito de ler, especialmente por meio de práticas regulares. Quanto mais cedo a leitura for incorporada à vida do estudante, maiores serão as chances de se transformar em um costume duradouro.

Segundo Santos (2008) exemplifica que a escola pode desenvolver abordagens e práticas que possa estimular o discente pelo gosto da leitura. Porém, para que seja possível compreender em qual contexto a leitura pode ser trabalhada, é preciso que se analise a situação escolar, abordando conhecimentos que envolvam todo esse contexto mas é preciso reconhecer o trabalho do professor. Sabemos que não é fácil, mas também sabemos que é necessário que o docente realize uma nova avaliação do seu próprio perfil profissional, a qual se destaca como um personagem fundamental para a formação do indivíduo como leitor.

Porém é fundamental para que o professor possa buscar uma percepção do potencial de seus discentes e através de quais maneiras é possível desenvolver a leitura com os alunos.

A leitura em conjunto ocorre na sala de aula, onde o professor lê em voz alta enquanto os estudantes seguem o texto em suas cópias. O docente precisa escolher cuidadosamente a obra que vai trabalhar com a turma e também deve criar perguntas e reflexões a respeito da leitura. Essa prática, por si só, promove a leitura como parte da rotina diária. Com o tempo, os alunos se tornam mais confortáveis para interagir, expressar suas opiniões, preferências e diferentes interpretações da narrativa apresentada. O professor deve incentivar a conversa, evitando monopolizar o debate ou privilegiar uma interpretação em relação a outra.

De acordo com Carvalho (2002), relata que o aprendizado da leitura cada vez se mostra de forma mais eficiente quando os leitores já possuem um conhecimento sobre as tipologias textuais, as características, estruturas dos textos que irão desenvolver. Entretanto, a variedade textual se apresenta para os discentes como informações que, geralmente, não são tão simples para sua compreensão, como podem se refletir, principalmente no ato de leitores iniciantes.

Segundo o que Piaget (2002), que elaborou um “quadro” dos períodos do desenvolvimento cognitivo, define hipótese de leitura e escrita pelas quais as crianças passam até estarem alfabetizadas, pois durante a aprendizagem da leitura e da escrita a criança constrói hipóteses, vai testando, construindo e reconstruindo seu conhecimento até chegar a tornar-se alfabética.

De certa maneira, aprender é para elas ter de reconstruir suas ideias lógicas a partir do confronto com a realidade. E é exatamente porque nem tudo o que elas têm de aprender é lógico que constroem ideais aparentemente absurdas, mas que são importantes no processo de aprendizagem (Piaget, 2002).

Assim, como mencionado anteriormente por Ferreiro e Teberosky (1981) definem hipóteses de leitura e escrita durante o processo de alfabetização, não é nossa intenção negligenciar a obra das autoras, mas neste trabalho estaremos apresentando brevemente apenas as fases da hipótese de escrita.

Conforme Moura e Vieira (2006) descreve a importância e o mérito da escola que assume um papel que é insubstituível na formação do aluno com a leitura. Para isto, é preciso assumir práticas pedagógicas que venham favorecer o trabalho dos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental para que a formação desses leitores possa se abordar a importância da leitura por toda a sua vida, assim, destacando e fazendo com que o aluno compreenda a função social da leitura.

Os períodos de leitura individual envolvem a oferta de uma ampla gama de obras literárias, incluindo revistas, histórias em quadrinhos e livros, que incentivam os estudantes a se envolverem com a leitura como uma atividade prazerosa. É importante levar em conta a idade e os interesses pessoais dos alunos, assegurando uma variedade de gêneros literários. Frequentemente, a escola representa o primeiro contato dos alunos com a literatura, tornando essencial a disponibilização de obras de excelente qualidade. Se isso não ocorrer, a leitura pode ser vista como uma obrigação, resultando em efeitos contrários aos que se esperam.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (Brasil, 2018).

Para que uma criança desenvolva o gosto pela leitura, é essencial que ela tenha um bom desempenho na leitura. A competência nessa área é fundamental para que essa prática se torne prazerosa e não cansativa. A ênfase na Língua Portuguesa, na análise de textos e no conhecimento literário durante as aulas é crucial para o desenvolvimento de novos leitores. É fundamental realizar um trabalho dinâmico que privilegie a criação de significados, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões entre os componentes do texto e outras leituras realizadas.

Várias pessoas acreditam que, no contexto educacional, a literatura serve apenas como uma ferramenta para a aquisição de conhecimentos específicos. Ao escolher um livro para abordar temas como geografia ou história, a escola reforça essa noção de que o essencial é a informação que a obra oferece sobre algum aspecto do mundo. No entanto, essa abordagem contraria o valor da verdadeira literatura e os princípios estabelecidos

pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende a formação por meio da apreciação literária. O diagnóstico do ensino-aprendizagem da leitura no ensino fundamental é necessário, principalmente porque as causas mais comuns de encaminhamentos psicopedagógicos são dificuldades de leitura.

Conforme a visão de Nicholson (1999), o leitor proficiente é aquele que se utiliza de meta-compreensão à medida a qual apresenta a habilidade para que se possa refletir sobre seu próprio processo cognitivo, tendo percepção de quando não entende algo, ou melhor, conhecimento sobre a compreensão.

Enquanto lê, ele demonstra suas habilidades de pensamento crítico, tornando comparações e críticas ao conteúdo que leu e ao seu conhecimento sobre como ele pode compreendê-lo.

A leitura é um processo pelo qual o indivíduo busca obter informações sobre um determinado evento e desenvolver o raciocínio crítico e a capacidade de interpretação, fazendo parte da cultura do sujeito, ampliando seu vocabulário e construindo um texto usando as palavras adequadas, abordando um assunto que já sabe e com suas próprias ideias, praticando assim o ato de ler. É necessário ser alfabetizado para obter esses conhecimentos.

No entanto, sabemos que a leitura é um processo pelo qual o indivíduo procura obter conhecimento de um determinado fato através do texto lido. Onde é feita uma interpretação pessoal e até mesmo desenvolvendo o raciocínio crítico e a capacidade de interpretar o que leu, fazendo parte da cultura do sujeito e ampliando o vocabulário, sendo capaz de produzir um texto, com a utilização das palavras adequadas, abordando um assunto no qual que faz parte do seu conhecimento e com suas próprias ideias, praticando dessa forma o ato da leitura e se aprofundando da escrita de forma mais ampla, por meio de influências sociais. Para conseguir esses conhecimentos é preciso se alfabetizar.

Apática da leitura tem se tornado incomum em nosso cotidiano. Estudantes mostram pouco interesse pelos livros ou não leem, e os avanços tecnológicos são frequentemente vistos como os principais responsáveis por essa situação, já que, em teoria, oferecem opções mais interessantes e convenientes.

Ao procurar desenvolver o hábito da leitura, podem surgir abordagens inadequadas de motivação, como a leitura imposta ou realizada por obrigação, que, em vez de introduzir o estudante ao universo literário, pode trazer traumas se feita de forma desconectada da sua realidade social.

Com a liberdade concedida ao docente de português, surgem maneiras mais envolventes de apresentar aos alunos o universo da leitura. Não é preciso recorrer ao caráter obrigatório das tarefas; mesmo sendo essenciais, é responsabilidade do professor estruturar suas aulas de forma que a leitura se manifeste como uma experiência agradável. Assim, tanto a leitura quanto a escrita podem se tornar atividades verdadeiramente gratificantes para os alunos.

Sabemos que é fundamental que os alunos tenham o conhecimento para compreender e interpretar o texto enquanto leem. Para obter um bom entendimento de um texto, é fundamental conhecer as informações relacionadas ao autor, à época e ao contexto.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (Brasil, 2018).

No entanto a leitura realizada de um texto não deve ser descartada pelos leitores, desde que ajudem os discentes a compreenderem o gênero textual em que um texto específico é inserido, bem como a maneira de transmitir a mensagem por meio da leitura e escrita, relevantes e permite a formação do indivíduo.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção”, afirma Freire (1996). A maneira como os professores trabalham é fundamental para a educação dos alunos. Isso torna as aulas mais participativas, facilitando a troca de ideias e permitindo que os alunos interajam e pensem sobre qualquer tema com a participação deles.

Mas também deixando bem explicado que depende muito do interesse do indivíduo em querer aprender. Codificar letras. Mas será que realmente é assim? É comum que não seja apenas decodificar letras e palavras; os professores devem usar também seus conhecimentos e experiências com os alunos para facilitar a habilidade para que o aprendizado seja mais eficaz.

Diante da relevância da escola na educação e incentivo à leitura em tempos de crise, as ações dos professores se tornam fundamentais. No entanto, quando um educador opta por sugerir uma leitura e atribui notas a ela, obrigando os alunos a completarem a tarefa, pode acabar se frustrando, uma vez que o que deveria servir como motivação pode ser percebido como uma atividade desagradável, levando o estudante a rejeitar essa “promoção”, optando por não ler.

Ao falarmos sobre leitura, nos deparamos inicialmente com a nossa “leitura da realidade”, que nos direciona até obras científicas complexas. A nossa sede de conhecimento, desde os primeiros contatos com as letras e a formação das palavras, e a dificuldade em compreender diversos aspectos da vida, como ocorre na infância, quando fazemos inúmeras perguntas nas ruas sobre o “porquê disso” e “porquê daquilo”, nos impulsiona a explorar mais o mundo. Nesse processo, a leitura se torna a chave essencial.

A leitura nos proporciona a chance de descobrir novas realidades e ampliar nosso intelecto, contanto que não seja apenas um “ato de ler”, mas sim um exercício crítico que nos leve a refletir e interpretar, em vez de apenas decifrar textos. É possível conceituar a aprendizagem no ambiente de sala de aula como uma relação entre dois sujeitos: o que ensina e o que aprende. Nesse ambiente, o que ensina é responsável por mediar essa relação entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento, orientando e criando situações de descoberta e sistematizando o aprendizado. Assim, a sala de aula é o local e o ambiente onde o aprendizado é desenvolvido e as relações entre alunos e professores são construídos.

É fundamental destacar que, conforme mencionado anteriormente, a prática da leitura traz inúmeros benefícios ao longo da trajetória de um estudante, não se limitando

apenas ao tempo em que ele permanece em ambiente escolar. No entanto, é nesse período em que o aluno está no contexto educacional que a promoção da leitura deve ser reforçada com especial cuidado e dedicação, especialmente durante a fase de alfabetização.

Além disso, como mencionado anteriormente, o docente é visto como a figura central na promoção inicial da leitura, mesmo que essa responsabilidade não recaia totalmente sobre ele. Entretanto, é incumbência do educador fomentar o gosto pela leitura entre seus alunos logo nos primeiros períodos de sua experiência escolar: “É fundamental que o professor assume seu papel de agente transformador e desenvolva estratégias para instigar o interesse dos alunos pela leitura, assim podendo ajudar na formação de uma sociedade que valoriza a leitura”.

O professor terá de encaminhar o processo de aprendizagem, segundo Kleiman (2004), relata que:

Na aula de leitura, desde os estágios iniciais, o professor serve de mediador entre o aluno e o autor. Nessa mediação, ele pode fornecer modelos para a atividade global, como pode, dependendo dos objetivos da aula, fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo predições, perguntas, comentários.

Seguindo este contexto de este estudo objetiva identificar os fatores que impedem uma leitura crítica reflexiva ou uma leitura interpretativa pelo aluno, em Língua Portuguesa, de forma a compreender um texto, “o que se pretende é descrever a leitura como um processo de interação texto e leitor, leitor e autor”, porém, é importante conhecer as causas mais comuns que se apresentam no processo da aprendizagem, contribuindo para que os professores tenham outro olhar sobre uma nova perspectiva educacional que vise o aprendizado da leitura como uma capacidade inerente a todos os alunos presentes na instituição escolar.

Ao relacionar as estratégias de leitura provêm da interação entre o leitor e o autor por meio do texto. É importante que o professor facilite essa interação e promova autonomia no aprendiz para que ele possa andar sozinho quando o educador não estiver presente. Referindo-se a isso, Kleiman (2004) afirma que:

Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão: é ensinar a criança a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perde o seu fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento (...). Isso implica ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência.

Conforme Diniz (2008), todos precisam ler, porque o conhecimento é adquirido por meio da leitura e, para obtê-lo, é necessário ler muito e bem, assim, a leitura possibilita a ampliação de conhecimentos e a reflexão sobre o mundo no qual o indivíduo está inserido. Nesse sentido, a leitura é parte essencial da construção do conhecimento da criança, e para que isso aconteça, tem-se a necessidade de que o professor esteja atento quanto à problemática da falta de hábito ou da dificuldade de leitura dos alunos.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública localizada no Município de Itacoatiara-AM/Brasil, no período de 2023-2024. A unidade escolar localiza-se na comunidade nossa senhora de Nazaré colônia do Itauba, margem direito do rio Amazonas.

A pesquisa descritiva abrange um extenso nível de generalização. Para obter as respostas, é fundamental aplicar o princípio da naturalidade, que se refere à análise dos fenômenos em seu estado original, ou seja, sem interferências externas. Além disso, um aspecto relevante da pesquisa descritiva é que ela se concentra em sistemas que estão em constante transformação.

Portanto, essas abordagens de pesquisa precisam ser realizadas de maneira contínua, a fim de monitorar as transformações e flutuações do fenômeno em questão, com cada situação exigindo uma periodicidade específica. Uma das características mais relevantes da pesquisa descritiva é a imparcialidade em suas análises, evitando intervenções ou opiniões pessoais. Assim, a pesquisa descritiva adota um enfoque que envolve: observar, questionar, reunir dados, analisar, documentar e interpretar informações. A aplicabilidade do Instrumento deu por meio de um questionário aplicado para 10 professores sendo que duas professoras ministram aulas de língua portuguesa para o fundamental II, e oito professores são de disciplinas diversas que também possuem alunos em suas salas com problemas de leitura e escrita.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para capacitar um leitor crítico, é fundamental que haja uma relação positiva entre o estudante e os livros. Essa introdução ao mundo literário comumente ocorre nas escolas, mediada pelo professor de língua portuguesa. Frequentemente, embora sem intenção, o docente acaba impondo ao aluno a leitura de materiais que podem não ser de seu agrado inicialmente.

Impor a leitura é uma abordagem que pode ser arriscada ao incorporar essa atividade no cotidiano dos estudantes, mas não se pode ignorar que ela pode ser benéfica ao apresentar conteúdo ao aluno, que assim pode desenvolver um interesse pelo que foi designado a ler. Quando se perguntou dos professores quais eram suas maiores dificuldades em formar bons leitores eles relataram que:



Fonte: autoria própria.

Como comprovado são diversos os fatores que dificulta o aprendizado dos estudantes, o que direciona a qualificação docente, para usar métodos inovadores de ensino a fim de se obter bons resultado e assim formar bons leitores.

Para desenvolver leitores competentes, é fundamental disponibilizar uma diversidade de obras literárias de alto nível e estabelecer um ambiente que incentive a leitura. Ademais, é crucial avaliar as interações entre o estudante, a linguagem e o material abordado.

O professor precisa criar possibilidades que possam chamar a atenção do aluno, principalmente quando se trata de leitura, que é a maior deficiência que as escolas têm enfrentando no decorrer desses anos. Para solucionar essa deficiência deve-se promover no ambiente escolar pequenos concursos de leitura, incentivando os alunos a desenvolverem uma boa leitura.

Sabe-se que a leitura é algo essencial na formação dos cidadãos, desenvolve a criatividade, aumenta o vocabulário, aprimora o conhecimento, além de ajudar na construção textual e na concentração. Seja através da literatura, revistas ou livros, a leitura visa levar os leitores a outros mundos imagináveis. Podemos nos divertir ao mesmo tempo em que nos faz pensar sobre a realidade ou fugir das dificuldades que enfrentamos diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar o processo da leitura e escrita, a fim de possibilitar o desenvolvimento dos estudantes no ensino aprendizagem. Constatou-se que se torna de extrema importância se trabalhar estratégias de ensino que venha despertar o interesse do estudante pela literatura pois um bom leitor não apenas aprende muito sobre uma variedade de assuntos, mas também estimula o raciocínio, melhora o vocabulário e aprimora a capacidade interpretativa. O aprendizado melhora a criatividade, a imaginação, a comunicação, o senso crítico e as habilidades de escrita.

A leitura em diferentes contextos leva a viajar pelo mundo sem sair do lugar, mas através dos livros. A leitura dá a oportunidade de conhecer várias culturas sem precisar gastar um real. Mas depende muito de quem gosta de ler. Portanto, torna-se importante ler os livros e aprender mais sobre o mundo ao nosso redor.

Enfim, este estudo me possibilitou a busca de um caminho para a superação das dificuldades de aprendizagem escolar na leitura e na escrita, possibilitou desconstruir a própria percepção dessas dificuldades e construir, em bases mais sólidas, a compreensão da complexidade envolvida no processo de aquisição da leitura e da escrita, e do papel desempenhado para a construção e a contextualização do conhecimento desta pesquisa.

Ficou comprovado que a leitura e a escrita são competências e atitudes que se aprimoram ao longo da existência e são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. A leitura é um procedimento de entendimento que engloba a interpretação de sílabas e palavras, além da associação de sentidos a um texto. Trata-se de um recurso cognitivo que facilita o avanço em diversas áreas do saber o que torna relevante a aplicação da metodologia correta aos alunos de forma inovada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1991.
- CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F. **Reproduzir ou construir conhecimento?**
- CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.
- DINIZ, C. R. & DA SILVA, I. B. Metodologia científica / Célia Regina Diniz; Iolanda Barbosa da Silva. – Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. Ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes médicas, 1981.
- GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 4ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2017.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura. Campinas**, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- MOURA, A. A. S.; VIEIRA, M. A. L. **Um estudo sobre as práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2006.
- NICHOLSON, T. (1999). Reading **comprehension processes**. Em G. B. Thompson & T. Nicholson (Orgs.), *Learning to read* (pp. 127-149). Newark: IRA.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática. 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In:___ (org. e Trad.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos sentidos culturais*. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- SANTOS, N. R. **Motivação para leitura no ensino fundamental: o uso de textos em sala de aula**. V EPEAL 2008.

Desafios para Alfabetizar Letrando: Uma Contribuição para Formação Continuada

Challenges to Letterize Literacy: a Contribution to Continued Training

Leila de Melo e Silva

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador, Doutor

RESUMO

O presente estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida no período da pesquisa para validação de títulos, que traz como temática: desafios para alfabetizar letrando: uma contribuição para formação continuada. O aprimoramento contínuo é fundamental para o processo de letramento, já que possibilita que os educadores renovem seus saberes e competências, resultando em um melhor rendimento dos estudantes. Objetivo geral: analisar os diversos indicadores e desafios que interferem na alfabetização. O processo metodológico partiu de uma pesquisa que possui característica descritiva interpretativa que realizar análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostras dedutivas para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados serão extraídos dos dados coletados, garantindo um benefício preciso (Creswell, 2005 e 2009). Adotou-se o enfoque qualitativo e quantitativo, que adota os procedimentos técnico de uma exploração documental e levantamento operacionalizado de dados através de análises. Os principais resultados apresentam que o letramento se refere à habilidade de ler e escrever de maneira eficiente em diferentes situações, permitindo a compreensão e a interação com o universo escrito. A educação continuada pode ser realizada de diversas maneiras, incluindo reuniões, cursos, conferências, seminários práticos, e curso stricto sensu.

Palavras-chave: letramento; formação; ensino aprendizagem.



ABSTRACT

This study is a summary description of a master's thesis developed during the period of research to validate titles, which has as its theme: Challenges for literacy and literacy: A contribution to continued training. Continuous improvement is fundamental to the literacy process, as it allows educators to renew their knowledge and skills, resulting in better student performance. General objective: Analyze the various indicators and challenges that interfere with literacy. The methodological process started from research that has a descriptive and interpretative characteristic that carries out cause-effect analyzes using deductive sampling as a sequential process for data to prove the exploration of phenomena in depth, basically conducted in a school environment, meanings will be extracted from the data collected, its benefit being precise (Creswell, 2005 and 2009). The qualitative and quantitative approach was adopted, which adopts the technical procedures of document exploration and operationalized data collection through analysis. The main results show that literacy refers to the ability to read and write efficiently in different situations, allowing understanding and interaction with the written universe. Continuing education can be carried out in a variety of ways, including meetings, courses, conferences, practical seminars, and stricto sensu courses.

Keywords: literacy; training; teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Em relação ao docente dos primeiros anos do ensino fundamental, é sua responsabilidade fundamental promover a alfabetização dos estudantes. Essa fase é importante para o progresso educativo futuro. Nas políticas educacionais, é fundamental integrar práticas que promovam uma formação inicial e continuada, favorecendo progressos sociais. É responsabilidade de todos os envolvidos cumprir seu papel, garantindo à escola, que é o ponto culminante dessas políticas, as condições necessárias para que os alunos possam alcançar tais progressos.

Objetivo geral: analisar os diversos indicadores e desafios que interferem na alfabetização. As crianças são consideradas alfabetizadas quando conseguem se habilitar a ler palavras, frases e breves textos; identificar informações na superfície do texto; escrever corretamente palavras que apresentam relações diretas entre sons e letras, além de redigir textos do cotidiano, mesmo que contenham erros de ortográficos e de segmentação.

A presente obra se justifica pois o movimento todos pela Educação apoia a implementação de políticas educacionais que assegurem aprendizado e equidade de oportunidades para crianças e adolescentes. Ressalta-se que a alfabetização é uma competência fundamental e se uma criança não for devidamente alfabetizada na idade apropriada, enfrentará desafios durante toda a sua trajetória escolar. As famílias necessitam de circunstâncias adequadas para assegurar que seus filhos prossigam com os estudos. Nesse contexto, para assegurar o direito à educação, é essencial o investimento em políticas sociais que permitam às famílias sustentar a permanência dos filhos na escola.

No processo de alfabetização, é fundamental que alunos e professores sejam valorizados e colaborem na criação de saberes por meio de ações participativas e de aprendizado conjunto. Além disso, é essencial que as políticas públicas sejam efetivamente

implementadas, destacando a educação como um foco principal, capaz de gerar transformações em diversas áreas e trazer resultados significativos para todos os estágios de desenvolvimento.

NÍVEIS DE ALFABETISMO E LETRAMENTO

A alfabetização vai além de um simples aprendizado, permitindo a aquisição de competências, atitudes e hábitos relacionados ao uso do sistema tradicional de escrita, tanto na criação quanto na interpretação de textos que fazem parte das interações sociais associadas à leitura e escrita.

Para Soares (2004) a alfabetização é “[...] a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever”, ao tempo que letramento “[...] é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Entende-se alfabetização como sendo um caminho para o letramento, alfabetizado é aquele indivíduo que conhece o código escrito, que sabe ler e escrever. Dessa forma foi necessário ampliar esses conhecimentos, os indivíduos precisavam compreender o sentido dos textos.

A alfabetização diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de escrever, que envolve a apreensão de habilidades relacionadas à leitura, escrita e outras práticas linguísticas. Esse processo geralmente ocorre por meio da educação formal, vinculada à escolarização. Dessa forma, a alfabetização se insere em um contexto individual.

A alfabetização e o letramento são conceitos essenciais na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e precisam acontecer em conjunto para formar indivíduos proficientes na linguagem e cidadãos prontos para a vida em sociedade. Entretanto, apesar de estarem interligados, esses conceitos não são idênticos, e é fundamental que os responsáveis consigam distinguir entre eles, a fim de monitorar o progresso educacional da criança e favorecer a aquisição de cada habilidade.

Para entender melhor os dois processos, é importante saber que letramento refere-se à habilidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira eficaz em várias situações sociais. Em contrapartida, a alfabetização diz respeito ao processo de aprendizagem dos códigos que possibilitam a leitura e a escrita. Segundo Rangel e Rojo (2010) relata que:

Alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua; em nosso caso, o português do Brasil.

A alfabetização refere-se ao processo de ler e escrever, sendo intimamente ligada ao ensino do alfabeto e ao seu uso como forma de comunicação. Por exemplo, uma criança em processo de alfabetização aprende a codificar e decodificar letras, sílabas, palavras e textos em um ou mais idiomas. Essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, a alfabetização inicia-se antes mesmo do ingresso na escola. O pleno êxito desse processo na infância está atrelado à colaboração tanto da escola quanto da família.

A alfabetização vai além da simples atividade de codificar e decodificar. Ela contextualiza a aprendizagem do código pelos usos sociais da escrita, conferindo sentido e significado a partir das diversas situações em que é empregada.

Nesse sentido, há uma ampliação da questão metodológica que, se refere, a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer com decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula, um ambiente de letramento, capacidades a serem atingidas, escolha de materiais, procedimentos de ensino, formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino.

Para Soares (2004), o termo letramento surge a partir das novas relações estabelecidas com as práticas de leitura e escrita na sociedade, ao passo que, não basta apenas saber ler e escrever, mas que funções a leitura e a escrita assumem em decorrência das novas exigências impostas pela cultura letrada. Revelou a evolução conceitual das crianças compreenderem como funciona o nosso sistema de escrita, incorporou a ideia defendida por Soares (2004) de que ler e escrever são atividades comunicativas e que devem ocorrer através de textos reais onde o leitor ou escritor lança de seus conhecimentos da língua.

O letramento é um processo diferente da alfabetização. Neste contexto, a leitura e a escrita alcançam um novo nível, visando encorajar a criança a aplicar seu aprendizado de forma integrada às atividades sociais.

Refere-se a uma expectativa mais abrangente, incluindo a habilidade de entender, interpretar e empregar a língua de maneira independente, conforme o contexto em que a pessoa se encontra. Por isso, menciona-se também o letramento digital, que consiste na capacidade de analisar e utilizar criticamente as informações disponíveis nas plataformas digitais.

A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas. A partir da compreensão dessa complexidade é que se tem falado em mas torna-se indispensável, como fenômenos diferentes e complementares (Val, 2004).

De início, pode-se definir alfabetização como um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (Carvalho e Mendonça, 2006).

O letramento é um processo que envolve a inserção e a participação na cultura da escrita. Ele se inicia quando a criança passa a ter contato com as diversas formas de escrita presentes na sociedade, como placas, rótulos, embalagens, revistas, entre outros, e se estende por toda a vida, à medida que a oportunidade de se envolver em práticas sociais que incluem a língua escrita aumenta, como a leitura e a elaboração de contratos, livros acadêmicos e obras literárias.

É importante destacar que a literatura voltada para o público infantil possui raízes bem antigas. Desde tempos remotos, é possível reconhecer as sementes de histórias e poesias que hoje são comuns nas escolas ou nas narrativas faladas pelas crianças. A leitura e a escuta de contos do mundo literário são essenciais para o desenvolvimento de leitores.

Para alcançar esse objetivo, a escola precisa ir além da mera leitura. Ouvir ou ler narrativas é uma forma de explorar novos lugares e diferentes valores éticos; é um meio de adquirir conhecimento sobre História, Geografia e Política; é ter acesso a informações culturais, entre outros aspectos. Carvalho (2006) destaca que, “a obra literária pode nos levar a realidades que foram esquecidas, talvez nunca trazidas à consciência atualmente, mas que têm o potencial de transformar nossos desejos mais primitivos, uma vez que somos afetados pela nossa condição de ausência e, se essa é a nossa primeira marca, encontramos recompensa na capacidade de simbolização”.

Sustenta-se que as obras literárias voltadas para o público infantil, que igualmente fascina leitores de todas as idades, “são, em essência, experiências de visualização... De uma visualização plural, uma vez que se observa com a perspectiva do autor e a do leitor, ambos percebendo o mundo e os personagens de maneiras distintas, conforme suas interpretações particulares desse ambiente [...]” (Carvalho, 2006).

A alfabetização é o caminho pelo qual uma pessoa adquire as competências de leitura e escrita. É considerado alfabetizado aquele que consegue identificar letras, sinais e sílabas, unindo-os para criar palavras e frases. Portanto, uma criança que consegue ler e escrever é tida como alfabetizada, mas isso não implica que ela seja letrada.

Para alcançar esse objetivo, é fundamental que ela adquira a habilidade de utilizar, de maneira independente e apropriada às diversas circunstâncias de comunicação e interação social, tanto a leitura quanto a escrita. Isso implica em ser capaz de estruturar discursos, interpretar e entender textos, redigir correspondências, e-mails, criar resumos e elaborar convites.

Segundo Soares (2017), o termo Alfabetização, etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e escrever. A autora aponta ainda que por meio da alfabetização o indivíduo adquire não só o domínio de um código alfabético e ortográfico, como também as habilidades que o torna capaz de compreender e desenvolver-se com competência na leitura e na escrita. Desse modo:

A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, por um indivíduo ou grupo de indivíduos. É o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia, técnicas para exercer a arte e ciência da escrita (Soares, 2011).

Albuquerque (2007) coaduna com o pensamento de Soares ao deixar claro que alfabetização não é um processo que consiste apenas em perceber e memorizar, mas, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa se apropriar das técnicas que envolve a escrita e compreender o processo de codificação e decodificação tão necessários para que o mesmo entenda o que é a escrita e de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (Albuquerque, 2007).

O mesmo autor nos diz, que para aprender a ler é necessário identificar primeiro os símbolos impressos (letras e palavras) e o relacionamento com os sons que elas representam. Dessa forma, aponta que:

A leitura envolve primeiramente a identificação dos símbolos impressos letras, palavras e o relacionamento destes símbolos com os sons que representam. No início do processo a criança tem que diferenciar visualmente cada letra impressa e, perceber que cada símbolo gráfico tem um correspondente sonoro. Este processo inicial da leitura, que envolve a discriminação visual dos símbolos impressos e a associação entre palavra impressa e som, é chamado de codificação e é essencial, para que a criança aprenda a ler (Morais, 1995).

De acordo com Moraes (1995), é na alfabetização também que o indivíduo precisa desenvolver-se na escrita, já que a mesma “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura”. Enquanto Benevenuti e Fisher (2009) afirmam que a alfabetização é algo mais complexo, o discente precisa desenvolver um conhecimento de natureza conceitual, que possa criar hipótese baseado nas experiências que o mesmo já traz do meio em que está inserido. Dessa forma, diz que:

Alfabetizar [...] é mais que ensinar a grafia e a decodificação das palavras. Amplia-se para a compreensão de que ler e escrever significa mergulhar num universo conceitual que possibilita ao sujeito realizar processos mentais mais elaborados contidos na linguagem escrita e que contam com a compreensão da totalidade da realidade vista, ouvida e dos conhecimentos historicamente produzidos (Benevenuti e Fisher 2009).

Soares (2011), concorda que alfabetizar não se resume apenas em um processo de codificar e decodificar (embora seja necessário), de forma mecanizada, mas, que proporcione ao indivíduo o desenvolvimento das habilidades por meio de uma participação ativa do discente nesse processo, de forma que o mesmo compreenda, interprete, critique e produza seu conhecimento. Assim, terá um aprendizado significativo.

Alfabetizar e letrar no século XXI exige uma reflexão ainda maior quando se leva em consideração não somente o “uso” da tecnologia, mas a “presença” dessa mesma tecnologia na escola e fora do âmbito escolar. O professor entra na sala de aula a ensinar o código, a letra, o símbolo à criança, e se vê diante de uma geração que aos quatro anos (ou menos) já acessa canais de *streaming* de vídeos, faz download de jogos e brinca com a tecnologia antes mesmo de conhecer as letras ou ler, de forma convencional, manuais de instrução (Feitosa, 2018).

Pensar que a escola terá sucesso utilizando as mesmas práticas do início do século passado, tanto na percepção do sujeito aprendente quanto na prática alfabetizadora, é uma atitude ingênua no mundo contemporâneo, sendo necessário discutir como o professor tem a capacidade de sair desse “desconforto” gerado pelo choque de gerações e apropriando-se da tecnologia em sua prática docente ao exercer sua função de mediador dentro dessa sociedade do conhecimento na era da informação (Castells, 1999).

Dessa forma, podemos perceber que o conceito de letramento surgiu da problematização dos limites da alfabetização para o domínio das habilidades de leitura e escrita exigida nas relações sociais, mas acabou trazendo um certo apagamento do conceito específico de alfabetização e uma supervalorização do letramento, mas sem o seu devido entendimento para a prática da sala de aula, o que se levou a praticar atividades voltadas só para o letramento, no pensamento que somente o contato com os textos poderia propiciar o domínio do sistema de escrita (Soares, 2004). Portanto, um entendimento mais completo das competências de leitura e escrita está relacionado a este conceito de letramento. Aprofundar-se na habilidade de escrever é visto como uma conquista que proporciona um certo “empoderamento” do indivíduo nas interações sociais.

A Importância da Formação Continuada para o Letramento

A formação continuada para educadoras que trabalham com alfabetização será realmente eficaz se proporcionar a eles a construção de fundamentos robustos que atendam às necessidades dos alunos, promovendo “[...] uma maior autonomia do educador e, simultaneamente, uma assimilação, por parte dele, de conhecimentos, competências e valores essenciais da cultura vigente, assim como de saberes indispensáveis para garantir aos estudantes uma apropriação ativa e criativa dessa cultura” (Grosch, 2011). Essa fase é importante para o êxito escolar e serve como ponto de partida para a transformação de condições sociais. Um processo de alfabetização de qualidade deve integrar projetos políticos para que ocorram de fato mudanças nas circunstâncias apresentadas dentro do espaço escolar.

Dessa forma, a capacitação contínua das professoras responsáveis pela alfabetização deve ser um processo permanente, adaptável e vinculado às experiências diárias. Por isso, é aconselhável que essa formação não se restrinja a horários ou locais estabelecidos previamente; a própria escola em que as professoras trabalham oferece diversas ocasiões para aprimorar sua prática docente. É essencial que essa formação estimule a autonomia e o pensamento crítico das professoras, para que possam promover essas habilidades também entre os alunos de suas classes.

No contexto da alfabetização, é importante que alunos e professores se apoiem mutuamente na construção do saber através de experiências participativas e educativas. Igualmente, a implementação de políticas públicas é fundamental e a educação deve ser uma prioridade, pois pode induzir transformações em diversas áreas e gerar resultados significativos em todos os estágios de crescimento.

Na área educacional, é essencial que a teoria e a prática estejam interligadas, assim como é importante preservar os elementos benéficos de uma teoria, mesmo quando ela é modificada, para garantir a continuidade de práticas que gerem resultados favoráveis. Essa problemática se manifesta claramente, especialmente quando se consideram exclusivamente os fatores políticos, resultando em ações educacionais que frequentemente enfrentam a ausência de continuidade, no que se refere a capacitação e as formações por meio de campanhas. Saviani (2013) enfatiza que as campanhas “fracassam porque são esporádicas, são descontínuas, não duram o tempo suficiente para se atingir o ponto de irreversibilidade.” Ainda de acordo com o autor, “[...] a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo [...]”.

É indiscutível que é essencial que o educador possua uma sólida base teórica para sua atuação pedagógica. Ao adotar uma visão crítica sobre a importância da formação teórica e prática contínua, percebe-se que a formação docente não se encerra ao completar a graduação, mas se estende a cursos de pós-graduação e treinamentos em diversas áreas do saber. “Isso fica claro quando se compreende a educação como um processo complexo e que a massificação do ensino fez com que a profissão docente se apropriasse de novas concepções e paradigmas educacionais” (Kleiman, 2008).

A alfabetização é considerada como o processo de aquisição do sistema alfabético, no qual se reconhece e se faz a correspondência entre o som e a grafia. É conforme nos informa Lois (2010), “alfabetizar era tornar o estudante apto a decifrar e decodificar o signo escrito e ter fluência sobre ele”. Mas como se sabe, esse processo é complexo e demanda uma abstração, pois, letra e som não apresentam nenhuma relação intrínseca que possam trazer uma significação (Albuquerque, 2007). No que se refere a formação do educador Soares exemplifica que:

[...] a formação do alfabetizador - que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil - tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (Soares, 2017).

No âmbito da alfabetização e o letramento, é fundamental levar em conta as particularidades de cada um; embora não deva haver essa separação, também não devem ser confundidos. É importante observar as habilidades essenciais que ambos os processos exigem, reconhecendo suas diversas dimensões. Assim, a capacitação das professoras envolvidas, conhecidas como alfabetizadoras, torna-se relevante, uma vez que lhes proporciona a oportunidade de compreender, identificar e valorizar as práticas de alfabetização e o letramento, tendo em vista a necessidade de revisar e reformular a formação dos educadores das séries iniciais do ensino fundamental, para que possam lidar efetivamente com o sério e persistente insucesso escolar na aprendizagem inicial da escrita nas instituições de ensino brasileiras.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se a partir de uma pesquisa que tem característica descritiva interpretativa que realizar análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens dedutivas para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados serão extraídos dos dados coletados, garantindo um benefício preciso (Creswell, 2005 e 2009). A pesquisa descritiva tem como objetivo descrever e elucidar o objeto de estudo, sem necessariamente explicitar as razões para tal. Assim, concentra-se no “o que” está sendo pesquisado, deixando de lado o “porquê” dos resultados. Por conseguinte, possibilita a mensuração das tendências dos dados ao decorrer do tempo.

É um método de estudo tem como objetivo caracterizar elementos de uma determinada população, amostra, contexto ou fenômeno. Geralmente são empregadas para identificar conexões entre conceitos ou fatores nas análises. De acordo com Gil (2017), são pesquisas que buscam investigar os pontos de vista, comportamentos e convicções de um grupo de pessoas. Esses estudos, geralmente com foco em números. O intuito da pesquisa descritiva é apresentar os atributos de um grupo populacional, de um evento ou de uma vivência. Esse método de pesquisa busca estabelecer conexões entre os diferentes elementos analisados. Os elementos em questão estão ligados à categorização, à mensuração e à quantidade, podendo sofrer alterações durante o decorrer do estudo.

O enfoque trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (Fonseca, 1986). O enfoque quantitativo visa coletar fatos concretos: números. Dados quantitativos são estruturados e estatísticos. Eles formam a base para tirar conclusões gerais da sua pesquisa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para que a alfabetização seja eficaz, é fundamental que o processo educacional, não se limite a um único método e a um único tipo de material: o livro didático. Considerando as mudanças contemporâneas e as demandas que surgem com elas, é necessário que as abordagens utilizadas promovam uma compreensão da realidade dos alunos, criando atividades de leitura e escrita que se baseiem na cultura e em conteúdos que estimulem o interesse e o prazer pela leitura. Em uma busca exploratória em obras técnicas científicas sobre as maiores dificuldades na alfabetização, contatou-se que:

Figura 1.



Fonte: A pesquisadora, 2024.

Como demonstrado no organograma são inúmeras as dificuldades para se alfabetizar um aluno, as abordagens pedagógicas e os desafios para implementar uma metodologia eficaz no ensino e na aprendizagem têm sido amplamente debatidos entre os profissionais da educação. A alfabetização exige táticas e métodos de ensino que incentivem e estimulem os alunos a buscar o conhecimento.

Para Santos e Albuquerque (2007), o processo de alfabetizar letrando precisa da ação mediadora do professor, enfocando cada processo especificamente em determinados momentos, e mesclando-os de forma que o aluno possa aprender gradualmente a notação do sistema alfabético até dela se apropriar, e possa aprender e reconhecer as diferentes funcionalidades e características estruturais dos diversos gêneros de textos que circulam no ambiente escolar e extraescolar.

A capacitação contínua para educadores que ensinam a leitura e escrita desempenha um papel crucial na melhoria do desempenho docente e na aprendizagem dos estudantes. Esse tipo de formação possibilita que os professores atualizem e expandam suas competências, atendendo assim às demandas do sistema educacional e colaborando para a formação de cidadãos alfabetizados e com habilidades de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como comprovado os desafios que interferem na educação como apresentado nesta pesquisa, são diversos, mas torna-se indispensável a capacitação contínua para educadores que ensinam a leitura e escrita, eles desempenham um papel importante na melhoria da aprendizagem dos estudantes. A qualificação possibilita que os professores atualizem e expandam suas competências, atendendo assim às demandas do sistema educacional e colaborando para a formação de cidadãos alfabetizados e com habilidades de leitura.

Constatou-se que a alfabetização e o letramento são fundamentais para o aprendizado ao longo da vida. A alfabetização junto ao letramento forma o alicerce essencial para o aprendizado contínuo das crianças. Nos primeiros anos escolares, é relevante oferecer uma base firme em habilidades de leitura e escrita.

O que torna fundamental incentivar a participação e o engajamento dos alunos nas atividades educativas, assim como incorporar aspectos do dia a dia de cada estudante para orientar o processo de ensino. É importante também fortalecer a parceria entre a família e a escola para facilitar a aprendizagem dos alunos e identificar precocemente suas dificuldades, permitindo intervenções eficazes no seu desenvolvimento, entre outras ações.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Conceituando alfabetização e o letramento**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs). Alfabetização e o letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007,p. 11- 21.

BENEVENUTTI, Z. M. S., FISCHER. J. **Alfabetização e o Letramento: O que registram os alunos e o que dizem as professoras do 1º ano do ensino fundamental**. PUCPR,2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. "" 3 ed. "" Porto Alegre: ARTMED .2005-2009.

CARVALHO, Maria Angelica Freire de e MENDONÇA Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. (orgs.). – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. v.1, 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FONSECA, E. N. **Bibliometri: teoria e prática**. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix,1986.

FEITOSA, E. M. F. **Mídia-Educação: possibilidade na formação em serviço de professores em HTPC**. 2018.

GROSCH, M. S. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)**. 2011. Tese (Educação) - Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2017.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco**. CEFIEL/IEL/UNICAMP, Campinas, 2008.

LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 1995.

RANGEL, E. de O. e ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 19).

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 2004. p. 84-86.

SOARES, M. B. **Alfabetização e o letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e o letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: ceale/ Autêntica, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e o letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. *E-book*.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VAL, Maria da Graça Costa. **Leitura e Escrita (Ceale)**. Esse texto se integra ao boletim da série “Alfabetização, leitura e escrita”. UFMG. Pesquisadora do Centro de Alfabetização março/2004.

A Importância da Aprendizagem Organizacional e o Uso da Tecnologia na Educação Infantil João Pessoa – PB, Fevereiro/2024

The Importance of Learning Organizational Organization and the Use of Technology in Early Childhood Education João Pessoa – PB February/2024

Cristiane Gomes da Silva

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

Luciana Nunes Galvão

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Em um mundo cada vez mais globalizado, o uso da tecnologia torna-se algo inerente ao cotidiano social; no segmento educacional, essa realidade não poderia ser diferente. O uso da tecnologia tem transformado fundamentalmente a forma como as crianças aprendem e interagem no ambiente educacional, desta forma, a escola pública, como um espaço de convivência e transformação social, não poderia estar dissociada desta realidade. Este estudo busca investigar a relação entre a aprendizagem organizacional e o uso das tecnologias na educação infantil, visando analisar de que maneira essas ferramentas podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, a fim de trazer reflexões sobre a importância da integração da tecnologia como ferramenta pedagógica no currículo da Educação Infantil. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa do tipo descritiva, com abordagem qualitativa. A partir de revisões bibliográficas e documentais, reflete-se o quanto o desenvolvimento tecnológico transformou a realidade social bem como a educacional, abordando a utilização de ferramentas tecnológicas como um instrumento facilitador da aprendizagem educacional, sendo estas,



mediadoras na construção de habilidades motoras e cognitivas, com influência para a construção do indivíduo social.

Palavras-chave: aprendizagem organizacional; ferramentas tecnológicas; educação infantil.

ABSTRACT

In the increasingly globalized world, the use of technology becomes something inherent to daily social life, in the educational segment this reality could not be different and the use of technology has fundamentally transformed the way children learn and interact in the educational environment, in this way the public school as a space for coexistence and social transformation, It could not be dissociated from this reality. This study seeks to investigate the relationship between organizational learning and the use of technologies in early childhood education, aiming to analyze how these tools can contribute to the cognitive and socio-emotional development of children, promoting reflections on the importance of integrating technology as a pedagogical tool in the Early Childhood Education curriculum. The present study is developed as a descriptive, with a qualitative approach appropriating bibliographic and documentary reviews, in which measures how much technological development has transformed the social as well as the educational reality, addressing the use of technological tools as an instrument that facilitates educational learning, mediates the construction of motor and cognitive skills and their influence on the construction of the social individual.

Keywords: organizational learning; technological Early; Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A aquisição de conhecimentos e habilidades por parte da criança é crucial para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Nesse sentido, a aprendizagem organizacional permite que as instituições de ensino compreendam as necessidades e potencialidades de cada aluno, adaptando práticas pedagógicas para a promoção de uma educação mais efetiva e personalizada. Já a incorporação das tecnologias no ambiente educacional proporciona novas oportunidades de aprendizagem, estimulando a criatividade, a capacidade de resolução de problemas e a curiosidade das crianças.

O objetivo geral deste estudo é investigar a relação entre a aprendizagem organizacional e o uso das tecnologias na educação infantil, visando analisar de que maneira essas ferramentas podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

Pensando um pouco sobre a aprendizagem organizacional, é indispensável percebê-la como um processo contínuo e dinâmico que acontece no interior das organizações. Esta envolve a aquisição, interpretação e compartilhamento de conhecimentos, sendo processo essencial para o desenvolvimento e sucesso das organizações, pois permite que se adaptem às mudanças do ambiente e se tornem mais ágeis e inovadoras.

A Aprendizagem Organizacional é estudada como a forma pela qual a aprendizagem ocorre nas organizações e apesar de se concentrar na aprendizagem coletiva, leva em consideração que as ações que produzem aprendizado não são realizadas pelas organizações, mas pelos membros individuais que a compõe e esses conhecimentos gerados e essas rotinas desenvolvidas acabam sendo incorporadas, seja de forma explícita ou tácita, nos registros que compõem a memória da organização (Jesus, 2016, p. 2).

Nesse contexto, as organizações devem incentivar e promover a criação de um ambiente propício à aprendizagem, valorizando a troca de conhecimentos entre seus colaboradores, e criando mecanismos para que essa aprendizagem seja aplicada de maneira efetiva e alinhada aos objetivos da instituição. Considerando o conceito apresentado do Jesus Jr. (2016), buscamos analisar a escola pública como uma organização aprendente, na qual encontramos um processo de aprendizagem organizacional que envolve o ajuste das estruturas e das práticas da organização com base nas experiências vividas e nas informações disponíveis.

Trataremos da aprendizagem organizacional e o uso das tecnologias na educação infantil, especialmente, como estas ferramentas têm se tornado cada vez mais relevante, uma vez que vivemos em um momento de profundas transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Nesse contexto, é fundamental compreender como as organizações estão utilizando as tecnologias como ferramentas de aprendizagem para potencializarem seus resultados.

Castells (1999) alega que a tecnologia é um elemento fundamental para a concretização de uma sociedade globalizada, pois as redes de comunicação, através da internet e das mídias sociais, facilitam a disseminação de informações e o estabelecimento de conexões em tempo real, rompendo fronteiras físicas e aproximando pessoas ao redor do mundo.

A tecnologia materializou mudanças que, a partir da vida social, davam sentido a novas relações e novos usos. Estamos situando os meios, no âmbito das mediações. Isto é, num processo de transformação cultural que não se inicia nem surge através deles, mas no qual eles passarão a desempenhar um papel importante a partir de um certo momento (Barbero, 2011, p. 191).

Torna-se inegável que as tecnologias digitais têm permeado todos os aspectos da vida humana, estão presentes no nosso cotidiano, em diversas áreas de nossa estrutura social, como também em aspectos importantes para o desenvolvimento humano. Influenciam a forma que nos comunicamos, nos alimentamos, no meio ambiente, na saúde, na educação e diversos outros seguimentos; trazem a estes setores grandes avanços e mudanças nos seus processos históricos, na forma de interação com o outro e, certamente, no processo de aprendizagem individual.

Observando o cotidiano escolar das turmas de Educação Infantil, é perceptível a influência da tecnologia na maneira como as crianças aprendem, brincam e se relacionam com o mundo ao seu redor: “A vida cotidiana das crianças e de suas famílias são marcadas cada vez mais pelas interações com recursos tecnológicos e linguagens midiáticas” (Dantas *et al.*, 2022, p. 39), uma vez que “já nascem inseridas num universo inovador marcado pelas interações com a tecnologia”.

Assim, o uso de aparelhos celulares - para tirar fotos, fazer vídeos e vídeo chamadas - aparece tanto nas relações sociais quanto nas relações dentro da instituição. Não há

como negar que as crianças “parecem nascer prontas para as “selfies”, para terem perfis nas redes sociais e para serem capazes de juntas com outros “criarem conteúdo” para as mídias sociais, aprendendo músicas e danças com uma desenvoltura nata desta geração.

Mediante tais contextos de organizações e aprendizagem, buscamos neste estudo compreender a relação entre a aprendizagem organizacional e o uso das tecnologias na educação infantil, visando analisar como essas ferramentas podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo discorrerá sobre o percurso metodológico que foi adotado neste estudo e as técnicas que tornaram possível alcançar os objetivos propostos, tendo em vista que a pesquisa busca investigar a relação entre a aprendizagem organizacional e o uso das tecnologias na educação infantil, tendo como objetivos específicos: analisar de que maneira essas ferramentas podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças; perceber a utilização da aprendizagem organizacional na escola pública e como essa abordagem pode influenciar o ambiente de aprendizagem; apontar as principais ferramentas tecnológicas disponíveis para auxiliar no processo de aprendizagem; propiciar reflexões sobre a importância da integração da tecnologia no currículo da Educação Infantil.

O presente artigo parte de uma abordagem qualitativa, descritiva, sendo concebido por meio de estratégia metodológica do estudo bibliográfico, caracterizado por Lima e Miotto (2007, p.38) como sendo um conjunto ordenado de procedimentos, de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. A pesquisa bibliográfica é um processo fundamental para a produção científica, sendo essencial para o embasamento teórico de estudos e trabalhos acadêmicos. Consiste na busca e análise de fontes de informação disponíveis em livros, artigos, teses, dissertações e outros documentos, a fim de identificar e utilizar o conhecimento já consolidado sobre determinado tema.

Por meio da pesquisa bibliográfica, é possível contextualizar o problema de pesquisa, aprofundar o entendimento da temática em questão e fundamentar as argumentações apresentadas, contribuindo, assim, para a construção de um conhecimento significativo e de qualidade. Além disso, permite estabelecer um diálogo com a produção intelectual pré-existente, enriquecendo a discussão e validando as contribuições teóricas já existentes.

O artigo também se envereda pela pesquisa descritiva, que tem o objetivo de identificar as características do problema ou questões a serem investigadas, e descrever o comportamento dos fatos e fenômenos. Segundo Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como propriedade descrever as características de determinada população ou fato, sendo consideradas também como descritivas as que visam levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população. Conforme Triviños (2008), a pesquisa qualitativa busca revelar a percepção das pessoas sobre um dado fenômeno, permitindo ao pesquisador extrair dos seus informantes a impressão que este tem acerca dos fatos.

A metodologia de pesquisa é essencial para garantir a qualidade e precisão de um estudo, permitindo a obtenção de resultados confiáveis e relevantes. Ela define o caminho a

ser seguido, as etapas a serem cumpridas e os métodos a serem utilizados, proporcionando uma estrutura que orienta o pesquisador durante todo o processo de investigação. Além disso, a escolha adequada da metodologia contribui para a objetividade e imparcialidade na coleta e análise dos dados, sendo fundamental para a validade e credibilidade das conclusões apresentadas. É importante perceber que nenhuma metodologia é natural ao processo de ensinar, mas ela oferece condições ao seu desenvolvimento; estando carregada de intenções, reflete concepções acerca do que se espera ou do que se pretende como fim da educação.

A escolha adequada da unidade de análise é fundamental para que o estudo seja relevante e possa contribuir para o desenvolvimento do conhecimento na área. Além disso, é importante definir o papel da teoria no estudo e rever a literatura existente sobre o tema. Isso permite embasar o estudo de caso em conhecimentos teóricos já consolidados, além de contribuir para o avanço do conhecimento na área. Nessa perspectiva, inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica abrangente sobre os conceitos relacionados à aprendizagem organizacional, ao desenvolvimento tecnológico e ao uso da tecnologia como ferramenta metodológica, com o intuito de embasar teoricamente a pesquisa.

A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E A SOBREVIVÊNCIA DA INSTITUIÇÃO.

Uma organização apresentará bons resultados se ela for capaz de fazer com que as pessoas e os objetos interajam e se comuniquem entre si, de modo que suas ações sejam suficientes para alcançar efeitos satisfatórios. A aprendizagem organizacional é um processo contínuo e essencial para o desenvolvimento das organizações que consiste na capacidade de adquirir, compartilhar e aplicar conhecimentos de forma coletiva, visando melhorar o desempenho e enfrentar os desafios do ambiente organizacional.

Através da aprendizagem organizacional, as instituições podem inovar, adaptar-se às mudanças do mercado, aprimorar seus processos e alcançar resultados mais satisfatórios. É por meio desse processo que as organizações conseguem corrigir erros, desenvolver novas habilidades, conhecer a concorrência e investir em novas tecnologias.

Aprendizagem organizacional significa avaliar resultados de desempenho, na medida em que o conceito é apropriado pela teoria das organizações, o foco passa a ser os processos. Trata-se, assim, de buscar responder, por meio do conceito, como organizações agem para conquistar os resultados que indicam a realização de aprendizagens (Souza, 2004, p. 3).

Mediante ao conceito apresentado de Teoria Organizacional, o conhecimento emerge como a capacidade das organizações se desenvolverem, inovarem e reforçarem a sua competitividade. Portanto, a aprendizagem organizacional é crucial para o sucesso e a sobrevivência das instituições no cenário atual de constantes mudanças e avanços tecnológicos. Apropriando-se do conceito, percebe-se a escola pública como uma instituição organizacional que precisa se transformar em espaços de aprendizagem constante, não apenas para os alunos, mas também para os profissionais que nela atuam. Nesse sentido, a aprendizagem organizacional no cotidiano da escola pública se torna essencial para que haja uma prática educativa atualizada e alinhada às demandas da sociedade.

Teórico da aprendizagem organizacional, Peter Senge afirma que “a aprendizagem deve ser uma constante em uma organização, e não uma atividade pontual”. Logo, a escola precisa criar espaços e oportunidades para que os professores, gestores e demais membros da comunidade escolar possam refletir, dialogar e aprender juntos, e não esperar que a aprendizagem aconteça apenas em cursos de formação ou em momentos isolados de capacitação. É preciso incorporar essa prática no cotidiano da instituição.

É perceptível que as escolas públicas enfrentam uma série de desafios em relação à aprendizagem dos alunos. Dentre esses desafios, destacam-se a falta de infraestrutura, de recursos pedagógicos e de profissionais qualificados. No entanto, apesar de essas dificuldades, existem também diversas oportunidades para melhorar a aprendizagem, propostas em programas e projetos educacionais que podem ser implementados, visando à capacitação dos professores, à melhoria do ambiente escolar e à utilização de metodologias inovadoras. Além disso, parcerias com entidades públicas e privadas podem ser estabelecidas, a fim de viabilizar investimentos financeiros e tecnológicos. Por isso, é fundamental que haja um compromisso coletivo e contínuo com a aprendizagem organizacional no cotidiano da escola pública, demonstrando a importância desse processo para o desenvolvimento das instituições de ensino.

A TECNOLOGIA E O COTIDIANO ESCOLAR, NOVAS FERRAMENTAS E ADEQUAÇÕES NA PRÁTICA EDUCACIONAL

Se outrora os professores compravam coleções de livros pedagógicos ou revistas que traziam sugestões de experiências para fomentar o planejamento e suas ações pedagógicas, nos dias atuais, esses recursos estão ficando cada vez mais obsoletos, uma vez que, com a revolução tecnológica, essas novas experiências são compartilhadas nos canais digitais e estão disponíveis a todos.

No contexto educacional, o planejamento deve estar centrado na criança e, portanto, acompanhar as mudanças da era digital, pois a criança está vivenciando o uso das ferramentas digitais. Esses “novos” tempos têm confrontado os pensamentos e práticas tradicionais, pois existe uma dualidade inerente à presença da tecnologia na vida dos adultos e das crianças.

A mesma tecnologia que favorece oportunidades educacionais e de desenvolvimento permite variadas informações e recursos pedagógicos que se aproximam de sua realidade profissional e da realidade das crianças, que já se apropriam desse recurso enquanto se desenvolvem.

A ideia de desenvolvimento do que seja natural no ser criança enquanto pessoa, ser social, ser cultural, ser histórico, concepções que poucos entendem e, que por isso mesmo, não trabalham pedagogicamente como poderia e deveriam no sentido de prover à criança significados para sua existência, para sua experiência de viver singularmente e com o outro (Angotti, 2014, p. 23).

É necessário pensar práticas pedagógicas que reconheçam as características e individualidades deste ser social, compreender a criança como um indivíduo em construção, que absorve as informações do mundo ao seu redor, constituindo seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Assim, faz-se necessário destacar a importância de a

tecnologia e a educação serem trabalhadas de forma conjunta, uma vez configuradas como fatores essenciais para a construção de uma sociedade moderna e desenvolvida.

Havendo uma frequente associação do termo inovação à utilização de ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar, para Lévy (1993 *apud* Miranda, 2021, p. 7), novas maneiras de se comportar estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As ferramentas tecnológicas, tão presentes em nosso cotidiano, estão cada vez mais incorporadas ao cotidiano escolar, buscando, além da implementação de inovação tecnológica as nossas práticas metodológicas, uma maior participação e interação dos educandos no processo de ensino-aprendizagem.

Um conteúdo apresentado num modelo digital não é compreendido como um texto clássico, ele geralmente é explorado de forma interativa, lúdica, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e dinâmico. À vista disso, atribui-se como tarefa essencial da tecnologia aplicada à educação a possibilidade dos educandos usarem seu conhecimento e suas construções para entender o que lhes foi ensinado, a partir de estruturas prévias já possuídas.

Em síntese, a informática encontra-se presente na nossa vida cotidiana, e utilizá-la como componente curricular nos diferentes contextos educativos significa preparar os estudantes para o mundo tecnológico e científico, aproximando a escola do mundo real e contextualizado (Brasil, 2000).

A importância da inovação tecnológica na educação é indiscutível. No mundo contemporâneo, no qual a tecnologia está cada vez mais presente em todas as esferas da vida, é fundamental que a educação acompanhe esse avanço. A utilização de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas permite um ensino mais dinâmico e atrativo, estimulando o interesse das crianças. Além disso, a inovação tecnológica possibilita o acesso a informações e a conteúdos de maneira rápida e ampla, que antes seria inacessível. Dessa forma, a tecnologia contribui para a democratização do conhecimento, trazendo benefícios tanto para alunos quanto para os professores.

A Compreensão do Currículo na Educação Infantil

Partindo do entendimento do conceito de desenvolvimento infantil atrelado ao uso de recursos tecnológicos voltados para a educação, é possível considerar uma proposta pedagógica que possibilite promover experiências de acordo com a faixa etária das crianças, entendendo-as como “sujeitos de direito” que interagem com seus pares e adultos na instituição de educação infantil, com sua família, com a comunidade, como produtores de cultura. Porém, para que as crianças conheçam as manifestações culturais, precisam ser apresentadas, conforme destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu art. 9º:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

IX – Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2009, p. 4).

Essas práticas educativas norteiam o desenvolvimento do cotidiano nas instituições que oferecem a educação infantil, e auxiliam os professores a compreender como sua prática pedagógica pode auxiliar no desenvolvimento deste indivíduo em pleno desenvolvimento, que são as crianças atendidas nos Centros Integrados de Educação Infantil (CIEI) e escolas.

Outro agente importante a ser considerado na construção da prática pedagógica, no contexto da educação infantil, estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), que são as faixas etárias que dividem as etapas de desenvolvimento infantil, elaboradas a partir de concepções mundiais, e que são referenciadas no final do artigo e organizadas em grupos etários, conforme a figura 1.

Figura 1 - Grupos Etários na BNCC.

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Fonte: BNCC, 2017.

No planejamento pedagógico das experiências que serão desenvolvidas com as crianças, a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos na BNCC, é importante considerar os grupos etários, a exemplo do segundo grupo, iniciado com 1 ano e sete meses até 3 anos e onze meses.

Nesse grupo, as especificidades variam de acordo com o desenvolvimento, por isso, é necessário a observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, dos agrupamentos. Das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, os múltiplos registros devem ser realizados por meio de relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.; estes (registros) que devem ser feitos ao longo do período em diversificados momentos. Essas são condições necessárias para compreender como a criança se apropria do modo de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos.

A organização da BNCC também considera que os direitos das crianças sejam assegurados através dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que garantem a estas o poder de: Conviver, Brincar, Participar, Expressar, Conhecer-se.

(...) Defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas” (Brasil, 2018, p. 10).

Torna-se indispensável ao currículo escolar a organização pedagógica para possibilitar experiências que resultem em uma aprendizagem significativa, através dos Campos de Experiências que propõem um currículo amplo, garantindo que a criança tenha “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (Brasil, 2009, p. 2). Além disso, o “conceito de experiência reconhece que a imersão da criança nas práticas sociais, culturais criativas e interativas promove aprendizagens significativas, criando momentos plenos de afetividade e descobertas” (Ministério da Educação, 2018, p. 12).

Nesses últimos anos, com o crescimento dos recursos tecnológicos, torna-se crucial pensar uma proposta pedagógica voltada para o protagonismo infantil e as interações

tecnológicas; nesta, deve conter objetivos que permitam às crianças o acesso e manuseio desses equipamentos eletrônicos. Na sociedade contemporânea, o uso das tecnologias é algo intrínseco ao desenvolvimento das atividades cotidianas, ou seja, é elemento comum a estas crianças que são nativas digitais, que possuem habilidades impressionantes quanto à utilização de aparelhos, aplicativos e plataformas digitais.

Sendo assim, é preciso pensar que a utilização das ferramentas digitais nas instituições de educação infantil é benéfica. Se bem utilizada, agrega “informação e conhecimento junto a ações que minimizem diferenças culturais, sociais, educacionais e econômicas”, tornando-se “fator decisivo para que ela, a informação, e ele o conhecimento, sejam atingidos” (Silva, 2018, p. 71). Além disso, essas ferramentas podem auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas.

A Integração da Tecnologia no Currículo da Educação Infantil

A Educação Infantil está historicamente vinculada ao reconhecimento do período de infância pelo qual passa todo ser humano. Período no qual a criança é vista como um ser social de direitos, que vive sua infância de acordo com o contexto em que está inserida.

A ideia de desenvolvimento do que seja natural no ser criança enquanto pessoa, ser social, ser cultural, ser histórico, concepções que poucos entendem e, que por isso mesmo, não trabalham pedagogicamente como poderia e deveriam no sentido de prover à criança significados para sua existência, para sua experiência de viver singularmente e com o outro (Angotti, 2014, p. 23).

Angotti (2014) busca argumentar a necessidade de perceber esta criança como um ser social que influencia e é influenciada pelo meio social a qual está inserida; tornando-se incontestável a compreensão do desenvolvimento infantil como um processo constante de transformações, de novos modos de funcionar o psiquismo, sendo permanente, contraditório e complexo, que é gradual e reorganizado a partir das interações sociais da criança estabelecidas com a cultura (Vigotski, 2018). Entender esse conceito é importante, pois um dos objetivos da Educação Infantil é o desenvolvimento integral das crianças nas práticas cotidianas. Esta perspectiva desafia dicotomias tradicionais que separam o social do material, propondo uma compreensão mais integrada e interconectada às realidades sociais e materiais.

Diante da atual realidade social, cada vez mais tecnológica e conectada, torna-se compreensível que o uso das tecnologias na educação trouxe, para o campo educacional, novos desafios, visto que o acesso a elas também passa a ser fonte de informação. Partindo desse princípio, é possível associar a utilização destas ferramentas tecnológicas a sociomaterialidade: uma abordagem teórica que surge no campo dos estudos organizacionais e tecnológicos, buscando compreender as interações complexas entre as dimensões sociais e materiais — “Não existe um só momento em que não sejamos afetados por objetos/coisas e a sociomaterialidade” (Silva, 2018, p. 71).

Dito isso, a integração da tecnologia no currículo da Educação Infantil é de extrema importância nos dias atuais. Através do uso de recursos tecnológicos, as crianças têm a oportunidade de explorar e aprender de maneira mais dinâmica e interativa. A tecnologia proporciona novas formas de expressão, estimula a criatividade e o pensamento, além de facilitar o acesso a diversas informações e conteúdos. Estas ferramentas estão presentes,

em sua maioria, no cotidiano destes nativos digitais, uma vez que vivemos em uma era digital a qual a tecnologia está presente em praticamente todos os aspectos de nossas vidas. As crianças crescem em um ambiente cercado por smartphones, tablets, computadores e outros dispositivos eletrônicos e tecnológicos. Mediante esta realidade, surge a necessidade de repensar a forma como a educação é transmitida na Educação Infantil, revendo ferramentas e práticas pedagógicas utilizadas em nossas instituições educacionais.

Como mencionado, a integração da tecnologia ao currículo da Educação Infantil tem se mostrado uma tendência nos CIEIS (Centros Integrados de Educação Infantil) e escolas atuais. Os recursos tecnológicos, quando utilizados de forma adequada, podem auxiliar o desenvolvimento das crianças, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, interativo e atrativo; oportunizando as crianças a desenvolver habilidades cognitivas, motoras e sociais de forma lúdica e interativa.

A exemplo, tem-se a utilização de jogos educativos, aplicativos interativos e dispositivos como tablets, que podem auxiliar no ensino de conteúdos curriculares e no estímulo da criatividade e do raciocínio das crianças. No entanto, é imprescindível que os recursos tecnológicos sejam utilizados de forma equilibrada e pensada, com o acompanhamento constante de professores e especialistas, sendo fundamental, para a efetiva integração da tecnologia no currículo da Educação Infantil, percebê-la como uma aliada ao processo de ensino-aprendizagem.

Na Educação Infantil, a integração da tecnologia torna-se um instrumento fundamental para potencializar o processo de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, é necessário considerar alguns princípios pedagógicos que norteiam essa integração. Primeiramente, é preciso que o uso da tecnologia seja planejado de forma intencional e significativa, levando em conta os objetivos educacionais e as necessidades das crianças. Além disso, é fundamental que a utilização dos recursos tecnológicos esteja alinhada aos métodos pedagógicos ativos e participativos, permitindo que as crianças sejam protagonistas de sua própria aprendizagem. Também é imprescindível que se promova uma utilização crítica da tecnologia, estimulando a reflexão e proporcionando uma abordagem mais dinâmica e interativa, que estimule a criatividade e a curiosidade dos pequenos.

É pertinente mensurar que, embora a tecnologia possa trazer benefícios educacionais e entretenimento, é essencial estabelecer limites adequados para o seu uso, tanto no ambiente escolar quanto no doméstico, garantindo um equilíbrio saudável entre o tempo que as crianças possam passar frente às telas e a interação com outras atividades, como brincadeiras ao ar livre e interações sociais.

Além disso, é fundamental escolher conteúdos apropriados à faixa etária e monitorar o que as crianças estão acessando. Também é importante educá-las sobre os riscos da internet e ensiná-las a navegar de forma segura e consciente. Como toda interação social, o uso dos dispositivos e a conectividade na rede podem oferecer riscos, cabendo às instituições, aos profissionais e aos responsáveis dialogarem e buscarem a melhor forma de proteger e orientar as crianças quanto ao uso dos dispositivos e aplicativos, para uma integração saudável e educativa.

Ao implementar a tecnologia no currículo da educação infantil, é preciso considerar alguns aspectos fundamentais, de forma a garantir que a tecnologia seja utilizada de forma adequada e significativa no currículo da Educação Infantil. A tecnologia não deve ser apenas uma ferramenta de entretenimento, mas, sim, de potencialização da aprendizagem das crianças. É também um recurso para explorar diferentes habilidades e competências, tais como: a capacidade de resolver problemas, a criatividade, a comunicação e a colaboração. Por meio de aplicativos e programas educacionais, as crianças podem aprender de forma mais interativa, e ter acesso a informações e conteúdos diversificados. Além disso, a integração da tecnologia no currículo da Educação Infantil também permite o desenvolvimento do pensamento crítico e do senso de responsabilidade digital, devendo ser feita de forma criteriosa, respeitando as características e necessidades das crianças nessa faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o avanço tecnológico, temos presenciado uma rápida integração de diversas tecnologias na sociedade, e isso não é diferente no contexto educacional. Nos últimos anos, a tecnologia tem se tornado cada vez mais presente na sociedade e, conseqüentemente, nas vidas das crianças. É comum vermos crianças cada vez mais jovens utilizando smartphones, tablets e outros dispositivos eletrônicos. Diante dessa realidade, é necessário refletirmos sobre como proporcionar uma integração saudável e educativa da tecnologia no contexto da educação infantil. A tecnologia não é apenas uma ferramenta, mas um ambiente no qual crianças podem aprender, expressar suas ideias e desenvolver habilidades essenciais para o seu futuro (Papert, 1980).

A abordagem de Papert (1980) valoriza a construção do conhecimento pelos alunos, dando ênfase à aprendizagem ativa e à experimentação. Ele acreditava que a inovação na educação poderia revolucionar a forma como os alunos aprendem e se engajam no processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com Papert (1993), a tecnologia tem o potencial de ser utilizada como ferramenta para a criação de ambientes de aprendizagem enriquecidos por desafios e oportunidades de exploração. A incorporação de tecnologias no processo de ensino pode proporcionar experiências mais significativas e engajadoras para os estudantes, estimulando o seu interesse, criatividade e participação ativa no próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, fica evidente a importância de se explorar as possibilidades oferecidas pela tecnologia, a fim de maximizar as oportunidades de desenvolvimento e construção de conhecimento das crianças.

Assim, aponta-se a importância da inclusão da tecnologia no currículo da educação infantil como uma necessidade cada vez mais evidente frente à atual era digital, uma vez que as crianças são nativas digitais e possuem uma afinidade natural com dispositivos eletrônicos. Ao inserir a tecnologia no ambiente escolar desde cedo, estamos preparando as crianças para o mundo digital em que vivemos, promovendo habilidades necessárias para a sociedade atual. Dessa forma, é fundamental que os educadores sejam capacitados e que haja uma estrutura adequada para a utilização desses recursos, garantindo o melhor aproveitamento possível.

No entanto, é fundamental que os recursos tecnológicos sejam utilizados nas instituições educacionais de forma equilibrada, pensada para auxiliar no desenvolvimento de competências individuais e coletivas das crianças, com o acompanhamento constante de professores e agentes educacionais, sendo necessário que a escola esteja preparada para lidar com essa realidade, aproveitando as potencialidades da tecnologia, de forma adequada e segura, a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças. A tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, desde que seja utilizada de forma adequada.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria. **Psicologia Aplicada à Administração: uma introdução à psicologia organizacional**, São Paulo: Atlas, 1989.
- ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 4ª. ed. São Paulo: Alínea, 2014.
- BARBERO, J. **Desafios da tecnicidade ao sistema educativo**. In: FILÉ, V. (Org.). *Escola e tecnologia: máquinas, sujeitos e conexões culturais*. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2023.
- CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999
- DANTAS, E. L. S, NASCIMENTO, J. R. Educação infantil e currículo e tecnologia. In: (Orgs) **Educação Infantil, currículos e linguagens; pesquisas, políticas e práticas**. Mossoró: EDURFERSA, 2002.
- FERREIRA, V. R. S. *et al.* **Inovação no setor público federal no Brasil na perspectiva da inovação em serviços**. RAI- Revista de Administração e Inovação, v. 12, n. 4, p. 99- 118, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rai/article/view/101521>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JESUS, H.P J. **Aprendizagem organizacional e o desenvolvimento cognitivo da organização, Lapa, Paraná, Brasil**. Revista Eletrônica Científica. Inovação. Tecnológica Medianeira, v. 2, n. 14, p. 1-17, jul./dez. 2016.
- LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social: Uma introdução a teoria do Ator-rede**. Salvador: EdUFBA, 2012.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál, Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvvhc8RR>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- MIRANDA, A. L. Cibercultura e educação: pontos e contrapontos entre a visão de Pierre Lévy e David Lyon. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 44, n. 1, p. 45-68, jan./mar., 2021. DOI: <https://>

doi.org/10.1590/0101-3173.2021.v44n1.04.p45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/wYJBZNYSRCCBSRBjrdkW8jw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Campos de experiências:** efetivando direitos e aprendizagem na educação infantil. São Paulo: Fundação Santilana, 2018.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

PESCADOR, Cristina Maria. Tecnologias Digitais e Ações de Aprendizagem dos Nativos Digitais. *IN: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E*

EDUCAÇÃO. 5; 2010; Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul, 2010. ISSN 2177- 644X.

PIAGET, Jean. **A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas:** problema central do desenvolvimento, Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SILVA, Â. C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, jul./set. 2011[S.I.], 2011.DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000400005>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a05v19n72.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SILVA, Patrícia Maria. A virada sociomaterialista e a agência dos não-humanos. **Conhecimento em ação**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, jul/dez 2018. DOI: <https://doi.org/10.47681/rca.v3i2.19774>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/19774>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SOUZA, Yeda Swirski de. Organizações de aprendizagem ou aprendizagem organizacional. **RAE-eletrônica**, v. 3, n. 1, Art. 5, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.rae.com.br/electronica/index>. Acesso em: 12 de out. de 2023.

TADEU, Tomaz. "Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano". *In:* TADEU. Tomaz (org.). **Antropologia do Ciborgue:** as vertigens do pós-humano. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TIDD, Joe; BESSANT, John. **Gestão da inovação**. 5ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. Cap. 1. p. 3-54.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

Matemática de Singapura, Conceitos e Aplicações

Singapore Mathematics, Concepts and Application

Marcelo Vergotti

Joana Darque dos Passos Lima Vergotti

RESUMO

O Método de Singapura foi desenvolvido na década de 1980 buscando em todo mundo modelos de ensino de alto desempenho, tendo como principal foco a resolução de problemas. Seus pilares são: o conceitual – a compreensão profunda dos conceitos, o heurístico - desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e o procedural - aplicação de procedimentos matemáticos. Tem sua abordagem chamada de CPA: concreta, pictórica e abstrata, esse método baseia-se principalmente no uso do modelo de barra e seu currículo assume um modelo pentagonal de cinco aspectos inter-relacionados: habilidades, conceitos, processos, atitudes e metacognição. Os maiores desafios para a aplicação desse método em nossas escolas são a adaptação dos professores, o tempo de implementação e a preparação dos alunos, além do custo de materiais adequados.

Palavras-chave: Matemática de Singapura; ensino de matemática; matemática para séries iniciais.

ABSTRACT

The Singapore Method was developed in the 1980s through a global search for high-performance teaching models, with a primary focus on problem-solving. Its foundational pillars are: the conceptual – a deep understanding of concepts; the heuristic – the development of problem-solving skills; and the procedural – the application of mathematical procedures. Its approach is known as CPA: concrete, pictorial, and abstract. This method primarily relies on the use of the bar model, and its curriculum adopts a pentagonal model comprising five interrelated aspects: skills, concepts, processes, attitudes, and metacognition. The greatest challenges for applying this method in our schools include teacher adaptation, implementation time, student preparation, and the cost of appropriate materials.

Keywords: Singapore Mathematics; mathematics teaching; mathematics for early grades.



INTRODUÇÃO

Muito se fala de métodos inovadores e até tecnológicos para a educação da matemática nas séries iniciais. No Brasil é muito conhecido os métodos tradicionais e mais recentemente o Método *Kumon*. Atualmente devido aos resultados nos testes internacionais o Método de Singapura tem chamado atenção da academia e de algumas escolas privadas.

Aplicando uma pesquisa bibliográfica, principalmente dos documentos oficiais de Singapura e dos conteúdos publicados na internet, busca-se dar uma visão suficiente do *status quaestionis* com o objetivo de buscar aplicação desse método nas primeiras escolas brasileiras.

A REPÚBLICA DE SINGAPURA

Singapura é uma ilha que estava unida da Federação da Malásia, mas conflitos políticos e étnicos levaram à separação em 9 de agosto de 1965, tornando-se uma nação independente sob a liderança de Lee Kuan Yew, o primeiro-ministro que governou até 1990 (BBC News 2019). A pequena ilha possui recursos naturais limitados e uma população multiétnica, dessa forma o país adotou uma abordagem pragmática e disciplinada de desenvolvimento.

A história moderna de Singapura começou é marcada por sua posição estratégica no estreito de Malaca onde tornou-se um centro vital para o comércio entre o Oriente e o Ocidente. Durante o século XIX e início do século XX, prosperou como um porto livre, atraindo imigrantes de toda a Ásia, especialmente da China, Índia e Malásia (Wikipédia, 2025).

Em 1819, Sir Stamford Raffles, um oficial britânico da Companhia das Índias Orientais, estabeleceu Singapura como um entreposto comercial da Grã-Bretanha.

Durante a Segunda Guerra Mundial, Singapura foi ocupada pelos japoneses entre 1942 e 1945, um período que marcou profundamente a população. Após a guerra, a Grã-Bretanha retomou o controle, mas a descolonização global estava em curso, e Singapura iniciou seu caminho para a independência (Wikipédia, 2025).

Atualmente Singapura é uma república parlamentar, com um sistema político democrático, mas com características próprias que a diferenciam de muitas democracias ocidentais.

O primeiro-ministro é o chefe de governo e exerce grande poder executivo. O atual primeiro-ministro é Lee Hsien Loong, filho de Lee Kuan Yew, em exercício desde 2004.

O presidente é o chefe de Estado, eleito por voto popular a cada seis anos, com funções principalmente cerimoniais, mas com algumas responsabilidades importantes, como o veto sobre questões financeiras e nomeações-chave.

O Parlamento de Singapura é unicameral e composto por membros eleitos. O partido mais poderoso é o Partido de Ação Popular (PAP), que dominou a política de Singapura desde sua independência.

Embora haja eleições regulares e vários partidos de oposição, o PAP tem mantido o controle firme do governo, levando alguns a considerarem o sistema como uma “democracia autoritária” devido à baixa competição política.

A cultura de Singapura é extremamente diversa e única, sendo um reflexo de sua população multiétnica que é composta por cerca de 74% de chineses, 13% de malaios e 9% de indianos, resultando em quatro línguas oficiais: inglês, mandarim, malaio e tâmil; sendo o inglês amplamente utilizado como a língua comum para negócios, educação e governo; e como principais religiões o budismo, o islamismo, o hinduísmo e o cristianismo, refletindo essa diversidade étnica, coexistindo pacificamente (Wikipédia, 2025).

Singapura é uma das economias mais desenvolvidas e globalizadas do mundo, com um dos PIB *per capita* mais altos do planeta, focados em atrair investimentos estrangeiros e desenvolver uma economia de mercado orientada para a exportação, bem como, a industrialização, uma infraestrutura moderna e a criação de um sistema financeiro forte foram essenciais para transformar Singapura em um dos “Tigres Asiáticos”.

Singapura é um dos principais centros financeiros do mundo, atraindo bancos, fundos de investimento e empresas de seguros globais. Essa cidade-estado é um *hub* para a produção de eletrônicos, farmacêuticos e produtos petroquímicos, além de ser um dos portos mais movimentados do mundo e um ponto chave no comércio global.

Seus principais desafios atualmente são a falta de recursos naturais significa que Singapura depende fortemente de importações para energia, alimentos e outros materiais essenciais além do envelhecimento populacional, que pressiona o sistema de seguridade social e força o governo a promover políticas para aumentar a produtividade e inovação.

DESENVOLVIMENTO DO MÉTODO DE SINGAPURA

Após a independência em 1965, Singapura se encontrava em uma situação econômica e social difícil, e o governo reconheceu a educação como um dos pilares para o desenvolvimento, assim o Método de Singapura foi desenvolvido na década de 1980 na reforma do sistema educacional do país. Estudando de modelos internacionais de ensino, seus educadores buscaram alto desempenho em todo o mundo, especialmente de países como Japão e Estados Unidos, identificando práticas eficazes e desenvolveram seu próprio currículo, incorporando aspectos desses modelos adaptando-os à sua realidade.

Com enfoque no pensamento profundo e na resolução de problemas, o método coloca uma forte ênfase no entendimento conceitual em vez de apenas memorização de procedimentos.

Baseando-se em três pilares principais: Conceitual - compreensão profunda dos conceitos matemáticos; Heurístico - desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas; Procedural - aplicação de procedimentos matemáticos. O Método de Singapura baseia-se principalmente no uso do modelo de barra, uma representação visual que ajuda os alunos a entender problemas aritméticos e algébricos, visualizando as relações entre números.

A eficácia do Método de Singapura foi demonstrada consistentemente nos resultados do *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), onde os alunos de Singapura frequentemente ocupam as primeiras posições. Isso levou à adoção do método em diversos outros países.

Método de Singapura prioriza o entendimento profundo dos conceitos matemáticos, não apenas a aplicação mecânica de fórmulas, incentivando os alunos a entender o “porquê” por trás dos procedimentos, o que facilita a resolução de problemas complexos contrapondo-se a muitos sistemas tradicionais de ensino que enfatizam a memorização de fórmulas e procedimentos, o que pode levar a uma compreensão superficial.

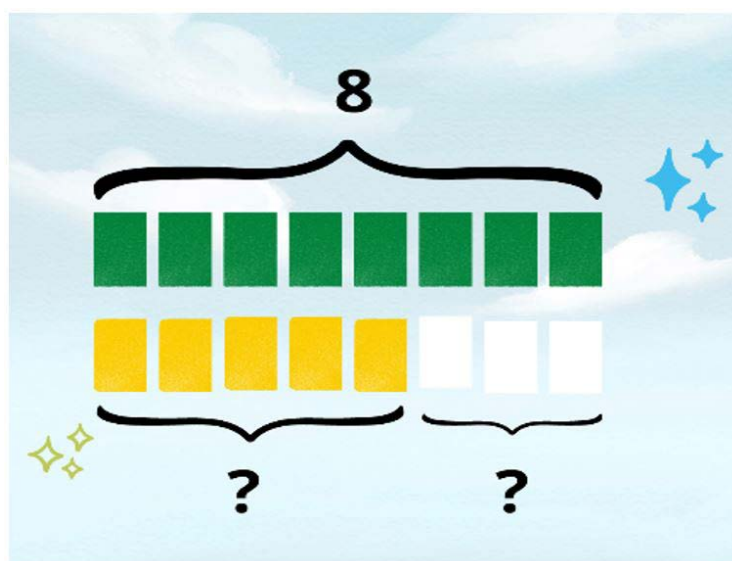
O Método de Singapura utiliza a fundamentalmente uma abordagem chamada de CPA para ensinar conceitos matemáticos:

- **Concreta:** Manipulação de objetos físicos (como blocos ou fichas) para entender conceitos.
- **Pictórica:** Representação visual dos problemas (como diagramas, especialmente o modelo de barra).
- **Abstrata:** Somente após a compreensão concreta e pictórica é que o aluno passa para o nível abstrato, utilizando símbolos e fórmulas.

O uso do modelo de barra (fig. 1) é uma característica-chave dessa abordagem. Trata-se de uma técnica visual onde os problemas são desenhados com barras para representar números e relações, o que ajuda os alunos a visualizarem e resolverem problemas, especialmente de aritmética e álgebra. Enfatiza a profundidade sobre a quantidade e os alunos exploram menos tópicos ao mesmo tempo, mas com maior profundidade e de forma mais abrangente, passando bastante tempo em cada conceito, assegurando uma compreensão sólida antes de avançar.

Uma forte ênfase é dada à resolução de problemas e ao desenvolvimento de estratégias heurísticas onde os alunos aprendem a resolver problemas usando várias abordagens, incentivando o pensamento crítico e criativo.

Figura 1 - Modelo de Barras.



Fonte: autoria própria.

Os livros didáticos são conhecidos por sua simplicidade e clareza, com explicações objetivas e exemplos bem selecionados, apresentando conceitos de maneira progressiva e lógica, evitando sobrecarregar os alunos com informações desnecessárias. Diferindo de outros sistemas, onde os livros didáticos podem ser mais densos e complexos, o que pode confundir os alunos com excesso de detalhes ou exemplos menos estruturados.

Os conceitos são introduzidos de maneira sequencial e interligada, de modo que, o que os alunos aprendem em um estágio, será essencial para o próximo, havendo uma forte conexão entre tópicos de diferentes níveis de ensino. E também, os alunos são frequentemente encorajados a revisar seus próprios trabalhos e refletir sobre os erros, aprendendo a corrigir suas próprias falhas de raciocínio.

Esses elementos ajudam a explicar por que o Método de Singapura se tornou amplamente reconhecido por sua eficácia. Ele não só melhora o desempenho dos alunos em testes, mas também promove uma compreensão profunda e duradoura da matemática, preparando os alunos para desafios mais complexos no futuro.

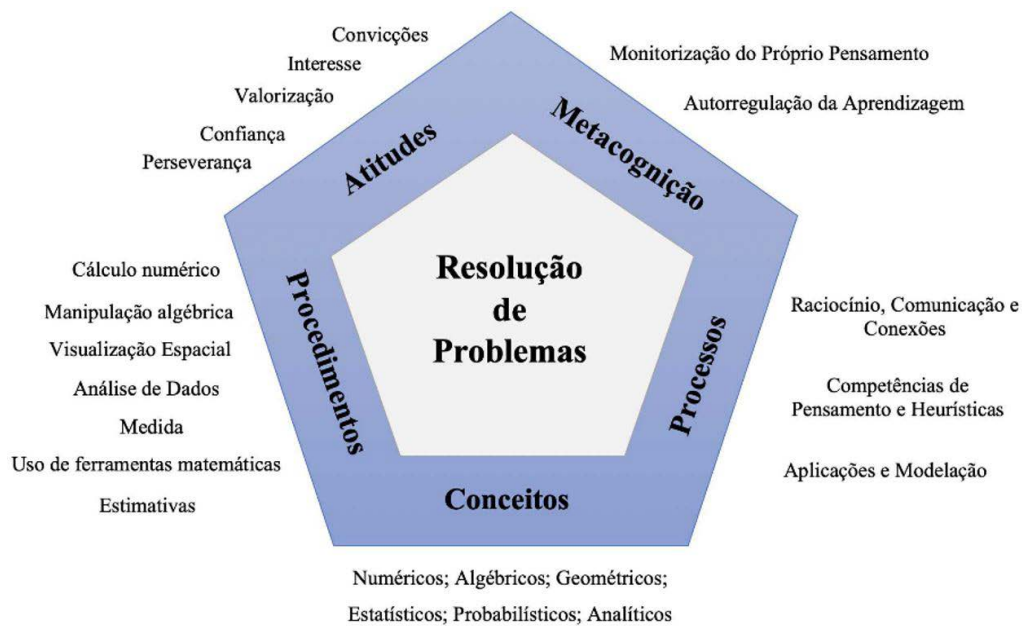
O MODELO PENTAGONAL DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NO MÉTODO DE SINGAPURA

O modelo pentagonal é estrutura fundamental (fig. 2) que orienta o desenvolvimento do currículo e as práticas de ensino de matemática, sendo composto por cinco aspectos inter-relacionados que são essenciais para o sucesso do ensino e da aprendizagem, sendo eles (*Ministry of Education of Singapore, 2021*):

1. Habilidades
2. Conceitos
3. Processos
4. Atitudes
5. Metacognição

1. Habilidades (Skills)

Figura 2 - Modelo pentagonal do Currículo da Matemática de Singapura.



Fonte: autoria própria.

O desenvolvimento de habilidades matemáticas é um dos principais focos do currículo, uma vez que por meio delas se executa operações matemáticas, problemas são resolvidos e conceitos aplicados em diferentes contextos. Essas habilidades são progressivamente construídas a partir de uma base sólida de compreensão conceitual.

Essas habilidades são desenvolvidas principalmente fazendo uso do Modelo de Barra, que permite que os alunos visualizem e organizem os problemas matemáticos antes de resolvê-los. Habilidades como somar, subtrair, multiplicar e dividir são introduzidas de forma gradual e coerente, com o uso de representações concretas, como objetos e figuras, antes de passarem para o nível pictórico (diagrama de barras) e, finalmente, para o abstrato (números e símbolos).

2. Conceitos

A compreensão profunda dos conceitos matemáticos valoriza a compreensão conceitual em vez da mera memorização de procedimentos e fórmulas, permitindo aos alunos transferir seus conhecimentos para diferentes tipos de problemas e contextos, promovendo flexibilidade e adaptabilidade no raciocínio matemático em frações, proporções, multiplicação e divisão, introduzindo uma abordagem que incentiva a exploração e a construção de significado por meio do uso de materiais concretos e visuais.

3. Processos

O currículo de Singapura coloca grande ênfase nos processos matemáticos incluindo a capacidade dos alunos de investigar, raciocinar e comunicar suas ideias matemáticas, além de fazer conexões entre diferentes conceitos e aplicar estratégias de resolução de problemas. Esse foco nos processos matemáticos garante que os alunos não apenas resolvam problemas, mas também entendam como e por quê chegaram a determinadas soluções, o que incentiva o pensamento crítico e independente.

Em um problema que envolve a soma de duas quantidades (como no caso de João e Maria com suas maçãs), o processo de resolução seria modelado com diagramas de barras, e os alunos seriam incentivados a explicar como as duas partes se combinam para formar o todo.

4. Atitudes

O currículo também reconhece a importância de desenvolver atitudes positivas em relação à matemática, o que inclui incentivar o gosto pela disciplina, a confiança para lidar com problemas e a persistência diante de dificuldades. O desenvolvimento de atitudes positivas é crucial para manter o interesse dos alunos e para combater o medo ou a ansiedade que muitas vezes são associados à disciplina. Nisso uso do Modelo de Barra, por exemplo, pode ajudar os alunos a visualizar e resolver problemas com mais clareza, o que aumenta sua confiança e motivação para continuar aprendendo.

5. Metacognição

A metacognição refere-se à consciência e ao controle dos próprios processos de pensamento. Os alunos são levados a refletir sobre suas estratégias de resolução de problemas, a monitorarem seu próprio progresso e ajustarem suas abordagens quando necessário. Esse componente é essencial para que os alunos se tornem aprendizes independentes e capazes de resolver problemas complexos de maneira eficaz.

Integração dos Componentes no Currículo

O Modelo Pentagonal é uma estrutura balanceada que garante que o currículo de matemática de Singapura não apenas enfatize o domínio técnico, mas também desenvolva a compreensão conceitual e a atitude positiva dos alunos em relação à matemática. Esses cinco componentes são interdependentes, e o sucesso de um está vinculado diretamente ao sucesso dos outros. Em um problema complexo de múltiplas etapas, como o cálculo de proporções, os alunos usam suas habilidades para calcular, aplicam conceitos para entender a relação entre as quantidades, seguem os processos de raciocínio para resolver o problema, mantêm uma atitude positiva frente ao desafio, e utilizam metacognição para ajustar suas estratégias ao longo do caminho.

O Modelo Pentagonal fornece uma estrutura equilibrada que faz do Método de Singapura um dos mais eficazes no ensino da matemática, garantindo que os alunos não apenas aprendam matemática de forma mecânica, mas sim que desenvolvam uma compreensão profunda, habilidades práticas, atitudes positivas, processos de pensamento crítico e estratégias metacognitivas para serem bem-sucedidos em matemática ao longo da vida.

A Abordagem Concreta-Pictórica-Abstrata (CPA)

A abordagem CPA é o coração do Método de Singapura e desempenha um papel crucial no desenvolvimento da compreensão matemática, garantindo aos alunos avançarem gradualmente desde a manipulação de objetos concretos até a abstração de conceitos matemáticos, assegurando uma compreensão profunda e duradoura. A aprendizagem passa por cada uma das fases da CPA: a fase concreta, a fase pictórica e a fase abstrata.

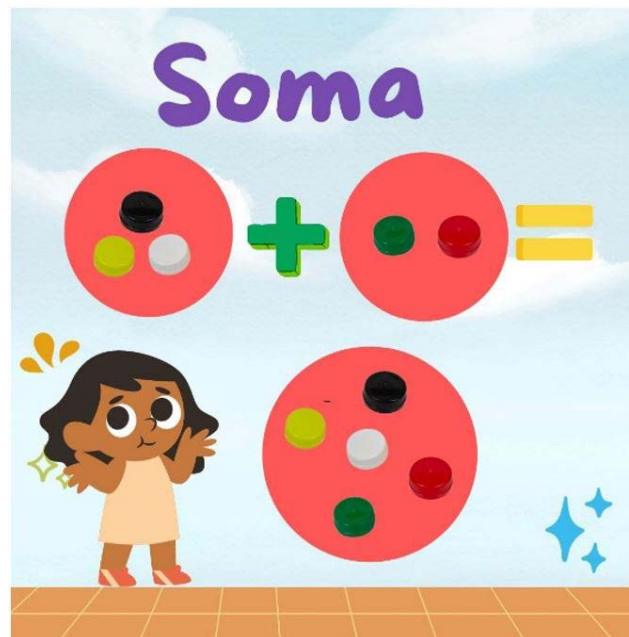
1. Fase Concreta (C)

A fase concreta é a primeira etapa do aprendizado, na qual os alunos usam objetos físicos e manipuláveis para entender os conceitos matemáticos. O uso de materiais manipulativos facilita o entendimento de ideias como adição, subtração, multiplicação e frações. Essa fase é essencial, pois ajuda os alunos a construir uma base sólida antes de se moverem para representações mais abstratas.

O uso de blocos, fichas, cubos, etc., para ensinar adição e subtração, os alunos podem agrupar ou separar objetos físicos.

Exemplo 1: Um aluno pode usar 5 tampas de garrafa para representar uma adição (3 tampas + 2 tampas) ou uma subtração (5 tampas – 2 tampas).

Figura 3 - Exemplo de Soma.



Fonte: autoria própria.

Utilização de réguas: Para problemas de medição e geometria, os alunos podem medir objetos no ambiente da sala de aula e, em seguida, calcular perímetros e áreas.

A manipulação de objetos físicos ajuda a conectar o conceito abstrato (números) a algo tangível, fazendo com que a matemática pareça mais real e acessível. Envolve os sentidos do aluno, tornando o aprendizado mais dinâmico e intuitivo.

Para introduzir a multiplicação podemos continuar usando tampinhas para mostrar o conceito de produto e de grupos.

Exemplo 2: Para representar 3×2 , o aluno forma três grupos com duas tampinhas em cada grupo. Ao contar todas as tampinhas o aluno percebe que 3×2 é igual a 6.

Figura 4 - Exemplo de Multiplicação.



Fonte: autoria própria.

Essa prática de organizar objetos concretos permite aos alunos visualizar o conceito de multiplicação como repetição de grupos em vez de apenas memorizarem uma tabela de multiplicação.

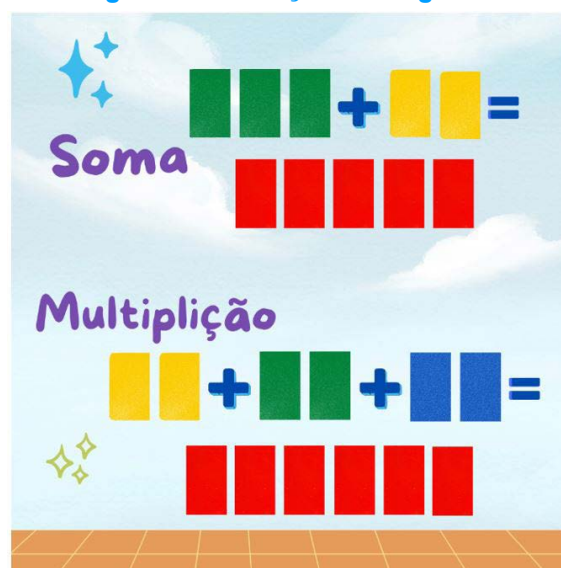
2. Fase Pictórica (P)

Depois de trabalhar com objetos físicos, os alunos passam para a fase pictórica, onde as ideias concretas que eles manipularam são agora representadas visualmente por meio de diagramas, gráficos ou desenhos. Essa fase cria uma ponte entre a experiência concreta e a abstração matemática.

Exemplo: Adição e Subtração com Diagramas

Continuando com o exemplo de adição ($3 + 2$): Podemos representar as tampinhas que o aluno usou com desenhos de retângulos ou círculos. O aluno desenha três retângulos para representar o número 3 e, em seguida, mais dois retângulos para representar o número 2. Ao contar todos os retângulos, o aluno chega ao total de 5.

Figura 5 - Utilização de diagrama.



Fonte: autoria própria.

No exemplo de multiplicação (3×2): Podemos representar os grupos de retângulos, o aluno desenha três conjuntos de cores distintas e ao contar todos os retângulos, ele percebe que $3 \times 2 = 6$.

Esse tipo de diagrama reforça a ideia de que multiplicação é simplesmente a soma repetida de grupos. Essa fase desenvolve a capacidade do aluno de visualizar a matemática e começar a fazer uma transição do concreto para o simbólico, tornando o processo mais flexível. As visualizações ajudam a organizar e internalizar os conceitos antes de trabalhar com números e símbolos abstratos.

3. Fase Abstrata (A)

Na fase abstrata, o aluno já dominou a ideia do conceito, tanto fisicamente quanto visualmente e agora, ele está pronto para lidar com símbolos matemáticos abstratos (números e sinais). Essa é a etapa em que a matemática se torna mais formal.

Voltando ao exemplo de adição ($3 + 2$): o aluno agora trabalha apenas com números e sinais em vez de blocos ou círculos e resolve diretamente $3 + 2$ usando símbolos matemáticos abstratos, chegando à resposta de 5.

A fase abstrata é onde os alunos desenvolvem fluência em matemática começando a resolver problemas sem o uso de materiais manipulativos ou representações visuais. A capacidade de pensar de forma abstrata é crucial para resolver problemas matemáticos mais complexos, como álgebra e cálculo, no futuro.

A abordagem Concreta-Pictórica-Abstrata (figura 6) é uma estratégia poderosa que guia os alunos desde a compreensão tangível de conceitos matemáticos até o domínio abstrato. Cada etapa desempenha um papel crucial no desenvolvimento da compreensão e da confiança dos alunos, quando eles passam por essas etapas de forma sequencial, constroem uma base sólida e profunda que lhes permite resolver problemas matemáticos de maneira eficaz e flexível, seja em contextos simples ou avançados. No entanto, tanto professores quanto alunos podem enfrentar desafios significativos ao utilizá-la. Esses desafios podem variar desde dificuldades de implementação até problemas relacionados ao próprio processo de ensino-aprendizagem.

Figura 6 - Progressão CPA.



Fonte: autoria própria.

Desafios do Método de Singapura

Podemos apontar os sete desafios mais relevantes da implantação do Método de Singapura:

- 1. Adaptação dos professores:** O método exige que os professores estejam bem treinados e familiarizados com a abordagem CPA e o modelo de barra, o que pode representar um desafio, especialmente em sistemas educacionais que estão habituados a métodos mais tradicionais.
- 2. Tempo de implementação:** A abordagem detalhada do Método de Singapura pode demandar mais tempo em sala de aula para cada conceito, o que pode ser difícil de conciliar com currículos mais extensos ou sobrecarregados.
- 3. Preparação prévia dos alunos:** Alunos que não têm uma base sólida em matemática podem encontrar dificuldades ao serem introduzidos ao método, especialmente em sistemas onde o foco anterior era mais voltado à memorização do que à compreensão conceitual.
- 4. Custo e acesso a materiais:** Os livros didáticos e os materiais específicos do Método de Singapura podem ser caros e nem sempre estão amplamente disponíveis em todos os países, o que pode limitar sua implementação em escolas públicas ou com menos recursos.
- 5. Exigência de participação ativa dos alunos:** O método requer um envolvimento mais ativo dos alunos, o que pode ser um desafio em turmas onde os alunos estão acostumados a uma abordagem mais passiva, como a simples memorização de fatos e fórmulas.
- 6. Desafio na transição para o método:** Para estudantes que foram educados em sistemas diferentes, pode haver uma curva de adaptação ao modo de raciocínio do Método de Singapura, o que pode gerar alguma frustração no início.
- 7. Diferença em sistemas de avaliação tradicionais:** Em muitos países, o sistema de avaliação é baseado em testes padronizados focados em respostas rápidas e corretas, enquanto o Método de Singapura valoriza mais a compreensão do processo e a resolução de problemas, o que pode não ser refletido nos resultados.

O Método de Singapura tem uma abordagem altamente eficaz para o ensino da matemática, que coloca ênfase na compreensão conceitual e na resolução de problemas. No entanto, sua implementação exige capacitação de professores, adaptação dos alunos e disponibilidade de recursos adequados. Quando bem aplicado, pode transformar a maneira como os alunos pensam e aprendem matemática, resultando em ganhos de longo prazo no aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o método da barra possa ser a face mais conhecida do Currículo de Matemática do ensino primário, frequentemente referido como “Método de Singapura”, o bom desempenho dos alunos parece resultar de uma ampla ação concertada que tem lugar em várias frentes. Estas envolvem o refinamento do currículo de matemática, resultante de uma reflexão ponderada sobre a sua implementação em contexto escolar, sem alterações profundas ou controversas, e com a intervenção de equipas de especialistas em Matemática e Educação Matemática; a formação de professores, especialmente dirigida ao aprofundamento da integração de saber matemático e didático, tendo por base as especificidades do currículo; e a criteriosa elaboração dos manuais escolares de acordo com as orientações do currículo e rigorosa certificação por parte do Ministério da Educação. Em especial, a articulação entre estas várias frentes sobressai como um processo que decorre num clima de consenso e respeito pelos vários intervenientes e seus papéis, tendo como máximo interesse a qualidade das aprendizagens matemáticas dos alunos.

REFERÊNCIAS

BBC NEWS (Brasil). **Cingapura: como país deixou de ser uma ilha pobre para se tornar uma das nações mais ricas do mundo.** On-line. Brasil: BBC News Brasil, 9 fev. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47166292>. Acesso em: 25 jan. 2025.

CIVITATIS SINGAPURA (Brasil). **História de Singapura.** On-line. Brasil: Civitatis Singapura, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www.tudosobresingapura.com/historia>. Acesso em: 25 jan. 2025.

WIKIPÉDIA . **História de Singapura.** On-line. Brasil: Wikipédia, 19 jan. 2025. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_Singapore. Acesso em: 25 jan. 2025.

MINISTRY OF EDUCATION OF SINGAPORE. **Mathematics Syllabus:** Pirmary One to Six. Implementation starting with 2021, Primary One Cohort. On-line. Brasil: Ministry of Education of Singapore, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/primary/2021-primary-mathematics-syllabus-p1-to-p6.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

Evasão Escolar e seus Impactos

School Dropout and its Impacts

Juliana Maria Nakano

RESUMO

A evasão escolar é um problema recorrente no Brasil e no mundo, impactando diretamente o desenvolvimento social e econômico. Diversos fatores contribuem para esse fenômeno, como condições socioeconômicas desfavoráveis, desmotivação dos estudantes, dificuldades de aprendizagem e falta de infraestrutura escolar adequada. Este artigo tem como objetivo analisar as principais causas e impactos da evasão escolar, além de discutir estratégias para minimizar esse problema. A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica baseada em artigos, relatórios governamentais e dados estatísticos recentes. Os resultados indicam que a evasão escolar compromete o futuro profissional dos indivíduos e prejudica o desenvolvimento do país, evidenciando a necessidade de políticas públicas mais eficazes.

Palavras-chave: evasão escolar; impactos educacionais; políticas públicas; inclusão educacional.

ABSTRACT

School dropout is a recurring problem in Brazil and worldwide, directly impacting social and economic development. Several factors contribute to this phenomenon, including unfavorable socioeconomic conditions, student demotivation, learning difficulties, and inadequate school infrastructure. This article aims to analyze the main causes and impacts of school dropout, as well as discuss strategies to minimize this issue. The research was conducted through a bibliographic review based on articles, government reports, and recent statistical data. The results indicate that school dropout compromises individuals' professional future and harms the country's development, highlighting the need for more effective public policies.

Keywords: school dropout; educational impacts; public policies; educational inclusion.

INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um dos problemas mais críticos enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, afetando a qualidade do ensino



e o desenvolvimento social e econômico do país. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), milhões de estudantes abandonam a escola anualmente, comprometendo seu futuro profissional e, conseqüentemente, a competitividade do país no cenário global.

O problema da evasão escolar é multifacetado e pode ser influenciado por diversos fatores, como condições socioeconômicas precárias, dificuldades de aprendizagem, problemas familiares, desmotivação dos alunos e a falta de infraestrutura adequada nas escolas. Segundo Saviani (2007), a evasão escolar está fortemente relacionada às desigualdades estruturais da sociedade, que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes no ambiente escolar.

Além disso, o contexto da pandemia de covid-19 agravou ainda mais a evasão, pois muitos alunos tiveram dificuldades em acompanhar o ensino remoto, ampliando a desigualdade educacional (Brasil, 2022). Este estudo tem como objetivo analisar as principais causas da evasão escolar no Brasil, seus impactos para os indivíduos e a sociedade e discutir possíveis soluções para mitigar esse problema.

REFERENCIAL TEÓRICO

Causas da Evasão Escolar

A evasão escolar é um fenômeno complexo que envolve fatores interligados.

Fatores Socioeconômicos

A pobreza e a desigualdade social são as principais causas da evasão. Muitos estudantes abandonam os estudos devido à necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas familiares (INEP, 2022). Bourdieu e Passeron (1970) afirmam que a escola reflete e reproduz as desigualdades sociais, tornando a permanência dos alunos de baixa renda um desafio.

Segundo Franco (2001, p. 56), “o contexto socioeconômico desfavorável dos estudantes impacta diretamente sua permanência na escola, pois limita suas condições de aprendizagem e acesso a recursos educacionais básicos”.

Fatores Familiares

A desestruturação familiar e a falta de apoio dos pais também contribuem para a evasão. Charlot (2000) ressalta que a valorização da educação dentro do ambiente familiar é um fator determinante para a permanência dos alunos.

Fatores Escolares

O ambiente escolar e a falta de metodologias atrativas também influenciam o abandono dos estudos. Segundo Libâneo (2012, p. 89), “a escola, ao não oferecer metodologias pedagógicas adequadas à realidade dos alunos, contribui para a desmotivação e conseqüente abandono do ensino formal”.

Impactos da Evasão Escolar

Impactos no Indivíduo

A evasão compromete o futuro profissional dos jovens, reduzindo suas oportunidades no mercado de trabalho. Indivíduos que não concluem o ensino médio possuem menores chances de inserção em empregos formais e qualificados, ficando mais vulneráveis a trabalhos precarizados (INEP, 2022).

Segundo Silva (2019, p. 112), “a evasão escolar afeta diretamente a trajetória profissional dos indivíduos, reduzindo suas oportunidades de emprego e perpetuando ciclos de pobreza”.

Impactos na Sociedade

Saviani (2007) afirma que a evasão escolar reduz a qualificação da mão de obra, prejudicando o crescimento econômico e agravando desigualdades sociais.

Conforme o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014, p. 67), “a evasão escolar representa um dos maiores desafios para o desenvolvimento sustentável do país, pois compromete a formação de capital humano e limita a inovação tecnológica”.

METODOLOGIA

Este estudo adota a revisão bibliográfica como método de pesquisa, analisando publicações acadêmicas, relatórios governamentais e artigos científicos sobre evasão escolar. Foram utilizadas bases de dados como Google Acadêmico e SciElo, priorizando publicações dos últimos dez anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da revisão bibliográfica indicam que a evasão escolar está fortemente associada à pobreza e à falta de políticas públicas eficazes (Gonçalves, 2020). Para Almeida (2018, p. 45), “a evasão escolar não pode ser tratada apenas como uma escolha individual, pois envolve fatores estruturais e institucionais que dificultam a permanência do aluno no ambiente escolar”.

A pandemia de covid-19 também foi um agravante, ampliando a desigualdade educacional e dificultando a adaptação dos alunos ao ensino remoto (Brasil, 2022).

Entre as estratégias de mitigação, destacam-se políticas públicas de apoio financeiro às famílias, como o Bolsa Família, e a implementação de metodologias pedagógicas inovadoras (INEP, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar é um fenômeno multifatorial que compromete o futuro dos indivíduos e o desenvolvimento do país. A revisão bibliográfica revelou que políticas de inclusão educacional e melhorias estruturais nas escolas são fundamentais para combater esse problema.

Patto (1990) argumenta que a evasão escolar exige uma abordagem sistêmica que envolva escola, família e Estado. Segundo Cury (2002, p. 120), “o enfrentamento da evasão escolar passa, necessariamente, por uma reforma educacional que priorize a inclusão e a permanência dos alunos, garantindo um ensino de qualidade”.

É fundamental que o Brasil implemente políticas mais eficazes para reduzir a evasão, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades educacionais igualitárias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. F. M. **Evasão escolar e suas causas: uma análise a partir da realidade brasileira**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 69, p. 45-62, 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.

INEP. **Indicadores da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

Evasão Escolar no Ensino Mediado por Tecnologia no CEMEAM

School Evasion in Technology- Mediated Education at CEMEAM

Maria Jeovina Mendonça da Costa

Universidad de La Integración de Las Américas

Simone Cecília Paoli Rui

Orientadora. Doutora

RESUMO

Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de títulos que traz como temática: evasão escolar no ensino mediado por tecnologia do CEMEAM. A modalidade de ensino que faz uso da tecnologia é uma abordagem que integra aulas presenciais com aprendizagem virtual. Nessa metodologia, o docente desempenha o papel de facilitador do aprendizado, ao invés de ser o único detentor do saber, como ocorre na educação convencional, no entanto o rendimento no final do ano letivo é comprometido com números elevados de evasão escolar. Objetivo geral: verificar a principal causa da evasão escolar na modalidade de ensino mediado por tecnologia em uma escola pública rural no município de Codajás-Amazonas/Brasil. O processo metodológico partiu de uma pesquisa de característica descritiva interpretativa que realizar as análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens dedutivas para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados serão extraídos dos dados coletados, sendo seu benefício preciso (Creswell, 2005 e 2009). A aplicabilidade do instrumento se deu por meio de um questionário aplicado ao professor titular e a 15 alunos da modalidade de ensino em foco. Os principais resultados apresentam que a falta de interação quando o professor não assume o papel de mediador com envolvimento nas dinâmicas os alunos podem se sentir desmotivados levando a evasão escolar.

Palavras-chave: evasão escola; ensino por tecnologia; mediador.



ABSTRACT

This study is a second summary description of a master's thesis developed to validate titles whose theme is: School dropout in teaching mediated by technology CEMEAM. The teaching modality that makes use of technology is an approach that integrates face-to-face classes with virtual learning. In this methodology, the teacher plays the role of facilitator of learning, instead of being the sole holder of knowledge, as occurs in conventional education, however performance at the end of the school year is compromised with high numbers of school dropouts. General objective: To verify the main cause of school dropout in technology-mediated teaching in a rural public school in the municipality of Codajás-amazonas/Brazil. The methodological process started from a research with an interpretative descriptive characteristic that carried out cause-effect analyzes using deductive sampling as a sequential process for data to prove the exploration of phenomena in depth, basically conducted in a school environment, meanings will be extracted from the data collected, its benefit being precise (Creswell, 2005 and 2009). The applicability of the instrument took place through a questionnaire applied to the professor and 15 students of the teaching modality in focus. The main results show that the lack of information when the teacher does not assume the role of mediator with involvement in the dynamics, students can feel unmotivated, leading to school dropout.

Keywords: school dropout; teaching through technology; mediator.

INTRODUÇÃO

A educação mediada por tecnologia é uma abordagem que incorpora recursos tecnológicos para otimizar e aprimorar a experiência de aprendizado. Essa estratégia mistura aulas presenciais com atividades online, transformando a interação entre professor e aluno. O educador assume o papel de facilitador do conhecimento, diferenciando-se do modelo tradicional em que era o principal transmissor de informações. As tecnologias digitais possibilitam um ambiente de aprendizado mais envolvente e interativo, empregando ferramentas como plataformas de ensino online, softwares educacionais, realidade virtual e aumentada, além de recursos multimídia.

Objetivo geral: verificar a principal causa da evasão escolar na modalidade de ensino mediado por tecnologia em uma escola pública rural no município de Codajás-Amazonas/Brasil. A evasão escolar se refere à situação em que um aluno para de assistir às aulas e desiste da escola antes de completar o ciclo educativo em que está inscrito. Esse fenômeno pode acontecer em qualquer etapa da educação, seja por meio do cancelamento da matrícula, do trancamento ou do abandono das atividades escolares.

A presente obra se justifica, pois, O ensino mediado por tecnologia é de grande relevância, a metodologia combina com o ensino presencial, com isso a modalidade do ensino por meios tecnológicos consegue chegar em comunidades distantes em um nível elevado.

Mas o que vem causando evasão uma vez que o ensino é de alta qualidade? No que se refere à infraestrutura da escola pesquisada, percebe-se a falta de acesso à internet de qualidade para uso dos alunos que é limitada, não há softwares educativos ou até mesmo

uma formação específica para os professores para conduzir o ensino nesta modalidade, os professores são convocados por meio de um processo seletivo ou concurso público, que após convocados só se realiza um treinamento, mais não uma qualificação específica, o professor tem que se adequar a modalidade de ensino .

Ressalta-se que a prática pedagógica se desenvolve de maneira contínua por meio da reflexão sobre a ação. O ato de ensinar não se resume a um procedimento automático e repetitivo, ao qual se poderia atribuir um guia com todas as técnicas, métodos e fórmulas para alcançar o êxito profissional, é preciso um educador norteador que acompanhe este desenvolvimento educacional mais se possua qualificação.

EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

O Acesso à educação é um direito garantido por lei pelo Estado, dever do governo e da família permitir e facilitar o acesso desta. É importante o entendimento das famílias de que existem leis que as obrigam a realizar o acompanhamento das etapas de escolarização da criança e do adolescente. O crime de abandono intelectual é definido, inclusive, no Código Penal Brasileiro em seu artigo 246: “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar”. A pena para este crime é detenção, de quinze dias a um mês, ou multa. A ECA (estatuto para crianças e adolescentes de 0 a 18 anos, já citado aqui) também deixa claro que a efetivação e assecuração do direito referente à educação é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público.

Os programas de formação continuada para educadores são fundamentais, especialmente para o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos. Além disso, promovem ao ensino e a troca de ideias e vivências entre os participantes, que podem ser adaptadas e reinventadas em diferentes contextos educativos. Portanto, nenhuma formação deve ser vista como um processo de aprendizado isolado e rígido. Ao contrário, deve ser integrada ao conjunto de saberes e experiências de cada educador, funcionando como mais um elemento em sua rede de conhecimento, que se expande constantemente ao longo de sua trajetória na educação. A capacitação para a educação utilizando tecnologia pode ocorrer por meio de cursos e módulos que discutem a prática docente e a administração de cursos com suporte tecnológico.

A educação mediada por tecnologia é um método de ensino e aprendizagem que emprega recursos tecnológicos para interligar educadores e estudantes, mesmo quando estão distantes em espaço ou tempo. Essa abordagem integra aulas presenciais com aprendizagem virtual, onde o educador desempenha o papel de facilitador do aprendizado.

Ao elaborar uma aula utilizando tecnologias digitais, o educador precisa seguir as mesmas etapas de planejamento que são essenciais para a criação de qualquer proposta de aula. Isso inclui a seleção de conteúdos do currículo, a definição de metas de ensino, a descrição das estratégias metodológicas, a identificação dos recursos didáticos necessários e a elaboração de atividades para a avaliação do aprendizado. Durante a fase de pesquisa que antecede a elaboração da aula, o professor deve integrar informações relevantes sobre a tecnologia digital que será empregada, experiências pedagógicas de outros educadores

com essa tecnologia, softwares adequados para a atividade planejada, além de realizar testes e experimentos visando antecipar eventuais dificuldades que possam surgir durante a aula. O próprio ato de planejar a aula é, por si só, um processo formativo, no qual o educador está constantemente gerando conhecimento especializado. Ademais, quanto mais vivência ele tiver ao utilizar diversas tecnologias digitais em diferentes contextos, maiores serão suas capacidades de planejamento para seus alunos.

A discussão sobre a utilização de tecnologias digitais na educação, embora não seja uma novidade, abrange uma vasta gama de assuntos e abordagens que ainda não foram totalmente explorados. Isso ocorre porque a pesquisa acadêmica nem sempre consegue acompanhar a rápida evolução das tecnologias digitais e a emergência de novas práticas culturais que se espalham socialmente. Portanto, a reflexão pedagógica deve ser contínua, sempre levando em conta os contextos contemporâneos e os aspectos éticos, políticos e culturais. Reitero que, ao contrário da crença comum, o conhecimento técnico não é o objetivo final desse intercâmbio. Ele é apenas um dos meios pelos quais os indivíduos na educação se desenvolvem e participam ativamente no mundo.

É notório que neste momento atual, o sistema de ensino da rede estadual ainda é perpassado por isso, com as escolas se tornando integrais. Isso se torna cada vez mais gritante, pois é como se tivéssemos o funcionamento de pelo menos 2 escolas em mesmo espaço, fazendo com que não haja integração entre professores, alunos e até mesmo pessoal de apoio dos que frequentam a escola durante o dia e a noite, cabendo ao diretor praticamente ser o único elo entre os períodos.

Nessa mesma linha de pensamento, Peregrino (2010) apresenta um bom entendimento sócio-histórico da mudança de papel da escola, na medida em que a mesma foi se universalizando. A autora, ao pensar na problemática gerada em uma escola pública no Rio de Janeiro, nos permite traçar um parâmetro importante sobretudo metodológico/conceitual e empírico para pensarmos nossa realidade. Ela também conclui que a seletividade que é inerente à escola pública (institucionalmente, a escola não foi criada para as classes menos favorecidas) “tornam-se dramáticos os efeitos dessa equação: evasão, repetência e fracasso escolar são nossos conhecidos”, corroborando com pensamento de Dubet (2003) e com outra questão norteadora de nossa pesquisa, demonstrando a imbricação necessária para a compreensão desses fenômenos.

Na cidade de Codajás isso também ocorre, como apresentamos no histórico da escola presente no capítulo 1. Mas é preciso destacar que certos elementos só podem ser apreendidos por narrativas esparsas ao longo dessa década e meia lecionando com professores de hoje e de ontem, bem como com os alunos de hoje e de ontem. Sempre a dificuldade de transporte e de acesso e permanência na escola pela necessidade de trabalho no campo são expressas nessas narrativas. Paulo Freire (1996) coloca que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Educar para o uso das tecnologias digitais está mais relacionado à capacidade de reflexão, crítica, apropriação consciente, criatividade e construção de conhecimento por professores e estudantes do que a um mero treinamento técnico sobre aparelhos específicos.

O ensino não existe sem aprender e vice-versa, e historicamente, foi aprendendo socialmente que mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Ao longo do tempo, socialmente aprendendo, perceberam que era possível e necessário trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar. A aprendizagem social é essencial para que tanto os docentes quanto a escola alcancem o sucesso escolar. Com frequência, deixamos de analisar nossas práticas e os efeitos objetivos delas, devido à pressão cotidiana da burocracia. Para Freire (1996), o ensino não é válido se não resultar em aprendizado, onde o educando se torne capaz de recriar a temática abordada com suas próprias ferramentas mentais e intelectuais.

Segundo Freire (1996), sem esse processo de recriação, não há verdadeira aprendizagem, apenas uma passagem fria de conteúdo em determinadas situações. Para o autor, a experiência da aprendizagem envolve criar pontes baseadas nas experiências de cada sujeito. No caso da ECIT Iolanda Tereza Chaves Lima, a consideração séria em relação ao semiárido em que a escola está inserida é crucial. A pedagogia da pergunta deveria orientar nossas práticas. Ensinar a pensar é o desafio diário que o educador deve enfrentar em seu ambiente de trabalho, no convívio com seus alunos.

Assim, percebe-se a importância do papel do educador, reconhecendo que sua tarefa vai além do ensino de conteúdos, incluindo também o estímulo ao pensamento crítico. Surge a impossibilidade de tornar-se um professor crítico se, de maneira mecânica, apenas memoriza e repete frases e ideias inertes, em vez de desafiar. O intelectual memorizador, que lê de forma passiva, sem arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória, sem perceber nenhuma relação entre o que leu e o que está acontecendo em seu país, cidade ou bairro (Freire, 1996). A mediação por meio da tecnologia se tornou, para os que atuamos na educação, especialmente no âmbito das tecnologias educacionais, uma característica fundamental das relações de ensino. Nas instituições de ensino, tanto alunos quanto docentes sempre foram influenciados por materiais didáticos, que, de forma conceitual, são considerados tecnologias educacionais. Desde o mobiliário até instrumentos como lápis, do ponto de vista tecnológico, ambientes e objetos têm sido planejados com um propósito educativo. Na educação a distância, essa tecnologia educacional é ainda mais desenvolvida e centrada no processo de aprendizagem do ciclo ensinar-aprender. Contudo, essa prática não é exclusiva dos dias atuais, em que predominam as redes computacionais. Muitos projetos pedagógicos, especialmente nas disciplinas de ciências naturais, matemática e suas tecnologias, eram definidos por guias voltados aos professores e por materiais voltados aos alunos. Tecnologias educacionais que refletiam cada época!

Alarga-se esse desafio a própria escola, no sentido de promover mais esse viés, ao invés do controle. É importante que se tenha em mente que a pedagogia da autonomia, da qual nos fala Paulo Freire, é talvez a única possibilidade real de fugir da violência da educação simbólica gerada uma educação sem sentido, sendo esta violência exercida por meio da ação pedagógica. Para muitos autores, esta violência seria inerente a ação pedagógica e de qualquer maneira existira no contexto escolar. Outros autores, no entanto, negam que esta violência necessariamente tenha que estar no contexto escolar, reforçando que existem mecanismos que são capazes de dar outro direcionamento a prática da educação.

Toda a ação pedagógica produz uma autoridade pedagógica, operação pela qual concretiza a sua verdade objetiva de exercício de violência. Sem autoridade pedagógica não é possível levar-se a cabo a ação pedagógica, pois estas detêm o direito de imposição legítima de significações. As representações de legitimidade da ação pedagógica variaram ao longo da história. Assim, toda a ação pedagógica deverá ter como pressuposto a autoridade pedagógica que exercerá um trabalho de inculcação de um arbítrio cultural.

A capacitação de educadores é um tema de crescente relevância no setor educacional, especialmente com a avanço e integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. O progresso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) trouxe novas oportunidades e desafios para a educação, mudando a forma como os professores se preparam e desempenham suas funções. A formação de professores por meio das tecnologias abrange desde o uso de ferramentas digitais simples até a adoção de metodologias inovadoras que incorporam inteligência artificial, realidade aumentada e virtual. Nesse cenário, a análise das práticas, metodologias e impactos dessa formação torna-se essencial para entender as mudanças e adaptações necessárias no contexto educacional atual.

A formação de educadores é uma etapa importante para a criação de profissionais qualificados que atuem de forma eficiente no ambiente escolar. Esse processo abrange a obtenção de saberes, competências e posturas que capacitam os professores a lidar com os desafios da prática educacional. Conforme apontado por Barreto (2003), a formação de educadores consiste em um campo de estudo e ações que se dedica à preparação de indivíduos para a docência, incorporando tanto elementos teóricos quanto práticos, além de promover uma reflexão crítica sobre a própria atuação docente.

A formação de educadores mediada por tecnologias deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, que abrange não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também uma reflexão crítica sobre o papel das tecnologias na educação. É fundamental que os docentes cultivem uma compreensão das teorias pedagógicas que sustentam suas práticas, para que consigam incorporar de maneira eficaz as ferramentas digitais em suas estratégias de ensino.

A escola apresenta-se enquanto um espaço de sociabilização onde crianças, jovens e adultos se inter-relacionam. Porém nem sempre essa escola se apresenta como algo interessante para os que estão ali para aprender. Pensando na perspectiva dos jovens, a relação com a escola é permeada por múltiplos sentidos e significados, por sentimentos positivos e negativos. Além de espaço de sociabilidade, os jovens veem a escola também como sua função em termos de produção e transmissão de saberes e conhecimentos úteis à vida, à continuidade dos estudos e ao trabalho, sendo assim vista positivamente pelos jovens (Dayrell, 1999).

Os modelos de formação de professores podem ser divididos em abordagens tradicionais e modernas, cada uma com suas próprias características e metodologias. As abordagens tradicionais são marcadas por uma ênfase na transmissão de conhecimento de maneira unidirecional, onde o professor desempenha um papel central e o aluno é visto como um receptor passivo de informações. Barreto (2003) destaca que a formação de professores fundamentada em abordagens tradicionais prioriza a memorização de

conteúdos e a reprodução de conhecimentos, deixando de lado a ênfase na reflexão crítica e na prática pedagógica inovadora.

Além disso, as políticas públicas precisam enfatizar a inclusão digital e a democratização do acesso às tecnologias educacionais. Barreto (2003) destaca que a democratização e a inclusão digital são elementos essenciais nas políticas educativas, uma vez que asseguram que todos os educadores disponham das ferramentas necessárias para melhorar sua prática pedagógica e fomentar a cidadania plena.

Evasão Escolar no Ensino Mediado por Tecnologia

A “evasão escolar” é um dos principais problemas enfrentados pelas instituições de ensino no Brasil. No contexto da educação tecnológica nas áreas rurais, essa questão se agrava devido a diversas razões históricas, que estão interligadas a outros elementos que dificultam o trabalho dos docentes. Esses desafios incluem o acesso limitado a essas comunidades, a carência de materiais pedagógicos, ausência de infraestrutura adequada, entre outras dificuldades que impactam tanto os aspectos técnicos e físicos quanto o cerne da questão, que é a formação e capacitação dos professores.

A desistência escolar é uma questão séria que afeta diversas nações. Para enfrentar essa situação, é essencial a implementação de recursos tecnológicos. A tecnologia pode auxiliar no processo educacional, estimulando o engajamento dos estudantes e proporcionando material de excelência.

No âmbito da educação básica pública, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e médio, esse fenômeno tem se tornado mais comum nos últimos anos, além de preocupações relacionadas ao atraso na alfabetização. Portanto, a situação é alarmante, pois amplifica as desigualdades sociais que poderiam ser mitigadas por meio da educação, ao mesmo tempo em que causa danos às finanças públicas. Nesse sentido, a evasão escolar é um problema que afeta toda a sociedade e requer ações efetivas para sua erradicação.

A tecnologia surge como uma importante parceira na redução das taxas de evasão escolar, atuando em diversas frentes. A assistência tecnológica pode favorecer tanto os aspectos vinculados ao processo de ensino e aprendizagem quanto aqueles ligados à administração de recursos e ao acompanhamento pedagógico. Normalmente, o fenômeno da evasão não acontece de maneira abrupta, mas é precedido por sinais que podem ser continuamente monitorados e analisados, permitindo intervenções eficazes para a permanência dos alunos.

A evasão escolar é um fenômeno que se manifesta na área da educação como resultado de diversos fatores. Muitos desses elementos estão associados à condição social vulnerável dos estudantes. Outros estão relacionados à organização e ao funcionamento das instituições de ensino, incluindo a abordagem pedagógica dos educadores. Tanto a evasão quanto a repetência são considerados desafios educacionais amplos, cujas causas estão vinculadas a uma variedade de fatores políticos, ideológicos, sociais, econômicos, psicológicos e pedagógicos, além da falta de metodologias educacionais que integrem e conectem o conhecimento que os alunos já possuem.

Para enfrentar a evasão, é imprescindível que sejam abordados tanto os elementos externos quanto os internos à instituição de ensino. No que diz respeito à prática pedagógica dos educadores, é essencial que eles recebam o suporte necessário e consigam fazer uso apropriado das tecnologias, incluindo as digitais. Essas tecnologias atuam como catalisadores na sociedade, surgindo da demanda por facilitar as atividades humanas, como o trabalho. O objetivo delas é intermediar as ações humanas, tornando-as mais sofisticadas e avançadas. Quanto maior o acesso a essas ferramentas, mais eficazes se tornam as atividades desenvolvidas.

A tecnologia se refere ao conjunto de saberes e fundamentos científicos aplicados a diversas atividades, como a fabricação de uma caneta esferográfica ou de um computador. Independentemente da tarefa, o ser humano deve realizar pesquisa, planejamento e desenvolvimento do produto, serviço ou processo. No contexto do ensino, a adoção de tecnologias digitais transforma a educação em uma prática híbrida. Esse método de ensino representa uma combinação das tecnologias digitais com o processo educativo.

Segundo Conti, (2014): “a evasão escolar é um problema gravíssimo que traz consequências devastadoras a vida de muitas crianças. O recrutamento de crianças e adolescentes pelo tráfico de drogas é um dos principais fatores da evasão escolar”. Ou seja, essa nova e perversa modalidade de “trabalho infanto-juvenil”, que insere a criança e ao adolescente como agente ativo do tráfico.

A repetência afeta a autoestima do aluno e provoca desgaste emocional, pela perda de convivência com os pares da mesma idade. Além causar desequilíbrios na organização das turmas escolares.

A repetência deixa o aluno desmotivado, e na maioria das vezes ela ocasiona distorção idade/série, que conseqüentemente é um dos fatores que vão reger o abandono e a evasão escolar.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se deu em uma escola pública rural no município de Codajás-Amazonas/Brasil. Durante o período de estiagem, a cidade apresenta extensas praias às margens do rio Solimões, que são verdadeiros pontos turísticos, capazes de encantar os visitantes. No município, ocorrem diversas celebrações, mas as que se sobressaem são as festividades de caráter religioso e cultural. Durante os festejos de junho, há performances de grupos folclóricos, incluindo o boi-bumbá, quadrilhas, danças tradicionais da região o que encanta sua cultura.

A pesquisa tem característica descritiva interpretativa realiza as análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens **dedutivas** para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados serão extraídos dos dados coletados, sendo seu benefício preciso (Creswell, 2005; 2009).

De forma geral, a pesquisa descritiva abrange um amplo espectro de generalização. Para conseguir as respostas, é fundamental aplicar o princípio da naturalidade, que

envolve a análise dos fenômenos em seu estado natural, ou seja, sem intervenções. Ademais, um ponto relevante da pesquisa descritiva é que ela se concentra em sistemas que estão em constante transformação. Assim, essas abordagens de pesquisa precisam ser implementadas de forma constante, a fim de monitorar as alterações e flutuações do fenômeno em estudo, sendo que cada situação demandará uma periodicidade específica.

A aplicabilidade do instrumento se deu par 15 alunos que assistem suas aulas no centro de mídia e um professor titular. A coleta de informações para este estudo foi realizada com o objetivo de compilar dados para utilização secundária, utilizando métodos específicos de pesquisa, através de questionários aplicados aos educadores, como já mencionado anteriormente.

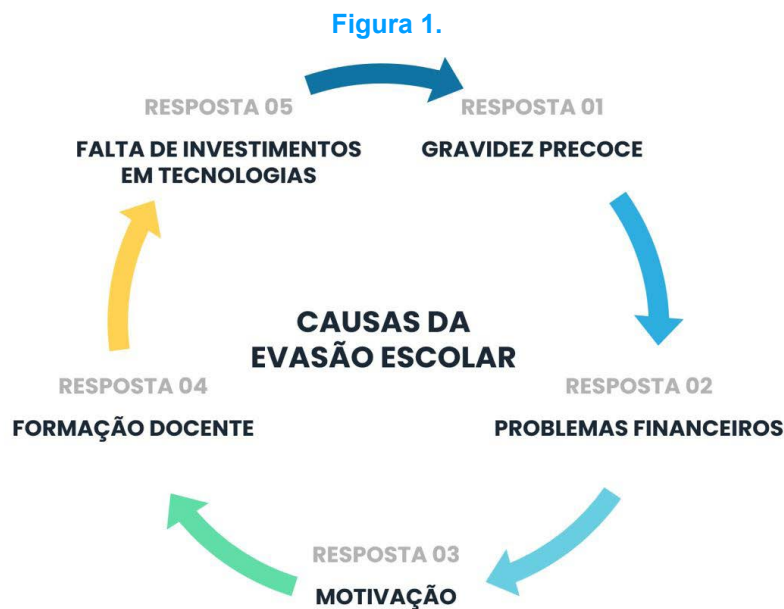
ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o progresso tecnológico no campo educacional, o aprendizado tem experimentado uma mudança significativa nos últimos tempos. Isso se deve ao fato de que a tecnologia está se tornando cada vez mais parte integrante do processo de ensino, proporcionando novas possibilidades de aprendizado e abordagens inovadoras, principalmente de fácil acesso para as escolas rurais.

As vantagens da aplicação da tecnologia no setor educacional beneficiam alunos, educadores e instituições de ensino. A sua implementação no contexto escolar tornou o processo de aprendizagem mais acessível e agradável para os alunos. Através da interatividade, os alunos demonstram um maior entusiasmo por aprender e realizar tarefas, o que contribui para um aprimoramento em seu rendimento escolar e nas avaliações. A tecnologia transformou o sistema educacional e, apesar de não eliminar os métodos tradicionais de ensino em sala de aula, ela está se integrando a esses métodos com o objetivo de preparar os alunos para diferentes contextos.

A área de Tecnologia da Informação (TI) se concentra em criar soluções que permitem o processamento, armazenamento, transmissão e acesso a dados. Essas ferramentas computacionais estrutural, aprimorar e maximizar os processos relacionados à comunicação e à informação.

Atualmente, a tecnologia na educação proporciona aos alunos diversas alternativas de recursos que satisfazem distintas demandas de aprendizado. Esse suporte auxilia na formação das habilidades e conhecimentos adequados, preparando-os para se tornarem profissionais competentes em suas áreas de atuação, mas, em meio tantas vantagens do uso da tecnologia, o que pode estar causando a evasão dos estudantes? O professor titular respondeu que:



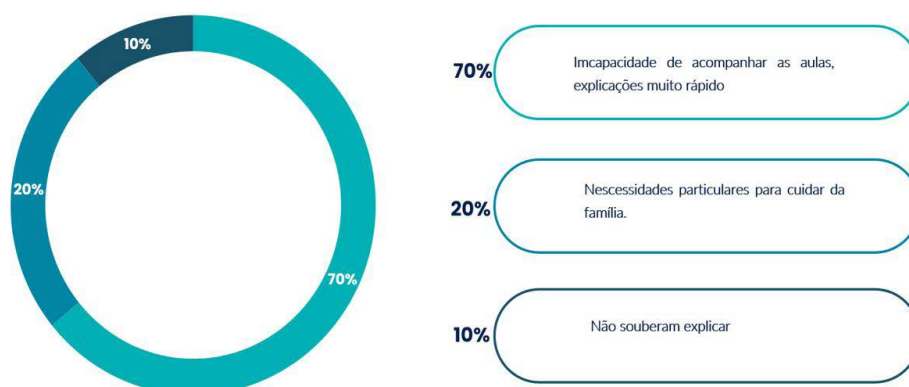
Fonte: A pesquisadora, 2023.

Como comprovados o professor em foco relata no seu questionário os principais pontos da evasão escolar que foi transformada neste organograma. Certa forma a comodidade e a adaptabilidade oferecidas pelas ferramentas tecnológicas na educação incentivam a inovação e contribuem para aprimorar o rendimento dos alunos. De maneira geral, a falta de motivação, formação docente, problemas financeiros, gravidez precoce e falta de investimentos em tecnologia se destaca como as principais razão para a evasão escolar. Contudo, essa desmotivação ou impossibilidade surge de diversas causas, algumas tão intrínsecas que apenas uma série de transformações profundas e políticas públicas eficazes poderiam resolver completamente, como no caso das altas taxas de desemprego nas famílias e de questões de saúde. Por outro lado, fatores como a carência de infraestrutura, dificuldades no aprendizado, falta de apoio familiar e problemas de qualificação docente podem ser minimizados com o auxílio da tecnologia de novas políticas públicas. Quando se perguntou dos estudantes participantes da pesquisa quais eram suas maiores dificuldades no ensino mediado por tecnologia eles relataram que:

Figura 2.

RELATO DOS ESTUDANTES

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS - 2023



Fonte: A pesquisadora, 2023.

Como comprovado, 70% dos estudantes entrevistados relataram que suas maiores dificuldades no ensino mediado por tecnologia é poder acompanhar as aulas, as explicações são rápidas, e quando do problema no sinal da internet ou um problema no equipamento o técnico passa um longo tempo para realizar a manutenção, com isso os alunos são prejudicados. 20% mencionaram que por serem os mantenedores familiar em situações são obrigados a evadirem para trazer o sustento para suas casas. Torna-se relevante apresentar medidas educativas para corrigir tal deficiências destes estudantes, pois uma educação de qualidade é importante para o progresso social, permitindo que as pessoas participem ativamente da cidadania e atinjam seu desenvolvimento pleno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado, as causas da evasão escolar para o ensino mediado por tecnologia na escola foco desta pesquisa que são: A formação docente para se desenvolver estratégias inovadoras de ensino para não deixar as aula ficarem monótonas, pois os estudantes precisam sim, acompanhar as aulas exemplificadas pelo centro de mídia, por serem aulas muito bem desenvolvidas, que o governo desenvolva estratégias para atender as necessidades dos alunos que possuem o compromisso de manter suas familiar. A educação desempenha um papel essencial no crescimento tanto individual quanto coletivo, contribuindo para a formação de uma sociedade mais equitativa e próspera o que torna relevante se viabilizar maiores investimento no ensino mediado por tecnologia.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R.G. **Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. "" 3 ed. "" Porto Alegre: ARTMED .2005-2009.

CONTI, L. I.; SCHROEDER, E. **Convivência com o semiárido brasileiro**: autonomia e protagonismo social. Brasília: IABS, 2014.

DAYRELL, J. T. **Juventude, grupos de estilo e identidade**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 30, 1999.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

PEREGRINO, M. **Trajetórias Desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. 328, p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Da Esperança**. pdf.application/pdf Paulo *Freire*, 1992.

Maiores Desafios de uma Classe Multisseriada e sua Contribuição no Ensino-Aprendizagem

Biggest Challenges of a Multi-Grade Class and its Contribution to Teaching-Learning

João Nelson Ramos Pantoja

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador. Doutor

RESUMO

Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado, desenvolvida para validação de título, que traz como temática: maiores desafios de uma classe multisseriada e sua contribuição no ensino-aprendizagem. Que tem como objetivo geral: Analisar as principais dificuldades existentes no espaço escolar na condução do ensino em uma classe multisseriada. As turmas de ensino multisseriada ainda fazem parte das abordagens educativas nas instituições rurais. Essa modalidade é caracterizada pela presença de estudantes de várias séries com idades distintas, todos sob a orientação de um único educador, que se encarrega de organizar e ministrar conteúdos variados dentro do mesmo ambiente de aprendizagem. O processo metodológico partiu de uma pesquisa exploratória explicativa com o enfoque qualitativo, através da realização de questionários aplicados para professores, realizando dessa forma a discussão das falas dos pesquisados. Constatou-se que, a inclusão da classe multisseriada ainda está longe do que seria considerado ideal para os estudantes das escolas rurais, levando em conta suas particularidades, onde as turmas multisseriadas estão distantes de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: educação no campo; transposição didática; docência.

ABSTRACT

This study is a second summary description of a master's thesis, developed to validate the title, which has as its theme. Biggest challenges of a multigrade class and their contribution to teaching-learning. The general



objective of which is to: Analyze the main difficulties existing in the school space when conducting teaching in a multigrade class. Multigrade teaching classes are still part of educational approaches in rural institutions. This modality is characterized by the presence of students from various grades of different ages, all under the guidance of a single educator, who is responsible for organizing and teaching varied content within the same learning environment. The methodological process started from an exploratory explanatory research with a qualitative focus, through questionnaires applied to teachers, thus discussing the statements of those surveyed. It was found that the inclusion of multigrade classes is still far from what would be considered ideal for students in rural schools, taking into account their particularities, where multigrade classes are far from quality education.

Keywords: rural education; didactic transposition; teaching.

INTRODUÇÃO

A educação rural abrange o ensino obrigatório em regiões afastadas, onde essa parte da população lida com diversos obstáculos. Ao oferecer educação nessas áreas, é fundamental considerar a variedade presente nos ambientes rurais, levando em conta as particularidades de cada localidade. As turmas multisseriadas representam uma maneira de estruturar o ambiente escolar onde estudantes de várias séries compartilham a mesma sala de aula, onde se apresenta diversidade em idade e grau de aprendizado. Objetivo geral: analisar as principais dificuldades existente no espaço escolar na condução do ensino em uma classe multisseriada.

A presente obra se justifica, pois, as turmas multisseriadas representam uma forma de estrutura educacional onde estudantes compartilham a mesma sala de aula, recebendo orientação do mesmo educador. Esse modelo é frequentemente observado em áreas rurais, onde a quantidade de estudantes é limitada para formação das turmas. Neste estudo, abordaremos as barreiras encontradas e maneiras de fomentar uma educação eficaz nesse contexto.

A turma multisseriada facilita a interação entre estudantes, estimulando a cooperação, a troca de vivências e o suporte coletivo. Contudo, é necessário adotar uma metodologia pedagógica que seja flexível e ajustável, visto que os alunos possuem demandas educacionais distintas. O educador exerce uma função essencial na formação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, ajustando o ensino para satisfazer as necessidades específicas de cada aluno na classe. As turmas multisseriadas têm um papel relevante em função das peculiaridades geográficas, socioeconômicas e culturais da localidade. O que se necessita de didáticas inovadoras, para viabilizar um ensino de qualidade.

CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS DAS CLASSES MULTISSERIADAS

Atualmente, a educação em nosso país enfrenta diversos desafios em todas as suas esferas. O educador, como parte integrante desse sistema, enfrenta uma série de obstáculos desde sua formação, que abrange tanto os conteúdos curriculares quanto as exigências impostas a ele. Além disso, há uma pressão significativa sobre os professores

em relação a resultados educacionais, no final do ano o professor precisa passar todos os alunos para que os resultados sejam satisfatórios na secretaria de educação, que na realidade é outra totalmente diferente.

As classes multisseriadas na Amazônia apresentam desafios e oportunidades únicas. A diversidade de idades e níveis de conhecimento dos alunos proporciona um ambiente de aprendizado colaborativo, em que os estudantes podem compartilhar experiências e conhecimentos uns com os outros, mais o que torna um aprendizado em algumas situações comprometido (Rosa, 2003).

É neste contexto que se encontram os professores, tendo que lidar com a complexidade existente em nossas escolas, buscando realizar da melhor forma possível o seu trabalho, enfrentando constantes desafios em relação a sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. Busca-se melhoria na qualidade da formação desses profissionais. Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é de ensinar ou maquiar o ensino, uma vez que aprovamos sem conhecimentos básicos os estudantes? Para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania. Os professores têm uma função muito maior do que a de meros transmissores de conteúdos pré-estabelecidos, mas tem como papel fundamental formar cidadãos conscientes e comprometidos na construção de uma sociedade mais justa. Profissionalização tem como objetivo principal formar os professores para lidarem com as situações que lhes são apresentadas cotidianamente. Devemos excluir alguns estereótipos utilizados para justificar o fazer docente e que não devem ser levados em consideração.

De acordo com Gatti (2010, p. 95-138).

Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

Em relação ao engajamento dos educadores que trabalham em turmas multisseriadas, é fundamental destacar a importância da sua formação para que possam implementar suas metodologias de ensino de forma eficiente e de qualidade. Devido à sua natureza singular e diversificada, a classe multisseriada demanda um profissional capacitado que reconheça e valorize a rotina, os conhecimentos e as culturas de seus estudantes.

Dessa forma, ao abordar a formação de professores, é essencial levar em conta não apenas a situação dos alunos, que enfrentam diversas realidades escolares muitas vezes repletas de dificuldades que podem prejudicar seu aprendizado, mas também a dos educadores. Estes, em sua maioria, estão na linha de frente do ensino e lidam com os mesmos obstáculos, que podem afetar tanto o processo de aprender quanto o de ensinar.

A educação está voltada as promoções ligadas às melhores notas, melhores alunos, recompensas, e aqueles que não conseguem obter êxito são punidos, reprovados, isto faz com que eles memorizem e repitam aquilo que foi dito pelos professores fazendo com que eles se sintam inseguros pra darem sua opinião sobre determinados conteúdos. A educação deve se voltar à troca constante de conhecimento entre alunos e professores onde um aprende com o outro, não considerando os professores como donos da verdade absoluta que não deve ser questionada, esta troca de experiências ajuda muito na relação

professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem, por estes motivos se torna tão importante os contatos dos licenciandos com estas realidades para poderem lidar da melhor forma possível com estes processos (Lelis, 2001).

É muito fácil para os professores seguirem o currículo padrão, sem se preocuparem em pesquisar novas alternativas que possam facilitar a aprendizagem, a maioria mesmo querendo fazer o melhor se dedicarem não tem tempo, porque precisam trabalhar em vários estabelecimentos educacionais diferentes, pois o salário que ganham não é suficiente para terem apenas um emprego. O trabalho do professor vai além da sala de aula, são aulas para preparar, cadernetas para organizar e tantas outras funções essa falta de tempo acaba prejudicando o sistema educacional, pois a acomodação destes profissionais propicia a falta de criatividade dos alunos, sendo o professor apenas um depositário de conhecimentos e não um incentivador do pensamento crítico e reflexivo.

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador e educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos (Freire, 1996).

Os alunos estão tão acostumados com este sistema tradicional que quando os professores tentam implantar um modelo libertário eles rejeitam e pedem para que passem conteúdos no quadro e que deem aula, sem inventar coisas, não considerando forma de ensino achando que não aprendem nada é mais fácil receber as informações dos professores, copiá-las e decorá-las do que discutir, debater e refletir sobre estas informações, desta forma se torna difícil inovar, fazer uma educação voltada a criticidade dos alunos. Como fazer com que os alunos possam se interessar por este sistema libertário, depois de algumas tentativas os professores acabam desistindo por considerar o modelo tradicional mais fácil e aceitável por parte dos alunos.

O professor tem o poder de transformar os alunos tanto positivamente quanto negativamente tudo depende da forma como trabalha na sala de aula, dos métodos utilizados, que incentivam e estimulam a aprendizagem ou acabam gerando o desinteresse dos alunos pelo conhecimento por isso o professor deve ter o cuidado no como lidar com as realidades do alunado.

Muitas vezes a própria escola, os gestores acabam desestimulando o interesse dos professores em fazerem algo diferente para os alunos como: aulas de campo, aulas audiovisual, seminários, debates e projetos, estes acabam sendo criticados, dizem que estão perdendo tempo, que vão provocar bagunça. A maioria dos alunos é indiferente e se preocupam apenas em receberem os conteúdos determinados pelo sistema educacional e passar de ano, os pais agem da mesma forma. Desta forma os professores devem ter paciência e perseverança para poderem dar continuidade aos projetos de uma educação libertária.

Os professores têm medo de ousar, de formar alunos conscientes, que reflitam sobre os variados assuntos do seu cotidiano, a escola tem a função de provocar a mudança, para que os alunos possam fazer a diferença fora da sala de aula na vivência em sociedade, sabendo defender seus pontos de vista, conseguindo viver dignamente. O professor tem a função de iniciar essa transformação na sala de aula, a partir da troca de experiência

e conhecimentos na relação professor-aluno, levando em consideração o conhecimento prévio que o aluno traz de sua vivência, estes devem ser capazes de defender suas ideias se tornando completos, não fragmentados. A educação tradicional não deve ser totalmente deixada de lado, ela contribuiu muito e pode contribuir para melhorar a educação, mas ela não pode ser a única forma de aprendizagem, mas deve haver a articulação entre a educação tradicional e a libertadora.

O educador tradicional e o educador democrático têm ambos de ser competentes na habilidade de educar os estudantes quanto às qualificações que os empregos exigem. Mas o tradicional faz isso com uma ideologia que se preocupa com a preservação da ordem estabelecida. O educador libertador procurará ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente, mas tentará desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes (Freire, 1996).

No que diz respeito à formação de professores, é fundamental ressaltar que essa é uma atividade contínua de interação entre o indivíduo e o coletivo. O ato de educar não se restringe a um aspecto pessoal ou individual, mas envolve uma dinâmica coletiva, onde a formação se baseia em saberes desenvolvidos por meio de relações sociais. Ressalta-se que a formação dos educadores é essencial para que se tenha uma educação de qualidade, e relevante para os alunos das áreas rurais, em especial para aqueles que participam de turmas com diferentes séries.

Dessa forma, enfatizamos a importância de que o educador que trabalha em turmas com diferentes séries busque constantemente inovações em sua prática educativa. É fundamental levar em conta a realidade dos seus alunos e suas necessidades diárias. O engajamento do professor com o processo de ensino e aprendizagem das crianças deve estar presente em todas as suas atividades pedagógicas.

Não apenas os professores devem ter atitudes éticas no ensino-aprendizagem, mas todos inclusive os alunos, que na maioria das vezes sabem quais são seus direitos, mas nunca refletem sobre seus deveres num ambiente educacional. Não podemos pensar num ambiente educacional sem ética, pois ela é a base para vivermos num ambiente agradável onde o respeito seja o fundamento das nossas relações sociais.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (Freire, 1996).

Para Freire (1996) a ação do educador se faz importante muito mais que as palavras é pelo exemplo, pois tem bem mais poder, ele deve se manter coerente em suas atitudes e em seu discurso usando o argumento como seu aliado nas situações de discordância, tratando com respeito aqueles que discordam de suas opiniões, não sendo concordando com uma determinada questão em um momento e depois se mostrar contra.

No ambiente escolar, encontramos uma grande diversidade, com indivíduos de várias etnias, gêneros, classes sociais, orientações sexuais, identidades territoriais distintas e que possuem necessidades especiais. Embora a escola seja um espaço que promove a convivência com essas diferenças, em algumas situações ela pode se tornar um local onde ocorrem discriminações e preconceitos, frequentemente enraizados na convivência familiar.

Diversas questões socioeconômicas permeiam a realidade de um país como o nosso, marcado por intensa desigualdade social. Enquanto uma parcela da população não consegue garantir uma vida digna para si e seus familiares, uma minoria se beneficia de enormes riquezas. A maior parte da população enfrenta condições de vida precárias, sem acesso a uma educação de qualidade, cuidados de saúde adequados, segurança e serviços de saneamento básico. Essa situação tão adversa a torna alvo de preconceito por aqueles que detêm o poder e a riqueza em nosso país.

É lamentável notar que, com o passar do tempo, não conseguimos avançar na luta contra a discriminação de indivíduos que se diferem de nós. Muitas vezes, as pessoas demonstram uma falta de humanidade, e é preocupante reconhecer que nossas instituições educacionais, por vezes, aceitam essa situação, contribuindo involuntariamente para ela.

É preciso conhecer, conviver com o diferente para poder respeitar a dignidade do outro, vendo que somos diferentes mas podemos conviver em harmonia respeitando as diferenças, a escola tem um papel primordial neste processo pois, ela é o espaço da convivência, lugar do espírito democrático, a escola tem a função de problematizar e desnaturalizar as situações de preconceito existentes em nossa sociedade, fazendo com que eles possam refletir sobre as situações de preconceito, organizando projetos pedagógicos que promovam a interação entre as pessoas de diferentes etnias, gêneros, grupos socioeconômicos, portadores de necessidades especiais, de diferente orientação sexual, de diferentes identidades territoriais etc. Sem a convivência, não há possibilidade de quebrar as predisposições afetivas negativas, essa superação de qualquer tipo de discriminação de qualquer esfera no ambiente escolar se faz fundamental para podermos caminhar rumo a uma sociedade realmente democrática, onde a diversidade cultural possa ser defendida e valorizada por todos.

Uma das tarefas mais significativas da prática educativa é criar as circunstâncias para que todos os alunos possam ter uma profunda experiência de assimilação nas suas relações uns com os outros e com o professor ou professores. Assume as qualidades de um ser social e histórico, incluindo a capacidade de pensar, comunicar, transformar, criar e realizar sonhos, bem como a capacidade de sentir emoção pela capacidade de amar. Assuma o status de sujeito porque você pode se reconhecer como um objeto. A aceitação de nós mesmos não implica a exclusão dos outros. A radicalidade do meu eu é o que me leva a assumir a “outredade” do “no eu”, ou de ti (Freire, 1996).

A identidade cultural do indivíduo deve ser respeitada, sua individualidade, pois somos diferentes e trazemos ensinamentos que adquirimos a partir das experiências vivenciadas em todos os âmbitos como o histórico, social, político e cultural, precisamos nos unir tendo como objetivo principal construir uma sociedade mais justa e igualitária onde todos possam viver com dignidade, tendo como fundamento a democracia e não o autoritarismo daqueles que pensam ser os donos da verdade.

As políticas públicas educacionais garantem em nossa Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, a “educação como um direito fundamental de natureza social, prevendo o pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho, bem como, o preparo para o exercício pleno da cidadania” (Brasil, 1988).

A Educação do Campo se reconhece por seus participantes e não pode ser vista apenas como a adição de diferentes programas. É fundamental batalhar por políticas

públicas, pois essa é a única forma de garantir que todos tenham acesso à educação. Assim, consegue-se promover um modelo educacional que desenvolva indivíduos como titulares de direitos, aptos a transformar a luta constante em sua própria conquista. A escola multisseriada, comum na zona rural, é uma realidade repleta de paradoxos. Surgida no contexto histórico colonial, essa forma de ensino se manteve por muitas décadas no Brasil, mesmo enquanto mudanças sociais, políticas e econômicas estavam em andamento. Desde o início da estruturação das escolas, ela se revelou como um método de alfabetização e transmissão de conhecimento, adaptando-se à diversidade cultural e aos saberes únicos da vida no campo. Na fala de Arroyo, exemplifica que:

A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade (Arroyo, 2010).

Reconhecendo que, em um processo educativo, é fundamental a valorização dos variados saberes, que devem ser sabiamente integrados através de um diálogo mediador. Nessa perspectiva, assume-se que o conhecimento que o indivíduo adquire ao longo de sua experiência de vida desempenha um papel importante na construção de pertencimentos e identidades em relação à cultura e à sociedade.

A educação rural desempenha um papel fundamental para as crianças e para a comunidade que vive nesse ambiente, pois permite que elas frequentem a escola em sua própria região, evitando a necessidade de se deslocar para áreas urbanas, o que ajuda a preservar sua cultura e identidade. No entanto, apesar de seu valor, é amplamente reconhecido que as instituições de ensino situadas no campo frequentemente enfrentam dificuldades nas políticas educacionais, sendo vistas como uma estratégia compensatória. Muitas vezes, essas políticas estão desconectadas da realidade rural, pois costumam adaptar propostas urbanas de ensino para contextos rurais, além de enfrentarem uma carência significativa de recursos materiais e estruturais essenciais para o processo de ensino e aprendizado.

As instituições de ensino que adotam classes multisseriadas enfrentam dificuldades e ainda persistem, mesmo diante da escassez de investimentos das políticas públicas nessa modalidade de ensino, o que, por sua vez, tem gerado uma percepção social desfavorável sobre a qualidade educacional oferecida por essas escolas.

Para os educadores que atuam em turmas multisseriadas nas áreas rurais, as condições de trabalho apresentam uma complexidade e desmotivação significativas. Isso torna o planejamento didático que conecte as práticas pedagógicas ao projeto de vida das comunidades rurais ainda mais desafiador, devido à ampla gama de responsabilidades e exigências que recaem sobre o professor, que precisa gerenciar várias turmas ao mesmo tempo. Como mencionado por Hage que exemplifica que:

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da

seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham (Hage, 2010).

A estruturação e a realização do trabalho dos professores costumam se basear em táticas de adaptação, em meio aos diversos interesses dos participantes (educadores e estudantes). Essas táticas envolvem a definição de metas básicas de aprendizagem de maneira uniformizadora e a procura por alcançá-las.

É relevante destacar que, apesar de a história reconhecer a presença de classes multisseriadas e de diversas pesquisas ao longo do tempo indicarem sua relevância e os obstáculos para sua implementação, o tema ainda é pouco explorado. Essa falta de discussão evidencia a desconsideração que essa forma de ensino e aprendizagem recebe em diferentes esferas: nacional, regional, estadual e municipal. Essa atitude é, de maneira geral, prejudicial, pois ignorar o assunto não implica que essas classes deixem de existir ou que sua eliminação esteja próxima. Além disso, essa ausência de debate limita as contribuições que poderiam ser feitas ao trabalho dos educadores atuantes nessas turmas.

A educação rural apresenta características distintas devido ao seu ambiente de desenvolvimento, integrando em sua estrutura tanto os conhecimentos universais quanto as vivências, práticas, contradições e realidades das diversas comunidades que habitam essa região geográfica. Reconhecer essa premissa é essencial para garantir que haja uma educação adequada aos povos do campo, e não apenas a transferência de um modelo educacional urbano para o meio rural.

O que se busca é que crianças e adolescentes realizem seus estudos em suas comunidades, compartilhando os valores que são característicos de seu grupo. Isso deve ser acompanhado de uma adequada estruturação das escolas, além da provisão de condições de trabalho justas para os professores e oportunidades de aprendizado para os alunos. Isso também envolve a capacitação de tais profissionais para atuarem nesse contexto específico, possibilitando a integração entre a realidade do campo e o conhecimento gerado pela sociedade.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública localizada no Município de Uruará-AM/Brasil. Considera-se que as escolas multisseriadas enfrentam sérias dificuldades de operação dentro do sistema educacional brasileiro. Além do risco de fechamento pela falta de alunos, muitas vezes são vistas pela sociedade como instituições com um ensino inferior. Contudo, as escolas multisseriadas também podem ser vistas como uma oportunidade para criar um processo educativo inovador, onde estudantes de diferentes idades e vivências podem colaborar e desenvolver formas coletivas de apropriação do saber. É fundamental repensar a estrutura tradicional da escola, assim como os tempos e espaços que são frequentemente fragmentados.

Se aderiu a pesquisa Exploratória Explicativa visto que é uma abordagem que visa investigar um fenômeno de maneira preliminar, buscando compreender melhor o contexto, identificar variáveis relevantes para estudos futuros. Sua utilização é muito útil quando há

pouco conhecimento prévio sobre o assunto. “A pesquisa exploratória é um processo de descoberta, que visa identificar padrões, relações e tendências em um fenômeno” (Creswell, 2014).

A pesquisa explicativa é um método de investigação que busca compreender as causas e efeitos de um fenômeno. Ela é utilizada para identificar e explicar os fatores que determinam a ocorrência de algo. Busca identificar as causas dos fenômenos estudados, além de registrar e analisá-los. Isso se dá tanto por meio da aplicação de métodos experimental/matemático, como pela interpretação dos métodos qualitativos. “A pesquisa explicativa é fundamental para o desenvolvimento da teoria e da prática em diversas áreas, como ciências sociais, saúde, educação, entre outras” (Merton, 1968). “A pesquisa explicativa é aplicada em diversas situações, como para entender as causas de um problema, para avaliar a eficácia de um programa ou para desenvolver modelos teóricos” (Babbie, 2010).

O enfoque qualitativo se distingue pela obtenção de informações que não envolvem quantificações, tendo como objetivo explorar e desenvolver questões investigativas ao longo da análise dos dados. O pesquisador desempenha um papel fundamental na interpretação dessas informações, uma vez que a avaliação não se baseia apenas em estatísticas, mas sim na compreensão das percepções dos participantes — incluindo sentimentos, vivências, prioridades e outras dimensões subjetivas. Portanto, o foco principal do pesquisador é entender como essas experiências foram ou são vivenciadas pelos indivíduos. A aplicabilidade do instrumento foi aplicada a 10 professores da escola pesquisada. A população consiste em todos os indivíduos que compartilham uma característica específica, enquanto a amostra é uma parte dessa população. A amostra é escolhida para refletir a população como um todo. A técnica de amostragem nesta pesquisa assegura que a amostra selecionada seja representativa, utilizando a seleção aleatória dos elementos.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Atuar no campo da educação implica aceitar responsabilidades e enfrentar diversos obstáculos; um desses obstáculos refere-se à prática pedagógica a ser realizada em grupos de alunos com diferentes séries.

Quando a educação se torna o foco das discussões, geralmente surgem diversas opiniões e críticas sobre o tema. Os educadores enfrentam inúmeras dificuldades e desafios. A carreira docente não é estática; a formação de um professor é um processo contínuo de desenvolvimento de suas habilidades. Cada docente possui um estilo único, e é responsabilidade de cada um descobrir a melhor maneira de atuar em sala de aula.

A estrutura de ensino urbano nas escolas com turmas multisseriadas leva os educadores a atuarem de maneira fragmentada, necessitando elaborar planejamentos onde a avaliação é realizada individualmente para cada série. Quando se perguntou dos professores quais eram suas maiores dificuldades para conduzir o ensino em uma classe multisseriada constatou-se que:

- Diferenças de nível de compreensão dos estudantes: Alunos com diferentes habilidades e conhecimentos prévios exigem adaptações na forma como os conteúdos são apresentados.

- Falta de recursos didáticos adequados: A falta de materiais, livros didáticos atualizados e recursos tecnológicos dificulta a transposição dos conteúdos de forma clara e eficaz.
- Infraestrutura inadequada: Salas de aula mal equipadas, falta de espaço ou ambientes de aprendizagem desfavoráveis dificultam a transposição didática.
- Sobrecarga de conteúdo: A quantidade excessiva de conteúdo a ser ensinado em um curto período de tempo leva a uma transposição superficial ou incompleta dos conteúdos.
- Resistência à mudança: Professores, administradores e até mesmo estudantes encontram resistência ao adotar novas abordagens e métodos pedagógicos, dificultando a eficácia da implementação pedagógica da transposição didática.
- Tempo limitado: A falta de tempo para planejar, preparar e executar as instruções pode resultar em aulas mal estruturadas e sem profundidade.
- Falta de formação de professores: A falta de preparação e formação de professores em estratégias de implementação pedagógica dificulta a aplicação eficaz destas práticas.

A educação e a escola rural que se quer não podem ser planejadas de maneira isolada, um grupo desconhecedor das raízes dos problemas apresentados no contexto rural, mas devem ter prioridades e ser organizada para poder desempenhar papéis estratégicos na construção de um modelo de desenvolvimento realmente sustentável e que agregue valores educacionais nas turmas multisseriadas.

Para minimizar o prejuízo no ensino em sala multisseriada, segue algumas propostas metodológicas:

1. Adaptar o planejamento curricular: Os professores precisam planejar suas aulas tendo em mente os diferentes níveis de escolaridade da sala de aula e abordar o conteúdo de uma forma adaptativa e flexível.
2. Avalie os alunos individualmente: É importante realizar avaliações individualizadas para identificar as necessidades de aprendizagem de cada aluno e fornecer o apoio adequado.
3. Organizar grupos de trabalho: Divida os alunos em grupos com base no seu nível de conhecimento e habilidade para que possam trabalhar juntos em atividades específicas. Isso promove a colaboração e o aprendizado compartilhado.
4. Utilizar materiais variados: Você deve escolher materiais que possam ser adaptados aos diferentes níveis de ensino, como livros de dificuldade variada, jogos educativos e recursos digitais.
5. Enfatizar a participação ativa dos alunos: Incentivar a participação ativa dos alunos por meio de perguntas, discussões e trabalho em grupo promove o envolvimento e o aprendizado.

6. Incentivar a tutoria entre os alunos: Os alunos mais velhos podem atuar como tutores dos alunos mais novos, solucionando suas dificuldades e facilitando seu aprendizado.
7. Construir parcerias com outras escolas: Explorar parcerias com outras escolas multisseriadas para partilhar experiências, recursos e materiais.
8. Formação de professores: Fornecer aos professores que trabalham em salas de aula multisseriada formação e educação especializadas para os preparar para enfrentar desafios e desenvolver estratégias de ensino eficazes.
9. Incentivar o uso da tecnologia: aproveitar os recursos tecnológicos para expandir o acesso a oportunidades de aprendizagem e conteúdos educacionais.
10. Incentivar o envolvimento dos pais: Envolver os pais no processo educacional, organizando reuniões, e atividades que promovam o envolvimento dos pais e apoiem a aprendizagem dos filhos em casa.

Estas propostas pretendem minimizar os desafios, promover uma educação mais inclusiva e eficaz e garantir que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem que satisfaçam as suas necessidades individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que os educadores que atuam em salas de aula com múltiplas séries enfrentam um grande desafio ao precisar ensinar estudantes de idades e níveis de aprendizado variados simultaneamente. As dificuldades para se elaborar uma aula e ministrá-la a alunos individualmente é um desafio. Além disso, há diversos elementos que agravam as dificuldades enfrentadas pelas instituições que adotam o sistema multisseriado. Muitas vezes, os professores não têm a capacitação necessária para conduzir suas práticas didáticas nesta modalidade de ensino.

Porém, existem diversos aspectos que necessitam de melhoria, especialmente no que diz respeito ao cenário das classes multisseriadas, uma vez que essa situação muitas vezes é ignorada pelas instituições de ensino. Propomos que os temas centrais se conectem à abordagem das classes multisseriadas, de modo que se apresente metodologias de ensino adequada para as escolas do campo.

Para isso, é essencial dedicar esforços ao aprimoramento desse eixo norteador, juntamente com o desenvolvimento da capacitação para os educadores que vão trabalhar com as classes multisseriadas. Assim, concluímos este trabalho reconhecendo a importância de melhorar a formação dos educadores, visando a elaboração de um currículo que adota uma nova metodologia de ensino, superando a tradicional divisão por idade e série.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cadernos CEDES (Impresso), v. 27, p. 157-176, 2010.

BRASIL. **Debatendo o artigo 208 da Carta Magna**. In: Constituição Federativa do Brasil. 1988.

BABBIE, E. (2010). **Métodos de Pesquisa de Survey**. São Paulo: Cengage Learning.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Thousand Oaks: Sage. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. *et al.* **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Estudos & Pesquisas Educacionais, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

HAGE, S. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino**. Rev. Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1– Brasília: 2010. p. 97-113.

LELIS, Isabel. **A polissemia do magistério; entre mitos e histórias**. Doutorado em Educação. PUC-Rio, Rio de Janeiro. 2010.

MERTON, R. K. **Teoria e estrutura social**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1968.

ROSA, A. C. S. **Educação de Jovens e Adultos: o Desafio das Classes, Multisseriadas**. São Paulo Umesp. Dissertação de Mestrado. 2003.

Leitura, Velhice e Saúde Mental: Políticas, Estratégias e Desafios no Brasil

Reading, Aging, and Mental Health: Policies, Strategies, and Challenges in Brazil

Carla Patricia Janones Soares

Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães

Marcos Vinicius Oliveira

Erika Palis Alves

Rafaella Freitas Marques

Amanda Vieira Simolini

Cristiane Bertolucci de Oliveira

RESUMO

A leitura é uma atividade que promove o envelhecimento saudável e estimulação cognitiva, prevenindo doenças e reduzindo o isolamento social. Contudo, há poucas iniciativas no Brasil voltadas à leitura para idosos. A presente pesquisa investigou formas de incentivo à leitura e seus impactos na saúde mental, reforçando a necessidade de políticas públicas para um envelhecimento ativo e digno. Através de uma revisão sistemática, a busca foi feita pelas bases de dados SciELO e Google Acadêmico, utilizando descritores relacionados ao tema. Foram analisados estudos publicados em português, excluindo aqueles sem dados empíricos relevantes. A revisão identificou práticas de mediação, relações entre leitura e saúde mental, experiências na EJA e desafios para garantir a leitura como direito humano. Os resultados mapearam avanços, barreiras e implicações políticas, contribuindo para aprimorar estratégias de inclusão e bem-estar dos idosos. Dos resultados encontrados, percebeu-se que o analfabetismo entre idosos no Brasil reflete desigualdades históricas no acesso à educação, perpetuadas por discursos que responsabilizam o indivíduo pela sua condição. A leitura nessa faixa etária é limitada por barreiras financeiras, tecnológicas e institucionais, além do baixo suporte de políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, a pesquisa demonstrou que a leitura, quando aliada à alfabetização crítica, promove a saúde mental e a cidadania ativa na terceira idade, mas o analfabetismo ainda é um desafio no Brasil. Além de reforçar que as políticas públicas integradas são essenciais para garantir acesso à leitura e fortalecer a inclusão social dos idosos.

Palavras-chave: leitura; idosos; saúde mental.



ABSTRACT

Reading is an activity that promotes healthy aging and cognitive stimulation, preventing diseases and reducing social isolation. However, there are few initiatives in Brazil focused on reading for the elderly. This research investigated ways to encourage reading and its impacts on mental health, emphasizing the need for public policies to promote active and dignified aging. Through a systematic review, searches were conducted in the SciELO and Google Scholar databases, using descriptors related to the topic. Studies published in Portuguese were analyzed, excluding those without relevant empirical data. The review identified mediation practices, relationships between reading and mental health, experiences in Youth and Adult Education (EJA), and challenges in ensuring reading as a human right. The results mapped advancements, barriers, and political implications, contributing to improving inclusion strategies and the well-being of the elderly. The findings revealed that illiteracy among the elderly in Brazil reflects historical inequalities in access to education, perpetuated by discourses that blame individuals for their condition. Reading at this age is limited by financial, technological, and institutional barriers, as well as the lack of support from public policies focused on Youth and Adult Education (EJA). Therefore, the research demonstrated that reading, when combined with critical literacy, promotes mental health and active citizenship in old age. However, illiteracy remains a challenge in Brazil, reinforcing that integrated public policies are essential to ensure access to reading and strengthen the social inclusion of the elderly.

Keywords: reading; elderly; mental health.

INTRODUÇÃO

A leitura ocupa um lugar de destaque na promoção do envelhecimento saudável, atuando tanto no desenvolvimento cognitivo quanto na manutenção do bem-estar emocional dos idosos. Diversas pesquisas em neurociência e psiquiatria reforçam que o hábito de ler estimula a plasticidade cerebral, contribui para a prevenção ou retardamento de doenças neurodegenerativas, como o Alzheimer, e melhora funções como a memória, a atenção e o raciocínio. Além disso, ler favorece a inclusão social, reduzindo o isolamento frequentemente associado à terceira idade, o que a torna uma importante estratégia de saúde pública.

No Brasil, entretanto, poucas iniciativas são voltadas especificamente à promoção da leitura na terceira idade, apesar de sua reconhecida relevância. A Tabela 1 apresenta pesquisas brasileiras relevantes que se dedicaram à práticas referentes à leitura com idosos, analisadas posteriormente na presente pesquisa:

Tabela 1 - Pesquisas brasileiras com práticas de incentivo à leitura na terceira idade.

Título	Autores
“Mediação da leitura voltada para o idoso: um olhar sobre as ações e suas potencialidades nas instituições de longa permanência.”	Calheira (2021)
“Biblioterapia para idosos: o que fica e o que significa.”	Castro e Pinheiro (2005)
“A terceira idade e as ações de leitura dos bibliotecários de duas instituições.”	Costa e Bortolin (2007)
“Linguagem e envelhecimento: práticas de escrita autobiográfica junto a idosos.”	Massi et al. (2015)

Título	Autores
“Envelhecimento e letramento: a leitura e a escrita na perspectiva de pessoas com mais de 60 anos de idade.”	Torquato, Massi e Santana (2011)
“Impacto de atividades dialógicas intergeracionais na percepção de crianças, adolescentes e idosos.”	Massi et al. (2016)

Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Autores como Freire *et al.* (2021) apontam que a leitura pode funcionar como um cuidado efetivo da saúde mental, enquanto Buchweitz (2024) a considera um “exercício” indispensável para o cérebro. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para idosos merece atenção especial, pois oferece alfabetização tardia e estratégias de leitura adaptadas às suas vivências. Sob a perspectiva de Paulo Freire (1967) em *Educação como Prática de Liberdade*, a leitura é um ato político e libertador que fortalece a consciência crítica e a participação social, possibilitando que o idoso se torne protagonista de sua própria história.

Diante desse cenário, cabe destacar o direito humano à leitura e a envelhecimento digno, previstos em legislações que promovem a cidadania plena. Garantir que idosos tenham acesso a materiais de leitura adequados, espaços acolhedores e mediações competentes não apenas fortalece sua autonomia, mas também reafirma a leitura como um direito fundamental. Assim, a presente pesquisa se propõe a investigar as principais estratégias de incentivo à leitura dirigidas aos idosos no Brasil e analisar como essa atividade repercute na saúde mental dessa população. Busca-se evidenciar os benefícios neurocognitivos, e psicossociais de leitura para os idosos, bem como definir a importância de políticas públicas, ações de mediação e projetos de EJA que ampliem o acesso à leitura, contribuindo para a valorização dos idosos e a promoção de um envelhecimento ativo, saudável e socialmente justo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa constitui-se em uma revisão narrativa de literatura, conceituada por Rother (2007) como uma metodologia apropriada para análise do “estado da arte” sobre um determinado tema. A busca de materiais para conceitualizar o ponto de vista teórico partiu das seguintes questões norteadoras: Quais são as principais estratégias de incentivo à leitura para idosos no Brasil? De que forma essas práticas impactam a saúde mental dessa população? E como tais dados podem subsidiar a formulação de políticas públicas, incluindo a alfabetização tardia (EJA) e ações de promoção da leitura como um direito humano?

Para abarcar as múltiplas dimensões do tema — incentivo à leitura, saúde mental, alfabetização tardia e garantia de direitos — foram selecionados os descritores “incentivo à leitura para idosos”, “EJA e idosos”, “leitura e saúde mental”, “biblioterapia”, “Paulo Freire e envelhecimento” e termos análogos. A busca foi realizada nas bases *SciELO* e *Google Acadêmico*, escolhidas pela relevância de suas publicações nas áreas de Educação, Ciências Sociais, Saúde e Psicologia.

Os critérios de inclusão contemplaram estudos provenientes de áreas como ciências sociais, humanas, saúde, educação e afins, que abordassem idosos, leitura, EJA ou alfabetização tardia. Foram excluídos trabalhos que, apesar de mencionarem leitura ou envelhecimento, não apresentavam dados empíricos ou análises teóricas voltadas à prática leitora de idosos ou às políticas educacionais para essa faixa etária.

A busca foi realizada durante o mês de janeiro de 2025, sem delimitação temporal inicial, uma vez que as publicações que relacionam leitura, saúde mental e idosos ainda são relativamente escassas. Após a aplicação dos descritores, foram analisados resumos para seleção dos materiais que seriam dedicados à leitura integral, de acordo com a adequação temática, buscando identificar:

- Principais estratégias de incentivo à leitura para a terceira idade, incluindo práticas de mediação (bibliotecários, biblioterapia, clubes de leitura etc.).
- Relações estabelecidas entre leitura e saúde mental do idoso (prevenção de doenças neurológicas, bem-estar emocional, inclusão social).
- Experiências e políticas vinculadas à EJA e alfabetização tardia, especialmente aquelas que contemplam práticas de leitura com enfoque crítico e transformador, à luz de referências como Paulo Freire.
- Barreiras e potencialidades de ações de incentivo à leitura como direito humano e estratégia de promoção de autonomia e cidadania na velhice.

Ao final, foram mapeadas convergências e divergências entre as pesquisas, organizando-se os resultados de forma a possibilitar uma compreensão aprofundada das ações e das lacunas existentes. Essa síntese contemplou elementos metodológicos (como tipo de estudo, participantes, instrumentos de coleta), resultados chave (avanços e desafios) e reflexões sobre implicações práticas e políticas.

A partir desse processo, construiu-se uma visão panorâmica acerca das iniciativas de leitura e alfabetização no contexto do envelhecimento, ressaltando tanto as potencialidades de programas como EJA e biblioterapia, quanto os entraves relativos a políticas públicas e barreiras socioeconômicas. Desse modo, a revisão sistemática ofereceu subsídios para novas discussões e apontamentos, contribuindo para o aprimoramento de estratégias de inclusão e desenvolvimento de políticas mais eficazes na promoção da leitura e do bem-estar dos idosos no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com dados do IBGE, cerca de 18% da população acima de 60 anos permanece analfabeta, revelando a persistência de uma desigualdade educacional que remonta aos primeiros projetos de enfrentamento do analfabetismo no Brasil. Em seu estudo, Varella e Curcino (2022) enfatizam que essa realidade atual é influenciada por uma herança histórica de discursos que, por um lado, exaltam a alfabetização como um bem coletivo e, por outro, responsabilizam o indivíduo por sua condição de não leitor, reproduzindo visões elitistas que já moldaram iniciativas como as da Liga Brasileira contra o Analfabetismo.

Essa duplicidade discursiva — defender a difusão ampla da leitura, mas temer a subversão de uma ordem social consolidada — reflete uma lógica de hierarquização que ainda hoje separa leitores de não leitores. Desse modo, o cenário contemporâneo, no qual milhões de idosos são analfabetos, evidencia como esse legado histórico permanece vivo no imaginário e nas práticas, reforçando padrões excludentes de acesso à leitura e impondo ao sujeito o ônus de sua própria alfabetização, em vez de reconhecer o papel das políticas públicas e das condições socioeconômicas na garantia de direitos (Varella e Curcino, 2022). Ademais, as barreiras ao acesso à leitura, como a falta de recursos financeiros e de programas especializados, continuam a representar desafios a serem superados. O uso de tecnologias como computadores e internet, que poderiam ampliar o acesso à leitura e ao conhecimento, ainda é limitado entre a população idosa, pois poucos dispõem de acesso ou habilidades suficientes para se beneficiar efetivamente dessas ferramentas.

A partir dos artigos analisados, foi possível destacar o conceito de saúde mental, que, segundo Freire *et al.* (2021), está intimamente relacionado à qualidade de vida — um dos principais benefícios do hábito de leitura. Para esses autores, a saúde mental consiste em “estar bem consigo mesmo e com os outros”, de modo que a leitura se configura como uma ferramenta essencial para promover esse bem-estar. Nesse sentido, Buchweitz (2024) afirma que a leitura funciona como um “exercício” indispensável para o cérebro, o qual necessita de estímulos constantes.

Além disso, Marmol e Viana (2018) recorrem a diversos estudiosos para demonstrar que o hábito de leitura pode prevenir ou retardar várias doenças neurológicas, além de oferecer múltiplos benefícios cognitivos e sociais. Barcelos (2017) igualmente destaca que a leitura reduz fatores de risco para diferentes tipos de enfermidades, proporcionando melhorias nas sinapses neurais e beneficiando a memória de trabalho (tanto imediata quanto tardia), o planejamento, a linguagem e o convívio social.

Nesse contexto, diversos autores apontam a importância de ações e programas governamentais específicos para o público idoso, considerando que o “incentivo à leitura” ainda costuma ser mais associado à infância. Ao pesquisar livros voltados para a terceira idade, o conteúdo encontrado tende a restringir-se a jogos simples ou temas relacionados à manutenção de cuidados (Barcelos, 2017; Marmol e Viana, 2018). Dessa forma, surgem questões como a necessidade de livros a preços mais acessíveis, a criação de espaços adequados para leitura e a atenção ao conteúdo oferecido. Vale lembrar que a leitura não se limita à decodificação: Krug (2015) enfatiza que envolve processos profundos, conectados ao conhecimento de mundo do indivíduo, fazendo com que cada interpretação seja única e pessoal.

A prática da leitura entre idosos, como abordada em estudos de mediação de leitura em instituições de longa permanência (ILPIs) em Salvador-BA, mostra-se fundamental para o desenvolvimento intelectual, emocional e social desse grupo (Calheira, 2021). Conforme Gomes (2017), as cinco dimensões da mediação de leitura — dialógica, estética, formativa, ética e política — contribuem para a (re)construção do conhecimento e para o fortalecimento do protagonismo social dos idosos, manifestando-se no compartilhamento de vivências, na interação social, no estímulo cognitivo e no prazer decorrente da leitura.

Desse modo, o exercício de ler promove uma ressignificação da vida dos idosos, estimulando inclusão social e prevenindo a marginalização. A dimensão ética ganha destaque ao contemplar idosos com necessidades especiais, garantindo-lhes participação ativa e consciente. Já a dimensão política fortalece o senso de pertencimento e o papel social dos idosos. Tais atividades de mediação promovem o bem-estar biopsicossocial dos participantes, evidenciando a relevância de iniciativas que estimulem sua autodescoberta e participação ativa na sociedade.

ANÁLISE

No artigo de Reis e Devides (2024), os autores ressaltam a importância da biblioterapia como uma prática que utiliza a leitura para proporcionar bem-estar, lazer e socialização. Conforme Castro e Pinheiro (2005), essa abordagem terapêutica se vale da literatura para fomentar novas perspectivas e auxiliar no enfrentamento de questões emocionais. Nas atividades práticas descritas, realizadas junto a idosos, constatou-se que a biblioterapia gera impactos variados: enquanto alguns participantes destacaram o contato com os textos e a arte, outros valorizavam mais o aspecto social. Dessa forma, trata-se de uma prática que respeita a individualidade de cada participante, acolhendo suas memórias, subjetividades e maneiras singulares de interpretar o mundo.

Por sua vez, Costa e Bortolin (2007) analisam a terceira idade e as ações de leitura desenvolvidas por bibliotecários em duas instituições, ressaltando que a velhice é uma etapa da vida que necessita de especial atenção social. Infelizmente, muitas vezes o idoso sofre descaso, preconceito e desvalorização, processo que frequentemente tem início na própria família e se estende à sociedade em geral, favorecendo uma percepção equivocada de invalidez e senilidade. Essa desvalorização pode gerar problemas como depressão e baixa autoestima. Nesse sentido, o lazer em grupo surge como uma maneira de atenuar a solidão e o sedentarismo, contribuindo positivamente para a qualidade de vida dos idosos.

Entre as atividades de lazer, a leitura se destaca por proporcionar novos conhecimentos, possibilitar a expressão de sentimentos, estimular a inteligência, ampliar o convívio social e fomentar a integração do idoso na sociedade. Ela pode também ser incorporada em projetos que incentivem relações intergeracionais, criando oportunidades de troca de experiências entre jovens e idosos. O bibliotecário, além das funções tradicionais, atua como agente social ao conduzir o desenvolvimento de leitores na terceira idade. No Brasil, porém, as iniciativas nessa área ainda são insuficientes, o que ressalta a importância de fortalecer o papel do bibliotecário na promoção da leitura e na melhoria do bem-estar dessa população.

O estudo de Massi *et al.* (2015) mostra um relato de caso elaborado por uma fonoaudióloga em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) do Paraná, onde ocorreram oficinas de linguagem com idosos. Havia encontros semanais para a leitura de textos de diferentes gêneros, seguidos pela escrita e aprimoramento de narrativas autobiográficas. Os resultados indicam que os idosos se sentiam isolados e constrangidos pelas dificuldades de leitura e escrita, sendo a maioria analfabeta, mas relataram que o projeto proporcionou encontros, socialização, aprendizado e um novo interesse por suas próprias histórias de vida.

Além de seu papel tradicional no fortalecimento cognitivo, a leitura também impacta positivamente o bem-estar emocional. Pesquisas sugerem que a leitura frequente pode atenuar sentimentos de desesperança, que muitas vezes são sutis, mas presentes em alguns idosos, podendo evoluir para ansiedade ou depressão. A correlação entre atitudes positivas em relação à leitura e níveis menores de desesperança mostra que a leitura pode funcionar como mecanismo preventivo de problemas emocionais (Oliveira, Cruvinel, 2007). Contudo, as atitudes positivas em relação à leitura, embora comuns na amostra analisada, não se traduzem necessariamente em uma prática leitora constante. Isso demonstra a necessidade de, além de fomentar atitudes favoráveis, criar incentivos e facilitar o acesso a materiais de leitura para essa faixa etária. Projetos de leitura específicos para idosos, investimentos em bibliotecas comunitárias e materiais especializados podem, portanto, contribuir de modo significativo para o envolvimento dessa população em atividades de leitura.

Na pesquisa de Torquato, Massi e Santana (2011), muitos idosos, ao serem questionados sobre o papel da leitura e da escrita no envelhecimento saudável, relataram benefícios cognitivos e motores advindos dessas atividades, como melhorias na memória e na coordenação. Não obstante, os autores adotam um olhar crítico, salientando que a leitura e a escrita não devem ser vistas unicamente como exercícios para cognição e motricidade, mas sim como práticas de linguagem que inserem o idoso em uma sociedade grafocêntrica. Dessa forma, além de fortalecer funções cognitivas e motoras, a leitura e a escrita promovem cidadania, garantindo acesso à saúde, educação, trabalho e lazer. Estímulos significativos a essas práticas podem ainda favorecer a autorrealização, a inclusão social e a independência dos idosos.

A pesquisa de Massi *et al.* (2016) sobre o impacto intergeracional de atividades de leitura e escrita concluiu que tais interações afetam positivamente a percepção de crianças, adolescentes e idosos sobre diferentes gerações. Enquanto os mais jovens passaram a valorizar histórias de vida e a questionar estereótipos negativos sobre a velhice, os idosos reconheceram a importância de respeitar e aprender com as gerações mais novas. Além de promover aprendizado mútuo, essas atividades fortalecem laços intergeracionais, melhorando as relações interpessoais e contribuindo para o bem-estar e a maior participação social dos idosos. Tais trocas de experiências se mostraram fundamentais na redução de preconceitos e no avanço de uma compreensão mútua, destacando o valor das relações familiares nesse cenário. Vínculos afetivos, como os estabelecidos entre avós e netos, também exercem impacto positivo na qualidade de vida e favorecem um envelhecimento saudável.

A discussão acerca da relação entre leitura e envelhecimento contempla vários aspectos que comprovam a relevância da leitura como atividade intelectual capaz de potencializar processos cognitivos e melhorar a qualidade de vida dos idosos. Estudos apontam que a leitura regular pode reduzir lapsos de memória e déficits de atenção (Zacks; Hasher; Li, 2000). A prática constante de ler jornais, revistas e livros é essencial para o estímulo cognitivo, embora muitos idosos não mantenham esse hábito, o que pode acarretar prejuízos nessa fase da vida.

De acordo com Staudinger e Pasupathi (2000), o incentivo à leitura deve ser uma prioridade em políticas de saúde e bem-estar para a população idosa. Isso se dá porque a literatura, ao aprimorar a cognição, também pode favorecer a saúde mental e emocional. O fortalecimento de competências cognitivas, como atenção seletiva e memória, colabora para um melhor equilíbrio emocional e, conseqüentemente, para o aumento da esperança e da qualidade de vida no envelhecimento.

DISCUSSÃO

No Brasil, as desigualdades que permeiam a população idosa tornam essencial a formulação de políticas públicas voltadas para a pluralidade desse grupo. A heterogeneidade da terceira idade exige ações abrangentes e inclusivas, sobretudo para os mais vulneráveis (Bittencourt; Dalto, 2022). No contexto do fomento da saúde mental por meio da leitura, é fundamental considerar inicialmente as barreiras estruturais, como a alfabetização. Isso porque muitos idosos enfrentam dificuldades relativas ao analfabetismo, que, conforme Campagnoli, Freitas e Aquino (2021), afeta a inclusão social e dificulta possibilidades de subsistência.

De acordo com o recenseamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), embora a taxa de analfabetismo no Brasil venha caindo ao longo dos anos, ainda persiste de maneira significativa entre a população idosa, evidenciando desigualdades históricas de acesso à educação. Os dados apontam a terceira idade como a faixa etária mais impactada pelo analfabetismo, evidenciando disparidades regionais e sociais que limitam o acesso a políticas educacionais inclusivas (Soares *et al.*, 2022).

Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desponta como política pública relevante, voltada à alfabetização e ao letramento de jovens, adultos e idosos (Santos; Almeida, 2020). Entretanto, a EJA não recebe a devida atenção nos documentos legais que estruturam a educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não a contempla de forma expressiva, ignorando suas especificidades e demandas. Ademais, Cerqueira Estrela e Andrade (2020) observam que o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) reduz o processo de alfabetização a um ato mecânico, cerceando o acesso a uma formação crítica e reflexiva, fundamental para a integração social plena. Assim, a EJA acaba subvalorizada, em detrimento da complexidade e diversidade de seus sujeitos.

O processo de alfabetização no contexto da EJA precisa ser compreendido como algo que não só transmite habilidades de leitura e escrita, mas também promove uma formação integral. Essa formação deve capacitar jovens, adultos e idosos a participarem de forma ativa e crítica dos desafios sociais contemporâneos (Cerqueira Estrela; Andrade, 2020). Para que os idosos tenham acesso aos benefícios da leitura enquanto ferramenta de saúde mental e inclusão social, é imprescindível assegurar acesso à educação de qualidade e incentivar uma alfabetização crítica.

O ato de ler e escrever deve ser percebido como um processo transformador. Indo além da mera decodificação de palavras, a leitura possibilita aos idosos relacionar-se com o mundo e reconhecer-se como agentes ativos em seu contexto. Segundo Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, indicando que compreender a realidade

é etapa crucial para uma interpretação autônoma e crítica. Tal compreensão permite aos idosos protagonizar o âmbito social e político, identificando caminhos e reivindicando políticas públicas que transformem suas circunstâncias. Dessa forma, a alfabetização e a leitura crítica são fundamentais para que os indivíduos se posicionem politicamente e defendam seus interesses. Como pontua Freire (1989, p. 14):

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra hegemônica.

Inspiradas pelas propostas de Paulo Freire (1967, 1981, 1992) acerca de uma educação libertadora, que valoriza a formação de sujeitos críticos e autônomos, as práticas educativas direcionadas a pessoas idosas podem se tornar transformadoras. Nesse sentido, iniciativas que priorizam as trajetórias de vida e as experiências acumuladas ao longo do tempo têm o potencial de fomentar diálogos profundos e a troca de saberes entre os participantes.

Sob tal perspectiva, é imprescindível reconhecer a biblioteca pública como um espaço de acolhimento e mediação da informação. Santos, Ribeiro e Sousa (2019) destacam o papel central da biblioteca pública na democratização do acesso à leitura, atendendo a toda a sociedade. Ao exercer funções de coleta, preservação e difusão de conhecimento, ela se consolida como ambiente favorável à socialização e ao fortalecimento de vínculos comunitários. Iniciativas como clubes de leitura e rodas de conversa são, portanto, cruciais para ampliar o acesso à leitura, incentivar o intercâmbio de experiências e estimular reflexões sobre temáticas relevantes para os idosos.

Diante disso, enfrentar as desigualdades que atingem a população idosa no Brasil requer políticas públicas integradas e inclusivas que atendam às especificidades desse grupo. A alfabetização, sobretudo na EJA, deve ir além de um enfoque meramente técnico em leitura e escrita, promovendo uma formação crítica e transformadora que dê voz aos idosos em sua realidade social. Nesse panorama, a leitura, compreendida como instrumento de inclusão e saúde mental, pode ser intensificada por meio de ações como clubes de leitura e rodas de conversa, ampliando o acesso ao conhecimento e estimulando a socialização.

É igualmente importante salientar que a legislação infraconstitucional, por meio do Estatuto da Pessoa Idosa (Lei 10.741/2003), em seu Art. 25, Parágrafo Único, estabelece parâmetros para garantir — ao menos em teoria — o acesso pleno à leitura por parte de toda pessoa idosa:

Art. 25. As instituições de educação superior oferecerão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais.

Parágrafo único. O poder público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados à pessoa idosa, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual (Brasil, 2003).

No entanto, há uma evidente dissonância entre a previsão legal e a realidade de fato, conforme exposto ao longo deste estudo. Enquanto os dados atuais indicam que menos de 20% da população idosa atinge efetivamente a capacidade de leitura, superando

o analfabetismo, permanece clara a ineficiência prática de uma legislação que deveria, em tese, garantir o cenário oposto.

Além disso, a dinâmica estatal de “afastabilidade social” da Pessoa Idosa contraria princípios fundamentais dos Direitos Humanos e o próprio princípio da Dignidade da Pessoa Humana, como destacam alguns autores. A Constituição Federal (CF), entre os Arts. 205 e 214, prevê o direito à educação, e o Art. 205 estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Assim, ao postular o direito de todos, deveria haver uma política pública capaz de favorecer o acesso da população idosa à educação formal, segundo suas peculiaridades. Embora o Art. 230 da CF, que trata da pessoa idosa, não mencione diretamente a educação, a inclusão do termo “dignidade” reflete a intenção do legislador em abarcar todos os direitos individuais e sociais, incluindo o direito à educação (Cortez e Simões, 2024).

Nesse sentido, é fundamental que as entidades governamentais cumpram a legislação em vigor por meio de políticas públicas, efetivando o direito à leitura das pessoas idosas. Tal grupo, além de ser sujeito de direitos, conta com legislação especial que lhes confere outras garantias sociais, ainda pouco concretizadas na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que a leitura, combinada a práticas de alfabetização e letramento críticas, é um fator crucial para a promoção da saúde mental e do bem-estar na terceira idade. Não se trata apenas de estimular funções cognitivas ou retardar doenças neurológicas, embora esses benefícios sejam inegáveis, mas também de reconhecer a leitura como um direito humano que impacta diretamente a autonomia, a dignidade e a integração social do idoso. Ao promover o engajamento intergeracional, a expressão de sentimentos e a ampliação do universo cultural, a leitura pode transformar-se em um canal para que as pessoas idosas exerçam a cidadania de maneira ativa, participando de decisões que dizem respeito às suas realidades.

Entretanto, o cenário brasileiro ainda apresenta lacunas significativas. O fato de menos de 20% da população idosa ter efetivamente superado o analfabetismo demonstra a distância entre as previsões legais, como as do Estatuto da Pessoa Idosa, e a realidade enfrentada por muitos. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desponta como mecanismo fundamental para suprir defasagens históricas, necessitando, porém, de recursos e metodologias que ultrapassem a decodificação mecânica de palavras. As propostas de inspiração freiriana, que valorizam a leitura do mundo antes mesmo da leitura da palavra, mostram-se particularmente pertinentes ao propor uma formação crítica e emancipatória, na qual os sujeitos podem ressignificar suas trajetórias e assumir protagonismo social.

Por fim, faz-se indispensável uma articulação mais efetiva entre políticas públicas, espaços de convivência (como bibliotecas e centros comunitários) e profissionais mediadores, a fim de tornar o livro, a informação e a cultura mais acessíveis à população idosa. Projetos que contemplem a biblioterapia, as rodas de conversa, os clubes de leitura e a oferta de materiais específicos são exemplos de como democratizar o acesso ao universo

escrito, fortalecendo laços comunitários e promovendo um envelhecimento digno. Assim, garantir o direito à leitura aos idosos não se reduz a cumprir uma formalidade legal, mas constitui um passo decisivo para a construção de uma sociedade inclusiva, que valoriza o conhecimento, a participação social e a saúde integral em todas as fases da vida.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, L. B. **Conheça os benefícios da leitura para crianças e idosos**. Extra, 2017. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/conheca-os-beneficios-da-leitura-para-criancas-idosos-21778085.html>>. Acesso em: 16 jan. 2025
- BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Artigos 205 e 214. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.
- BUCHWEITZ, A. **Hábito de leitura estimula o cérebro e promove benefícios para a saúde mental**. Portal PUCRS. Porto Alegre, 2024. Disponível em: <<https://portal.pucrs.br/noticias/saude/habito-de-leitura/#:~:text=%E2%80%9CA%20leitura%20favorece%20a%20melhora,que%20as%20habilidades%20sejam%20desenvolvidas.>> Acesso em: 16 jan. 2025
- CALHEIRA, F. J. S. **Mediação da leitura voltada para o idoso: um olhar sobre as ações e suas potencialidades nas instituições de longa permanência**. Dissertação (Mestrado - Programa de pós-graduação em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Bahia. 2021. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33743>> Acesso em: 27 jan. 2025
- CAMPAGNOLI, A. R.; FREITAS, C. J. de; AQUINO, S. S.. **Direito e Sociedade: uma visão multidisciplinar sobre direitos e garantias fundamentais, desafios, reflexões e futuro**. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, p. 113-128. 2021.
- CASTRO, R. B. DE; PINHEIRO, E. G. **BIBLIOTERAPIA PARA IDOSOS: o que fica e o que significa**. Biblionline, v. 1, n. 2, p. 1–1001, 30 jun. 2005.
- CERQUEIRA ESTRELA, S.; EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE, M. **Alfabetização e Letramento na EJA: uma Abordagem à Luz da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Revista Internacional Educon, [S. I.], v. 1, n. 1, p. e20011018, 2020. DOI: 10.47764/e20011018. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1228>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- COSTA, C. B. G. DA; BORTOLIN, S. **A terceira idade e as ações de leitura dos bibliotecários de duas instituições**. E-Lis Repository, p. 2–16, 2007. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/13267/>> Acesso em: 17 jan. 2015
- BITTENCOURT, R. O. M.; DALTO, F. A. S. **Da velhice à terceira idade: um estudo exploratório sobre a evolução do conceito e as implicações para as políticas públicas**. Planejamento e Políticas Públicas, [S. I.], n. 59, 2022. DOI: 10.38116/ppp59art10. Disponível em: <https://ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/1290>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 4).

FREIRE, K. T. *et al.* **Leitura e saúde mental: concepções preliminares**. Revista Philologus, v. 27, n. 79 Supl., p. 750–60, 2 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GOMES, H. F. **Mediação da informação e protagonismo social: relações com vida ativa e ação comunicativa à luz de Hannah Arendt e Jürgen Habermas**. In: GOMES, Henriette Ferreira; NOVO, Hildenise Ferreira (org.). *Informação e Protagonismo Social*. Salvador: EDUFBA, 2017.

IBGE. **Taxa de analfabetismo cai, mas desigualdades persistem**. Agência de Notícias IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 13 jan. 2025.

KRUG, Flávia Susana. **A Importância da Leitura na Formação do Leitor**. Rei Revista de Educação do Ideau. Dezembro 2015. vol.10- N°22. 14 f. Instituto do Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai- IDEAU.URUGUAI, 2015

MARMOL, M. M. R.; VIANA, V. F. **A inserção do idoso em práticas leitoras**. Linha Mestra, v. 12, n. 36, p. 651-655, 2018. Disponível em: <https://m.alb.org.br/index.php/lm/article/view/195/205>. Acesso em: 18 dez. 2022.

MASSI, G. *et al.* **Linguagem e envelhecimento: práticas de escrita autobiográfica junto a idosos**. Revista CEFAC, v. 17, n. 6, p. 2065–2071, nov. 2015.

MASSI, G. *et al.* **Impacto de atividades dialógicas intergeracionais na percepção de crianças, adolescentes e idosos**. Revista CEFAC, v. 18, n. 2, p. 399–407, mar. 2016.

OLIVEIRA, K. L. de; CRUVINEL, M.; SANTOS, A. A. A. dos. **Atitudes de leitura e desesperança em idosos**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 17, n. 37, p. 245–254, 2007. DOI: 10.1590/S0103-863X2007000200008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000200008>.

REIS, L. G. da S.; DEVIDES, D. C. **Biblioterapia para idosos: leitura literária terapêutica. Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2024. DOI: 10.29327/210932.12.1-25. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/7165>. Acesso em: 14 jan. 2025.

ROTHER, E. T.. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v–vi, abr. 2007.

SANTOS, D. D. dos; ALMEIDA, N. F. de. **A educação de jovens e adultos (EJA) como política pública no município de São Paulo (SP): uma revisão bibliográfica**. e-Mosaicos, [S. l.], v. 9, n. 22, p. 03–14, 2020. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.45110. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/45110>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SANTOS, R. R.; RIBEIRO, I. C.; SOUSA, A. C. M. de. **A biblioteca pública como ambiente de mediação da informação para o usuário da terceira idade**. Informação & Informação, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 442–457, 2019. DOI: 10.5433/1981-8920.2019v24n1p442. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/32222>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SOARES, F. E. G. *et al.* **Políticas públicas para a saúde do idoso: uma análise acerca das atuais políticas públicas voltadas para o idoso.** Pubsáude, v. 10, p. 1-7, 2022. Disponível em: <https://pubsaudede.com.br/wp-content/uploads/2022/08/378-Políticas-públicas-para-a-saude-do-idoso.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

STAUDINGER, U. M.; PASUPATHI, M. **Life-span perspectives on self, personality and social cognition.** In: F. I. M. Craik & T. A. Salthouse (Eds.), *The handbook of aging and cognition* (pp. 633-688). Mahway: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

TORQUATO, R.; MASSI, G.; SANTANA, A. P. **Envelhecimento e letramento: a leitura e a escrita na perspectiva de pessoas com mais de 60 anos de idade.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 24, n. 1, p. 89–98, 2011.

VARELLA, S. G.; CURCINO, L. **Liga Brasileira contra o analfabetismo: Uma análise discursiva de sua ‘cruzada’ em prol da leitura.** *Linguagem em (Dis)curso*, v. 22, n. 1, p. 53-64, 2022.

ZACKS, R. T.; HASHER, L.; LI, K. Z. H. Human Memory. In: CRAIK, F. I. M.; SALTHOUSE, T. A. (Orgs) **The handbook of aging and cognition.** 2 ed: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 293–357, 2000.

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Virtual Learning Environment (VLE)

Ivan Jesus de Oliveira

Graduando do curso de Sistemas de Informação da UEMG

Cicero Marcelo de Oliveira

Prof. Dr. Docente da Graduação do curso de Sistemas de Informação da UEMG

RESUMO

O presente projeto propõe a transformação da plataforma tradicional Moodle em um ambiente integrado que atenda tanto alunos quanto docentes, incorporando inovações tecnológicas, inteligência artificial (IA) e recursos interativos para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Entre as principais melhorias inovadoras, destacam-se a geração automatizada de relatórios, o monitoramento em tempo real dos cursos e a integração com a APAE Fronteira (MG) para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais. Adicionalmente, foram desenvolvidos jogos educacionais e de raciocínio com o objetivo de estimular o pensamento crítico e facilitar o gerenciamento do sistema, contribuindo para uma experiência educacional mais dinâmica e inclusiva. Atualmente, o sistema conta com 287 alunos ativos, demonstrando o impacto positivo das inovações no engajamento e na qualidade do atendimento oferecido a toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: atendimento educacional; inteligência artificial; APAE Fronteira; Moodle; jogos educacionais; inclusão.

ABSTRACT

This project proposes the transformation of the traditional Moodle platform into an integrated environment that serves both students and teachers, incorporating technological innovations, artificial intelligence (AI) and interactive resources to improve teaching and learning. Among the main innovative improvements, the following stand out: automated report generation, real-time monitoring of courses and integration with APAE Fronteira (MG) to promote the inclusion of students with special needs. Additionally, educational and reasoning games were developed with the aim of stimulating critical thinking and facilitating system management, contributing to a more dynamic and inclusive educational experience. Currently, the system



has 287 active students, demonstrating the positive impact of innovations on engagement and the quality of service offered to the entire school community.

Keywords: educational service; artificial intelligence; APAE Fronteira; Moodle; educational games; inclusion.

INTRODUÇÃO

A transformação digital no âmbito educacional impõe a necessidade urgente de integrar tecnologia e inovação para atender uma comunidade escolar cada vez mais diversa e dinâmica. Nesse contexto, o presente projeto propõe a implantação de um ambiente virtual de aprendizagem que transcende a tradicional capacitação docente, estendendo seus benefícios para alunos e professores. Essa iniciativa, ancorada no uso da plataforma Moodle e potencializada pela inteligência artificial, visa não apenas a automação de processos — como a geração de relatórios e o monitoramento em tempo real do desempenho dos cursos — mas também a criação de um ecossistema educacional que responda às demandas do século XXI.

A proposta surge em resposta aos desafios impostos pela Educação 4.0, onde a integração de novas tecnologias deve acompanhar as transformações sociais e digitais. Tradicionalmente, as plataformas de ensino à distância concentravam esforços na formação exclusiva de professores; contudo, a ampliação do foco para incluir alunos reflete uma mudança paradigmática que valoriza a aprendizagem colaborativa e a inovação pedagógica. Ao integrar funcionalidades interativas e ferramentas que estimulam o raciocínio e a participação ativa dos usuários, o ambiente virtual transforma-se em uma ferramenta completa de ensino, aprendizagem e gestão educacional, promovendo a inclusão e a personalização do ensino.

Um dos aspectos inovadores do projeto é a parceria estratégica com a APAE Fronteira (MG), que reforça o compromisso com a inclusão educacional. Essa colaboração possibilita a oferta de suporte especializado a alunos com necessidades específicas, assegurando que a tecnologia seja empregada de forma equitativa e acessível a todos. Além disso, o uso de inteligência artificial para automatizar processos administrativos e pedagógicos permite uma gestão mais eficiente, facilitando a análise e a tomada de decisão baseada em dados. Essa abordagem, ao reduzir a burocracia e otimizar o tempo dos educadores, libera recursos para a implementação de práticas pedagógicas mais criativas e inovadoras.

O projeto está alinhado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a necessidade de desenvolver competências essenciais para a formação integral dos estudantes. Dessa forma, a capacitação docente em tecnologia e inovação não se restringe à aquisição de conhecimentos técnicos, mas também busca estimular uma mudança na postura pedagógica, promovendo o pensamento crítico, a criatividade e a adaptabilidade — habilidades fundamentais para os desafios da era digital. Ao oferecer treinamentos práticos e roteiros de aula específicos, a iniciativa visa proporcionar uma experiência formativa que seja ao mesmo tempo teórica e aplicada, facilitando a incorporação de novas tecnologias nas práticas de ensino.

Metodologicamente, o projeto adota uma abordagem híbrida que combina a revisão sistemática da literatura com a análise de dados quantitativos e qualitativos. A coleta de feedback dos participantes e a colaboração com especialistas na área educacional são estratégias fundamentais para o aprimoramento contínuo da plataforma. Esses procedimentos permitem identificar as principais demandas e dificuldades enfrentadas pelos educadores, possibilitando a implementação de melhorias que tornem o ambiente virtual cada vez mais intuitivo e eficiente. Assim, o desenvolvimento de materiais de treinamento e recursos didáticos é realizado de forma colaborativa, assegurando que o conteúdo esteja em consonância com as necessidades reais do contexto escolar contemporâneo.

A hipótese central que norteia o projeto é a de que a capacitação docente por meio de um ambiente virtual de aprendizagem pode resultar em educadores mais preparados e motivados para integrar a tecnologia em suas práticas pedagógicas. Esse cenário é potencializado pela criação de um espaço online que estimula a troca de experiências e o aprendizado colaborativo, fatores essenciais para a promoção de uma cultura de inovação nas redes municipais e estaduais. As premissas secundárias reforçam a importância de uma plataforma digital acessível, a continuidade na formação dos professores e a relevância da BNCC como guia para o desenvolvimento de competências essenciais no ambiente educacional.

Em síntese, a implantação deste ambiente virtual de aprendizagem representa uma resposta estratégica e eficaz para os desafios impostos pela modernização do ensino. Ao oferecer uma solução integrada que abrange desde a automatização de processos administrativos até o suporte especializado para alunos com necessidades específicas, o projeto atua como um catalisador para a transformação da educação. O impacto esperado vai além da simples transmissão de conhecimentos, promovendo uma mudança cultural que incentiva a inovação pedagógica e prepara os profissionais da educação para atuar de maneira proativa e adaptativa frente às demandas do século XXI.

Portanto, a iniciativa não só fortalece a formação contínua dos docentes, mas também contribui para a melhoria geral da qualidade do ensino, criando um ambiente que favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências essenciais para um futuro cada vez mais tecnológico e inovador. Ao transformar o tradicional uso da plataforma Moodle em uma ferramenta multifuncional e inclusiva, o projeto reafirma o papel da tecnologia como elemento central na construção de um sistema educacional mais dinâmico, acessível e alinhado com as exigências contemporâneas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aprendizagem é um processo dinâmico e multifacetado, objeto de intensas discussões e estudos em diversos campos da ciência. Desde os primórdios das teorias educacionais, diversos autores têm buscado explicar como os indivíduos adquirem conhecimentos e habilidades, oferecendo contribuições fundamentais para a prática pedagógica contemporânea. Nesse sentido, a integração de múltiplas abordagens teóricas com inovações tecnológicas tem se mostrado indispensável para transformar ambientes de ensino e promover uma educação mais inclusiva, personalizada e alinhada com os desafios da era digital.

De acordo com Piaget (1975), a aprendizagem ocorre por meio da equilibrção das estruturas cognitivas, caracterizando-se como um contínuo processo de adaptação e reorganização mental à medida que o indivíduo interage com o ambiente. Essa perspectiva destaca a importância dos desafios apresentados aos alunos, que, ao se depararem com situações novas, ajustam suas estruturas de conhecimento para manter o equilíbrio cognitivo. Em contrapartida, a teoria behaviorista de Skinner (1938) enfatiza que o comportamento é moldado por meio de reforços e punições, defendendo que a aprendizagem resulta das consequências dos atos do aluno. Essa abordagem teve grande impacto na elaboração de estratégias pedagógicas, sobretudo aquelas que utilizam o reforço positivo e negativo para consolidar comportamentos desejáveis.

Complementando essas visões, Vygotsky (1998) apresenta uma perspectiva centrada na interação social, afirmando que a aprendizagem é mediada por ferramentas e símbolos culturais – especialmente a linguagem – que possibilitam a internalização do conhecimento. O conceito de zona de desenvolvimento proximal, introduzido por Vygotsky, evidencia a importância do suporte de um mediador para que o aluno realize tarefas que ainda não conseguiria executar de forma independente. Já Ausubel (1968) defende que a aprendizagem se torna significativa quando novos conhecimentos são integrados às estruturas cognitivas já existentes, permitindo ao aluno relacionar informações de maneira coerente e relevante.

Além das contribuições teóricas, outros estudos ressaltam a importância de fatores como a motivação e as dificuldades de aprendizagem. Cunha (2012) evidencia que a motivação é um elemento central para o engajamento e a persistência do aluno no processo de aprendizagem, enquanto Nunes (2015) alerta para os desafios específicos enfrentados, por exemplo, no ensino da língua portuguesa, especialmente por aqueles alunos que apresentam dificuldades específicas nessa área. A identificação precoce desses desafios e a implementação de adaptações curriculares são estratégias fundamentais para garantir a inclusão e o sucesso acadêmico.

A formação continuada dos educadores também emerge como um ponto crucial na efetivação de práticas pedagógicas inovadoras. Batista (2018) destaca a necessidade de uma preparação adequada dos professores, sobretudo aqueles que atuam com populações indígenas ou em contextos que demandam uma abordagem diferenciada, de forma a promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Nesse cenário, o papel da tecnologia assume uma importância crescente. Almeida (2018) ressalta que os recursos tecnológicos, quando empregados de maneira estratégica, podem enriquecer o processo de aprendizagem, oferecendo novas oportunidades de exploração, interação e personalização do ensino.

A perspectiva da aprendizagem criativa, conforme discutida por Franco *et al.* (2017) e Ferreira (2017), propõe uma abordagem em que o aluno é estimulado a construir ativamente seu próprio conhecimento, valorizando a conexão entre o conteúdo acadêmico e a realidade pessoal. Essa abordagem possibilita que o aprendizado seja mais significativo e duradouro, promovendo o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e do pensamento crítico. A utilização de jogos educacionais e outras ferramentas interativas, apoiadas por estudos de Bruner (1966) e Ausubel (1968), exemplifica como recursos

tecnológicos podem ser integrados à prática pedagógica para fomentar a construção ativa do conhecimento e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais.

A transformação dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) requer, portanto, a conjugação de diferentes teorias e abordagens pedagógicas. A integração dos fundamentos teóricos de Piaget, Skinner, Vygotsky e Ausubel com as inovações tecnológicas, como a inteligência artificial (IA), permite a criação de plataformas adaptativas e personalizadas, que se ajustam ao ritmo e ao estilo de aprendizagem de cada aluno. Essa personalização potencializa a eficácia do ensino, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo. Por meio da IA, é possível monitorar o desempenho dos alunos em tempo real e automatizar processos, como a geração de relatórios, o que contribui para uma gestão educacional mais eficiente.

Ademais, a parceria com instituições especializadas, como a APAE, amplia o alcance das inovações tecnológicas no contexto educacional, garantindo que alunos com necessidades especiais recebam o suporte adequado. Essa integração reforça o compromisso com a democratização do acesso à educação de qualidade, elemento fundamental para a construção de um sistema educacional inclusivo e alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos preceitos da Educação 4.0.

Em síntese, o panorama atual da educação evidencia que a aprendizagem é resultado de uma interação complexa entre fatores cognitivos, sociais e emocionais, os quais podem ser potencializados pela integração de diferentes teorias e tecnologias. Ao articular as contribuições de Piaget, Skinner, Vygotsky, Ausubel, e outros estudiosos com as inovações oferecidas pela inteligência artificial e por ferramentas tecnológicas interativas, torna-se possível estabelecer novos paradigmas para a gestão dos ambientes virtuais de aprendizagem. Essa abordagem integrada não só promove a construção ativa do conhecimento, como também favorece a personalização do ensino, a inclusão e a preparação dos educadores para enfrentar os desafios do século XXI.

Portanto, a síntese dos conhecimentos teóricos e das inovações tecnológicas apresenta uma nova referência para o processo de ensino-aprendizagem, que visa democratizar o acesso à educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral dos alunos. Essa transformação, orientada pelas diretrizes da BNCC e pelas demandas da Educação 4.0, reafirma a importância da pesquisa e da reflexão contínua sobre os métodos e práticas pedagógicas, consolidando um caminho promissor rumo a uma educação mais eficaz, inclusiva e adaptativa às constantes mudanças do mundo contemporâneo.

Quadro 1 - Teorias.

Teórico	Teoria	Contribuições	Benefícios	Limites	Exemplos
Piaget	Construtivismo	Destacou a importância da construção ativa do conhecimento pelo aluno.	Promove o pensamento crítico e a autonomia do aluno.	Pode ser complexo para alunos mais jovens.	Aplicação de jogos educacionais para promover o raciocínio lógico.
Watson	Behaviorismo	Enfaticou a observação de comportamentos objetivos e mensuráveis.	Facilita a avaliação e o controle do aprendizado.	Não considera processos mentais internos.	Treinamento de animais com base em recompensas e punições.
Guthrie	Associacionismo	Explorou a formação de associações entre estímulos e respostas.	Foca na relação entre estímulo e resposta.	Desconsiderar a cognição e o pensamento.	Condicionamento clássico de Pavlov com cães.
Hull	Behaviorismo	Desenvolveu uma teoria de aprendizagem baseada em reforços.	Busca prever e controlar comportamentos.	Complexo e pouco aplicável na educação.	Treinamento com recompensas para modificar comportamento.
Thorndike	Behaviorismo	Criou a teoria da Lei do Efeito, destacando a importância de consequências.	Destaca a importância de feedback positivo e negativo.	Simplista e não explica todo o processo de aprendizagem.	Uso de reforços para incentivar comportamentos desejados.
Skinner	Behaviorismo	Introduziu o conceito de reforço e condicionamento operante.	Facilita o entendimento de como reforços moldam comportamentos.	Desconsidera aspectos cognitivos da aprendizagem.	Uso de reforços para melhorar o comportamento em sala de aula.
Wallon	Teoria Walloniana	Contribuiu com a compreensão da importância das emoções na aprendizagem.	Destaca a influência das emoções na educação.	Teoria menos difundida em comparação com outras.	Foco no desenvolvimento socioemocional na educação infantil.
Vigotsky	Construtivismo	Enfaticou a zona de desenvolvimento proximal e a aprendizagem social.	Facilita a colaboração entre pares e a mediação de adultos.	Algumas interpretações podem ser simplistas.	Aprendizagem cooperativa e mediação em sala de aula.
Bakhtin	Teoria do Dialogismo	Contribuiu com a ideia de linguagem como interação social.	Enfatiza o papel da linguagem na construção de significado.	Teoria mais complexa de aplicar diretamente.	Promover discussões em sala de aula para construção de conhecimento.
Chomsky	Teoria da Gramática Gerativa	Desenvolveu a teoria da gramática universal.	Contribui para o estudo da aquisição da linguagem.	Foco na linguagem e menos na aprendizagem em geral.	Análise da aquisição da linguagem em crianças.
Ausubel	Teoria da Aprendizagem Significativa	Destacou a importância da organização do conhecimento prévio.	Promove uma aprendizagem mais profunda e duradoura.	Requer um conhecimento prévio significativo.	Uso de mapas conceituais e analogias para conectar novos conceitos.
Bruner	Teoria da Instrução	Enfaticou a importância da instrução e da representação simbólica.	Ajuda na formulação de estratégias de ensino eficazes.	Algumas críticas de que é muito prescritivo.	Uso de esquemas e representações visuais em sala de aula.

Teórico	Teoria	Contribuições	Benefícios	Limites	Exemplos
Dewey	Pedagogia Progressiva	Defendeu uma abordagem mais centrada no aluno e na experiência.	Promove a aprendizagem ativa e contextualizada.	Pode ser menos estruturado que outros métodos.	Aprendizado baseado em projetos e experiências práticas.
Rogers	Abordagem Humanística	Enfaticizou a aprendizagem como um processo pessoal e individual.	Valoriza a autonomia e o auto-descobrimto do aluno.	Menos aplicável em situações de ensino tradicionais.	Abordagens de educação centradas no aluno e no crescimento pessoal.
Erikson	Teoria do Desenvolvimento Psicossocial	Contribuiu com a compreensão dos estágios de desenvolvimento.	Ajuda a compreender as necessidades emocionais dos alunos.	Menos foco na aprendizagem acadêmica em si.	Integração dos desafios emocionais em estratégias de ensino.
Pavlov	Condicionamento Clássico	Desenvolveu a teoria do condicionamento respondente.	Contribui para o entendimento de reações automáticas.	Limitado em sua aplicação na educação formal.	Uso de estímulos condicionados para modificar comportamento.
Gardner	Teoria das Inteligências Múltiplas	Propôs a existência de diferentes tipos de inteligência.	Reconhece a diversidade de habilidades e talentos dos alunos.	Debate sobre a validade e medição das inteligências múltiplas.	Adaptação do ensino para atender às diferentes inteligências dos alunos.
Lewin	Teoria de Campo	Contribuiu com a compreensão dos campos de influência psicológica.	Ajuda a analisar o ambiente de aprendizado e influências.	Menos foco na instrução direta.	Análise do ambiente escolar e como ele afeta o comportamento dos alunos.
Freire	Pedagogia Crítica	Destacou a importância da conscientização e da ação social.	Promove a reflexão crítica e a participação cidadã.	Pode ser visto como ideológico por alguns.	Educação crítica e transformadora que aborda questões sociais

Fonte: elaborado pelo Autor, 2024 adaptado de Alves, 2010.

Cada abordagem teórica possui seus pontos fortes e limitações, o que leva educadores e pesquisadores a integrar elementos de diversas teorias na construção de métodos de ensino mais abrangentes e ajustados às necessidades dos alunos. Em função do contexto escolar, dos objetivos de aprendizagem e das particularidades dos estudantes, a escolha da teoria ou da combinação de teorias a ser utilizada pode variar, permitindo uma prática pedagógica mais flexível e eficaz.

METODOLOGIA DA PESQUISA/MATERIAIS E MÉTODOS

Uma pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos para avaliar o impacto das inovações na plataforma Moodle. As etapas metodológicas seguiram os seguintes procedimentos:

1. Diagnóstico Inicial e Revisão da Plataforma:

- Levantamento das funcionalidades atuais do Moodle e identificação dos pontos de melhoria para atender a forma integrada de alunos e docentes.
- Análise dos fluxos de acesso e uso por parte dos 287 alunos e do corpo docente.

Figura 1 - Número de Docentes na Plataforma.

ID	Nome	E-mail
ac	Arthur Calisto	eu@gmail.com
AO	Arthur Oliveira	arthur.oliveira@gmail.com
AO	Arthur Oliveira	arthur.oliveira@yahoo.com.br
BL	Beatriz Lima	beatriz.lima@yahoo.com.br
BM	Beatriz Martins	beatriz.martins@gmail.com
BP	Beatriz Pereira	beatriz.pereira@gmail.com
BA	Bianca Almeida	bianca.almeida@gmail.com
BF	Bianca Ferreira	bianca.ferreira@gmail.com
BR	Bianca Ribeiro	bianca.ribeiro@gmail.com
BS	Bianca Silva	bianca.silva@gmail.com
BL	Bruna Lima	bruna.lima@gmail.com
BL	Bruno Lima	bruno.lima@yahoo.com.br

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

2. Desenvolvimento das Inovações:

- Integração de Inteligência Artificial: Implementação de módulos que possibilitam a geração automática de relatórios e o monitoramento em tempo real do desempenho dos cursos.
- Redesenho da Interface: Adaptação do layout da plataforma para facilitar a navegação e o atendimento simultâneo a alunos e professores.
- Inclusão da APAE Fronteira (MG): Desenvolvimento de recursos específicos para o atendimento inclusivo, garantindo acessibilidade e suporte especializado.
- Criação de Jogos Educacionais e de Raciocínio: Desenvolvimento de aplicações interativas que estimulam o pensamento crítico e a aprendizagem lúdica, integradas diretamente ao ambiente Moodle.

Figura 2 - Formação de Docentes e Alunos (AVA).

AVA

Available courses

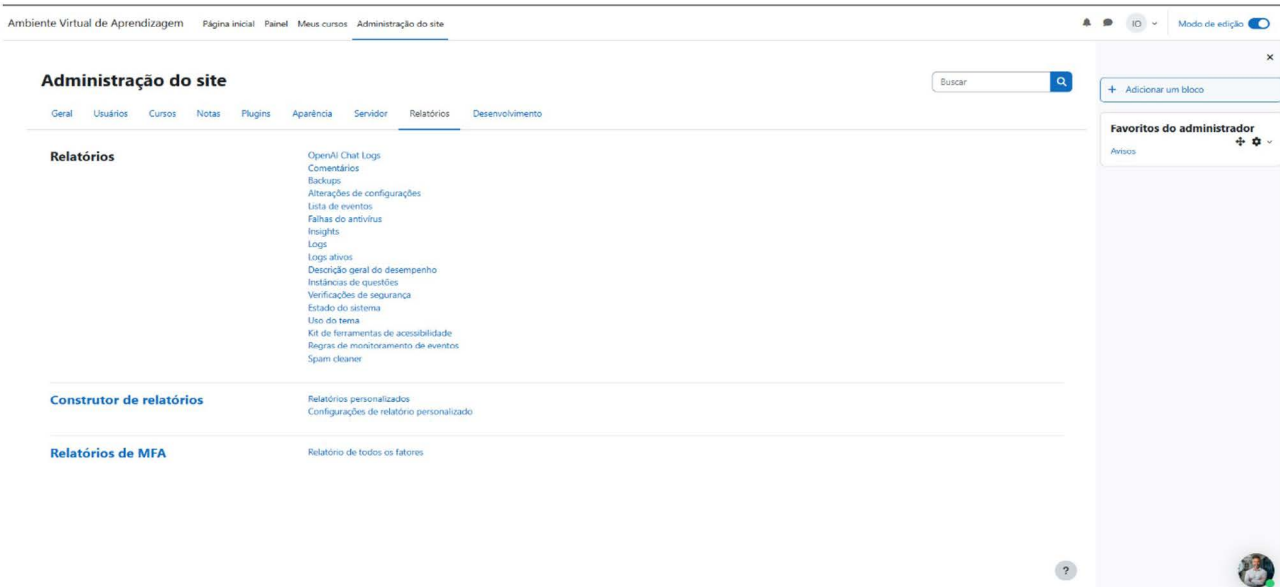
- Digitação Básica**
Digitação Básica com há de mais simples e Focado no aprender funções do Teclado.
Teacher: Ivan Oliveira
- Introdução Informática**
O curso de Introdução à Informática aborda os conceitos básicos e os principais componentes de um computador. Você aprenderá sobre hardware, como monitor, teclado, mouse e CPU, e software, incluindo sistemas operacionais e programas essenciais. O foco está em entender o funcionamento do computador, realizar tarefas simples, como digitação e navegação, e desenvolver habilidades para utilizar a tecnologia no dia a dia de forma prática e eficiente.
Teacher: Ivan Oliveira
- Microsoft Office**
O curso de Office abrange Word, Excel e PowerPoint com foco em aplicações práticas do dia a dia. No Word, você aprenderá a criar documentos profissionais como relatórios e cartas. Em Excel, as aulas ensinam a usar planilhas para cálculos básicos, organização de dados e gráficos. No PowerPoint, o foco está na criação de apresentações visuais e objetivos. O curso é simples, com exemplos práticos para facilitar o aprendizado e uso imediato no trabalho ou estudos.
Teacher: Ivan Oliveira
- Quiz Apae**
Perguntinhas e Joguinhos sobre Flora em Geral e Conhecimentos Gerais.
Teacher: Ivan Oliveira

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

3. Coleta e Análise de Dados:

- Monitoramento do uso da plataforma por meio de ferramentas analíticas que registram acessos, participação em atividades e desempenho dos usuários.
- Aplicação de questionários e realização de fóruns de discussão para obter feedback qualitativo de alunos e professores sobre as novas funcionalidades inovadoras.

Figura 3 - Relatórios Personalizados.



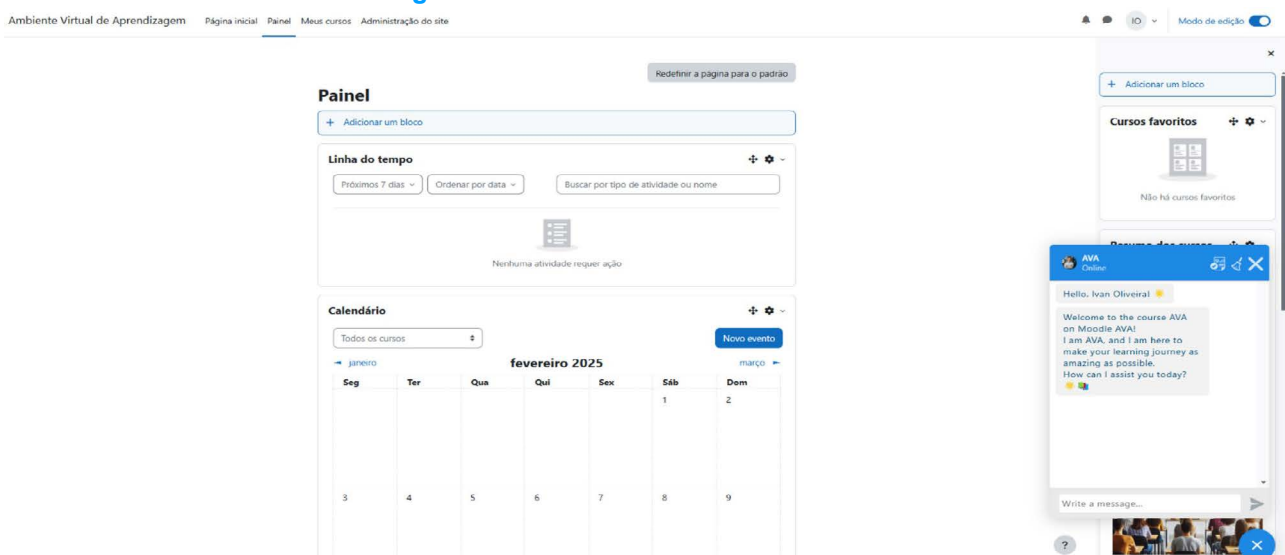
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

4. Aprimoramento Contínuo:

- Com base nos dados coletados e nos feedbacks dos usuários, foram realizadas melhorias incrementais na plataforma, garantindo a evolução constante do ambiente virtual.

Essa metodologia permitiu avaliar de forma abrangente os impactos das inovações e direcionar ajustes para uma melhoria contínua do atendimento e da gestão educacional.

Figura 4 - Sistema de Atendimento de IA.



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

APLICATIVO DO MOODLE

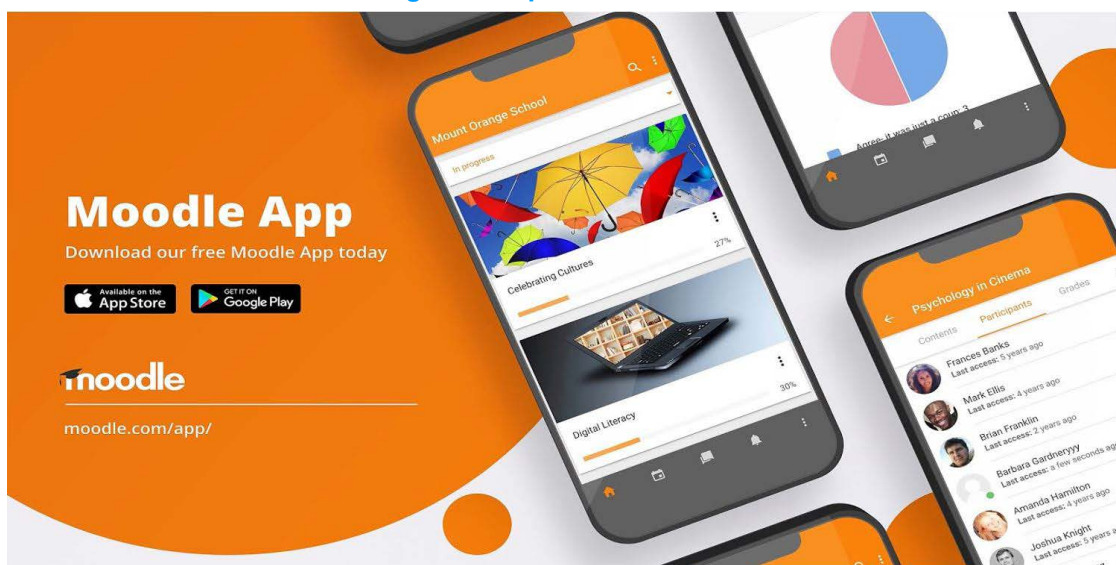
O aplicativo móvel do Moodle emerge como uma solução inovadora e indispensável para o ambiente educacional atual, trazendo uma abordagem focada na mobilidade que se adaptam às exigências diárias dos professores. Ao possibilitar o acesso remoto a conteúdos didáticos e a uma comunicação ágil entre os educadores, a ferramenta contribui para uma gestão mais flexível e eficaz das atividades pedagógicas. Essa mobilidade transforma a rotina dos docentes, permitindo que realizem suas tarefas a partir de qualquer lugar, sem perder a conexão com os recursos e colegas de trabalho.

Outro aspecto relevante é a capacidade do aplicativo de promover uma comunicação instantânea. Por meio de notificações em tempo real e de mensagens diretas, o Moodle facilita o esclarecimento imediato de dúvidas e a troca contínua de informações, o que fortalece a colaboração entre os professores e enriquece a prática pedagógica. Essa interação dinâmica possibilita a partilha de experiências e estratégias de ensino, ampliando a rede de apoio e o desenvolvimento profissional dos educadores.

Além disso, a gestão simplificada de tarefas oferecida pela plataforma permite que os docentes se concentrem no planejamento de aulas, reduzindo o tempo dedicado às burocracias administrativas. Ferramentas intuitivas para o acompanhamento do progresso dos alunos otimizam o trabalho diário, elevando a qualidade do ensino e contribuindo para uma prática pedagógica mais assertiva e organizada.

Ao adaptar a tradicional plataforma Moodle para dispositivos móveis, o aplicativo reafirma o potencial da tecnologia como aliada na transformação do ensino. Essa integração possibilita uma resposta mais rápida aos desafios contemporâneos, promovendo uma experiência educacional dinâmica e alinhada com as demandas da era digital. Conforme destacado por Pagamunci (2020), a tecnologia desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos ao facilitar as interações sociais, reforçando sua importância na construção de um ensino cada vez mais eficaz e flexível.

Figura 5 - Aplicativo Moodle.



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa de capacitação docente em Fronteira e Frutal, MG, configura-se como um marco de progresso e dedicação, reunindo 123 professores que aprimoraram suas competências por meio de cursos inovadores e da eficaz utilização da plataforma Moodle. Esse processo de formação evidencia o comprometimento dos educadores em superar desafios iniciais e adquirir habilidades tanto tecnológicas quanto pedagógicas. A integração do BigBlueButton ao Moodle, permitindo a realização de videoaulas e reuniões online para até 25 docentes simultaneamente, adicionou uma nova dimensão à interação e colaboração entre os profissionais, impulsionando a qualidade do ensino oferecido.

Paralelamente, o projeto vislumbra a ampliação regional da plataforma, com a oferta de cursos cada vez mais específicos e personalizados, de modo a atender às demandas singulares dos professores. A participação ativa dos alunos também é incentivada, contribuindo para o contínuo aprimoramento da ferramenta e para a construção de uma experiência educacional mais rica e alinhada com as expectativas da nova geração. Com a transformação do Moodle em um ambiente robusto que integra inteligência artificial, o monitoramento em tempo real e recursos interativos—como módulos automatizados para geração de relatórios e o desenvolvimento de jogos educacionais—o projeto reafirma seu compromisso com uma educação inclusiva e dinâmica. A colaboração com a APAE Fronteira (MG) e o engajamento de 287 alunos demonstram que tais inovações não só otimizam a gestão dos cursos, mas também fortalecem a interação entre professores e estudantes. Olhando para o futuro, a proposta é expandir o uso de ferramentas de inteligência artificial, aprimorar os mecanismos de monitoramento e criar novos jogos educativos que abranjam diversas áreas do conhecimento, sempre com o objetivo de transformar a experiência de aprendizagem e democratizar o acesso à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- APRENDIZ casa criativa. 2021. **Institucional**. <https://aprendizagemcriativaemcasa.org>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: A cognitive view**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BATISTA, A. M. C. **A formação do educador indígena: uma análise da Lei nº 11.645/2008**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- BATISTA, J. M.; CALDAS, F. R. M.; FONSECA, V. R. A. S. **Alunos indígenas e a escola pública brasileira: um estudo sobre o caso da etnia pankararu em Pernambuco**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 41, p. 129-147, 2018.
- BINATTO, P. F. *et al.* **Itinerário formativo para a educação profissional de nível médio: um olhar a partir da educação cts crítica**. Anais ... XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <[https:// editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92633](https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92633)>. Acesso em: 31/01/2024 21:27

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Lei nº 9394/96. 20 de dezembro de 1996. Institui as bases da educação nacional no Brasil. *In*: VADE Mecum. São Paulo Saraiva, 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. *In*: VADE Mecum. São Paulo Saraiva, 2024.

BRASIL. Ministério da educação. **Estratégia Nacional de Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14716estrategianacionaldeeducacaoinclusiva&category_slug=marco2010pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas de Educação Especial**. Orientações para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/doc_download/18739libroorientacao?Item_. Acesso em: 27 jan. 2024.

CARMO, J. M. L do *et al.* **Percepções sobre contribuições do moodle para o processo ensino-aprendizagem em Ead**. 2020. 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Profissional, técnica e tecnológica do Instituto Federal de Goiás), Luziânia, 2020.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton & Co., 1957.

COSTA, F. A. **ESCOL@21 Um espaço pessoal de aprendizagem**. Em Rede - Revista de Educação a Distância, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 21–31, 2014. DOI: 10.53628/emrede.v1i1.6. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/6>. Acesso em: 1 fev. 2024.

CUNHA, M. A. **Motivação na aprendizagem da língua**. Revista de Educação Linguística, v. 1, n. 1, 2012.

FERREIRA, M. A. **Desafios na educação**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2017.

FRANCO, M. A. S. *et al.* **Aprendizagem significativa: fundamentos e aplicações**. Porto Alegre: Penso, 2017.

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

GIL, J. **Didática do ensino de língua**. São Paulo: Contexto, 2010.

GINDRI, G. L. **Aprendizagem significativa e a educação matemática**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

GOMES, A. C. A. **Dificuldades de aprendizagem: causas e soluções**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

GUTHRIE, E. R. **The psychology of learning**. New York: Harper & Row, 1952.

MAGNAGNAGNO, C. C.; RAMOS, M. P.; OLIVEIRA, L. M. **Estudo sobre o Uso do Moodle em Cursos de Especialização a Distância da Unifesp**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 39, p. 507-516, 2015.

MELO, D. S. F. *et al.* **Aplicação de Tecnologias Digitais no ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle na Educação a Distância: uma revisão sistemática.** Research, Society and Development, v. 11, n. 9, p. e53111932223-e53111932223, 2022.

NUNES, J. M. A. **Português: dificuldades de aprendizagem no ensino.** São Paulo: Avercamp, 2015.

PAGAMUNCI, M. E. **Tecnologia, inovação e educação: uma análise reflexiva.** Gestão Escolar, Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2020.

PEREIRA, R. A. **As dificuldades de leitura e escrita no Ensino.** Revista Acadêmica de Educação, v. 1, n. 1, 2015.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1976.

RIBEIRO, A. L. A. Dificuldades de aprendizagem da língua no ensino . *In*: SERRA, C. S.; SANTOS, J. R. (orgs.). **Inquietações e desafios na Educação Básica.** Campinas: Alínea, 2017. p. 81-96.

SILVA, G. L. **Aprendizagem significativa: fundamentos e práticas.** Campinas: Editora Papyrus, 2016.

SKINNER, B. F. **The behavior of organisms: An experimental analysis.** New York: D. Appleton-Century Company, 1938.

THORNDIKE, E. L. **Educational psychology.** New York: Teachers College Press, 1913.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 2010.

WATSON, J. B. **Behaviorism.** New York: W. W. Norton & Company, 1930.

XAVIER, A. C. **Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea.** Revista (Con) Textos Linguísticos, v. 7, n. 8.1, p. 42-61, 2013.

AGRADECIMENTOS

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE APOIO À EXTENSÃO – PAEx/UEMG.

Interculturalidade, Gestão da Convivência e Diversidade Cultural na Escola

Interculturality, Management of Coexistence, and Cultural Diversity in Schools

Fernanda Maria Baia de Araújo

Mestra em Ciências da Educação pela Universidad De La Integración De Las Américas (UNIDA)

RESUMO

Este estudo sobre a educação, cujo objetivo tem sido a reelaboração do conceito de diversidade como construção do mundo, e sua principal projeção é destacar a importância da diversidade na formação de professores e colocá-la como tema de trabalho interdisciplinar em educação e antropologia social. O estudo analisa o conceito de interculturalidade no contexto latino-americano e nas políticas educativas; destaca questões substantivas relacionadas à diversidade que não foram considerados até agora na implementação dos currículos ou na formação de professores no Brasil, com base em descobertas de estudos comparativos de processos de socialização primária e escolarização de crianças que foram matriculadas nas escolas públicas e depois em seus primeiros anos de escolaridade em suas respectivas salas de aula.

Palavras-chave: diversidade; interculturalidade; formação de professores.

ABSTRACT

This study is part of a line of research on interculturality and diversity in education whose objective has been to re-elaborate the concept of diversity as a construction of the world, and its main projection is to highlight the importance of diversity in teacher education and place it as a topic for interdisciplinary work in education and social anthropology. The study analyzes the concept of interculturality in the Latin American context and in educational policies; highlights substantive issues related to diversity that have not been considered so far in the implementation of curricula or teacher training in Brazil, based on findings from comparative studies of processes of primary socialization and schooling of children who were enrolled in public schools and later in their first years of schooling in their respective classrooms.

Keywords: diversity; interculturality; teacher training.



INTRODUÇÃO

Neste momento, a educação em nosso país está enfrentando um dos desafios mais importantes que lhe é apresentado: o fenômeno da inclusão de um corpo discente cuja diversidade cultural não era antes conhecida, ou pelo menos não com tanta força e dinamismo.

O presente trabalho é baseado na análise e reflexão sobre os resultados do conjunto de estudos, cuja primeiro objetivo tem sido a reelaboração do conceito de diversidade como construção do mundo e sua principal projeção, a de contribuir para revelar que a diversidade como marco da dimensão pedagógica na formação de professores, além de situá-lo como tema de trabalho interdisciplinar na educação. O caminho percorrido no desenvolvimento desses estudos levou-nos a aproximar-nos das realidades educativas e familiares típicas que nos interessam pela interculturalidade tanto do ponto de vista teórico como empírico.

Isso significou uma revisão analítico-reflexiva dos pressupostos teóricos subjacentes à educação intercultural e suas disciplinas além da implementação em políticas públicas específicas, cujas dificuldades tanto da sua implementação, bem como na avaliação dessas políticas pelas populações beneficiárias, são semelhantes no Brasil e em outros países da região.

Em geral, as reformas educacionais latino-americanas, muitas delas marcadas pela evidente diferenciação étnico-cultural de suas populações, declararam o propósito de superar modelos educacionais que buscam adaptação unidirecional dos alunos em direção a cânones culturais homogêneos generalizados, buscando substituí-las por modelos de biculturação para melhorar a atenção educativa à diversidade; no entanto, nesses modelos mais novos são propostos currículos culturalmente diferenciados e, portanto, exclusivos, que englobariam a diversidade cultural do corpo estudantil e não cumpriria com a declaração de diálogo intercultural que os sustenta, pois que o mecanismo de diversificação curricular que se propõe é um processo de incorporação de saberes locais, típicos de uma comunidade culturalmente e/ou etnicamente diferenciadas.

DIVERSIDADE CULTURAL E CONVIVÊNCIA NA ESCOLA INTERCULTURAL

Entendemos por multiculturalismo na escola aquela situação que se verifica na realidade, ou seja, aquela que se refere à existência de várias culturas em um mesmo espaço escolar, mas sem obter mudanças reais do ponto de vista da interação cultural, embora logicamente aspiremos à interculturalidade (Aguado, 2013).

Nesse sentido, podemos dizer que o intercultural faz referência a uma dinâmica específica que rompe o etnocentrismo cultural que é entendida como uma reflexão profunda sobre as oportunidades que a diversidade cultural nos oferece como elemento de troca fecunda de valores e atitudes, quebrando preconceitos e iniciando espaços de inter-relação e troca, criando laços e interdependências entre os diversos grupos culturais que vivem na mesma realidade escolar. Atualmente, a educação intercultural é considerada como uma proposta teórico-prática de ação educativa onde prevalece o reconhecimento da existência

de “Outros” como sujeitos possuidores de uma cultura diferente e o conhecimento do que isso significa em termos de semelhanças e diferenças com a própria cultura escolar — caracterizada por múltiplas influências —, promovendo uma troca de valores para a emergência de uma situação mais democrática e solidária (Dias, 2012).

A educação intercultural é um desafio pedagógico que se depara, neste momento, com a necessidade de encontrar formas que permitam a sua concretização prática e coerente. Assim, é óbvio apontar que para atender a qualquer proposta educacional de caráter intercultural, é necessário atender aos objetivos da educação intercultural, e mais concisamente, determinar quais seriam os propósitos fundamentais das escolas interculturais, entendidas como instituições de ensino preocupadas e engajadas em utilizar pedagogicamente a diversidade cultural como oportunidade e riqueza (Leiva, 2017).

Neste sentido, a educação intercultural define-se precisamente pela própria realidade multicultural dos contextos educativos, ou seja, pela presença de pessoas de diversas origens culturais, tanto na nossa sociedade como na própria escola. No caso concreto daquilo que se convencionou chamar de escolas interculturais, a abordagem da diversidade cultural é considerada uma iniciativa incontornável ou guia pedagógico, e em nenhum caso um flagelo ou elemento perturbador do quotidiano escolar (Lopez, 2016).

Por outro lado, a convivência em um contexto educacional de diversidade cultural, com um corpo discente heterogêneo, com diferentes interesses e motivações, constitui um desafio para os professores, e embora se deva referir que muitos dos conflitos decorrem da própria configuração da instituição escolar, alguns têm a ver com a própria metodologia dos professores, bem como com a sua atitude perante os alunos culturalmente minoritários e a própria organização escolar (Costa, 2012).

A maioria dos autores e especialistas em educação intercultural concorda que os conflitos derivados do multiculturalismo escolar são positivos para a própria escola, assim como acontece no campo social, pois se constituem como chaves para o aperfeiçoamento das relações interpessoais desde que sejam o respeito e o reconhecimento do outro como outro legítimo em sua diferença (Lopez, 2016).

Assim, podemos definir conflitos interculturais como aqueles que ocorrem no âmbito de escolas da diversidade, produzidas por uma multiplicidade de significados ou por uma multicausalidade realmente difícil de especificar e definir, justamente pela natureza dinâmica dos conflitos, bem como pela sua própria multicausalidade (Ortega *et al.*, 2013).

Estes mesmos autores assinalam que “o conflito é, por um lado, um desacordo entre ideias ou interesses entre pessoas ou grupos e, por outro, um processo que expressa a insatisfação devido a expectativas não satisfeitas” (Ibid. p. 22).

Logicamente, adicionar o adjetivo intercultural a esta definição é uma tentativa clara de investigar a magnitude e complexidade que tudo o que é cultural implica, que também tem influências não só culturais, mas também emocionais, atitudinais e éticas (Jordan, 2009).

O conflito escolar intercultural se referiria a qualquer situação escolar em que há divergência entre membros de diferentes grupos culturais que vivem em um centro

educacional por motivos de natureza cultural (por exemplo, falta de comunicação entre famílias e entre alunos de culturas diferentes, mal-entendidos devido ao uso de códigos de diferentes referências culturais), ou também a uma situação de desequilíbrio derivado de uma complexa rede de significados - afetivo, emocional, político, ético – implicitamente definido (Leiva, 2017).

Exemplo disso podem ser os conflitos emocionais que ocorrem na construção das identidades culturais das crianças, a baixa participação das famílias imigrantes devido a processos de exclusão social, etc. Também é necessário levar em consideração a percepção do conflito, pois às vezes uma distorção em sua análise pode ser prejudicial, pois a questão não está em eliminar ou mesmo prevenir o conflito, mas em assumir a referida situação problemática ou conflituosa para o enriquecimento e desenvolvimento do conflito no trabalho educativo.

Com efeito, a superação de uma percepção negativa que evita o conflito é chave fundamental para uma percepção positiva e transformadora, pois o conflito é visto como uma oportunidade para desenvolver estratégias educativas como o diálogo, o respeito, a participação e a cooperação (Gomes, 2014).

Refira-se que os conflitos que ocorrem em contextos educativos interculturais têm características cuja análise e estudo têm sido geralmente determinados pela reflexão dos diferentes modelos de comunicação, disciplina e clima de sala de aula. Nesse sentido, para o professor Jordan (2017), é preciso indagar sobre a cultura do diálogo e da participação, ou seja, fazer e viver a democracia na escola, de forma que a convivência seja pautada por relações de abertura à participação dos alunos na resolução dos conflitos e estabelecendo canais para a discussão dos problemas que os afetam, e influenciam a convivência e o clima da escola, tanto em cada sala de aula específica como no centro educacional em geral.

Perante esta situação, propõe-se a ideia de construir a escola intercultural como aquela que aposta numa atitude de diálogo, cooperação e troca como base para o mútuo enriquecimento cultural e educativo, ou seja, as ações educativas de uma escola que se reivindica para serem chamados de interculturais requerem necessariamente um conhecimento claro dos princípios fundamentais da educação intercultural (Santos, 2018).

Na verdade, são muitos os autores que estudaram os objetivos da educação intercultural, investigando vários aspectos que convergem em quatro fundamentos fundamentais que tornam os objetivos da educação intercultural verdadeiramente compreensíveis e coerentes para sua implementação em escolas interculturais onde o igualitarismo e participação comunitária são elementos fundamentais (Leiva, 2017).

Em primeiro lugar, o conhecimento intercultural é a base do progresso social e pessoal, onde conhecer o outro supõe o reconhecimento e aceitação da diversidade cultural como algo incontornável, para a promoção da igualdade de oportunidades na educação e na sociedade, acessando uma compreensão complexa das redes de significados que a própria cultura escolar implica.

Em segundo lugar, a convivência democrática também é chave fundamental para o progresso pessoal e coletivo, e facilita a aprendizagem de competências socioemocionais

a partir da análise crítica e construtiva da realidade socioeducativa. Com efeito, a promoção de uma verdadeira convivência escolar democrática deve partir de um processo dinâmico em que os conflitos sejam vistos como oportunidades e como motor de mudança e inovação na escola.

Em terceiro lugar, o igualitarismo é um princípio vital, pois nos faz reconhecer a existência de singularidades culturais, mas evitando qualquer construção de atitudes estereotipadas que levem a situações de desigualdade social e cultural na escola.

O igualitarismo constitui uma peça chave na compreensão de uma realidade escolar onde a diversidade e a diferença é um valor educativo positivo e enriquecedor, e não entendida como um elemento negativo ou perturbador do clima e convivência escolar. A partir dessa perspectiva, o igualitarismo nos torna mais fáceis de ver as pessoas como livres, autônomas e responsáveis, com identidades pessoais e culturais diferenciadas, com igualdade de direitos, deveres e oportunidades. Finalmente, e em quarto lugar, mencionamos a participação da comunidade, que na escola se refere ao necessário processo de revitalização da democracia na escola intercultural, onde o diálogo, a compreensão e o respeito mútuo são elementos-chave de todas as ações educativas.

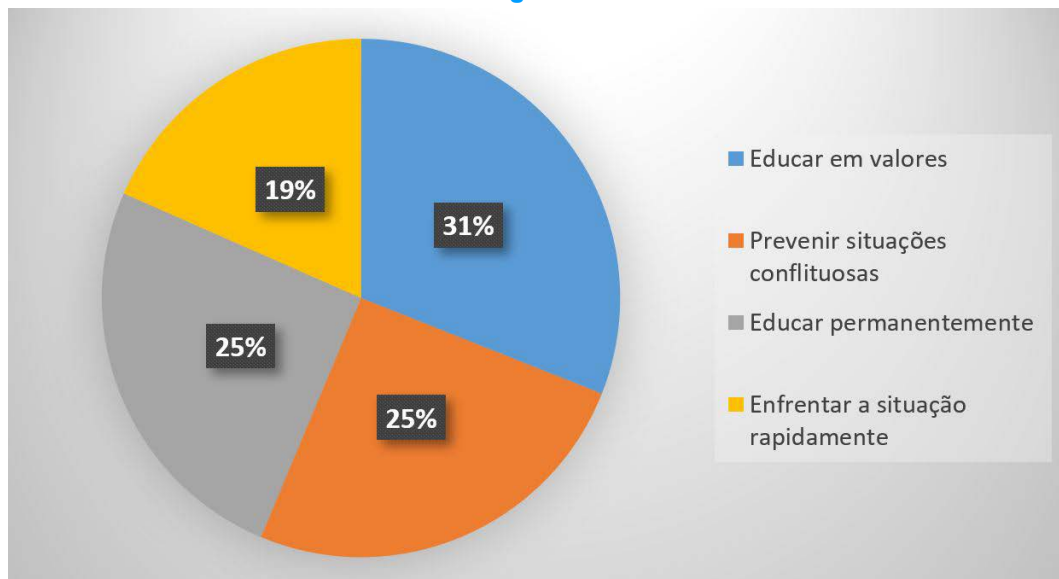
Esse princípio pedagógico constitui um desafio para a renovação das práticas interculturais nas escolas, pois representa um avanço do reconhecimento da diversidade cultural à crítica interna e à necessária democratização cultural no contexto educacional.

Um exemplo disso seria a participação das famílias de origem imigrante no ambiente escolar, algo essencial para que os objetivos e princípios da educação intercultural sejam desenvolvidos da melhor maneira possível.

UM ESTUDO SOBRE AS ATITUDES DOS PROFESSORES

Os dados que vamos apresentar a seguir vêm de um estudo em forma de dissertação de mestrado com o título “A presença da interculturalidade e da diversidade cultural na Escola Estadual de Tempo Integral Rafael Henrique Pinheiro dos Santos, da cidade de Manaus /Am: Reflexões Curriculares” que abordou a concepção educacional que os professores têm sobre interculturalidade e convivência em suas escolas. Para tal, foi tida em conta a necessidade de apostar na complementaridade de uma metodologia qualitativa, através de estudo de caso aprofundado) e de uma metodologia quantitativa (através de um questionário), pois poderia revelar importantes sinergias e possibilidades em nossa pesquisa.

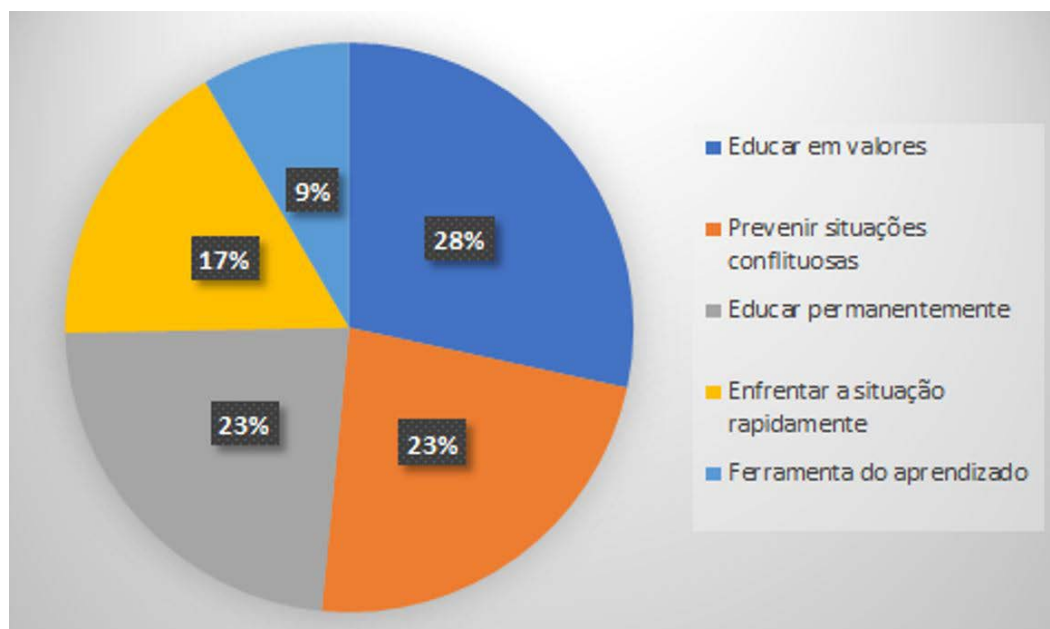
Gráfico 1 - Origem dos conflitos.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Um dos principais resultados deste trabalho (gráfico 1) é confirmar que para os professores a origem dos conflitos que ocorrem na escola é sobretudo de natureza social (51,3%). em segundo lugar, 23% acham que a origem dos conflitos que ocorrem é emocional; 15,4% do corpo docente valoriza a origem dos conflitos na dimensão cultural, enquanto apenas 10,3% acredita que essa origem ocorre no próprio campo acadêmico, dados que podemos considerar de grande interesse, pois indicam uma tendência dos professores em conceber que os conflitos escolares têm cada vez mais uma dimensão ou aspecto social em oposição a um aspecto puramente acadêmico.

Gráfico 2 - Melhor forma de enfrentar os conflitos.



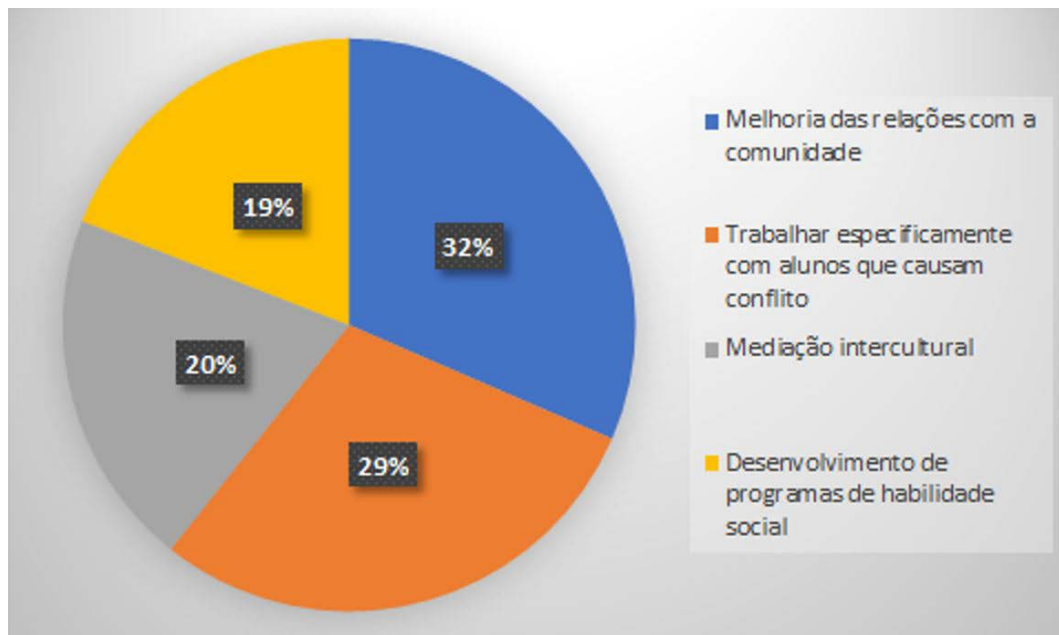
Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Da mesma forma, como podemos ver no gráfico 2, podemos afirmar que os professores acham que a melhor opção para enfrentar situações conflituosas ou problemáticas em suas escolas é aproveitar essas situações para educar em valores (28,4%).

Em seguida, há duas opções que obtêm 23,15%, por um lado, prevenir situações conflituosas antes que ocorram e, por outro, educar permanentemente, havendo conflitos na escola ou não.

Além disso, podemos destacar que 16,84% dos professores acham que situações conflituosas devem ser enfrentadas imediatamente, sem nenhum tipo de consideração preventiva, e apenas 8,46% consideram o conflito como uma verdadeira ferramenta de aprendizado.

Gráfico 3 - Mecanismo de gestão.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023).

Os dados obtidos em nosso estudo (gráfico 3) sobre mecanismos de gestão de conflitos não deixam margem para dúvidas: os professores consideram que é absolutamente essencial melhorar a colaboração entre a família e a escola e, por conseguinte, uma melhoria da relação educativa entre todos os membros da comunidade educativa (31,5%). No entanto, devemos destacar a porcentagem de professores, 29,2%, que consideram necessário trabalhar especificamente com aqueles alunos que apresentam algum tipo de conflito. Já a mediação intercultural, com 20,2%, passou a ser a terceira opção dos professores. Por fim, com 19,1%, há professores que acreditam que o melhor mecanismo para regular os conflitos escolares é o desenvolvimento de programas de habilidades sociais no centro educacional.

Esses dados refletem que existem diferenças por parte dos professores quando se trata de conceber o conflito escolar e, sobretudo, no caso daqueles conflitos que ocorrem em contextos educacionais de diversidade cultural.

Neste sentido, vemos como as opções para melhorar a colaboração entre famílias e escolas, bem como os programas de promoção e desenvolvimento de competências sociais nas escolas, têm uma perspectiva mais global das situações de convivência. Contra isso, observa-se que cada mecanismo não significa eliminar os outros, mas sim que eles podem ser adicionados em uma perspectiva mais centrada no aluno com um tratamento individualizado e específico daqueles alunos mais conflituosos. Isso nos leva a pensar que

a ideia de conflito por parte do corpo docente não apenas adere aos aspectos relacionados com a vida escolar, mas também **àquelas variáveis** – ou situações – que têm a ver com aprender e resolver problemas cotidianos da vida escolar, como melhorar a participação das famílias imigrantes na escola, promover o aprendizado da língua portuguesa no caso de alunos não falantes do vernáculo, melhorar o nível de competência curricular no caso dos alunos imigrantes que ingressam tarde no ano letivo, atender aos aspectos emocionais e sociais da realidade vital desses alunos, etc.

Na realidade, podemos afirmar que a avaliação feita pelos professores quanto ao conflito como ferramenta de aprendizagem é claramente positiva. De fato, a grande maioria dos professores, 75%, valoriza os conflitos como oportunidades de aprendizagem em sua sala de aula e em seu centro educacional.

Este é um aspecto muito importante do nosso estudo que está relacionado com a ideia que os professores têm de aproveitar as situações conflituosas para educar em valores. Certamente há uma maioria de professores que consideram que a educação em valores é a peça chave na concepção educacional do conflito, ou seja, é preciso aproveitar essas situações difíceis como motivadores para aprender valores de solidariedade, respeito e paz.

Apesar dessas interpretações, não podemos negar a existência de uma porcentagem significativa de professores que preferem prevenir os conflitos antes que eles aconteçam. Nesse sentido, consideramos que alguns professores negam o potencial educativo do conflito, ou o entendem como algo negativo, ou seja, associando-o à violência ou a comportamentos disruptivos. E é que, realmente, a questão está justamente na concepção que os professores têm sobre o que é conflito.

A INTERCULTURALIDADE E O COMPROMISSO DOS PROFESSORES PARA A GESTÃO POSITIVA DA DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

Como pudemos confirmar em vários estudos e trabalhos recentes sobre educação intercultural, os professores mostram cada vez mais um maior compromisso, uma concepção positiva dos conflitos escolares entendidos como oportunidades de aprendizagem.

No entanto, é evidente a existência de diferentes percepções do que seja um conflito. No entanto, uma das chaves mais importantes a ter em conta seria que os professores já têm claro que a origem dos conflitos escolares é social. Na verdade, a avaliação dos professores de que a origem dos conflitos é puramente social é uma variável de grande interesse, pois verifica a ideia de que a escola enfrenta desafios que não são apenas formativos, mas fundamentalmente sociais no contexto de uma sociedade em permanente dinâmica de mudança.

Por outro lado, devemos reconhecer que existe uma divisão dentro do grupo de professores quando se avalia a existência ou não de preconceitos em relação a alunos de outras culturas ou minorias étnicas. Isso pode nos mostrar uma tendência, por parte do corpo docente, em reconhecer a existência de possíveis situações potencialmente conflituosas do ponto de vista de atitudes racistas ou xenófobas.

No entanto, como pudemos verificar em nosso estudo, não podemos afirmar que haja uma maioria significativa de professores que reconhecem a existência de preconceitos em relação aos alunos com outras culturas. O que parece mais claro é que os professores consideram que os alunos imigrantes por vezes têm conflitos emocionais que podem condicionar a sua aprendizagem e desempenho acadêmico.

Nesse sentido, podemos ver como esse conceito, o de conflito emocional, mais amplo que a autoestima, Parece que reúne mais avaliações quanto à existência dela no que diz respeito aos problemas de autoestima, que não são a maioria na opinião dos professores pesquisados.

No entanto, devemos salientar que também existe uma percentagem considerável de professores que acreditam que os alunos de outras culturas não têm conflitos emocionais que influenciem ou condicionem a sua aprendizagem.

Da mesma forma, devemos reconhecer que os professores estão fazendo um enorme esforço para entender que a diversidade cultural já é um fator educacional importante.

Nesse sentido, a interculturalidade é concebida como uma proposta educacional reflexiva de enorme interesse e potencial para os professores, mas sua tradução para a prática escolar é repleta de contradições e ambiguidades, que nos fazem repensar a interculturalidade a partir de diferentes enfoques — e significados — para compreender o pensamento pedagógico que os professores têm sobre essa proposta de ação educativa.

Esta afirmação é corroborada por numerosos trabalhos e investigações como os de Jordan (2009); Aguado (2013); em Esteves (2014), bem como pelo estudo realizado Universidade Federal de Belo Horizonte onde se deduz que a elaboração de linhas de intervenção pedagógica para professores em contextos educativos interculturais, privilegiando processos de autorreflexão sobre as suas próprias concepções educativas de conflito intercultural e a forma de lidar com o mesmo, constitui um desafio incontornável na formação dos professores atuais e dos futuros (Esteves, 2014).

Na realidade, descobrimos a existência de relações relevantes entre a abordagem pedagógica intercultural dos professores e a sua abordagem ou concepção dos conflitos interculturais. Em outras palavras, o fato de os professores considerarem os conflitos escolares como oportunidades de aprendizagem está relacionado à sua concepção do que significa educação intercultural em sua tradução prática em sala de aula.

Além disso, os professores estão empenhados em garantir que os princípios da interculturalidade permeiem e obrigatoriamente façam parte dos princípios educativos das suas escolas, e consideram que as atividades interculturais são essenciais para favorecer a integração efetiva dos alunos imigrantes.

(...) mas é verdade que devemos continuar avançando, justamente no objeto da interculturalidade..., na Inter, porque quero que as mães de alunos com outra cultura marroquinas participem da vida da escola, é essencial para a escola..., e acho que o bem de todas as culturas deve ser aceito, quero que possamos integrá-las sem perder sua identidade, que não devemos perdê-la, de forma alguma..., assim, todas as culturas, e isso claro, isso pode produzir numa escola como a nossa, uma riqueza imensa, é muito rica... (Trecho de entrevista com Diretor de uma Escola de Educação Infantil e Primária)

Além disso, podemos apreciar uma mudança muito significativa e interessante em relação ao conceito de interculturalidade, e é que os professores se expressam positivamente quando entendem que as atividades interculturais têm de ser dirigidas a toda a população escolar, ou seja, não só aos alunos imigrantes mas a todos os alunos sem qualquer tipo de exclusão.

Esta é, sem dúvida, uma ideia chave que nos dá uma orientação claramente favorável à construção da interculturalidade a partir de uma dimensão mais aberta, otimista e comprometida com toda a comunidade educativa.

Da mesma forma, como mostramos anteriormente, existe um alto grau de comprometimento por parte dos professores no desenvolvimento de ações educativas interculturais. De facto, o perfil dos professores que trabalham em escolas interculturais é cada vez mais o de professores envolvidos e atentos ao desenvolvimento de ideias pedagógicas inovadoras e transformadoras. Nesse sentido, esses professores consideram que os alunos imigrantes precisam se sentir “a sua cultura é valorizada (...), que o currículo desenhado em qualquer tipo de centro tem de responder à diversidade cultural, e diversidade cultural significa responder aos valores e características culturais de cada um deles”.

Outra conclusão que emerge do nosso estudo é que os professores concebem a educação intercultural em termos de reflexão profunda sobre a educação atual, ou seja, é uma opção pedagógica que emerge fortemente da reflexão sobre a situação atual de crescente diversidade cultural nas escolas.

No entanto, é preciso dizer que são muitos os professores que acreditam que a interculturalidade não só pode permanecer reflexiva, mas também tem que dar uma resposta prática ajustada à complexa realidade educativa que existe nas escolas da diversidade. No entanto, é certo que ainda são poucos os professores que consideram a interculturalidade como uma proposta crítica e transformadora na educação.

No entanto, há uma tendência crescente para conceber a interculturalidade não apenas em termos de conhecimento cultural (dimensão cognitiva), mas sim a empatia, de se colocar no lugar deles, se aproximar deles, e eles verem que o professor os entende, mas acima de tudo é fundamental respeitá-los, amá-los não pode-se humilhar uma criança.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA TODOS

Na América Latina, as noções sobre o sentido unívoco da realidade são preservados no imaginário coletivo e se refletem em intervenções sociais e educativas, o que implica uma grande contradição: sabemos que somos diferentes, mas a lógica que orienta o desenvolvimento econômico e social atual assume que os processos que devem ser implementados para alcançar o que é bom para a humanidade requerem procedimentos semelhantes para todos os indivíduos que compõem o ser humano há uma determinada sociedade, ignorando as diferentes construções de significados presentes em cada grupo humano, bem como o direito de cada cidadão à liberdade de tentar alcançar aquilo que tem razões para valorizar (Redondo, 2015).

Estas lógicas de desenvolvimento têm necessariamente como consequência o estabelecimento de relações de diferenciação hierárquica entre os que atingem os objetivos propostos através dos processos pré-estabelecidos e os que não os atingem; o que resulta na emergência de indivíduos que discriminam e de indivíduos que são discriminados.

A nosso ver, a visão predominante de interculturalidade permanece ancorada em uma lógica tradicional, positivista, que resiste a ser modificada, apesar das mudanças paradigmáticas aceitas no discurso oficial educacional dos países da região.

Desta forma, evidencia-se a interculturalidade como proposta pedagógica e ética imersa em uma concepção geral de desenvolvimento que reflete a dimensão universalista do projeto moderno, cuja pretensão de homogeneidade do humano constitui o quadro epistêmico a partir do qual classificamos os alunos e categorizamos suas necessidades educativas e culturais.

Não obstante o anterior, a interculturalidade de fato, isto é, a realidade social determinada pela convivência de indivíduos que se relacionam a partir de diferentes visões de mundo e lógicas culturais, características de nossa continente - começou em paralelo a fraturar as fundações da lógica que sustenta a concepção positivista sobre os modos de convivência. Talvez a manifestação mais visível disso se encontre nas disputas geradas em torno das noções de identidade nacional e identidades territoriais locais, expressas, por exemplo, na multiplicação de movimentos sociais e políticos de reivindicação étnica que, recentemente, passaram a constituir uma característica da política nacional em nossas sociedades.

Esses movimentos sociais, bem como os conflitos bem documentados em torno da educação intercultural, evidenciam a crise do projeto moderno do Estado-nação na medida em que questionam a existência de uma identidade nacional única e sem problemas compartilhados (Garcia, 2018).

Este cenário constitui uma oportunidade para repensar as formas institucionalizadas de conviver em sociedade e, conseqüentemente, problematizar o tipo de relações e as formas de conceituar o que é próprio (identidade) e o que é estranho (alteridade) promovidas no espaço principal de formação - formação de cidadãos: a escola. Como postula Canclini (2016, p. 130):

Se pensarmos que para nos compreendermos é útil saber o que é estranho, ver que os outros podem viver —às vezes melhor— com costumes e pensamentos diferentes, devemos concluir que essa estratégia de ocultar o que é diferente é uma forma de nos confirmarmos cegamente naquilo que somos e temos.

Nos últimos tempos, pesquisadores e teóricos da educação desenvolveram um conceito de interculturalidade diferente daquele que vem sendo posto em prática nas reformas educacionais latino-americanas e que deriva de um quadro epistemológico distante do positivismo, que situa o sujeito como produtor de diversas realidades culturais como processos criativos, como movimentos permanentes de construção, desconstrução, definição e redefinição de identidade, conhecimento e cidadania.

Na conceituação, a educação intercultural é entendida como o único caminho para caminhar em direção a uma proposta educacional que dê espaço para a construção democrática de identidades e sociedades nacionais inclusivas, onde a interculturalidade de

fato também se transforma em interculturalidade do direito. Neste quadro, a mudança que se propõe considera um deslocamento da abordagem da interculturalidade como inovação curricular dirigida às populações de outras culturas, para o posicionamento da abordagem intercultural como eixo estruturante do currículo nacional.

Prada (2013, p. 9) diz que “a educação na e para a diversidade deve se basear em um diálogo Inter epistemológico de saberes que permita incorporar nos processos de ensino e aprendizagem os saberes prévios que as crianças que frequentam a escola construíram no ensino fundamental processos de socialização”, e acrescentamos: se essas crianças são de outras culturas ou não, visto que a diversidade de sentidos e significados sobre o mundo ou “realidade” está presente em todo grupo humano e, portanto, é condição da situação educacional formal.

Essa condição deve ser assumida pela educação pública em nossos países, para possibilitar a construção de uma identidade coletiva que seja, ao mesmo tempo, inclusiva da diversidade existente e conhecedora e respeitosa da pluralidade de seus alunos. Para isso, é necessária uma profunda mudança na formação inicial e continuada dos professores, que deve ser a instituição educativa que se encarrega da heterogeneidade cultural para cumprir a responsabilidade social que lhe incumbe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores vêm observando, com relevância cada vez maior, o aspecto emocional dos conflitos escolares, e é que as emoções são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem e para a convivência escolar. No caso específico dos alunos de outras culturas, podemos dizer que lidar com situações estressantes nos centros escolares.

Posto isto, importa sublinhar que as emoções não têm apenas a ver com as circunstâncias intimamente relacionadas com o fato de aprender em sala de aula, com novos colegas e novos professores; Além disso, estamos nos referindo à existência de um problema emocional derivado precisamente do que mencionamos anteriormente, ou seja, a origem social do conflito escolar.

Assim, se pretendemos construir salas de aula e escolas interculturais, porque acreditamos que é em si um desígnio incontornável ao qual a vida de todos os centros educativos deve responder hoje, é essencial atender a uma série de premissas, na forma de competências interculturais, para que a formação docente esteja realmente no caminho da construção e geração de uma cidadania intercultural que assuma a diversidade como algo positivo e enriquecedor para a própria vida escolar.

Assim:

1) É preciso promover uma formação respeitosa com minorias, para poder trabalhar atitudes positivas para com elas, no reconhecimento e aceitação de outras culturas diferentes da nossa com valores e significados próprios;

2) É essencial assumir e acolher positivamente a realidade cultural plural e enriquecedora dos diferentes contextos socioculturais e educativos;

3) É essencial promover o respeito pelas diferenças culturais, bem como o conhecimento do que nos separa e também na procura de tudo o que nos une;

4) Entendemos que a educação intercultural deve partir de uma abordagem formativa que integre as três dimensões básicas da aprendizagem, ou seja: pensar, sentir e fazer, e isso também se aplica à formação de professores em sua imersão prática diária em suas escolas;

5) Desenvolver projetos de atividades educativas que promovam a solidariedade, a tolerância e o compromisso com a igualdade. Esta deve ser uma parte significativa da formação intercultural do professor para sua aplicação prática em seu centro educacional;

6) É necessário aceder ao conhecimento intercultural através da investigação e aprendizagem partilhada entre os diferentes membros da comunidade educativa, o que torna essencial promover o uso de ferramentas comunitárias de caráter formativo dos professores nos seus próprios contextos escolares (grupos de trabalho, formação em centros, participação em projetos de inovação pedagógica, investigação em educação intercultural);

7) Promover e estimular a criação de materiais de pesquisa sobre as diferentes culturas representativas existentes em nossos contextos educacionais. Isso ajudará o professor a projetar e construir seus próprios materiais didáticos interculturais, propícios à aprendizagem cooperativa para todos os alunos, tanto os de origem imigrante quanto os de origem de outras culturas;

8) Criar uma verdadeira consciência intercultural através do trabalho interdisciplinar do corpo docente em conjunto com outros membros ou agentes participantes da vida escolar e comunitária das escolas (mediadores interculturais, animadores socioculturais, investigadores universitários);

De fato, a interdisciplinaridade é um objetivo claro na formação intercultural de professores, pois se refere à necessária cooperação entre os diferentes agentes educativos, tanto desde a própria escola como fora dela, pois podemos considerar que a educação intercultural implica uma abertura ao diferente que enriquece o trabalho do professor.

É essencial promover a formação intercultural dos professores, para que estes disponham de ferramentas e recursos teórico-práticos adequados para que possam desenvolver uma ação educativa de caráter intercultural. Além disso, isso requer aumentar sua competência para investigar estratégias para a participação de toda a comunidade educativa na convivência intercultural.

Da mesma forma, é imperdoável promover a colaboração entre famílias e professores, bem como das próprias escolas com grupos sociais e instituições públicas interessadas em tornar os contextos educativos verdadeiros espaços de encontro, de enriquecimento cultural e vivencial numa perspectiva transcultural.

A formação de professores é essencial para construir a interculturalidade nas escolas de hoje e de amanhã, e esta formação deve envolver sobretudo as equipes de diretores de escolas interculturais.

Em suma, a educação intercultural está permeando o pensamento pedagógico dos professores, o que nos dá nova luz e renovadas forças para continuar no caminho de aprimorar a gestão da diversidade cultural, e para que as escolas se tornem verdadeiros espaços de vivência e convivência intercultural. Sem dúvida, só um corpo docente comprometido com a educação intercultural é o que vai concretizar o desejo de melhorar a gestão da convivência em ambientes escolares de diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

- CANCLINI, N. g. **Consumidores e cidadãos, conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Grijalbo, 2016,
- COSTA, F. **Educação Intercultural: principais desafios e requisitos essenciais**. *Cooperação Educacional*, 65, pp. 63-68, 2012.
- DIAS, A. M. J. **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. São Paulo: Pirâmide, 2012.
- ESTEVES, J. M. **A terceira revolução educacional**. A educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Paidós, 2013.
- GARCÍA, M. E. **Desafios da interculturalidade: Educação, desenvolvimento e identidades indígenas**. Brasília: Instituto de Estudos Brasileiros, 2018.
- GOMES, J. **A escola intercultural: regulação de conflitos em contextos multiculturais**. Brasília: MEC, 2014.
- JORDAN, J. A. **Professores face à educação intercultural**. in: ESSOMBA, MA (Coord.): *Construir a escola intercultural. Reflexões e propostas para trabalhar a diversidade étnica e cultural*. Belo Horizonte: Grão, 2009.
- LEIVA, J. **Educação e conflito em escolas interculturais**. São Paulo: Spicum, 2017.
- LOPEZ, M. **Cultura da diversidade, cultura da inclusão: educar para construir uma escola sem exclusões**. In: *Anais do XVI Congresso Municipal de Psicopedagogia Col-Lecció Hort de Trenor* 18, pp. 11-52, 2016.
- ORTEGA, P.; MINGUEZ, R., e SAURA, P. **Conflitos nas salas de aula: propostas educativas**. Recife: Ariel, 2013.
- PRADA, L. C. **Educação para a diversidade**. São Paulo: Contexto, 2013.
- REDONDO, J. **A experiência brasileira em educação conduz a uma maior equidade e qualidade na educação**. *Última Década*, nº. 22, 2016.
- SANTOS, M. A. **A pragmática da cooperação ou como melhorar a gestão da diversidade e convivência cultural na sala de aula**. In: VERA, J. (Coord.): *Diversidade, convivência e educação a partir do conflito*. São Paulo: Fundação SM, pág. 55-75, 2018.

A Proficiência em Língua Portuguesa nas Avaliações do SAEB de Alunos da Terceira Série do Ensino Médio de uma Escola Pública de Manaus-AM no Ano de 2019

The Proficiency in Portuguese Language in the Saeb Assessments of Third-Year High School Students from a Public School in Manaus-AM in the Year 2019

Nelma Aires da Silva

Graduado em Licenciatura Graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Escola Superior Batista do Amazonas, Brasil (2013) professora do Ensino Médio (SEDUC-AM)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a proficiência em língua portuguesa de alunos da terceira série do ensino médio no sistema de avaliação de educação básica em uma escola pública de Manaus – Amazonas, vinculada à Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). Dentro desse contexto de avaliações para medir o desenvolvimento dos alunos em língua portuguesa, percebeu-se que nos últimos anos houve uma grande baixa no rendimento escolar nas provas internas e externas das escolas públicas, dessa maneira buscou-se identificar e sanar essa problemática através dos resultados do SAEB. A metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa foram realizadas leituras bibliográficas, análises de documentos e questionários respondidos pelos alunos da 3ª série do ensino médio, a pesquisa apresenta uma abordagem quantitativa de natureza analítica. Portanto, os resultados dessas avaliações influenciam as práticas pedagógicas e metodologias dos professores, estes por sua vez deverão fazer uso desses resultados para o planejamento de ações coerentes e com objetivos claros de melhorias em prol do aprendizado dos alunos. E ao Estado, sugere-se criação e



reformulação de políticas públicas que promovam nas escolas a reflexão sobre um ensino eficiente e que os dados apontados pelo Saeb sejam parâmetros para estabelecer fins e meios para a superação de suas deficiências.

Palavras-chave: proficiência; língua portuguesa; educação básica.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the Portuguese language proficiency of students in the third grade of high school in the basic education evaluation system of a public school in Manaus – Amazonas, linked to the State Secretariat of Education and Sports of Amazonas (SEDUC/AM). Within this context of evaluations to measure the development of students in Portuguese, it was noticed that in recent years there has been a great drop in school performance in the internal and external tests of public schools, so it was sought to identify and solve this problem through the results of the SAEB. The methodology used to carry out this research were bibliographic readings, document analysis and questionnaires answered by students of the 3rd grade of high school, the research presents a quantitative approach of an analytical nature. Therefore, the results of these evaluations influence the pedagogical practices and methodologies of teachers, who in turn should make use of these results to plan coherent actions with clear objectives of improvement in favor of student learning. Therefore, the results of these evaluations influence the pedagogical practices and methodologies of teachers, who in turn should make use of these results to plan coherent actions with clear objectives of improvement in favor of student learning. And the State is suggested to create and reformulate public policies that promote reflection on efficient teaching in schools and that the data pointed out by the SAEB are parameters to establish ends and means to overcome their deficiencies.

Keywords: proficiency; portuguese language; basic education.

INTRODUÇÃO

O presente estudo intitula-se “*A Proficiência em Língua Portuguesa nas Avaliações do Saeb de Alunos da Terceira Série do Ensino Médio de uma Escola Pública de Manaus-AM no ano de 2019*”. No Brasil, no final do século XX, na década de 90, a educação foi marcada por grandes mudanças no campo das políticas educacionais, preconizadas pela Declaração Mundial de Educação para todos. Assim, com base no movimento mundial pela democratização educacional, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) apresenta o ideal de Educação democrática para que todos tenham acesso à aprendizagem e à participação social, ao determinar que os Sistemas de Ensino, devem matricular todos os alunos em idade escolar, derrotando assim a exclusão social através da possibilidade de igualdade ao acesso das informações educacionais.

Nesse contexto, a LDB/96 reproduziu de forma mais simplificada do que versa o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que oferece o entendimento de que a educação é um direito de todos e que é dever da família e do Estado. No *caput* do art. 1º, a LDB conceitua educação, como um conjunto de processos formativos que se desenvolvem de

diferentes modos e nas diversas esferas da sociedade. Complementando, o parágrafo 2º do artigo citado reforça que o objetivo maior da educação escolar é a preparação do aluno para o trabalho e para o convívio social.

O debate sobre a educação no Brasil, favorecido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação incorporou a seguinte característica: avaliar a qualidade do ensino a fim de fornecer subsídios para formulação de políticas públicas que decorreriam das aprendizagens dos alunos, com a finalidade de identificar falhas para traçar estratégias capazes de melhorar a qualidade do ensino.

Nesse sentido, as Avaliações Externas apresentam como característica uma matriz de avaliação e o emprego de provas padronizadas, para que seja obtida a interpretação dos resultados para efetuar comparação entre redes e escolas para definir políticas públicas como a de bonificação por desempenho quanto aos resultados dos alunos, correspondendo ao acréscimo de salário para docentes.

Assim, em 2007, o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Brasil (IDEB), para ser um indicador de qualidade educacional e também possibilitar monitoramento permanente e medição da progressão dos programas em relação às metas e resultados fixados para a educação até 2020.

O IDEB tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação por meio de um sistema de prestação de contas baseado em bonificação para professores a partir dos resultados obtidos pelos alunos. Esse processo faz com que escolas e docentes se sintam responsáveis pelo desempenho dos alunos, consolidando um tipo de política chamada de “responsabilização” em torno da Avaliação Educacional.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A obra educadora dos jesuítas serviu para consolidar um modelo elitista de educação, atendendo ao anseio da classe dominante, e dentro da identificação com os valores da metrópole. Nesse sentido, a educação foi estruturada em torno das minorias representada pelos latifundiários, com exceções quanto aos que podiam ter acesso à educação: excluía-se as mulheres (submissas em função do sistema patriarcal e relegadas às funções domésticas exclusivamente), escravos e os filhos primogênitos (Aranha, 2006).

Durante a Colônia e o Império, o ensino quase exclusivamente privado, na maior parte de responsabilidade da Igreja Católica, era humanístico. Esta doutrina, segundo Lopes (2000) tem por base a integração dos valores humanos. É um comportamento ou uma atitude que exalta o gênero humano. Procura a transcendência do ser humano como espécie. Trata-se de uma doutrina antropocêntrica em que o homem é a medida de todas as coisas. A organização social como tal, deve desenvolver-se a partir do bem-estar humano.

Segundo Manacorda (2013, p. 56) até 1930, a educação era considerada problema nacional pela elite governante. Nem a palavra educação havia figurado nas duas Constituições – a do Império (1824); e da Primeira República (1891). Os assuntos do ensino estavam nominalmente a cargo de uma pequena repartição – o Departamento Nacional de Ensino – subordinado ao Ministério da Justiça. Na prática cada Estado e até mesmo cada

escola tem que cuidar do seu ensino, dentro de um currículo comum, acadêmico, livresco, beletrista, transplantado do sistema francês, inteiramente desligado da realidade nacional.

Nas décadas compreendidas entre 1930 e 1960, aconteceram mudanças estruturais que incidiram diretamente sobre a construção de um sistema nacional de educação pública. No plano estrutural, o Brasil passava por uma transição caracterizada pela aceleração do modo capitalista de produção, o que ocasionou transformações superestruturais, notadamente no aparelho escolar.

No referido período, a educação foi palco de manifestações ideológicas acirradas, pois, desde 1932, interesses opostos vinham disputando espaço no cenário nacional: de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outro, setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade (Bittar e Bittar, 2012).

De acordo com Bittar e Bittar (2012), para se compreender esse aspecto das políticas públicas no Brasil, é necessário lembrar a Revolução de 1930 que passou a edificar o Estado burguês adotando medidas centralizadoras que garantissem a unidade nacional e a sua presença em setores estratégicos, como na supremacia sobre o próprio território.

A educação como processo de reconstrução da experiência é um atributo das pessoas, e por isso, tem que ser comum a todos. “É essa a concepção que a Constituição de 1932, abrange nos artigos 205 a 214, quando declara que ela é um direito de todos e dever do Estado” (Silva, 2009, p. 838).

A educação reflete o novo momento histórico, sofrendo com a política repressiva sobre os setores de vanguarda na contestação ao modelo de educação. O Governo firmou acordos de cooperação com os Estados Unidos (acordos MEC/USAID) justificando a necessidade de uma política educacional adequada ao modelo de desenvolvimento econômico que implantava. Na realidade, ocasionou a instalação de uma estrutura de ensino desvinculada da realidade brasileira.

Neste cenário Manacorda (2013, p. 102) ensina que há, igualmente, reação da burguesia industrial ao sentir-se ameaçada pela emergente força dos trabalhadores; faz um pacto com a burguesia agrária e com a burguesia multinacional, gestando um novo golpe no país, no qual os militares foram os “testa de ferro”, conseguindo inviabilizar todas as reformas em andamento no sentido de democratização e liberdade social. Vivemos a partir de então, durante quase 30 anos, um período de ditadura do Capital.

Todo esse processo foi um retrocesso, justamente porque o Brasil havia caminhado na direção idealizada pelo povo e pelos educadores entusiastas da Escola Nova (Anísio Teixeira), comprovado pela Constituição Federal de 1946 que exigia uma nova legislação para a Educação Nacional, pela publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961), significou um avanço, pela clareza de dispositivos que, pela primeira vez, posicionam o Estado face à educação geral e à elementar (Silva, 2009).

A promulgação da Lei nº 4.024/61 trouxe pela primeira vez orientações: as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No título V, Dos Sistemas de Ensino, em seu art. 12 dispunha que “os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos”.

A referida lei, título VI - Da Educação de Grau Primário, mais especificamente no capítulo II, Do Ensino Primário, não apresenta menção nenhuma sobre a estruturação curricular. O art. 25º é o único que retrata a finalidade da educação primária: “o ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social”.

Na mesma ficou evidenciado que a preocupação com este nível de ensino, neste momento histórico, centrava-se no acesso dos alunos desta faixa etária à escola. Registrava a obrigatoriedade desta modalidade de ensino a partir dos 7 anos, além da estruturação em 4 séries anuais, a possibilidade de acesso às crianças que estavam fora da escola e a incumbência dos estados e o Distrito Federal de fiscalizar e incentivar a frequência efetiva dos alunos na escola.

Portanto, a educação brasileira expressa uma realidade social que se explica pelo fato de que é prática que surge no interior das sociedades e se estabelece a partir da forma de organização e reprodução da cultura, das ideias, do conhecimento adquirido ao longo das gerações e que deve ser retransmitido e ampliado.

Conforme destaca Saviani (2012, p. 74-75), embora não se refira expressamente à realidade brasileira, explica como a educação se insere nessa estrutura de relações sociais e conhecimento que se instala num determinado momento e sociedade: Toda a estrutura da sociedade está fundada sobre códigos sociais de inter-relação entre os seus membros e entre eles e os de outras sociedades. São costumes, princípios, regras de modos de ser às vezes fixados em leis escritas ou não. A educação é, assim, o resultado duma norma que rege uma comunidade humana [...] Como outras práticas sociais constitutivas, a educação atua sobre a vida e o crescimento da sociedade em dois sentidos: 1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais. Por outro lado, o surgimento dos tipos de educação e a sua evolução dependem da presença de fatores sociais determinantes e do desenvolvimento deles, de suas transformações.

A década de 1980, segundo Moreira (2012), foi marcada pelos altos índices inflacionários, caracterizando uma crise no Brasil. Com a abertura política, país passou a negociar com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Em 1982 o Brasil vivia uma crise econômica e passava por uma transição política, ano que nas eleições daquele ano, um número expressivo de deputados e senadores da oposição foram eleitos, culminando assim, mediante novas alianças políticas, na escolha do presidente Tancredo Neves, o primeiro civil eleito após o período militar.

Em 1988 com a promulgação da atual Constituição Federal, que manteve os preâmbulos das Constituições anteriores, aconteceram mudanças em alguns aspectos em relação à educação nacional, transformando-a “em direitos de todos e dever do Estado e da família”. Estabelece de forma definitiva o conceito de escola pública, gratuita e universal que é fundamentada em uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.496/96.

Tal mudança na educação nacional fez-se necessária e uma revisão da estrutura do currículo nacional, como explica Jaehn (2011, p. 94) “fortaleceu movimentos que já estavam em curso, tais como o de defesa da escola pública e democrática, que também influenciou decisivamente a homologação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996”.

ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado pelo MEC em 1988, é organizado e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, autarquia do Ministério da Educação, é realizado a cada dois anos desde 1990, por amostragem nas redes públicas e particulares, em todos os estados do país, e com foco nas gestões dos sistemas educacionais. Além de ser uma imprescindível ferramenta para avaliar a qualidade da educação básica oferecida nas escolas públicas e privada de todo o país, essa medição é feita todos os anos nas escolas e mede o desenvolvimento dos alunos. É um dos mais antigos sistemas de avaliação educacional do Brasil. Desde a sua criação, há 30 anos, o SAEB foi submetido a aprimoramentos técnicos e metodológicos, com o intuito de subsidiar a elaboração e monitoramento das políticas educacionais brasileiras.

O SAEB é um sistema de avaliação em larga escala, formado por um conjunto de provas externas e questionários socioeconômicos, aplicados em escolas particulares e públicas de todo o território nacional. Iniciado em 1990, o SAEB é o principal instrumento de análise da qualidade da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio nas esferas municipal, estadual, federal e escolas privadas. Os aplicadores das provas não estão relacionados diretamente com a escola.

Até 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) era realizado, a cada dois anos, por uma parcela dos alunos da rede pública. Essa configuração, apesar de oferecer uma visão geral do sistema, não permitia aos municípios e escolas um retrato específico do rendimento de seus alunos. A partir de 2005, acontece a reformulação do Saeb, com a criação da Anresc (Prova Brasil) como uma avaliação censitária, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, para todos os alunos da quarta e oitava séries das redes públicas urbana e rural, atualmente, 5º e 9º anos. Assim, os dados que antes eram amostrais passaram a ser divulgados por rede de ensino e escola, levando a um maior acompanhamento por parte dos professores, pais e sociedade, em geral, dos resultados obtidos. Se, por um lado, a Prova Brasil revelou boas práticas que estavam sendo feitas nas escolas para um melhor aprendizado dos alunos, por outro lado, revelou, também, desigualdades educacionais, muitas vezes, em um mesmo sistema de ensino (Brasil, 2007)

Os maiores desafios do ensino médio, hoje, são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras. Tal necessidade é identificada e explicitada nas diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2013).

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa

por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (Brasil, 2011, p. 167).

A juventude precisa ser reconhecida como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Brasil, 2011).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) espera-se que o aluno resolva problemas utilizando conhecimentos relacionados são números naturais e racionais (na forma fracionária e decimal), às medidas e aos significados das operações, produzindo estratégias pessoais de solução, selecionando procedimentos de cálculo, justificando tanto os processos de soluções quanto os procedimentos de cálculo em função da situação proposta (Brasil, 1997, p. 93).

Tabela 1 - Diferença entre as proficiências médias no Saeb em Língua Portuguesa na 3ª e 4ª séries do Ensino Médio tradicional por dependência administrativa – unidade da federação – 2019.

Região	UF	Média Federal	Média Estadual	Média Municipal	Média privada
Norte	AM	320,7	250,7	-	310,5

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep (Adaptação do autor).

A partir da interpretação dos intervalos da Escala, os professores, em parceria com a equipe pedagógica, podem diagnosticar os conhecimentos já desenvolvidos pelos estudantes, bem como aqueles que ainda precisam ser trabalhados em sala de aula, em cada etapa de escolaridade avaliada. Com isso, os educadores podem atuar com maior precisão na detecção das dificuldades dos alunos, possibilitando o planejamento e a execução de novas ações para o processo de ensino-aprendizagem. As avaliações do Saeb são muito importantes para se ter um diagnóstico mais próximo da realidade educativa.

A avaliação externa é um dos principais instrumentos utilizados pelo governo para a implantação e elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino, fazendo com que escola e comunidade alterem suas ações e redirecionem o seu método de trabalho.

Essas avaliações são elaboradas, organizadas e realizadas por pessoas externas à escola, ao contrário das avaliações da aprendizagem em sala de aula, onde quem a elabora e realiza é alguém interno a escola. “Baseadas em testes de proficiência, as avaliações em larga escala buscam aferir o desempenho dos alunos em habilidades consideradas fundamentais para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliada” (Minas Gerais, 2013, p. 9).

O Estado do Amazonas, através da SEDUC/AM em suas Propostas Curriculares orienta professores do ensino básico. Antes do início de ano letivo é oferecido e dado aos profissionais da escola oportunidade de participar de seminários, adequando seus planejamentos às estruturas e à realidade da clientela ali matriculada, num esforço contínuo de busca do melhor. A Gestão democrática neste sentido se fortalece, pois é oferecida aos professores uma linha de procedimento dentro da concepção curricular (PPP – Projeto Político Pedagógico da referida escola).

Em geral, para as avaliações em larga escala da Educação Básica realizadas no Brasil, os resultados dos alunos em Língua Portuguesa são colocados em uma mesma Escala de Proficiência definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Por permitirem ordenar os resultados de desempenho, as Escalas são importantes ferramentas para a interpretação dos resultados da avaliação.

A AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A avaliação integra o processo de ensino e aprendizagem, está sempre a serviço de um projeto ou conceito teórico, não é uma atividade neutra, tem objetivos, intencionalidade - o educador interpreta e atribui-lhe sentidos e significados -, reflete 4 valores e normas sociais e pode servir para a manutenção ou transformação social de acordo com a tendência pedagógica assumida pelo educador (Chueiri, 2008).

Na proporção interna, o termo avaliação e práticas avaliativas são vistos e entendidos de várias formas pelos educadores. Para alguns, o ato de avaliar se torna apenas uma formalidade, uma obrigação da escola; para outros, é visto como uma verificação da aprendizagem, ou seja, cada docente, com sua devida formação e concepção, compreendem a avaliação de um modo, muitas vezes, sem aperfeiçoamento teórico, sem critérios, sem pensar muito sobre a prática em si, e isso acaba afetando diretamente as práticas de ensino e aprendizagem, pois se sabe que as avaliações são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (Ramos, 2018).

As avaliações são fundamentais para que se possa promover um ensino de qualidade. É por ela que se consegue identificar onde estão as falhas e os acertos no processo ensino-aprendizagem, onde é preciso investir mais e onde se pode caminhar com segurança. Sem avaliação não seria possível saber se os objetivos do ensino estão sendo alcançados, se eles são realistas ou idealizados, se está cumprindo ou não o papel, levando todos, nas escolas a aprender.

O conceito de avaliação não é uniforme, e bem poderia ser considerado como a soma de muitos fatores diversos e, às vezes, diferentes entre si, que pretendem configurar um elemento ou conceito comum. É por isso que tentar definir o conceito de avaliação não é fácil, fato pelo qual podemos encontrar diversas definições e de todas elas poderíamos extrair algum elemento válido para chegar a uma definição que resultasse completa e operativa, levando em conta ao fazê-lo, as diversas conotações que o termo avaliação adquire (Ramos, 2018, p.33).

Sabe-se que há muito tempo avaliação da aprendizagem tem sido alvo de discussão entre os educadores e objeto de estudo de vários teóricos, dado ao seu papel relevante no ensino, no entanto, continua sendo um dos grandes embaraços na educação, pois, está ainda tem sido usada com os ranços da pedagogia tradicional. Sob esta ótica, a avaliação da aprendizagem se move única e exclusivamente em torno de aprovação e reprovação, em que pais, professores e sistema do ensino visam unicamente à aprovação.

Nesse contexto estão os pais, pensando no avanço de séries por seus filhos, os professores utilizando os procedimentos de avaliação para manter a ordem, pressionar estudantes e fazer com que se interessem pelos estudos, e o sistema de ensino por sua

vez se interessa pelos percentuais de aprovação e reprovação do total dos alunos. Em consequência disso “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame, que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (Luckesi, 2003, p. 18).

É esse autor quem sustenta que:

Portanto, a avaliação está inserida nas diversas ações que estão sendo formuladas na política pública de educação para orientar a atuação das instituições escolares, profissionais, alunos e seus familiares. Desta forma, através da fiscalização ou da associação dos resultados obtidos no processo de avaliação com os instrumentos de financiamento, pode ser impresso um desenho das ações regulatórias do próprio estado sobre as escolas, promovendo melhorias ao longo do processo ensino aprendizagem (op.cit.).

Cabe frisar que a avaliação da aprendizagem é uma das atividades mais importantes inerentes à prática pedagógica, e imprescindível, no sentido de nortear os trabalhos pedagógicos, pois, quando bem aplicada, traz ao professor uma visão real da situação de aprendizagem do aluno e ainda lhe permite perceber se sua atuação docente tem ou não contribuído para o alcance dos objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto no decorrer deste estudo, é possível afirmar que as Avaliações Externas são necessárias no contexto educacional brasileiro, sobretudo nas escolas do estado do Amazonas, especificamente na cidade de Manaus, posto que exigem a utilização de mecanismos de monitoramento da gestão descentralizada.

As Avaliações Externas (ou em larga escala), desde sua implantação vêm contrariando a convicções pedagógicas, defendidas por grande número dos educadores, de que a avaliação é processual, e que deve ser realizada durante todo o ano letivo, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Ressalta-se, entretanto, que não se trata de desprezar os resultados dessas avaliações. Mas, torna-se necessário analisar os processos avaliativos, objetivando compreender seus limites, como as consequências negativas para o trabalho pedagógico em sala de aula que busca reverter esse processo que tem comprometido ainda mais a aprendizagem dos alunos, ao longo de quase três décadas.

Partindo desse princípio, a pesquisa e a discussão proposta, buscou provocar uma análise mais ampla sobre esses tipos de avaliações que têm permeado as escolas públicas brasileiras, em especial, a unidade escolar pertencente à rede estadual de ensino da cidade de Manaus, estado do Amazonas, participante dessa pesquisa.

Ao refletir sobre as repercussões dos resultados das avaliações na prática dos docentes e em sua formação continuada, é importante frisar que a escola deve apresentar uma proposta bem definida quanto a esses tipos de avaliações, levando os professores a trabalhar da melhor forma que este julgar pertinente.

No entanto, muitos são os desafios, sobretudo aqueles relacionados à complexidade de realizar não apenas a Avaliação Externa, mas também as intervenções pedagógicas

necessárias a partir da análise das avaliações. Dentre estes se podem destacar alguns como: a necessidade do desenvolvimento de uma logística complexa e imensa, que garanta a cobertura de todo o estado do Amazonas; professores multiplicadores, com competência teórico-prática; desenvolvimento e entrega de materiais pedagógicos para a terceira série do Ensino Médio; complexidade do processo de aquisição de materiais; além do acompanhamento a todos os estabelecimentos de ensino da rede estadual e do desenvolvimento de capacidade técnica dos professores.

REFERÊNCIAS

Aranha, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. rev. e ampla. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de maio de 2020

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: [s.n.], 1946.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livropcn.pdf>. Acesso em: 14.02.2025

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2010.

Brasil. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB, nº 4, de 29 de janeiro de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24/4/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Escala SAEB Ensino Médio**. 2013a. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escala_ensino_medio_2013.pdf. Acesso em 06 ago. 2015

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96**. Brasil em Ação. Brasília, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação – MEC. Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017. Confere o art. 87**, paragrafo único, inciso I e II da Constituição, e considerando o art. 9º, inciso II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases - LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. A Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Conselho Nacional de Educação – CNE. Brasília, 2017

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade** Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 34, n. 2, July-Dec., 2012

CABRAL, Giovanna Rodrigues; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; SOUSA, Lenise Teixeira de. **Avaliação em larga escala para a alfabetização e os direitos de aprendizagem em língua portuguesa: e-Curriculum**, São Paulo , v. 19, n. 4, p. 1627-1649, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180938762021000401627&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 fev. 2025. Epub 12-Abr-2022. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1627-1649>.

CHUEIRE, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a avaliação escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

Inep - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <https://medium.com/@inep/resultadosdososae2017f471ec72168d>. Acesso em: 29 mar. 2021.

JAEHN, LISETE. **Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, 2011

Luckesi, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15ed São Paulo: Cortez.2013. 180 p.

Luckesi, C. C. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.11-27, jan./abr. 2003.

MANACORDA, M. A. **História da Educação; da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo; Cortez, 2013.

Minas Gerais. Revista Pedagógica Matemática: **9º ano do Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado de Educação. SIMAVE/PROEB, 2013.

Moreira, Antônio Flavio B. **Currículos e programas no Brasil**. 18. ed. Campinas: Papiro, 2012.

Ramos, Bassoaldo Cláudia. **A avaliação no processo de ensino e aprendizagem e a articulação com os resultados do Ideb**: um estudo com professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS. 2018.

Sadeam - **Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas**. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM). Disponível em: < <http://www.educacao.am.gov.br/sistema-de-avaliacao-do-desempenho-educacional-do-amazonas-sadeam/>> Acesso em: 12 set. 2020.

Saviani, D. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. Campinas: Autores Associados. 2012. 192 secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – Seduc/Am. Escola Estadual Professora Sebastiana Braga. *Projeto Político Pedagógico 2019*. Manaus, 2019.

Silva, José Afonso da Silva. **Curso de direito constitucional positivo**. 31. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

Ramos, Bassoaldo Cláudia. **A avaliação no processo de ensino e aprendizagem e a articulação com os resultados do Ideb**: um estudo com professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS. 2018.

Práticas Pedagógicas e a Neurodivergência: Aceleração Escolar como Medida Preventiva e Protetiva no Desenvolvimento Integral de Alunos Superdotados

Pedagogical Practices and Neurodivergence: School Acceleration as a Preventive and Protective Measure in the Comprehensive Development of Gifted Students

Vanessa Roda Pavani Mello

RESUMO

A aceleração escolar é uma prática pedagógica essencial para o atendimento de alunos superdotados, reconhecida tanto pela legislação brasileira quanto por evidências científicas. Este estudo, de natureza bibliográfica integrativa, analisa a aceleração enquanto medida inclusiva, abordando os desafios e benefícios dessa prática no contexto educacional brasileiro. A superdotação, frequentemente reduzida a um desempenho acadêmico elevado ou a um número de QI, é aqui explorada como uma condição neurodivergente, destacando-se aspectos emocionais, cognitivos e sociais frequentemente ignorados. Os resultados mostram que a aceleração promove engajamento acadêmico, bem-estar emocional e desenvolvimento social, contrariando mitos que associam essa prática a prejuízos na socialização. No entanto, resistências culturais e institucionais, como a confusão entre aceleração e reclassificação e a falta de capacitação docente, ainda dificultam sua implementação efetiva. A legislação brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assegura o direito à aceleração escolar, mas há necessidade de políticas públicas mais robustas para superar barreiras estruturais e culturais. Conclui-se que a aceleração escolar não é apenas uma alternativa pedagógica, mas um direito educacional fundamental que contribui para o pleno desenvolvimento dos superdotados, alinhando-se às demandas contemporâneas de uma educação



inclusiva e equitativa. Recomenda-se a ampliação de pesquisas e a capacitação docente como medidas prioritárias para a efetivação dessa prática no Brasil.

Palavras-chave: superdotação; educação inclusiva; aceleração escolar; práticas pedagógicas diferenciadas.

ABSTRACT

School acceleration is an essential pedagogical practice for caring for gifted students, recognized both by Brazilian legislation and scientific evidence. This study, of an integrative bibliographic nature, analyzes acceleration as an inclusive measure, addressing the challenges and benefits of this practice in the Brazilian educational context. Giftedness, often reduced to high academic performance or an IQ number, is explored here as a neurodivergent condition, highlighting often ignored emotional, cognitive and social aspects. The results show that acceleration promotes academic engagement, emotional well-being and social development, contradicting myths that associate this practice with losses in socialization. However, cultural and institutional resistance, such as confusion between acceleration and reclassification and the lack of teaching training, still hinder its effective implementation. Brazilian legislation, especially the National Education Guidelines and Bases Law (LDB) and the Child and Adolescent Statute (ECA), ensures the right to academic acceleration, but there is a need for more robust public policies to overcome structural and cultural barriers. It is concluded that school acceleration is not just a pedagogical alternative, but a fundamental educational right that contributes to the full development of gifted individuals, in line with contemporary demands for an inclusive and equitable education. The expansion of research and teacher training is recommended as priority measures to implement this practice in Brazil.

Keywords: giftedness; inclusive education; school acceleration; differentiated pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, com avanços significativos no reconhecimento da diversidade de necessidades educacionais dos alunos. Entretanto, ainda há um grupo que permanece invisível e frequentemente negligenciado: os alunos superdotados. Definidos no Brasil como indivíduos que apresentam altas habilidades ou superdotação, esses alunos enfrentam desafios únicos em um sistema educacional que, por vezes, falha em reconhecer, entender e atender às suas necessidades específicas.

No contexto educacional brasileiro, a superdotação ainda é frequentemente associada de forma equivocada a talentos isolados ou a desempenho acadêmico acima da média, sem considerar sua complexidade enquanto neurodivergência. Essa visão limitada não apenas restringe as oportunidades de desenvolvimento desses alunos, mas também pode gerar prejuízos emocionais e sociais, como frustração, desmotivação e isolamento. Assim, práticas pedagógicas diferenciadas, como a aceleração escolar,

emergem não apenas como estratégias para potencializar habilidades, mas também como medidas preventivas e protetivas para assegurar o desenvolvimento integral desses alunos.

Conforme Ribeiro (2016), o autoconhecimento emerge como essencial no reconhecimento do potencial humano, sendo um catalisador para a expressão das capacidades latentes. Ribeiro enfatiza que as práticas pedagógicas devem priorizar a descoberta das singularidades de cada aluno, estimulando processos autorregulados e autônomos, em que o indivíduo se torna o protagonista de seu desenvolvimento.

A aceleração escolar, embora frequentemente debatida, é respaldada por estudos como o clássico *“A Nation Deceived: How Schools Hold Back America’s Brightest Students”* (Colangelo; Assouline; Gross, 2004), que destacam sua eficácia tanto no desempenho acadêmico quanto na saúde emocional de alunos superdotados. No entanto, essa prática ainda enfrenta resistências no Brasil, onde são impostas exigências como maturidade emocional, frequentemente desconectadas das evidências científicas que indicam benefícios consistentes dessa abordagem até mesmo para maturidade dos indivíduos.

Este estudo propõe discutir a aceleração escolar como uma prática pedagógica essencial e não apenas complementar a outras medidas, como o enriquecimento curricular. Além disso, busca situar essa abordagem dentro de uma perspectiva de neuroeducação, explorando como os avanços neurocientíficos podem fundamentar políticas educacionais mais inclusivas e eficazes para alunos superdotados.

Ao longo do trabalho, serão apresentados os conceitos de superdotação enquanto neurodivergência, as práticas pedagógicas mais adequadas, e os desafios enfrentados no Brasil. Inicialmente, o artigo contextualiza a superdotação e sua relação com a inclusão educacional. Em seguida, são discutidas as práticas pedagógicas diferenciadas, com ênfase na aceleração escolar. Por fim, apresenta-se uma análise crítica da realidade brasileira e propostas de ações para superar as barreiras existentes.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Compreendendo a Superdotação: Entre Mitos e Realidades da Neurodivergência

Historicamente, no Brasil, a superdotação e as altas habilidades têm sido tratadas como sinônimos, embora apresentem nuances que, frequentemente, geram confusão. Internacionalmente, o termo *“giftedness”* refere-se a uma condição inata, ligada de forma intrínseca ao indivíduo, ou seja, não se trata de um mero comportamento situacional, mas de um jeito de ser, pensar e viver desde o nascimento e por toda a vida. Já no Brasil, as altas habilidades são, muitas vezes, reduzidas ao desempenho acadêmico ou ao número de QI elevado. Essa visão reflete uma abordagem que privilegia indicadores observáveis e momentâneos, excluindo alunos cujo potencial pode não se manifestar de forma convencional, como aqueles em contextos de vulnerabilidade social ou os que simplesmente não tiveram oportunidades apropriadas.

A teoria dos três anéis de Joseph Renzulli, amplamente difundida em graduações de Pedagogia e outras áreas no Brasil, é uma das principais referências para a compreensão da superdotação. Essa teoria sugere que a superdotação resulta da interação entre capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Embora tenha valor ao destacar fatores situacionais que favorecem a expressão de habilidades, ela restringe o entendimento da superdotação ao tratá-la como um fenômeno condicionado a circunstâncias externas. Esse modelo ignora a complexidade da superdotação enquanto condição neurodivergente, desconsiderando características intrínsecas como intensidades emocionais, alta sensibilidade e processos cognitivos acelerados, que são centrais para compreender esses indivíduos.

Estudos neurocientíficos apontam que cérebros de indivíduos superdotados apresentam diferenças marcantes no processamento cognitivo, emocional e sensorial, como maior conectividade neuronal em áreas de raciocínio lógico e criatividade (Geake; Hansen, 2005). Essas características destacam a inadequação da educação brasileira padronizada para atender a esses alunos.

Adicionalmente, estudos de neuroimagem funcional revelaram maior atividade em áreas do córtex pré-frontal, relacionadas à tomada de decisão, planejamento e resolução de problemas complexos (Jung; Haier, 2007). Essas diferenças sustentam não apenas o potencial cognitivo elevado, mas também ajudam a compreender aspectos emocionais frequentemente associados à superdotação, como alta sensibilidade e intensidades emocionais, descritas por Michael Piechowski (1991).

Essas características emocionais encontram eco na teoria das Desintegrações Positivas, proposta por Kazimierz Dabrowski. Essa teoria identifica intensidades emocionais (*overexcitabilities*) como componentes essenciais no desenvolvimento de indivíduos superdotados. Para Dabrowski, essas intensidades não são meros traços, mas motores que impulsionam o desenvolvimento ético e pessoal. Nesse sentido, a superdotação emocional, marcada por reações intensas e profundas aos estímulos, exige uma abordagem pedagógica que respeite essas particularidades e as considere um elemento essencial do processo educacional.

Do ponto de vista neurocientífico, a amígdala cerebral também desempenha um papel importante. Estrutura central no processamento das emoções, a amígdala tende a apresentar maior reatividade em superdotados, o que pode amplificar tanto experiências positivas quanto negativas. Essa particularidade ajuda a explicar por que esses indivíduos frequentemente demonstram empatia intensa, mas também enfrentam desafios significativos na regulação emocional.

Ribeiro (2016) argumenta que a criatividade e a expertise estão imbricadas na essência do ser humano, destacando que o equilíbrio entre emoção e razão promove o desenvolvimento integral. Essa visão integra-se à abordagem inclusiva da superdotação, reconhecendo que tanto os aspectos emocionais quanto cognitivos devem ser valorizados nos processos educacionais.

Ao integrar neurociência e teorias educacionais, compreende-se que as intensidades emocionais não são subprodutos da superdotação, mas aspectos centrais

dessa condição neurodivergente. Reconhecer essa complexidade é fundamental para construir práticas pedagógicas que favoreçam o equilíbrio emocional e o desenvolvimento integral desses indivíduos.

Essa visão é especialmente relevante no contexto brasileiro, onde a abordagem reducionista em relação à superdotação tem consequências significativas. Muitos alunos permanecem invisíveis ao sistema educacional, especialmente aqueles com dupla excepcionalidade, como superdotação associada ao TDAH ou TEA. Esses alunos enfrentam barreiras na identificação de suas condições, e suas necessidades e potenciais frequentemente são negligenciados em práticas pedagógicas padronizadas. Além disso, a ênfase no desempenho acadêmico pode levar a desmotivação, isolamento social e, em situações mais graves, até mesmo evasão escolar, doenças psicossomáticas, automutilação e suicídio.

Estudos recentes, como os de Linda Silverman e Michael Piechowski, reforçam que a superdotação deve ser reconhecida como uma condição neurodivergente. Essa perspectiva destaca diferenças estruturais e funcionais no processamento cognitivo, emocional e sensorial desses indivíduos, afirmando que a superdotação é intrínseca e contínua, e não um comportamento transitório. Com base nessa visão, é essencial reformular práticas pedagógicas para reconhecer a superdotação como parte da identidade do indivíduo, promovendo não apenas o desenvolvimento integral, mas também uma inclusão verdadeira.

Ao adotar a superdotação como neurodivergência, abre-se espaço para uma abordagem educacional que respeite as particularidades de cada aluno. Essa mudança de paradigma é fundamental para superar as limitações do modelo reducionista predominante no Brasil, permitindo a construção de práticas inclusivas e personalizadas, alinhadas às demandas contemporâneas da educação no século XXI.

Desafios da Identificação e Atendimento de Alunos Superdotados no Brasil

A identificação e o atendimento de alunos superdotados no Brasil enfrentam inúmeros desafios, profundamente enraizados em preconceitos culturais, lacunas na formação docente e fragilidades nas políticas públicas. Esses fatores, quando combinados, perpetuam uma abordagem educacional inadequada, que invisibiliza grande parte dessa população e restringe seu pleno desenvolvimento.

Um dos maiores obstáculos é a falta de conhecimento técnico por parte dos educadores e gestores escolares. Ainda hoje, a superdotação é frequentemente associada, de forma equivocada, a um desempenho acadêmico excepcional e homogêneo, ignorando as múltiplas formas como essa condição pode se manifestar. Essa visão limitada é influenciada por teorias amplamente difundidas, como as de Renzulli e Gardner, que, embora relevantes em seus contextos, falham em capturar a complexidade da superdotação enquanto condição neurodivergente comprovada por evidências científicas.

A teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner, por exemplo, apresenta uma abordagem baseada na identificação de diferentes formas de inteligência, como lógico-matemática, linguística, espacial e interpessoal. Embora essa teoria tenha ampliado

o entendimento sobre talentos e habilidades humanas, ela é insuficiente para abordar a superdotação em sua totalidade. Gardner (1983) concentra-se em habilidades específicas que podem ser observadas e medidas, mas desconsidera aspectos intrínsecos da superdotação, como intensidades emocionais, alta sensibilidade e criatividade divergente, descritos por autores como Silverman (2013) e Piechowski (2006).

Essa abordagem fragmentada pode levar à subidentificação de alunos superdotados, especialmente daqueles cujos talentos não se alinham a categorias observáveis. Por exemplo, um aluno com habilidades excepcionais em áreas menos valorizadas, como a liderança ou a sensibilidade artística, pode ser negligenciado caso sua superdotação não seja percebida dentro das inteligências definidas por Gardner. Além disso, o foco em inteligências isoladas ignora a interação dinâmica entre aspectos cognitivos, emocionais e sociais que são centrais na superdotação.

Esse desafio também é perpetuado pelo documento do Ministério da Educação (MEC), Diretrizes para a Educação de Altas Habilidades/Superdotação (2006), que reconhece, por um lado, que a superdotação não se limita ao QI elevado, mas, por outro, navega contra as evidências científicas ao valorizar primordialmente talentos e habilidades. Essa abordagem, ao priorizar manifestações visíveis como liderança e criatividade, subestima a complexidade da superdotação como uma condição neurodivergente, descrita por Linda Silverman (2013) como um conjunto de traços intrínsecos, incluindo alta sensibilidade emocional, intensidades (*overexcitabilities*) e processos cognitivos acelerados.

Adicionalmente, o mito de que superdotados necessariamente possuem um QI superior a 130 persiste em grande parte das práticas educacionais e psicológicas. Este critério, que deveria ser apenas um dos indicadores, é frequentemente tomado como definitivo, ignorando outras características absolutamente importantes. James T. Webb (2005) destaca que a superdotação não pode ser definida apenas por um alto QI, pois essa condição engloba uma ampla variedade de manifestações, especialmente em casos de dupla excepcionalidade, onde talentos elevados coexistem com desafios adicionais que podem mascarar suas capacidades.

No Brasil, ainda há confusão entre superdotação e altas habilidades, sendo erroneamente interpretado que um QI entre 120 e 130 define altas habilidades, enquanto valores acima de 130 definem superdotação. No entanto, trata-se de uma mesma condição, e inclusive, ambos os termos são tratados como sinônimos na legislação brasileira, incluindo a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

Além disso, os estereótipos culturais frequentemente excluem alunos oriundos de contextos de vulnerabilidade social. Essas crianças, mesmo apresentando características típicas de superdotação, podem não ser identificadas devido à falta de estímulos adequados e à carência de oportunidades, o que mascara suas capacidades e potencialidades. Linda Silverman (2013) argumenta que a superdotação não deve ser definida apenas pelo QI elevado, mas como uma combinação de traços complexos que incluem intensidades emocionais, alta sensibilidade e habilidades cognitivas avançadas, exigindo uma abordagem educacional que valorize esses aspectos. Esse entendimento é essencial para combater a invisibilidade de alunos que não se destacam no desempenho acadêmico convencional.

Os desafios tornam-se ainda mais evidentes quando consideramos a dupla excepcionalidade, em que a superdotação coexiste com condições como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou outros transtornos de aprendizagem. Nesses casos, a falta de formação docente e o desconhecimento técnico frequentemente resultam na categorização inadequada desses alunos, que são vistos apenas como indivíduos com dificuldades, ignorando-se a superdotação. Essa negligência os priva de intervenções que poderiam não apenas apoiar suas dificuldades, mas também potencializar suas capacidades, como apontado por Webb (2005) e Piechowski (2006).

Outro entrave significativo é a ausência de políticas públicas robustas que priorizem a identificação e o atendimento de alunos superdotados. Embora existam diretrizes legais que reconheçam os direitos dessa população, como a LDB e a Política Nacional de Educação Especial, a implementação dessas normativas é frequentemente negligenciada. Isso resulta em práticas inconsistentes entre as redes de ensino, que raramente contam com programas específicos ou recursos adequados para atender essa população.

A falta de formação inicial e continuada dos professores agrava ainda mais a situação. Poucos cursos de licenciatura e pedagogia no Brasil abordam a superdotação de forma aprofundada, deixando os docentes despreparados para identificar e atender alunos com essas características. Essa lacuna na formação perpetua a invisibilidade dos superdotados, que muitas vezes são vistos como “alunos sem problemas” ou, no caso de dupla excepcionalidade, como “alunos-problema”. Essa percepção reforça um ciclo de negligência que limita o desenvolvimento pleno desses estudantes.

Por fim, o cenário educacional brasileiro ainda enfrenta o desafio de construir uma cultura que valorize a diversidade e reconheça as múltiplas manifestações da superdotação como um direito fundamental à educação inclusiva e personalizada. Sem uma mudança de paradigma, os alunos superdotados continuarão desvalorizados e subaproveitados, comprometendo não apenas seu desenvolvimento integral, mas também suas contribuições para a sociedade.

Práticas Pedagógicas Diferenciadas para o Aluno Superdotado

A educação diferenciada dos alunos superdotados está garantida no Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata especificamente da Educação Especial. O artigo 58 define que a Educação Especial destina-se exclusivamente a alunos com necessidades educacionais específicas, entre eles os com altas habilidades/superdotação.

Conforme previsto no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os sistemas de ensino devem assegurar a organização de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica que atendam às peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Entre essas práticas, destaca-se a aceleração escolar, expressamente prevista no inciso II do referido artigo, como uma medida que permite especificadamente aos alunos com altas habilidades/superdotação concluírem seus programas escolares em menor tempo. Essa previsão legal reflete a necessidade de adaptar o ensino às capacidades peculiares desses alunos, garantindo que seu desenvolvimento acadêmico, emocional e social ocorra de forma equilibrada.

Essas disposições reforçam que, para os superdotados, é direito garantido o uso de práticas pedagógicas diferenciadas, incluindo a aceleração escolar e a personalização do ensino.

Aliás, a Dra. Olzeni Ribeiro (1996), com uma trajetória profissional impecável, e realmente uma autoridade no campo da superdotação e da dupla excepcioanalidade, ressalta que ambientes de aprendizagem que respeitam as singularidades individuais são essenciais para a emersão de potencialidades. Ela argumenta que práticas baseadas em confiança mútua, liberdade e reconhecimento das capacidades individuais promovem contextos acolhedores e favoráveis ao aprendizado, especialmente para alunos que enfrentam desafios no sistema educacional tradicional, o que leva ao caso dos superdotados, por óbvio.

No contexto da personalização do ensino, medidas como os Planos de Ensino Individualizados (PEI), o enriquecimento curricular e a mentoria especializada permitem ajustar o ensino às particularidades dos superdotados, oferecendo metodologias personalizadas e alinhadas às suas necessidades.

Estudos destacam a aceleração escolar como a medida mais eficaz para atender às necessidades dos superdotados, sendo frequentemente a primeira opção pedagógica. Ela ajusta o ritmo de aprendizado às capacidades excepcionais, sem excluir a adoção simultânea de outras medidas. Pesquisas, como o relatório *A Nation Deceived* (Colangelo; Assouline; Gross, 2004), evidenciam benefícios significativos dessa prática, incluindo o aumento do engajamento acadêmico, a redução do desinteresse escolar e o fortalecimento do bem-estar emocional dos alunos.

A aceleração pode ser implementada em diferentes modalidades, como progressão acelerada, que permite a conclusão de mais de uma série em um único ano letivo; avanço por disciplinas, em que o aluno estuda conteúdos de níveis superiores sem mudar de série; ou entrada antecipada em níveis educacionais mais avançados, como o ensino fundamental, médio ou superior. Ao alinhar o desafio acadêmico às capacidades individuais dos superdotados, a aceleração não apenas otimiza seu desenvolvimento acadêmico, mas também promove a satisfação emocional e o senso de pertencimento, consolidando-se como uma prática essencial e prioritária para o pleno desenvolvimento desse público.

E, embora seus benefícios sejam bem reconhecidos, a aceleração escolar ainda enfrenta resistências no Brasil, muitas vezes baseadas em preconceitos e desinformação. Entre os argumentos contrários, destaca-se a crença de que essa prática compromete o desenvolvimento social e emocional do aluno, uma visão que não encontra respaldo em evidências científicas. Ou seja, crenças limitantes que somente cerceiam o direito dos alunos superdotados.

Portanto, a aceleração escolar, assim como outras práticas pedagógicas diferenciadas, não deve ser vista apenas como uma alternativa, mas como uma necessidade essencial para garantir que os alunos superdotados tenham desenvolvimento integral. A legislação educacional brasileira, ao assegurar esses direitos, destaca a importância de um sistema educacional inclusivo, que respeite as diferenças e valorize a diversidade intelectual. Superar as barreiras culturais e estruturais que ainda limitam a implementação dessas medidas é fundamental para promover uma educação verdadeiramente equitativa e transformadora.

Aceleração Escolar: Medida Preventiva, Protetiva e Terapêutica

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação tem como objetivos o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 208, inciso V, a Constituição assegura o acesso aos níveis mais elevados de ensino, de acordo com a capacidade de cada um. Esse princípio é reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que, em seu artigo 54, inciso V, garante o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Complementando essas disposições, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, prevê expressamente, no artigo 59, inciso II, a aceleração escolar como uma medida específica para alunos superdotados, permitindo-lhes concluir seus programas escolares em menor tempo, respeitando suas capacidades e seu ritmo de aprendizado.

Nesse contexto, a aceleração escolar é uma medida pedagógica expressamente prevista e garantida pela LDB no artigo 59, inciso II e fundamentada nos artigos 205 e 208, inciso V da CF, bem como do art. 54, inciso V do ECA, e é destinada exclusivamente aos alunos superdotados. Essa medida permite que esses estudantes avancem em seus programas escolares em menor tempo, respeitando suas capacidades excepcionais e seu ritmo de aprendizado diferenciado. É uma prática voltada a atender às necessidades desse público, que, por suas características cognitivas, emocionais e sociais, muitas vezes se desmotivam e perdem o interesse quando submetidos a currículos tradicionais que não os desafiam adequadamente.

Diferentemente de outros estudantes, os superdotados apresentam uma capacidade de processamento mais rápida e uma tendência a assimilar conteúdos com profundidade em menor tempo. Estudos neurocientíficos, como os de Linda Silverman (2013), demonstram que esses alunos possuem características cognitivas diferenciadas, como maior conectividade neuronal e raciocínio divergente, que favorecem a aprendizagem acelerada. Segundo Silverman, alunos superdotados frequentemente aprendem conteúdos novos em 1/4 a 1/2 do tempo necessário para seus pares de mesma idade, graças à sua capacidade de abstração e retenção. Pesquisas adicionais, como as de Winner (1996), indicam que em disciplinas específicas, esses alunos podem aprender até duas ou três vezes mais rápido, dependendo da complexidade do material.

Ignorar essas características e forçá-los a seguir um currículo tradicional pode resultar em desmotivação, ansiedade e até mesmo abandono escolar ou outras consequências mais graves. Além disso, a aceleração não apenas respeita a capacidade de aprendizado, mas também promove o bem-estar emocional e social. Alunos superdotados frequentemente relatam sentimentos de inadequação e isolamento quando obrigados a permanecer em turmas que não acompanham seu ritmo intelectual. A aceleração escolar os coloca em ambientes mais desafiadores, contribuindo para um senso de pertencimento e satisfação.

A aceleração escolar é uma prática vastamente respaldada por pesquisas científicas e relatórios de impacto, destacando-se o estudo *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students* (Colangelo; Assouline; Gross, 2004). Esse relatório, considerado um marco na área da educação para superdotados, reuniu mais de 100 anos de evidências empíricas sobre a eficácia da aceleração. A pesquisa analisou diversas

modalidades de aceleração, como progressão avançada, avanço por disciplinas e entrada antecipada em níveis educacionais superiores, e concluiu que essa medida é uma das mais eficazes para atender às necessidades acadêmicas, emocionais e sociais dos alunos superdotados.

O relatório destaca diversos benefícios significativos proporcionados pela aceleração escolar. Um deles é o engajamento acadêmico, já que a prática oferece desafios intelectuais compatíveis com as capacidades dos alunos superdotados, reduzindo o tédio e o desinteresse frequentemente observados em currículos tradicionais que não consideram o ritmo acelerado de aprendizado desse público. Em ambientes desafiadores, esses estudantes demonstram maior entusiasmo e dedicação aos estudos, resultando em uma experiência educacional mais enriquecedora. Além disso, o desempenho escolar dos alunos acelerados também é superior ao de seus pares não acelerados, tanto em avaliações padronizadas quanto em competências específicas, evidenciando que a prática está alinhada ao ritmo e às capacidades de aprendizado desses indivíduos, permitindo-lhes atingir níveis elevados de excelência acadêmica.

Outro aspecto relevante é o impacto positivo no bem-estar emocional. A discrepância entre as capacidades dos superdotados e o ambiente educacional tradicional frequentemente causa frustração, desmotivação e isolamento. A aceleração escolar ajuda a mitigar esses problemas ao proporcionar um ambiente mais estimulante e alinhado às suas habilidades, o que contribui para maior satisfação emocional e uma percepção mais positiva de bem-estar. No campo social, a prática contraria o mito de que prejudica a socialização. Pelo contrário, o relatório aponta que a convivência com pares intelectualmente semelhantes fortalece o senso de pertencimento e autoestima dos alunos acelerados, que desenvolvem relações sociais mais significativas e sentem-se mais conectados ao grupo escolar.

Além das evidências apresentadas por *A Nation Deceived*, outros estudos complementares, como os de Linda Silverman (2013) e Michael Piechowski (2006), reforçam que a aceleração escolar pode de fato ser considerada uma medida terapêutica, preventiva e protetiva. Silverman argumenta que o ajuste do ambiente educacional às capacidades do superdotado é essencial para evitar o surgimento de problemas emocionais, como ansiedade, depressão e desmotivação. A falta de desafios intelectuais e a ausência de compreensão sobre a condição de superdotação são fatores que frequentemente comprometem o desenvolvimento integral desses alunos.

Piechowski, por sua vez, destaca que as intensidades emocionais (*overexcitabilities*) frequentemente presentes em superdotados podem ser canalizadas positivamente em ambientes que reconhecem e valorizam suas características únicas. A aceleração atua como uma forma de proteção emocional, criando um contexto educacional em que o aluno se sente compreendido e valorizado.

Ademais, o impacto da aceleração não se limita aos anos escolares. Estudos longitudinais, como os analisados por Colangelo *et al.* (2004), mostram que alunos acelerados têm maior probabilidade de alcançar sucesso acadêmico e profissional em comparação com seus pares não acelerados. Isso ocorre porque a prática não apenas desenvolve competências cognitivas, mas também fortalece habilidades socioemocionais, como autoconfiança e resiliência.

E, embora os benefícios sejam muito bem documentados, ainda persistem resistências culturais e institucionais à prática da aceleração. Entre os principais argumentos contrários estão preocupações infundadas sobre a maturidade emocional dos alunos e a suposta desvantagem social ao conviver com colegas mais velhos. Estudos como os de Colangelo *et al.* (2004) mostram que essas condições não têm relevância para determinar a eficácia da aceleração. A prática deve ser fundamentada exclusivamente na capacidade de aprendizado e na necessidade de avanço do aluno, e não em critérios externos ou subjetivos. A maturidade emocional, muitas vezes citada como um obstáculo, é desenvolvida por meio da convivência com pares intelectualmente compatíveis, o que a aceleração pode proporcionar.

No entanto, as evidências científicas são claras: a aceleração, quando bem planejada e implementada, é uma medida segura e eficaz para promover o desenvolvimento integral dos superdotados.

Portanto, a aceleração escolar não deve ser vista apenas como uma alternativa pedagógica, mas como uma intervenção essencial para garantir o pleno desenvolvimento de alunos superdotados. Ao respeitar suas capacidades e necessidades únicas, essa prática promove não apenas o sucesso acadêmico, mas também o bem-estar emocional e a integração social, assegurando que esses alunos tenham uma trajetória educacional alinhada ao seu potencial.

A Confusão Entre Aceleração e Reclassificação

Não obstante a aceleração escolar seja uma medida simples e claramente prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ela é frequentemente confundida com a (re)classificação escolar, mencionada nos artigos 23 e 24, inciso V, alínea “c” da mesma lei. Essa confusão ocorre porque, ao receber solicitações de aceleração por parte da família do aluno superdotado ou de profissionais que o acompanham, muitas escolas aplicam procedimentos próprios da reclassificação, que não são adequados para atender às especificidades desse público.

A reclassificação, diferentemente da aceleração, é um mecanismo voltado para alunos que não se enquadram na série correspondente à sua idade ou histórico escolar, geralmente em função de transferências, evasão escolar ou necessidade de adequação acadêmica. Esse processo envolve avaliações e procedimentos formais para determinar a série mais adequada ao aluno, com base em critérios como conhecimento prévio e desempenho escolar. Já a aceleração escolar é um processo mais direto e específico, fundamentado na capacidade de aprendizado do aluno superdotado e na necessidade de avanço para evitar prejuízos acadêmicos e emocionais decorrentes de um ensino não desafiador.

Ao contrário da reclassificação, a aceleração não exige que o aluno já tenha domínio do conteúdo da etapa que será “pulada”. Estudos, como os de Linda Silverman (2013), indicam que superdotados aprendem novos conteúdos rapidamente devido à sua alta capacidade de abstração e conectividade neuronal. Assim, a aceleração se baseia na capacidade de aprendizado futuro do aluno, que é significativamente mais rápido e aprofundado em comparação aos pares não superdotados.

E, mesmo que eventualmente se considerasse possível o uso do procedimento de reclassificação para superdotados, ele se mostraria inadequado. Provas tradicionais ou testes convencionais, frequentemente utilizados nesse processo, não avaliam de forma eficaz o potencial cognitivo desses alunos. Conforme o estudo *A Nation Deceived* (Colangelo, Assouline, Gross, 2004), o verdadeiro potencial dos superdotados não se reflete apenas no domínio de conteúdos específicos, mas também na forma como processam informações, criam conexões e desenvolvem soluções inovadoras. Submetê-los a essas avaliações não apenas falha em medir suas capacidades, mas pode ser emocionalmente prejudicial, resultando em desmotivação, ansiedade e até rejeição ao sistema educacional.

A Nota Técnica nº 04/2014 do MEC dispensa a obrigatoriedade de laudos técnicos para atender alunos superdotados, reforçando que práticas pedagógicas diferenciadas devem respeitar suas necessidades individuais e direitos.

E a aceleração escolar desponta como uma prática pedagógica essencial para ajustar o ritmo de aprendizado às capacidades excepcionais do aluno superdotado. Prevista na LDB, certamente essa medida não deve ser encarada como um recurso de último caso, mas como um direito que promove o pleno desenvolvimento do estudante. Implementada de forma planejada e em diálogo com a família, a aceleração respeita as necessidades individuais e assegura o acesso a oportunidades compatíveis com o potencial do aluno. Esse entendimento está alinhado ao que estabelece a Nota Técnica nº 04/2014 do MEC, que reforça a importância de práticas inclusivas e personalizadas, livres de barreiras discriminatórias ou exigências que dificultem sua aplicação.

A participação ativa da família desempenha um papel central nesse processo e está assegurada pela Constituição Federal (art. 205) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, art. 53, inciso I). Como conhecedora das capacidades e necessidades da criança ou adolescente, a família tem o direito de solicitar diretamente à escola a implementação de medidas pedagógicas específicas, como a aceleração escolar, mesmo sem apresentar laudo técnico. Essa participação é indispensável para garantir que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às demandas do estudante, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

Longe de ser um recurso de último caso, a aceleração escolar deve ser considerada uma medida essencial e, em muitas situações, a mais adequada para atender às necessidades dos superdotados. Essa prática não exclui outras medidas pedagógicas, como o enriquecimento curricular, mas as complementa. Enquanto a aceleração ajusta o ritmo de aprendizado às capacidades do aluno, o enriquecimento curricular, por exemplo, aprofunda e diversifica os conteúdos, permitindo que o estudante explore seus interesses e habilidades em maior escala.

A autonomia pedagógica das escolas, garantida pela LDB, possibilita a implementação de medidas diferenciadas que assegurem a inclusão de alunos superdotados.

Todavia, a falta de familiaridade de muitas instituições de ensino com a superdotação e com o processo de aceleração ainda resulta na aplicação de procedimentos inadequados e excessivamente burocráticos. Exigências como provas, laudos ou outros critérios que não estão previstos na legislação acabam dificultando o acesso a essa prática. É essencial que as escolas compreendam que a aceleração escolar, destinada exclusivamente aos

superdotados, deve ser fundamentada no compromisso com o desenvolvimento integral do aluno, sem imposição de requisitos formais desnecessários. Assim, torna-se possível garantir o direito de cada estudante a uma educação que respeite suas capacidades excepcionais e promova seu desenvolvimento integral.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem de revisão bibliográfica integrativa, centrada na análise crítica de estudos e documentos relacionados à aceleração escolar e sua relevância no atendimento às necessidades educacionais de alunos superdotados. A metodologia foi estruturada com base em três etapas principais, com o objetivo de explorar as práticas pedagógicas existentes, identificar lacunas no sistema educacional brasileiro e propor alternativas fundamentadas em evidências científicas e normativas legais.

A primeira etapa consistiu na identificação e seleção de estudos relevantes em bases de dados acadêmicas, como Google Scholar, Scopus e SciELO, além de documentos legais brasileiros, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O critério de inclusão abrangeu estudos publicados nos últimos 20 anos e legislações educacionais brasileiras que tratam diretamente da superdotação.

A segunda etapa foi dedicada à análise crítica dos dados obtidos, com foco em três aspectos principais: (1) a definição legal e conceitual de superdotação no Brasil; (2) os benefícios acadêmicos, emocionais e sociais da aceleração escolar, com base em estudos como *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students* (Colangelo; Assouline; Gross, 2004); e (3) os desafios enfrentados pelas escolas na implementação dessa prática. Foram priorizados estudos de autores renomados na área, como Linda Silverman, Michael Piechowski, Olzeni Ribeiro e Kazimierz Dabrowski, para garantir uma base teórica robusta e interdisciplinar.

Por fim, a terceira etapa envolveu a triangulação das evidências científicas com as normativas legais brasileiras e práticas pedagógicas contemporâneas. Essa análise visou conectar as descobertas teóricas às necessidades práticas do contexto educacional brasileiro, destacando como a aceleração escolar pode ser implementada de forma ética, eficaz e personalizada. Foram considerados fatores como a autonomia pedagógica das escolas, o direito à participação ativa da família no processo educacional e a dispensa de laudos técnicos conforme a Nota Técnica nº 04/2014 do MEC.

Essa abordagem metodológica integrativa permite não apenas um aprofundamento teórico sobre o tema, mas também a formulação de propostas concretas para aprimorar as políticas e práticas educacionais voltadas aos alunos superdotados no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos analisados, aliados à legislação educacional brasileira, revelam que a aceleração escolar é uma prática essencial para o atendimento dos alunos superdotados, mas que ainda encontra resistências consideráveis no sistema educacional. A literatura

demonstra com clareza os benefícios da aceleração, que vão além do desempenho acadêmico, alcançando o bem-estar emocional e a integração social dos alunos. No entanto, a realidade brasileira ainda apresenta barreiras estruturais e culturais que dificultam sua implementação.

Entre os benefícios destacados na literatura, o engajamento acadêmico ocupa lugar central. Alunos superdotados, quando submetidos a desafios intelectuais compatíveis com suas capacidades, mostram maior entusiasmo pelos estudos, o que impacta diretamente sua motivação e desempenho. Estudos clássicos, como o relatório *A Nation Deceived* (Colangelo; Assouline; Gross, 2004), confirmam que a aceleração reduz o desinteresse e estimula um aprendizado significativo. Além disso, esses alunos superam constantemente seus pares não acelerados em avaliações e demonstram maior adaptabilidade ao ambiente acadêmico.

Outro ponto de extrema importância diz respeito ao bem-estar emocional e social dos superdotados. A inadequação entre suas capacidades intelectuais e o currículo tradicional gera frequentemente frustração e desmotivação. A aceleração, ao ajustá-los a ambientes mais desafiadores, não apenas alivia esses problemas, mas também fortalece sua autoestima e senso de pertencimento. Essa prática, ao contrário do que prevêm mitos comuns, não compromete a socialização, mas oferece oportunidades de convivência com pares intelectualmente semelhantes, fortalecendo suas habilidades interpessoais.

Contudo, apesar de seus benefícios documentados, a aceleração escolar enfrenta resistências significativas no Brasil. A confusão recorrente entre aceleração e reclassificação é um dos entraves mais comuns. Muitas escolas, por desconhecimento, aplicam critérios e procedimentos inadequados à aceleração, como exigência de provas ou laudos técnicos, embora a Nota Técnica nº 04/2014 do Ministério da Educação tenha expressamente dispensado esse requisito para o atendimento de superdotados. Essa abordagem inadequada não só dificulta o acesso à aceleração, como também subestima a simplicidade e a eficácia do processo.

Outro obstáculo relevante é a falta de formação inicial e continuada de professores em relação à superdotação. Essa lacuna perpetua estereótipos e impede que os educadores compreendam plenamente as características e necessidades desse público. Ainda persiste a ideia equivocada de que a aceleração exige maturidade emocional extraordinária ou que compromete o desenvolvimento social, argumentos que são amplamente refutados por estudos científicos, como os de Linda Silverman (2013) e Michael Piechowski (2006).

Além disso, a visão reducionista da superdotação, frequentemente limitada ao número de QI ou a manifestações acadêmicas, ignora aspectos essenciais dessa condição, como intensidades emocionais e criatividade divergente. Essa compreensão parcial restringe a identificação de superdotados, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social ou em casos de dupla excepcionalidade, como a coexistência de superdotação com TDAH ou TEA. Essa invisibilidade perpetua práticas educacionais inadequadas, que desvalorizam o potencial desses alunos e comprometem seu desenvolvimento.

Diante desses desafios, torna-se essencial repensar as políticas públicas e as práticas escolares relacionadas à aceleração. O fortalecimento da participação ativa da família é indispensável nesse processo, já que ela conhece profundamente as necessidades

e capacidades do aluno. A legislação brasileira garante esse direito, e a escola deve respeitar e integrar a visão da família em suas decisões pedagógicas. Além disso, é fundamental superar o falso dilema entre aceleração e outras medidas, como o enriquecimento curricular. Essas práticas não são excludentes, mas complementares, e juntas proporcionam uma experiência educacional mais rica e equilibrada.

A aceleração escolar, quando bem implementada, promove o sucesso acadêmico e o bem-estar integral do aluno, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais equitativo e inclusivo. Os dados analisados mostram que essa prática é capaz de transformar a trajetória educacional de alunos superdotados, permitindo que alcancem seu pleno potencial e contribuam significativamente para a sociedade. Entretanto, para que isso se torne uma realidade, é necessário romper com as barreiras culturais e estruturais que ainda limitam sua aplicação, avançando para um modelo de educação que valorize a diversidade intelectual e reconheça a singularidade de cada indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aceleração escolar é mais do que uma medida pedagógica; é uma prática indispensável para o pleno desenvolvimento dos alunos superdotados, cuja condição exige um olhar atento às suas capacidades e necessidades específicas. Este artigo demonstrou que a aceleração, além de ser respaldada pela legislação brasileira, como a Constituição Federal, a LDB e o ECA, também se fundamenta em sólidas evidências científicas que destacam seus benefícios acadêmicos, emocionais e sociais.

A análise da literatura evidenciou que os superdotados, quando inseridos em ambientes que respeitam seu ritmo de aprendizado, apresentam maior engajamento acadêmico, desempenho superior e uma melhora significativa no bem-estar emocional e social. Por outro lado, a falta de práticas pedagógicas adequadas pode resultar em desmotivação, isolamento e até mesmo abandono escolar ou consequências mais periclitantes reforçando a urgência de superar barreiras culturais e institucionais que ainda limitam a aplicação da aceleração no Brasil.

Um dos principais desafios identificados é a confusão entre aceleração e reclassificação, que reflete o desconhecimento sobre a simplicidade e a eficácia da aceleração escolar. Essa prática, longe de ser um recurso complexo ou burocrático, é baseada na capacidade de aprendizado do aluno e deve ser implementada com base em critérios claros, sem a exigência de provas, avaliações, notas específicas ou laudos técnicos, como reforçado pela Nota Técnica nº 04/2014 do Ministério da Educação. Além disso, a participação ativa da família no processo educacional é essencial, pois ela desempenha um papel central na compreensão das necessidades e capacidades do aluno, sendo legítima sua solicitação direta para a aplicação da aceleração.

A conclusão mais evidente é que a aceleração escolar não deve ser tratada como uma medida de último recurso ou como uma prática isolada. Pelo contrário, deve ser integrada a outras medidas, como o enriquecimento curricular, formando um conjunto de ações complementares que promovam o desenvolvimento integral do aluno superdotado. Essa visão integrada permite não apenas respeitar as características únicas de cada indivíduo, mas também contribuir para um sistema educacional mais equitativo e inclusivo.

Ribeiro (2016) destaca que práticas como a aceleração escolar asseguram o direito ao pleno desenvolvimento humano, integrando cognição, emoção e singularidade. Este artigo reafirma a importância de políticas educacionais que valorizem a diversidade e superem barreiras estruturais.

Com base nos achados deste estudo, recomenda-se que políticas públicas sejam fortalecidas para garantir a implementação consistente da aceleração escolar em todas as redes de ensino, acompanhadas de capacitação docente e de um esforço contínuo para combater os mitos e preconceitos que ainda cercam a superdotação. Além disso, a ampliação da pesquisa sobre o impacto da aceleração em contextos brasileiros é de extrema relevância, especialmente em relação a sua aplicação em casos de dupla excepcionalidade e em regiões menos favorecidas, onde as práticas inclusivas ainda enfrentam maiores desafios.

Por fim, a aceleração escolar, enquanto prática fundamentada em evidências científicas e garantida pela legislação, deve ser compreendida como um direito dos superdotados e como uma ferramenta transformadora que possibilita não apenas o sucesso acadêmico, mas também a construção de uma sociedade que valorize a diversidade e as potencialidades de cada indivíduo. Garantir que os superdotados tenham acesso a uma educação que respeite suas particularidades é não apenas uma questão de justiça social, mas também um investimento no futuro da educação e da inovação.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Anna. **The Neuroscience of Creativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/neuroscience-of-creativity/BBF08C601C4FF4B4E23004FBB0BD88F4>. Acesso em: 01 abr. 2024.

BEDNY, Marina; PASCALIS-LEONE, Alvaro; SCOTT, Sophie K. **A Sensitive Period for Language in the Visual Cortex: Distinct Patterns of Plasticity in Early and Late Blindness**. *Brain*, v. 134, n. 4, p. 1408-1415, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 08 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 dez. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica nº 04/2014 – MEC/SECADI/DPEE**. Dispensa de laudo médico para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 08 dez. 2024.

CARLSSON, Ingegerd; WÄRNERDYD, Börje; SMITH, Göran; EKEHAMMAR, Bo. **Openness to Experience, Intelligence, and Creative Achievement in Academia: A Moderated Mediation Model.** *Creativity Research Journal*, v. 22, n. 2, p. 196-202, 2010.

CASSIDY, A. R., *et al.* **Neuropsychological Profile of Intellectually Gifted Children: A Systematic Review.** *Journal of the International Neuropsychological Society*, Cambridge Core, 2018. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-the-international-neuropsychological-society/article/abs/neuropsychological-profile-of-intellectually-gifted-children-a-systematic-review/E4DE226BAA7ED66B762945EE5C9568BF>. Acesso em: 15 abr. 2024.

COLANGELO, Nicholas; ASSOULINE, Susan G.; GROSS, Miraca U. M. **A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students.** Iowa: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, 2004.

DAJBROWSKI, Kazimierz. **Psychoneurosis is not an Illness: Neuroses and Psychoneuroses from the Perspective of Positive Disintegration.** London: Gryf Publications, 1972.

DAVIDSON, Richard J.; McEWEN, Bruce S. **Social Influences on Neuroplasticity: Stress and Interventions to Promote Well-being.** *Nature Neuroscience*, v. 22, n. 5, p. 689-695, 2019.

FRIEDMAN, N. P.; MIYAKE, A. **Unity and Diversity of Executive Functions: Individual Differences as a Window on Cognitive Structure.** *Cortex*, v. 86, p. 186-204, 2017.

GAGNÉ, François. **Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory.** *High Ability Studies*, 15(2), p. 119-147, 2004.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.** New York: Basic Books, 1983.

GEAKE, John G.; HANSEN, Peter C. **High Abilities at Fluid Analogizing: A Cognitive Neuroscience Construct of Giftedness.** *Roeper Review*, v. 27, n. 4, p. 187-193, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247528566_High_Abilities_at_Fluid_Analogizing_A_Cognitive_Neuroscience_Construct_of_Giftedness. Acesso em: 02 jan. 2025.

GOLEMAN, Daniel. **Emotional Intelligence.** New York: Bantam Books, 1995, p. 38-42.

JUNG, Rex E.; HAIER, Richard J. **The Parieto-Frontal Integration Theory (P-FIT) of Intelligence: Converging Neuroimaging Evidence.** *Behavioral and Brain Sciences*, v. 30, p. 135-154, 2007.

KADOSH, Roi Cohen; DOWKER, Ann. **The Oxford Handbook of Numerical Cognition.** New York: Oxford University Press, 2018, p. 485-502; p. 612.

KIEVIT, Rogier A.; DAVIS, Simon W.; GAGE, Serin H.; PENGINEOTH, Eric; AXLEROD, Sean; TYLER, Lorraine K. **Developmental Cognitive Neuroscience Using Latent Change Score Models: A Tutorial and Applications.** *Developmental Cognitive Neuroscience*, v. 18, p. 30-42, 2016.

LUDERS, Eileen; NARR, Katherine L.; THOMPSON, Paul M.; TOGA, Arthur W. **Neuroanatomical Correlates of Intelligence.** *Intelligence*, v. 37, n. 2, p. 197-203, 2009.

MENDAGLIO, Sal; TILLIER, William. **Dąbrowski's Theory of Positive Disintegration and Giftedness: Overexcitability Research Findings**. Journal for the Education of the Gifted, v. 30, n. 1, p. 68-87, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a Educação de Altas Habilidades/ Superdotação**. Brasília: MEC, 2006.

PIECHOWSKI, Michael. **Developmental Potential of the Gifted**. Roeper Review, v. 13, n. 3, p. 190-197, 1991.

PIECHOWSKI, Michael. **"Mellow Out," They Say. If I Only Could: Intensities and Sensitivities of the Young and Bright**. Unionville, NY: Royal Fireworks Press, 2006.

RENZULLI, Joseph S. **The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity**. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (Ed.). **Conceptions of Giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986, p. 53-92.

RIBEIRO, Olzeni Leite Costa. **Criatividade na Expertise: Implicações para Processos de Aprendizagem de Alto Nível**. 2016. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

SILVERMAN, Linda Kreger. **Giftedness 101**. New York: Springer Publishing Company, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 102-130.

WEBB, J. T. **Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Depression, and Other Disorders**. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2005.

WINNER, Ellen. **Gifted Children: Myths and Realities**. New York: Basic Books, 1996.

(Re) Educação pelo Lazer de Pessoas em Tratamento Devido à Adicção de Drogas

(Re) Education Through Leisure for People Undergoing Treatment for Drug Addiction

Sueli Abreu Guimarães

Doutora em Educação (UFBA). Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social (FVC). Graduada em Letras Vernáculas pela UNEB e em Direito pela FIB. Membro do grupo de Pesquisa CORPO da UFBA. <http://lattes.cnpq.br/5442723231972232>. <https://orcid.org/0009-0006-1259-221X>

Coriolano Pereira da Rocha Junior

Pós-doutor em História, Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa Corpo da UFBA. <http://lattes.cnpq.br/5043564877292093>. <https://orcid.org/0000-0001-8228-2088>

RESUMO

O estudo investiga práticas (re)educativas utilizadas por especialistas no tempo de lazer de pessoas em tratamento devido à adicção de substâncias psicoativas, utilizando o método de estudo de caso na Clínica Psiquiátrica em Hotel Fazenda X. A coleta de dados foi realizada por meio de observações e entrevistas semiestruturadas com especialistas de diversas áreas. O debate destaca a importância de uma abordagem multidisciplinar e humanizada no tratamento, rompendo com protocolos rígidos e focando em estratégias que considerem as subjetividades e necessidades individuais dos pacientes. O estudo reflete sobre a relação entre educação não formal, lazer e adicção, enfatizando a importância de práticas de lazer assistidas e inter-relações livres de julgamentos para o desenvolvimento integral dos internos. Os resultados mostram que o tempo dedicado ao lazer tem potencial (re)educativo no tratamento da adicção de substâncias psicoativas, contribuindo para que os pacientes lidem gradualmente com seus desequilíbrios e alcancem estados de harmonia. A conclusão ressalta a importância de práticas de lazer assistidas e humanizadas, promovendo a reeducação e o desenvolvimento integral dos pacientes de forma leve e respeitosa.

Palavras-chave: reeducação; lazer terapêutico; educação não formal; adicção; substâncias psicoativas.



ABSTRACT

The study investigates (re)educational practices used by specialists in the leisure time of people undergoing treatment due to the addition of psychoactive substances, using the case study method at the Psychiatric Clinic in Hotel Fazenda X. Data collection was carried out through observations and semi-structured interviews with specialists from different areas. The debate highlights the importance of a multidisciplinary and humanized approach to treatment, breaking with rigid protocols and focusing on strategies that consider the subjectivities and individual needs of patients. Reflections are made on the relationship between non-formal education, leisure and addiction, emphasizing the importance of assisted leisure practices and non-judgmental interrelationships for the integral development of inmates. The results show that time dedicated to leisure has (re)educational potential in the treatment of addiction to psychoactive substances, helping patients to gradually deal with their imbalances and reach states of harmony. The conclusion highlights the importance of assisted and humanized leisure practices, promoting the re-education and integral development of patients in a light and respectful way.

Keywords: re-education; therapeutic leisure; non-formal education; addiction; psychoactive substances.

INTRODUÇÃO

Estabelecer o diálogo entre a educação não formal o fenômeno lazer pode ajudar, pois, pela sua constituição, a educação não formal adapta-se ao ritmo humano, das expressões, em diferentes esferas da vida, estar mais próxima e atenta ao projeto de vida a ser construído ou fortalecido, sem protocolos endurecidos. As mais sutis manifestações humanas podem, naquela modalidade educativa, ser sensivelmente trabalhadas de forma responsável e rigorosa (com cuidado; atenção; planejamento), vivenciando e valorando pluralidades, considerando alternativas outras, para que valores e habilidades ganhem centralidade no processo de humanização.

A educação não formal, pela sua natureza, se mostra mais aberta à criação e inovação, parece também reclamar mais do espontâneo e verdadeiro, para que se operam aproximações de realidades, evoluções e transformações, intensificando sentidos e experiências sinestésicas. Com isso, não se perde de vista que:

[...] da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (Brandão, 1995, p. 10).

Isso porque o propósito que se quer alcançar através da educação não formal, sobretudo, estabelece relação dialógica entre humano e suas práticas, seus movimentos e inserções na sociedade, suas impressões e transgressões, seus êxitos e fracassos, sendo tecida e fomentada, por vezes, pelas questões levantadas na teia da vida em sociedade. Verifica-se, no entanto, que variados tempos instituídos numa sociedade são ocupados por formas diferentes de educação – formal, não formal e informal. Contudo, o tempo dedicado ao lazer, frequentemente desvalorizado, ainda é associado à ociosidade, falta do que fazer.

Sabemos, entretanto, que este tempo apresenta potencial, como indica (Gomes, 2008) à produção de cultura, por meio da vivência lúdica de diferentes conteúdos. Essa vivência é mobilizada pelo desejo e permeada pelos sentidos de satisfação, liberdade e autonomia – sejam eles reais ou apenas percebidos. Ademais:

Ao recusar a “domesticação” do tempo, a pós-modernidade progressista não apenas reconhece a importância do papel da subjetividade na história, mas atua político-pedagogicamente no sentido de fortalecer aquela importância. E o faz através de programas em que a leitura crítica do mundo se funda numa prática educativa crescentemente desocultadora de verdades. Verdades cuja ocultação interessa às classes dominantes da sociedade (Freire, 2001, p. 11).

Ainda neste sentido, Marcellino (1995, p. 41) assevera que não consegue “entender o lazer como simples assimilador de tensões ou alguma coisa boa que ajude a conviver com as injustiças sociais”, pois seria descuidar de que “[...] é em todos os setores da vida de lazer que se elaboram novos valores nas relações do homem com a natureza, do homem com os outros, do homem consigo mesmo, com seu corpo, seu coração, seu espírito [...]” (Dumazedier, 2008, p. 173). É relevante aprofundar os estudos acerca do lazer para que se possa perceber a sua riqueza – possibilidades, versões, subjetividades, criatividade, interações –, afastando estigmas e preconceitos.

Não se pode isolar o lazer das demais práticas humanas, nem tampouco, ignorar que há influência dessas sobre aquele e vice-versa. Por este viés, concebemos que “[...] o tempo livre poderia ser preenchido com mais atividades que levassem o indivíduo a pensar e agir de forma mais rica em todos os momentos da sua existência” (Camargo, 1999, p. 154). A questão reside na apropriação do tempo, tornando-se senhor dele, estando aberto para aprender e desenvolver “[...] as virtudes do ser receptivo, que, mesmo parado, tem mundo a desfrutar!” (Camargo, 1999, p. 156).

No sentido de promover e fomentar o despertar do senso crítico, de desenvolver o olhar mais aguçado frente à realidade, a educação exerce importante papel, reflexões e reconstruções permanentes. Desarte, é válido refletir sobre educar para o lazer e através do lazer, acreditando que tal atividade exige rigor, porque “[...] o lazer é tão importante quanto qualquer outro aspecto da vida humana, embora a sociedade capitalista, extremamente positivista, tente considerá-lo como algo pernicioso [...]” (Melo, 2003, p. 138).

A relação entre educação e lazer abre a perspectiva para entender aproximações, identificações, diálogos entre o lazer e aprendizados, atentando para proporções e implicações estabelecidas. Por sua vez, o estudo sobre o fenômeno do uso compulsivo de drogas se intensifica na área da educação devido à relevância e necessidade de atenção aos fatores biopsicossociais. Trata-se de uma temática complexa, mas instigante, que não pode ignorar a relação triangular estabelecida entre sujeito, droga e contexto.

Embora se perceba o aumento no número de usuários de drogas e a presença de novas substâncias psicoativas no cenário social, a temática ainda representa assunto complexo e controverso, cujas discussões e abordagens, quando distanciadas do conhecimento científico, resultam em conclusões equivocadas e contra-producentes que em nada contribuem para a compreensão do problema, para a proposição de políticas públicas ou para a diminuição das consequências negativas que o uso produz (Romera, 2014, p. 304).

Educação, Lazer e Adicção de substâncias psicoativas ao dialogarem, de pronto, já suscitam a adoção de expansões na compreensão do processo educativo para a vida, através de olhares multidisciplinares, visando um desenvolvimento humano mais significativo através de práxis pedagógicas capazes forjarem sujeitos ativos e ativos e, quiçá, auxiliando ao favorecimento de políticas implicadas com o fortalecimento da teia social e não apenas com este ou aquele grupo social.

Preconceitos, discriminações e intolerâncias construídas ao longo do tempo e de formas variáveis apresentadas em sociedades, acerca do consumo de drogas, merecem ser estudadas com todo rigor e vagar, noutros trabalhos, pois exigirão construção de itinerâncias próprias ao que se quer desvelar.

Compreendeu-se ainda a dificuldade de identificar a adoção de posturas pedagógicas que considerem visões, fantasias e decisões sobre o próprio corpo e saúde, bases para um desenvolvimento autônomo. Desta forma, será significativa esta contribuição ao universo acadêmico de pesquisas ocupadas em relacionar educação, lazer e adicção substâncias psicoativas, sem perder de vista o quanto de cultura, de humano, vincula em cada um destes “institutos/assuntos” – neles e entre si.

O papel social da educação é relevante, mas sobretudo, a sua função humanizadora, não podendo ser reduzida ao repasse de informações seculares, uma vez que, no mundo globalizado, existem outras formas muito mais atraentes e instigantes de “intelectualizar” o indivíduo. “A educação é um processo de mão dupla, que envolve apreensão cultural, portanto é muito mais do que fixar conteúdos” (Santos; Pacheco, 2018, p.77). Neste sentido, “Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não está adaptada ao homem concreto a que se destina” (Freire, 2001, p. 38-39).

Neste trabalho importou realizar o diálogo entre educação não formal, lazer e adicção de psicoativos com o objetivo de investigar as práticas (re)educativas aplicadas ao lazer de pessoas em processo de tratamento devido à adicção de substâncias psicoativas, sendo o estudo de caso o método eleito, porque visa à descoberta; enfatiza a “interpretação do contexto”; retrata a realidade de forma completa e profunda; usa variedade de fonte de informações; revela experiência vicária; permite generalizações naturalísticas; representam pontos de vistas diferentes e até conflitantes na situação social e utiliza linguagem e forma acessíveis em relação a outros relatórios de pesquisa, como apontam Lüdke e André (2020).

Assim, a Clínica Psiquiátrica em Hotel Fazenda X, instituição privada (sociedade limitada), também identificada em seus panfletos como Centro Terapêutico X, localizada a 141 km da capital da Bahia, em atividade desde 1995, foi escolhida por ser referência, na região X, no acolhimento de homens e mulheres para tratamento de transtornos mentais diversos, inclusive, de adicção de psicoativos.

Na instituição, os serviços eram prestados através de equipe multidisciplinar e conta com estrutura física que dispõe de recursos materiais diversos. Uma casa onde funciona a administração e coordenação, e mais três casas para hospedagem das pessoas internadas – uma para mulheres; outra para homens e, a terceira, composta por suítes americanas para homens e mulheres. Havia, também, enfermaria; salão de celebrações e

atividades diversas; salão aberto para convivência com uma mesa de bilhar e dois bancos compridos de madeira; redário; espaço ornamentado para equoterapia; uma piscina; um refeitório e uma praça de convivência. A vegetação bem cuidada com enorme riqueza de espécies de árvores de grande porte, coqueiros e arbustos. O objetivo maior apregoado pela clínica foi o cuidado e respeito para com o indivíduo através de tratamento humanizado, considerando necessidades pessoais e sociais dos internos(as), dispensando atendimento especializado em face de transtornos mentais, comportamentais e síndromes causadas pelo uso imoderado de drogas.

Os dispositivos de construção de informações e compreensões foram as observações, dando relevo ao tempo e espaço de lazer, como também, às atitudes das pessoas em tratamento devido à adicção de psicoativos, na Clínica na Clínica Psiquiátrica e Hotel Fazenda X, durante o lazer. Também, utilizamos a entrevista semiestruturada que ajudou a estabelecer interlocuções muito consistentes com especialistas de diversas áreas. Importa frisar que apresentações e autorizações necessárias e disponíveis para que o estudo *in loco* pudesse acontecer foram, sem obstáculos, concedidas.

A escolha dos participantes na pesquisa se deu pela disponibilidade em meio à carga horária de trabalho e escala semanal de cada especialista. Os nomes dos entrevistados foram substituídos pelas suas respectivas especialidades a fim de manter o sigilo acordado através de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Os testes pilotos das entrevistas foram realizados em Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), de cidade do interior, da região do Recôncavo Baiano, e validados foram os instrumentos de pesquisa desenhados.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão da adicção de psicoativos como um problema multifatorial foi alcançada após anos de políticas repressivas que centralizavam suas ações no combate à substância, via regulações, apreensões, encarceramentos, mais adiante, apregoando que a prevenção do uso de drogas (e abstinência) seriam a solução corroborando ideais proibicionistas que buscaram repouso em prescrições médicas fragmentadas e fragmentárias do ser humano.

Isto talvez explique um pouco um importante revivem ainda no século XXI posturas imponderadas quando o tema é uso de drogas, sem atribuir importância à reeducação de indivíduos, sobretudo, para a busca do prazer e pelo direito de tê-lo, associando a doença que acomete pessoas de todas as classes sociais, sobretudo àquelas menos favorecidas, a uma importante pauta da segurança pública, invisibilizando aspectos sociais, econômicos e políticos que afetam, e não deveriam ser vistos dissociados de ações e comportamentos de indivíduos, sobretudo, os que desenvolvem e sofrem a/de adicção de psicoativos.

Os cuidados dispensados pela equipe multidisciplinar aos sete hóspedes que estavam em tratamento da adicção de psicoativos, no HFCX, não se organizavam através de protocolos rígidos a serem cumpridos, de modo que desde a forma em que eram recepcionados, apresentações realizadas até a execução de propostas construídas pelos profissionais, tudo isto exigia muita habilidade, além de conhecimento técnico sólido capaz

de articular saberes. Até porque “a abordagem do consumo de drogas não pode ser unívoca” (Tavares, 2012, p.68). “Olha, a gente trabalha em equipe multidisciplinar, então eu não trabalho sozinha, né? Eu faço o meu trabalho de médica na questão, é, medicamentosa e de dar atenção a eles, porque eu interajo com eles o tempo todo”, garantiu a Psiquiatra do HFCX.

Tal realidade se coaduna com o entendimento de Ignácio; Myskiw; Boehl (2022, p.169) quando afirmam que alguns estudos demonstraram que era preciso formar profissionais capazes de intervenções conjuntas com outras áreas, de investir em processos educacionais articulados, multidisciplinares, orientados para territórios, para prevenção e tratamento de jovens que usavam drogas. Além disso, “considerar a inter-relação entre o tipo de substância procurada, o indivíduo e o modo como este irá relacionar-se com a droga significa contemplar o usuário valendo-se de uma abordagem biopsicossocial preocupada com o ser humano e seu bem-estar” (Romera, 2014, p.305).

Cada especialista do HFCX deveria manter-se atento às demandas que lhes eram apresentadas, escondidas ou disfarçadas, no dia a dia pelos hóspedes/pacientes, a fim de que inseguranças iniciais pudessem ser desfeitas e laços, vínculos de confiança fossem se fortalecendo pelas vivências nos espaços da instituição. Precisavam não perder de vista o que apregoa o prof. Antônio Nery Filho (2012) - as pessoas usam drogas (se ocupam das substâncias) não porque querem morrer ou algo parecido, mas porque se tornaram humanas, se perceberam enquanto seres sensíveis, falíveis, imperfeitos, e, no processo incessante de humanização, lutam pela vida das mais diversas formas, sendo o uso de psicoativo(s) consequência e não a causa.

A forma de exercer o papel de especialista merecera destaque porque precisavam romper com distanciamentos emblemáticos, embalados pelo discurso de que para ser profissional teria que se revestir de técnica, especialidade e imparcialidade, focando prioritariamente em resultados (nos fins) tão solicitados na contratação de seus serviços. Era necessário construir. A fala seguinte foi bastante elucidativa:

Eu considero, de fato, positivo essa proposta, né, daqui do HFCX, que eu acho que existe outros serviços nessa questão, mas ela me parece ser pioneira, né, sobre essa questão. E aí a gente tira paciente, né, de um tratamento apenas farmacológico e traz ele pra interação social, desenvolve, né, também algumas habilidades (Enfermeira).

Ademais, segundo a Assistente Social era realizado todo um trabalho para ressignificação das relações familiares, tentando mostrar a família que o hóspede/ paciente se trata de pessoa adoecida. Profissionais do HFCX se autodefiniram como solícitos às diversas demandas dos hóspedes, inclusive aos pedidos de comunicação com a família, até porque esses não ficavam em posse de aparelho celular e nem utilizavam internet de forma independente (autônoma).

Foi possível observar que a postura da equipe multidisciplinar entrevistada não concordava com a visão de primazia do corpo sobre a mente, pelo contrário, houve em diversos momentos relatos, muito particulares, sobre situações de vida de pessoas que estavam sob cuidados, demonstrando compromisso com subjetividades, fazendo crer a existência de preocupação com o bem-estar de internos em sentido amplo. Neste viés, frisou-se a forte presença da natureza e a promoção de momentos de prazer e alegria:

[...] é ser um espaço de integração, que eles [internos] têm nesse contato com a natureza; que eles passam atividades tais como equoterapia, zumba, aqui também tem muitas comemorações assim de datas comemorativas mesmo, de folclore, primavera, São João, Natal, Ano Novo, Carnaval, Halloween, o próprio aniversário (Enfermeira).

Fora enfatizado que as interações que os profissionais de equipe multidisciplinar estabeleciam com os hóspedes se dava de maneira informal, descontraída, o diálogo construía pontes/vínculos e evoluções eram favorecidas pelo “afeto”. Aproximavam-se do entendimento de que, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é também capaz de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação [...]” (Freire, 2019, p.115), conforme declarações de alguns entrevistados a seguir:

É, eu acho e não sei se é porque isso é da minha área de é pelo diálogo, é pelo momento do afeto, né. A gente demonstra, a gente tem esse carinho, que o paciente aqui não é só o paciente, já virou da família. Já tem toda essa preocupação, a gente, por ser, né, é, paciente que são residentes, tem toda, a gente tem esse toda esse cuidado, então eu acho que ... né, eles criam essa ideia: “Ah, você faz parte desse, dessa minha história (Psicóloga).

Eu tenho muito carinho com eles. Então o meu, meu vínculo vem pelo, a abordagem é pelo amor, devagarinho, eu não invado, eu vou devagarinho, com cada um, vou entrando na vida deles devagarinho, dando espaço também pra eles, é, me conhecerem, conhecer a minha vida. Todo mundo sabe que eu sou casada, todo mundo sabe quantos netos eu tenho, entendeu? Todo mundo sabe onde que eu, onde eu moro. Então, há uma troca de informações e assim eu vou devagarinho conquistando, eles veem que eu não sou uma pessoa estranha. Eles sabem onde eu moro, “Ah, ela é casada, o nome do marido dela é tal”. Entendeu? “Ah, ele é médico também”. “Ah”, sabem o nome dos meus netos, então assim eu vou trocando informações ... assim devagarinho, sabe? (Psiquiatra).

A partir da compreensão de que “[...] o diálogo é o encontro dos homens para ser *mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (Freire, 2019, p. 114). Assim, mostrou-se deliberado o comprometimento de profissionais do HFCX em promover o bem-estar também pela interlocução. Frisou-se implicação com o processo de “reeducação de cada hóspede”, estando pacificadas nas entrevistas com os profissionais que não havia espaço para discriminações, julgamentos, segregações.

A despeito de como se configura o tempo de especialidades, ao oferecer cuidados compreendidos como necessários ao tratamento de pessoas internadas no HFCX, por conta da adicção de psicoativos, vale identificar que manifestações no sentido de cumprimento de técnicas referentes a cada especialidade cederam espaço para criação e incorporação de estratégias construídas em grupo, em observância e atendimento aos anseios dos internos, às subjetividades, pois identificados “guiavam” trabalhos desenvolvidos pela equipe multidisciplinar.

Depende muito da demanda deles, o que é que eles precisam. É... Alguns precisam desse retorno, com a família, e eu preciso tá sempre cobrando a família que venha, que é importante; outros querem, simplesmente, conversar e desabafar; outros são demandantes por saídas externas, querem voltar pra casa de qualquer forma, e a gente tem que tá tratando com eles com um certo cuidado, porque senão eles se revoltam e... Ou vão pra casa e não querem mais voltar. É muito... Depende, depende de muita coisa. É isso (Assistente Social).

Eu acredito que seja restabelecer... Por exemplo, a gente tem aqui muito paciente que não tem o equilíbrio, paciente que, às vezes, por algum motivo, tem alguma lesão. Então a gente precisa reeducar eles a voltar a ter uma, uma atividade, conseguir fazer as coisas no meio de todos, de uma forma, numa forma que eles consigam se integrar, né? (Fisioterapeuta).

Quando eu iniciei aqui, eu iniciei com uma proposta de atender dentro de uma sala e eles ficavam inquietos, nervosos de ir pra sala. E aí com o tempo, eu fui perceber que aqui não é um ambiente que a gente tem que atender os, os pacientes, os hóspedes, como chamamos, dentro de um lugar fechado. A gente pode, a gente tem esse campo todo, porque não atender no lugar que eles se sentem melhor. Então, se eles se sentem melhor no pé de jambo, a gente vai atender no pé de jambo; se eles se sentem melhor na ..., né, lugar que eles dormem, então a gente atende de acordo. Cada paciente aqui eu atendo de acordo com o local que ele se sente mais à vontade, e assim a gente consegue ter resultados melhores com ele (Fonoaudióloga).

Não tem um protocolo específico pra esse público. Eu sou médica clínica, eu atendo eles na demanda clínica[...]Eu atendo esse público quando eles têm alguma patologia clínica, aí é a minha parte que entra. Atestando os exames laboratoriais de rotina... se existe alguma intercorrência, mas normalmente a gente pede anualmente os exames de rotina (Médica Clínica).

Observou-se que cuidados biológicos, físicos e psicológicos foram mencionados pelos entrevistados, mesclando necessidade de se reeducar para despertar e desenvolvimento da consciência, sem ignorar que reestabelecer equilíbrio tem a ver também com cuidado de “lesões” existentes sem provocar outras; de atrofia causadas por reações adversas de alguns medicamentos psiquiátricos; a proposição de exercícios criativos através de manipulação e mobilidade; de desfazer tensões físicas e mentais por meio de atividades lúdicas interativas relevantes ao convívio e que geram aprendizados significativos.

O resgate da identidade tinha espaço nas falas dos entrevistados como um dos primeiros objetivos que a equipe multidisciplinar persegue ao planejar o tratamento de um hóspede, portanto a atenção aos gostos, preferências, desejos, assim como, formas de viver e perspectivas de vida se tornam aspectos de extrema relevância para que haja futuro sem ausências ou fugas por meio de psicoativos, como ficou demonstrado: “[...] a gente faz todo um trabalho de volta daquele amor, daquela família pelo paciente, de mostrar à família que é um vício. Infelizmente, o paciente não faz porque ele quer fazer, porque ele está viciado a fazer aquilo, e acho que é esse vínculo de volta” (Assistente Social).

Afinal, apregoa Hart (2020, p.15), “drogas são substâncias inertes. As evidências nos dizem que devemos olhar além da própria droga ao tentar ajudar pessoas que estão passando por uma dependência de drogas.” Em outras palavras, foi dito pelo Recreacionista quando asseverou que sua presença trazia apoio e ajuda no desenvolvimento da autoestima dos hóspedes, pois a forma que os tratava e a atenção que lhes dispensava, fazia com que se sentissem mais confiantes; também, não discrepou do que o Professor e Bacharel em Educação Física afirmou:

[...] a gente trabalha na perspectiva de melhorar, primeiro a qualidade de vida dele como um todo, né, com os exercícios físicos, com as atividades de psicomotricidade relacional. A gente trabalha na perspectiva de fazer com que ele avance na linha dede autoestima, né.

Trata-se de uma declaração que ratificava o trabalho de “autoconsciência” que se foi revelando como o “x” da questão para que se conseguisse dar passos mais significativos

no tratamento da adicção, diz a Psicóloga que, também era feito um trabalho de cognição no HFCX, em que havia estimulação para que os hóspedes fossem responsáveis pela própria vida através de atividades diárias, nestas incluíam autocuidado e combinados para participação em terapias individuais e grupais, atividades externas e a equoterapia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexões foram realizadas tecendo diálogos e aproximações entre educação não formal, lazer e adicção. As inter-relações deram conta da insipiência de estudos científicos, sobretudo, nacionais que construíssem relações entre a citada tríade temática. A reeducação ficou demonstrada como o cerne do tratamento da adicção de psicoativos, ocorrendo, portanto, principalmente através de experiências coletivas que colocavam no centro a comunhão, a partilha e o enfrentamento de uma rotina de atividades diversificadas, planejadas e organizadas com respeito às individualidades, proporcionando oportunidades para reflexão, expressão e expressão corporal, visando contribuir para o desenvolvimento integral de cada interno. Tudo isso de forma mais leve e humana.

Vale ressaltar a importância de práticas de lazer assistidas afetuosas e inter-relações livres de julgamentos, para que qualidades admiráveis e/ou positivas fossem enxergadas em pessoas internadas com adicção de psicoativos, possibilitando que a estada numa instituição psiquiátrica pudesse ocorrer sem sacrificar a dignidade.

Foi evidenciado que o tempo dedicado ao lazer tem potencial (re)educativo no tratamento da adicção de substâncias psicoativas. Esse tempo pode se manifestar de forma única, criativa e variada, tanto ao ser fruído individual quanto coletivamente. Assim, pode contribuir para que homens e mulheres avancem de maneira satisfatória, lidando gradualmente com seus desequilíbrios e alcançando estados de harmonia, ao mesmo tempo em que ressignificam suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, v. 20, 1995.

CAMARGO, L. O. L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1999.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, C. L. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. 2 ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

HART, Carl. **Drogas para adultos: uma nova abordagem sobre o uso de substâncias**. São Paulo: Editora Exemplo, 2020.

IGNÁCIO, M. C.; MYSKIW, M.; BOEHL, W. R. Esporte, drogas e juventude: eixos norteadores da produção acadêmica. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 25, n. 4, p. 154–180, 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 7 ed. Papirus: Campinas, 1995.

MELO, V. A. **Lazer e minorias sociais**. São Paulo: IBRASA, 2003.

NERY FILHO, Antonio. Introdução – Por que os humanos usam drogas? In: **As drogas na contemporaneidade**: perspectivas clínicas e culturais. NERY FILHO, Antonio *et al.* (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2012.

ROMERA, L. A. As drogas e os cenários de lazer. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 17, n. 3, p. 303–317, setembro 2014.

SANTOS, R. F.; PACHECO, R. **Lazeres**: para fazer melhor é preciso compreender. São Paulo: Senac, 2018

TAVARES, Luiz Alberto. Apresentação. In: **As drogas na contemporaneidade**: perspectivas clínicas e culturais. NERY FILHO, Antonio *et al.* (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2012.

Os Desafios do Ensino- Aprendizagem no Período da Estiagem na Zona Rural do Município de Rio Preto da Eva - Amazonas/Brasil

The Challenges of Teaching and Learning During the Drought Season in the Rural Area of Rio Preto da Eva - Amazonas/Brazil

Lucilene Serrão Fernandes

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador, Doutor

RESUMO

Este estudo é um resumo de uma dissertação de mestrado que investiga que traz como temática: Os desafios do ensino-aprendizagem no período da estiagem na zona rural do município de Rio Preto da Eva – Amazonas/Brasil. A presente obra tem como objetivo geral: analisar os desafios enfrentados pelos alunos no processo de ensino aprendizagem no município do Rio preto da Eva-Amazonas/Brasil. O processo metodológico partiu de uma pesquisa do tipo descritiva que descreve as características de uma população, amostra, contexto ou fenômeno. Se aderiu o enfoque qualitativo. Os resultados revelam que os desafios do ensino-aprendizagem durante a estiagem agravam o desenvolvimento educacional na escola pesquisada tem se tornado um agravante para o desenvolvimento da educação. Os alunos afetados com a estiagem o seu índice de desenvolvimento na escola é reduzido devido falta de acesso diário na escola e não ter também o contato do professor para lhe auxiliar. Constatou-se que a estiagem torna-se um fenômeno que resulta de uma série de elementos significativos tais como a escassez de água potável. Em diversas comunidades ao longo dos rios, as águas secam que não podem mais ser utilizadas como fonte de abastecimento. Como resultado, os moradores são forçados a procurar água em poços ou nascentes, que frequentemente estão poluídos o que dificulta para os estudantes, o consumo bem como a locomoção para a escola.

Palavras-chave: desafios; ensino-aprendizagem; período de estiagem.

Desafios da Educação na Contemporaneidade - Vol. 19

DOI: 10.47573/aya.5379.2.421.30



ABSTRACT

This study is a summarized description of a master's thesis developed to validate titles that have as theme: The challenges of teaching-learning during the dry period in the rural area of the municipality of Rio Preto da Eva – Amazonas/Brazil. The general objective of this work is to analyze the challenges faced by students in the teaching-learning process during the municipality of Rio Preto da Eva-Amazonas/Brazil. The methodological process started from a descriptive investigation that describes the characteristics of a population, samples, context or phenomenon. The qualitative approach was adopted. The main results show that the challenges of teaching and learning during the senior period in the school investigated became an aggravating factor for the development of education. For students affected by the crisis, their development effort in the school goes backwards because they do not have daily access to the school and do not have contact with teachers to help them. It was found that the sequence became a phenomenon that results from a series of significant elements such as the scarcity of drinking water. In several communities along the rivers, the waters are dry and cannot be used as a source of water supply. As a result, residents are forced to fetch water from wells or manantial's, which are often contaminated and make it difficult for students to drink water and get to the school.

Keywords: challenges; teaching-learning; dry period.

INTRODUÇÃO

Os efeitos da estiagem na Amazônia afetam as comunidades ribeirinhas, influenciando as logísticas para locomoção dos estudantes e moradores e, por consequência, a economia. Durante a estiagem, eles sofrem não somente por se deslocarem por longos percursos, para chegarem à escola, mas também para sobreviverem. Nesta época há escassez de alimentos, água potável e outros. Diante do exposto a de se convir que os educandos apresentaram dificuldade no ensino e aprendizagem. Objetivo geral: analisar os desafios enfrentados pelos alunos no processo de ensino aprendizagem no município do Rio preto da Eva-Amazonas/Brasil.

A presente obra se justifica, pois, os desafios que os moradores e estudantes enfrentam no período da estiagem são diversos, a seca impacta significativamente o acesso às instituições de ensino, prejudicando a aprendizagem dos estudantes. A suspensão das aulas compromete a continuidade do conteúdo escolar e prejudicar o progresso educacional dos estudantes.

DESAFIOS DOS ESTUDANTES EM MEIO A ESTIAGEM NA AMAZÔNIA

No artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os sistemas de ensino devem promover adaptações para adequar a educação básica às necessidades das comunidades rurais. Devem ser auto suficientes em termos de organização, metodologias e calendário escolar, adequando a estrutura escolar às suas necessidades e realidade.

No entanto, as escolas rurais seguem o modelo educacional das escolas urbanas, o que limita o desenvolvimento do pensamento crítico e do acesso à cidadania. As escolas

rurais também oferecem uma educação especializada e centrada no mercado de trabalho (Brito, 2015). Devido a isso, é complicado avaliar a severidade da estiagem. É desafiador identificar o início desses fenômenos e a duração que podem ter. Ademais, mesmo sendo eventos relacionados ao clima, suas consequências diferem conforme a vulnerabilidade das regiões e das pessoas que sofrem os impactos.

As escolas rurais no Amazonas lidam com uma série de dificuldades, que vão além da utilização de abordagens pedagógicas convencionais, limitando o acesso a uma educação de qualidade. Muitas delas apresentam infraestrutura insuficiente e, em determinadas situações, atendem a diferentes séries ao mesmo tempo. Isso afeta significativamente o aprendizado dos alunos. Além disso, a migração de famílias em busca de melhores oportunidades de trabalho, as péssimas condições das estradas e o transporte escolar, que frequentemente se encontra em más condições, agravam os problemas provocados pelas frequentes secas e cheias, como relatado por Brasil, sobre a educação para os alunos da zona rural relata que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à adequação das peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (Brasil, 1996).

Além disso, as escolas rurais recebem de forma parcial o apoio necessário porque são consideradas uma extensão do ensino urbano. De acordo com o artigo 9 da Lei nº 9.394/96, o governo deve assumir:

Oferecer aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios assistência técnica e financeira para o desenvolvimento de seus sistemas; priorizar o ensino e o atendimento à escolaridade obrigatória, desempenhando sua função redistributiva e supletiva (Brasil, 1996).

Não há uma definição precisa para as características naturais da seca. Pode ser definido como falta de previsão, ou chuva, por um período prolongado, causando deficiência de água com consequências desfavoráveis. Importantes nas atividades socioeconômicas e no ecossistema. O tipo de impacto produzido, bem como as condições climáticas e hidrológicas da região envolvidas, influencia o conceito (Ponte e Machado, 2020).

Conforme Castro (2003), a seca é um desastre, definido como resultado de eventos adversos, naturais ou provocados pelo homem, sobre um ecossistema (vulnerável), causando danos humanos, materiais e/ou ambientais e consequentes prejuízos econômicos e sociais.

Ainda assim, os dados às vezes escondem a verdade, pois os resultados das provas mostram claramente a desigualdade e a exclusão social na educação brasileira. De acordo com que Castro e Silva (2003) afirmam:

Acreditamos que a sociedade rural não é atrasada; em vez disso, é distinta. É necessário começar com a diferença mencionada, e não com a suposta superioridade, para que a população rural realmente se integre à sociedade urbana. Devido ao fato de que expressa claramente uma visão etnocentrista de que as pessoas que vivem nas áreas rurais são incompletas, imperfeitas e brutas e, portanto, precisam ser completadas, aprimoradas e refinadas por meio de um processo educacional baseado em concepções urbanas, é incompatível com a concepção de educação rural.

Diversos locais da Amazônia brasileira enfrentam anualmente o ciclo de cheias e vazantes dos rios, um fenômeno que impacta significativamente as condições de vida tanto das populações rurais quanto urbanas, principalmente em aspectos relacionados à saúde, educação, saneamento básico, emprego, renda e moradia. Essa situação se torna ainda mais evidente ao observamos o dia a dia das famílias que habitam às margens dos rios amazônicos ou em regiões de várzea.

No Estado do Amazonas, as cidades à beira dos rios lidam frequentemente com a oscilação das águas, especialmente aquelas localizadas em áreas planas, resultando em alterações diárias na rotina das famílias. Durante períodos de chuvas intensas, algumas localidades e escolas rurais ficam inundada, o que representa um desafio significativo para a implementação de políticas públicas.

A Amazônia brasileira é formada por dois tipos distintos de espaços territoriais: as terras altas e as áreas de várzea. Este último tipo é onde se intensificam os ciclos de enchentes e vazantes dos rios, os quais impactam significativamente a vida das comunidades, tanto as rurais quanto as urbanas, especialmente aquelas que estão localizadas nas margens dos rios da região amazônica. O que torna relevante se desenvolver estratégias inovadoras pedagógicas para se adequar quando a instituição for atingida por esses fenômenos.

As abordagens educacionais apropriadas para instituições de ensino em áreas rurais precisam proporcionar aos estudantes as competências essenciais para o sustento das famílias que vivem no campo. Em especial, é relevante reforçar o direito de capacitar a população educadora, que reconhece sua inclusão em uma sociedade que reivindica e respeita seus direitos, mesmo diante das desigualdades sociais, e que se envolva em ações práticas que apoiem sua rotina. O professor, por sua vez, enfrenta diversos desafios no dia a dia da escola, o que frequentemente leva a reflexões sobre sua conduta, conhecimentos, identidade e os efeitos de sua atuação. É fundamental criar uma abordagem pedagógica que seja compartilhada por todos, enquanto se mantém a capacidade de reconhecer, valorizar e respeitar as singularidades de cada indivíduo. Isso se deve ao fato de que os programas de formação de professores normalmente priorizam uma perspectiva dominante. Portanto, torna-se essencial ir além das limitações impostas à qualidade da formação inicial e contínua dos educadores, incentivando-os a impulsionar o avanço pedagógico e a estrutura organizacional dentro do ambiente escolar.

Durante períodos de intensas vazantes, a comunidade enfrenta dificuldades, já que o acesso a diversos locais se torna complicado. Muitos afluentes dos rios podem ficar completamente secos, resultando em sérios danos ao meio ambiente, à economia e à vida social. Após a seca intensa que geralmente acontecem, os habitantes de várzea precisam recomeçar, reconstruindo e reorganizando suas áreas que foram alteradas, a fim de retomar suas atividades diárias. Enfrentando essa realidade repetidamente, a população amazônica lida a cada ano com um início constante, buscando formas de se adaptar às mudanças em seu entorno.

Ao relacionarmos o bioma amazônico que é reconhecido mundialmente por sua biodiversidade de recursos naturais. Isso se deve à sua extensão territorial, domínio fitogeográfico de florestas tropicais remanescentes, bacia abundante de rios e vasto patrimônio genético (Ab'Sáber, 2006). Estudos mostram que, além desses atributos,

A floresta amazônica ajuda a manter o clima e a temperatura do planeta sob controle, mantendo o ciclo das chuvas, regular o clima e a temperatura do planeta, mantendo o ciclo das chuvas (Ventura, Fernandez e Andrade, 2012).

As comunidades localizadas nas margens dos rios são mais afetadas pela variabilidade climática, de acordo com Oliveira, Mafra e Soares (2012). Grandes áreas de terra estão inundadas ou drenadas, desestabilizando as barragens, inutilizando cultivos e dificultando a locomoção, isolando os ribeirinhos e dificultando a obtenção de ajuda do governo. Isso torna os ribeirinhos mais vulneráveis às variações extremas.

É fundamental destacar que o fenômeno das cheias e das vazantes impacta não apenas as áreas rurais, mas também os centros urbanos que têm enfrentado problemas relacionados a inundações. Na Amazônia, muitos municípios que estão situados às margens de rios em regiões alagadiças, tornando-se vulneráveis às enchentes frequentes que acompanham o ciclo das águas. No contexto urbano, essas “flutuações climáticas” tendem a ocorrer principalmente em terrenos planos, onde a elevação dos rios se dá de maneira mais rápida, provocando alterações que, em muitos casos, prejudicam as famílias que residem nessas localidades.

É importante relatar que o crescimento desordenado das cidades contribui de forma parcial para essa situação, pois as políticas de planejamento urbano e habitação nem sempre se alinham com a dinâmica de expansão das cidades na região amazônica, a qual é percebida como “um espaço socioeconômico e cultural complexo, tendo sua diversidade enraizada na história dos lugares e nas relações sociais formadas ao longo do tempo”.

Também tem outro fenômeno que afeta os ribeirinhos é conhecido como “terras caídas”, termo dado ao processo de erosão paulatina das terras de várzea. Um dos fatores que promovem esse processo é a pressão hidrostática (pressão da água no solo, causada pelo peso e força da gravidade) (Carvalho, 2006). Nas margens do rio Amazonas essa pressão é mais intensa durante a vazante, causando erosão por escorregamento.

A parte mais alta das terras está sendo retirada pela erosão da margem, eliminando várias espécies de animais e vegetais. Isso dificulta a vida das pessoas e seus espaços sociais, como casas, caminhos, escolas, hospitais, lojas e áreas de lazer, que foram arrastadas pelas terras caídas. O modo de vida dos ribeirinhos e a paisagem são alterados por esse processo, levando-os a ocupar novos locais.

O percurso de degradação ambiental tem se intensificado de maneira preocupante, uma situação que se torna clara devido à abordagem devastadora do sistema econômico baseado no capital. As discussões sobre temas ambientais ganharam relevância, especialmente com a percepção da limitação de recursos naturais, o agravamento de diferentes tipos de contaminação e a elevação das temperaturas globais.

A questão socioambiental na Amazônia destaca-se pelos impactos sociais e ambientais severos resultantes da interferência descontrolada dos seres humanos na natureza, principalmente em busca de riqueza material. Quando se analisa o fenômeno das águas na região, nota-se que esse elemento natural tem se intensificado, impactando o território e suas comunidades. Nesse contexto, é importante ressaltar que a intervenção inadequada do homem na natureza contribui para as mudanças climáticas, que estão profundamente entrelaçadas no ciclo natural das águas da Amazônia.

Os cientistas especialistas em mudanças climáticas devem “esperar o inesperado” em resposta a fatores como a intensidade das secas e a velocidade dos eventos que vem se intensificando, a dificuldade de gerenciá-los, a incapacidade de criar estratégias para a adaptação e minimização de seus efeitos e a incapacidade de previsões com precisão.

A várzea amazonense é marcada por distintos períodos que interferem na vida das populações tradicionais. São quatro estações climáticas existentes “[...] no ecossistema de várzea, que regulam o calendário dos povos ribeirinhos: a enchente (subida das águas), a cheia (nível máximo das águas), a vazante (descida das águas) e a seca (nível mais baixo das águas)” (Fraxe; Pereira; Witkoski, 2007).

Segundo o que Vasconcelos (2017) afirma que o calendário “[...] corresponde aos regimes: fluvial, referente à variação no volume das águas dos rios (enchente, cheia, vazante e seca) e pluvial, referente às águas das chuvas seja no inverno, seja no verão”.

Embora a decorrência da sazonalidade dos rios do Amazonas, as florestas, assim como as suas populações, sobrevivem a uma inundação de seis meses. Nos períodos de cheia, é comum encontrar escolas alagadas, impossibilitando a continuidade das atividades escolares.

Como resultado da sazonalidade dos rios do Amazonas, as florestas e as populações sobrevivem a uma inundação que dura seis meses. Uma situação que dificulta o andamento das aulas. Amazônia brasileira representa uma macrorregião com uma variedade de características. Uma dessas características é o surgimento de cidades ao longo dos rios ou em regiões de várzea. Geralmente, essas localidades situadas em áreas mais baixas estão suscetíveis às cheias e secas dos rios. No entanto, o efeito das cheias nas áreas urbanas se manifesta de maneira distinta em relação às zonas rurais, as cidades possuem um estilo de vida específico que se reflete na sua estrutura material, na organização social, nas relações interpessoais, nas instituições e nas formas de comportamento coletivo.

Assim, a vazantes têm se tornado um obstáculo para as políticas públicas na região amazônica. Entre os impactos, pode-se mencionar as condições das moradias, a situação do meio ambiente e o gerenciamento dos resíduos sólidos, entre outras questões que apresentam desafios tanto para o governo quanto para a comunidade em geral.

O território da Amazônia é um lugar de naturalidade específico, abrangendo uma variedade de comunidades tradicionais e étnicas. As comunidades ribeirinhas têm um estilo de vida único e abrangente, uma conexão única e abrangente com a natureza e seus ciclos, uma estrutura de produção fundamentada no trabalho da própria população e a utilização de técnicas baseadas na disponibilidade dos recursos naturais dentro das fronteiras geralmente bem delimitadas, adequando-se ao que a natureza tem a oferecer, além de manejar quando é necessário (Mendonça, 2007).

Portanto a educação rural em todo seu contexto exprime as características e as particularidades da diversidade brasileira. Assinalando, entre outros aspectos, as desigualdades regionais, que vão desde a situação socioeconômica, o acesso à educação, a qualidade do ensino, condições de funcionamento das escolas rurais, formação de professores, transporte escolar e qualidade de vida no meio rural.

Nas regiões rurais, a educação se estende por ambientes como florestas, rios, campos, pequenas agroindústrias e áreas de socialização, além de roçados, entre outros. Este método educativo é distinto do que se observa nas escolas urbanas, pois atende a comunidades que têm uma conexão íntima com o seu entorno, envolvendo-se em atividades como agricultura, pesca, pecuária e extrativismo.

É evidente que as mudanças sociais e políticas são uma das características mais notáveis do mundo globalizado em que vivemos atualmente. A tendência dominante que se instalou na sociedade brasileira, historicamente, tem excluído e marginalizado as pessoas que vivem e trabalham no meio rural, sendo estas rotuladas como uma população atrasada e for a do contexto, a qual o sistema espera que estejam aptas para atuar numa sociedade capitalista.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) diz, no artigo 28º, que na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino deverão promover adaptações para a sua adequação às peculiaridades de cada região, ou seja, devem ser autônomas quanto a sua organização escolar, metodologias e calendário, adequando a estrutura escolar às suas necessidades e realidade, (Brasil, 1996). No entanto, as instituições de ensino rural seguem o mesmo padrão das escolas urbanas, restringindo o avanço do pensamento crítico e o acesso à cidadania. Isso resulta na aplicação de uma educação elitista e utilitária nas áreas rurais, focada exclusivamente nas demandas do mercado de trabalho.

As instituições de ensino rural no estado do Amazonas enfrentam uma série de desafios que dificultam a oferta de um ensino de qualidade. Elas apresentam em algumas situações condições estruturais inadequadas, com ambientes que abrigam um grande número de alunos em uma única sala. Além disso, se possuem uma deficiência de laboratórios, bibliotecas e tecnologia, enfrentam problemas de fornecimento de energia elétrica e sofrem com a insuficiência de abastecimento de água e condições de higiene. Esses problemas levam a baixo rendimento escolar. Sem falar nas dificuldades em época de estiagem. Perante essa situação, os professores precisam estar bem preparados tanto materialmente quanto emocionalmente para lidar com os desafios e desenvolver formas de resiliência. No entanto, nas zonas rurais, especialmente em regiões ribeirinhas, onde o acesso é mais complicado devido às longas distâncias até os centros urbanos, a maior parte dos educadores carece de uma formação apropriada para trabalhar dentro desse contexto educacional, o que leva a uma alta taxa de troca de professores e a um desempenho escolar insatisfatório.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública, localizada na zona rural do Município de Rio Preto da Eva-AM/Brasil. A Escola tem por finalidade ser reconhecida como uma escola de excelência pela sociedade, e por proporcionar um ensino de qualidade.

Com base nas finalidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que destaca “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, baseando-se nos valores

de respeito, honestidade, afetividade, solidariedade e responsabilidade, assim poder prestar à comunidade um serviço de excelência contribuindo para a formação de cidadãos, críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de transformação social na sociedade que hoje exige habilidades diversas.

A pesquisa em questão é de natureza descritiva, pois “retrata o comportamento dos fenômenos climáticos” e permite que a pesquisadora amplie sua compreensão sobre um fenômeno ou questão específica. Em relação à abordagem, trata-se de uma investigação qualitativa, utilizando como método técnico a pesquisa documental e a coleta de dados realizada por meio de análise.

O universo desta pesquisa é composto 100 alunos e 14 professores, a pesquisadora selecionou para sua coleta de dados, 10 educadores que trabalham com alunos que residem na área ribeirinha do Município de Rio Preto da Eva/AM. Para coleta dos dados a pesquisadora, se valeu de um questionário com perguntas abertas e fechadas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa enriquece a compreensão sobre a situação da educação rural no período da vazante na Amazônia, especialmente nas escolas situadas em regiões ribeirinhas, levando em conta suas particularidades e desafios. Entender o fenômeno da resiliência pedagógica nesses contextos é fundamental para a criação de políticas públicas e iniciativas educacionais que se encaixem melhor na realidade local, ajudando a reduzir os problemas e a aprimorar os processos educativos na região.

A Educação do Campo abrange a Educação Básica em suas diferentes fases, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. Seu objetivo é atender as comunidades rurais em suas diversas modalidades de geração de vida, como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, entre outros.

Quando se perguntou dos professores quais eram as maiores dificuldades dos estudantes no período da vazante na região amazônica com ênfase no município pesquisado eles responderam que:

Figura 1.

VAZANTE
Amazonas - Brasil



Fonte: autoria própria.

MAIORES DESAFIOS DAS ESCOLAS RURAIS NO AMAZONAS

- A falta de acesso às escolas devido à vazante afeta diretamente o aprendizado dos alunos.
- Muitas escolas enfrentam problemas de infraestrutura, como sala de aula precárias e falta de recursos educacionais.
- O calendário escolar das escolas rurais segue a cheia e a vazante dos rios o que prejudica o ensino.
- Quando os rios estão vazando, os barcos não conseguem chegar à escola e às casas dos estudantes.
- As aulas têm que terminar mais cedo para garantir a segurança dos alunos

Como comprovado no relato dos entrevistados a falta de acesso à escola, as dificuldades da logística no transporte escolar, as adaptações do calendário têm prejudicado a qualidade do ensino para os alunos da zona rural. O processo de preparação do professor para atuar na realidade ribeirinha deve dotá-lo de mecanismos para a resiliência pedagógica, possibilitando a reflexão de suas dificuldades e fornecendo-lhes subsídios para novos métodos de ensino. Ao adquirir a capacidade de resiliência pedagógica, os professores estarão mais preparados para o atendimento das demandas escolares e sociais (Machado *et al.*, 2015).

Nas escolas localizadas ao longo dos rios do Amazonas, percebe-se que os cursos de formação em pedagogia não preparam o professor de maneira abrangente para tal demanda. Os educadores que são formados carecem de competências adequadas para atuar em contextos distintos da escola urbana, uma vez que as teorias estudadas durante a graduação frequentemente não se aplicam à dinâmica da realidade rural amazônica. Não se tem disciplina direcionada para educação do campo nos cursos superiores, o que torna relevante que o MEC - Ministério de Educação e Cultura proponha tal capacitação na graduação para as universidades formarem novos professores para este mercado.

A discriminação relacionada à educação no meio rural é um obstáculo adicional para o progresso educacional nessas regiões, e é essencial que os programas de formação de docentes ajudem a desmantelar essa concepção. Há uma percepção disseminada de que as cidades representam o verdadeiro espaço de convivência social, gerando a impressão de que as áreas rurais estão desatualizadas, e que “ter educação” significa estar preparado para a vida urbana. Percebe-se que o campo é frequentemente reduzido a um simples cenário de produção agrícola, associado ao atraso, à pobreza e à falta de serviços públicos, sendo considerado apenas um resquício dos municípios.

É fundamental desconstruir essa ideologia, promovendo a integração de práticas que valorizem e respeitem o ambiente rural durante a formação nas escolas do campo, entendendo-o como algo singular, mas não inferior. É essencial encorajar os educadores a refletirem sobre as realidades que enfrentam, permitindo a construção de um saber que transcenda os limites da escola (quando esta existe) e dos livros didáticos. Isso deve incluir a busca por maneiras de assegurar que a aprendizagem esteja conectada às organizações sociais, às fontes de renda, aos métodos de produção, à alimentação e aos diversos aspectos observados nessas regiões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que se precisa fazer uma adequação no currículo em função das estações de seca e cheia é a maleabilidade no planejamento dos conteúdos a serem abordados, especialmente durante a seca, que ocorre de setembro a novembro. Neste intervalo, a escola lida com os maiores desafios, já que à medida que o rio diminui seu nível, os trajetos se tornam mais extensos, dificultando o acesso dos alunos à instituição de ensino.

Por estar situada longe do leito do rio, a escola pesquisada e outras escolas enfrentam dificuldades durante a estiagem, pois as embarcações não conseguem se aproximar. Assim, alunos e professores precisam percorrer até 50 minutos a pé após desembarcarem do barco para chegarem à escola. Durante essa época, pontes são erguidas para tornar o caminho mais acessível, já que a terra se torna bastante úmida, aumentando o risco de as pessoas ficarem atoladas ao longo do trajeto.

No entanto, é durante a estação seca que se observa uma significativa queda na frequência escolar. Para enfrentar essa questão, os educadores adaptam os conteúdos programáticos, priorizando aqueles que são essenciais para o avanço para o próximo ano letivo, com o objetivo de minimizar os impactos sobre os alunos que têm dificuldades em comparecer às aulas nesse período.

É preciso analisar os desafios enfrentados pelos alunos no processo de ensino aprendizagem no período da estiagem e promover uma solução para que o ensino seja de grande relevância para os discentes que tanto sofreram com o problema atípico da natureza. É necessário se desenvolver ferramentas educativas que contemplem as competências e habilidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem durante o período em que as escolas sofrem com a estiagem.

REFERÊNCIAS

- AB'SÁBER, A. N. **Na região de Manaus**. Fotografias e comentários. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 14, p. 55-66, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRITO, A. L.; VEIGA, J. A. **Um estudo observacional sobre a frequência, intensidade e climatologia de eventos extremos de chuva na Amazônia**. Ciência e Natura, Santa Maria, v. 37, p. 163 – 169, 2015.
- CASTRO E SILVA, A. L. C. (2003) **Manual de Desastres: desastres naturais**. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2003. 174 p. CASTRO, A. L. C. Manual de Desastres: desastres naturais. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2003.
- CARVALHO, M. E. P. **O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa**. João Pessoa: UFPB, 2006.
- FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; PEREIRA, Henrique dos Santos; WITKOSKI, Antônio Carlos (org.) **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais /**, - Manaus: EDUA, 2007.
- MACHADO, Ana Carolina *et al.* **Estar resiliente: uma estratégia pedagógica para professores da escola pública**. 2015. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Centro Universitário Anhanguera de Santo André, Santo André, 2015.
- MENDONÇA, Maria *et al.* Etnobotânica e saber tradicional. In: FRAXE, Therezinha, PEREIRA; Henrique; WITKOSKI, Antônio (Orgs.) **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais**. Manaus: EDUA, 2007).
- OLIVEIRA, V. P.de; MAFRA, M. V. P.; SOARES, A. P. A. **Eventos climáticos extremos na Amazônia e suas implicações no município de Manaquiri (AM)**. Revista Geonorte, v. 1, n. 5, p. 977 – 987, 2012.
- PONTES E MACHADO, T. G (2020) **Ações Mitigadoras Sobre Os Efeitos Da Seca No Semiárido Nordestino**. Disponível em www.conidis.com.br. Consultado 20 de Outubro de 2020.
- VENTURA, A. C.; GARCÍA, L. F.; ANDRADE, J.C.S. **Tecnologias sociais: as organizações não governamentais no enfrentamento das mudanças climáticas e na promoção de desenvolvimento humano**. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro , v. 10, n. 3, p. 605-629, Set, 2012.
- VASCONCELOS, M. E. **Educação do Campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

Implantação de uma Brinquedoteca em um Centro Educacional Especializado: Relato de Experiência

Implementation of a Toy Library in a Specialized Educational Center: an Experience Report

Josiette de Nazaré Silva da Costa

Mestra em planejamento em políticas públicas. Especialista em neuropsicologia, avaliação psicológica, ludoterapia e psicopedagogia. Psicóloga. Pedagoga. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do governo federal. Membro titular e Vice-presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente – CPPD/AP (2024-2026)

RESUMO

Este estudo refere-se à implantação de uma brinquedoteca para o atendimento de crianças com deficiência em um Centro Educacional Especializado, no município de Macapá, estado do Amapá. Durante os anos de 2001 a 2006, o projeto “Brinquedoteca: brincando também se aprende” surgiu como um desafio profissional, com o intuito de promover o desenvolvimento psicossocial, o momento lúdico e o aprendizado em cada criança atendida. Desse modo, é pertinente compartilhar essa experiência a fim de provocar uma reflexão sobre a importância de toda criança ter o seu espaço para brincadeiras entre os atendimentos ofertados nas diversas instituições educacionais.

Palavras-chave: criança; deficiência; lúdico; aprendizagem.

ABSTRACT

This study concerns the implementation of a toy library to assist children with disabilities at a Specialized Educational Center in the municipality of Macapá, state of Amapá. Between 2001 and 2006, the project “*Toy Library: Learning Through Play*” emerged as a professional challenge aimed at fostering psychosocial development, playtime experiences, and learning for each child served. Thus, sharing this experience is relevant to encourage reflection on the importance of ensuring that every child has a dedicated play space within the services provided by various educational institutions.

Keywords: child; disability; play; learning.



INTRODUÇÃO

Ressalto que o interesse em desenvolver este artigo surgiu quando comecei a trabalhar, no ano 2000, em um Centro Educacional Especializado para pessoas com deficiência, dessa maneira, pude observar que na instituição a ausência de um espaço lúdico para atendimento das crianças, pois, Cunha (2000, p. 29), diz que “a riqueza da situação lúdica é a melhor oportunidade para se atender às necessidades especiais”, então, tive a ideia de sugerir à gestora, naquela época, a elaboração e execução de um projeto voltado para a ludicidade, o que acabou sendo aceito e colocado em prática.

A sala que foi cedida era pequena, alguns brinquedos foram comprados, outros doados e tudo foi organizado em alguns ambientes ou “cantinhos” como o “faz-de-conta”, leitura e história, pintura e desenho, música, jogos e brinquedos pedagógicos, estrutura similar à modalidade na educação infantil.

A brinquedoteca é um espaço que foi criado para a criança se divertir e segundo o conceito de Cunha (1998, p. 40):

É um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar.

Após a implantação da brinquedoteca, exerci durante cinco anos minhas atividades com atendimento às crianças com deficiência intelectual, visual, auditiva e física, deficiência múltipla e transtorno do espectro autista. Para Cunha (1998, p.121), “todas as crianças precisam brincar, todas as crianças precisam de estimulação, mas as crianças deficientes dependem dessa estimulação para se desenvolverem”.

A criança com deficiência apresenta um atraso no seu desenvolvimento que pode ser intelectual, sensorial, psicomotor ou com comorbidades, infelizmente algumas crianças não têm um espaço adequado para brincar em casa ou o acesso aos brinquedos devido à sua condição social e ainda, muitos pais não sabem como lidar com a condição específica de seus próprios filhos.

Sabe-se que a importância do brincar na vida de toda criança é essencial ao seu desenvolvimento biopsicossocial e alguns dos principais autores, podemos citar Piaget (1978) e Vygotsky (1998), estudiosos nos campos psicológico e educacional, contribuíram com seus estudos sobre o lúdico, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Na concepção de Vygotsky (1998), para entendermos o desenvolvimento da criança, temos que levar em conta as necessidades e os incentivos que são eficazes para a criança colocá-las em ação, pois o seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos, por exemplo: aquilo que é de interesse para um bebê não o é para uma criança um pouco maior.

Para Vygotsky a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo, mas essas necessidades vão evoluindo no decorrer do desenvolvimento e vão mudando, portanto, é fundamental conhecê-las para compreender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade. Vygotsky (1998, p.127) diz que “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê”.

Para Vygotsky (1998), no brincar, a criança consegue separar pensamento (significado de uma palavra) de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas e exemplifica dizendo que um pedaço de madeira pode tornasse um “boneco” na brincadeira e isso representa uma grande evolução na maturidade da criança.

Para Jean Piaget (1978), quando a criança brinca, ela assimila o mundo da sua maneira, não havendo compromisso com a realidade. A interação com o objeto independe da natureza deste, sua função advém do significado e sentido atribuído pela criança através do simbolismo. Inicialmente, o jogo se apresenta de maneira solitária, evoluindo para o estágio da representação de papéis, até chegar aos jogos de regras. O brinquedo e o ato de brincar, nesta perspectiva, constituem-se em vínculos importantes na construção do conhecimento. Segundo Piaget (1978, p.76), a brincadeira de faz-de-conta:

Está intimamente ligada ao símbolo, uma vez que por meio dele, a criança representa ações, pessoas ou objetos, pois estes trazem como temática para essa brincadeira o seu cotidiano (contexto familiar e escolar) de uma forma diferente de brincar com assuntos fictícios, contos de fadas ou personagens de televisão.

Piaget (1978), a brincadeira livre, mesmo sendo não estruturada, possui regras que conduzem o comportamento das crianças em dados momentos. Para Friedmann (1998), a criança se torna responsável pelo brinquedo (cuidado e arrumação) e, também pelo espaço, essa responsabilidade toma dimensões interessantes que levam à criança sentir-se parte da brinquedoteca, pois, a liga emocionalmente ao espaço, às pessoas e aos objetos que sente como seus.

METODOLOGIA

O projeto *brinquedoteca: brincando também se aprende* teve início no ano de 2001 com a adaptação do espaço lúdico voltado para crianças com deficiência a partir dos quatro anos de idade. O projeto foi coordenado por mim, pedagoga e uma psicóloga, profissionais que desempenhavam seus serviços, na época, no Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues, na cidade de Macapá-AP.

Os atendimentos na brinquedoteca eram individuais e com duração de 45 minutos, divididos em dois momentos: brincadeira dirigida e brincadeira livre. As brincadeiras dirigidas eram as atividades planejadas pelas profissionais de acordo com a condição de cada criança atendida, considerando as suas limitações e dificuldades, geralmente essa brincadeira dirigida acontecia no primeiro momento do atendimento, pois as crianças sempre preferiam as brincadeiras livres. Vale destacar que a brincadeira livre é o objetivo principal da brinquedoteca e, de acordo com Kishimoto (2010, p.1):

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

Vale ressaltar que na brincadeira livre, também, existem algumas regras que eram repassadas às crianças durante os atendimentos como ter cuidado com os brinquedos e arrumar a sala ao terminar a brincadeira antes de ir embora.

Um fato marcante no início dos atendimentos, foi quando os pais das crianças demonstraram falta de interesse pelo atendimento na brinquedoteca e, devido isso, pensamos em sensibilizá-los através de conversas informais quanto à importância do brincar para o desenvolvimento de seus filhos, principalmente as crianças com deficiência, além disso, fornecemos algumas informações sobre a origem da brinquedoteca, seus objetivos e finalidade.

Dessa forma, ao final do período de sensibilização o resultado foi satisfatório e a participação das crianças tornou-se efetiva, porém foi fundamental neste processo a participação dos pais algumas vezes durante os atendimentos na brinquedoteca, com o intuito de fazê-los conhecer de perto como era realizado o trabalho na brinquedoteca pelas profissionais, bem como a mudança no comportamento das crianças tanto no aspecto psicossocial quanto no processo ensino-aprendizagem, observados pelos genitores das crianças e relatado a nós, percebendo-se o devido reconhecimento do atendimento na brinquedoteca como indispensável à fase infantil. Essa percepção da família foi importante para nós, pois sabíamos que essa aceitação impulsionaria o nosso trabalho.

Um episódio me chamou a atenção nos atendimentos: um menino, diagnosticado com transtorno do espectro autista - TEA, não conseguia interagir com os brinquedos nem comigo, percebi que a criança usava os olhos para tentar se comunicar, aproximava-se de mim e olhava diretamente olho-no-olho sem sinalizar ou fazer uso de gestos, o que no início foi muito difícil para mim, mas aos poucos fui conseguindo entender a comunicação nos momentos em que ele queria sair da sala, fazer alguma necessidade fisiológica, pegar algum objeto ou brinquedo na sala.

De acordo com Santos e Santos (2012 *apud* Oliveira; Victor, 2018, p. 653), os professores acostumados com padrões de interação e comunicação centrados na linguagem verbal e na utilização de determinados recursos comunicativos, como expressões faciais e contato pelo olhar constante e longo, habitualmente têm dificuldades de interagir com as crianças autistas quando as situações de interação não seguem esse padrão.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2014), classifica o transtorno do neurodesenvolvimento, de acordo com três características para diagnóstico: prejuízo na comunicação social recíproca, na interação social e na presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, tais sintomas frequentemente surgem no início da infância e limitam e/ou prejudicam de alguma forma o funcionamento da criança em seu dia a dia (APA, 2014).

A criança atípica não demonstrava nenhum interesse por brinquedos, brincadeiras ou objetos. Percebi que teria que encontrar algo naquele momento que pudesse atraí-lo a participar, interagir nos atendimentos. Certo dia, resolvi levar alguns CD's de música clássica e coloquei no aparelho portátil para ele ouvir. A criança se encontrava um pouco distante de mim e não estava percebendo o que eu estava manuseando e, quando a música clássica iniciou, imediatamente ele se aproximou do aparelho, deitou-se no chão e demonstrou ter gostado de ouvir aquele som, às vezes aproximando o ouvido, olhando os detalhes, tocando ou cheirando o aparelho portátil e até emitiu alguns sons e um sorriso discreto esticando os lábios, atitudes que jamais foram expressas em atendimentos anteriores.

Naquele instante, ao observá-lo, pude sentir que eu havia encontrado um recurso, instrumento, atividade que promoveu a mudança apática no comportamento da criança para momentos prazerosos, pois, ao ouvir a música clássica, a criança também se aproximava de mim, emitindo sons como se quisesse tentar se comunicar comigo. De acordo com Góes (2002 *apud* Monteiro, 2020, p. 225), diante da condição de deficiência, faz-se necessário propiciar formas culturais singulares, que permitam mobilizar as forças compensatórias e explorar caminhos alternativos de desenvolvimento, que requerem recursos especiais.

A música oferece possível contribuição para a constituição desse sujeito, como totalidade. Através da música, a criança pode ser conduzida ao contato com o universo letrado e o lúdico. Os possíveis afetos emergentes no âmbito da brincadeira propiciados pelo contexto lúdico acessado, associados ao contato com o outro, se apresentam como elementos potentes na constituição e desenvolvimento dessas crianças.

A criança com TEA, não consegue simbolizar, fazer uso da imaginação ou faz de conta, elas preferem manusear objetos e evitam o contato com o adulto ou outras crianças, nesse viés, durante os atendimentos na brinquedoteca observou-se que o cantinho do faz de conta não era o local escolhido para as brincadeiras das crianças atípicas, deixando evidente a condição e característica do transtorno do espectro autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação da brinquedoteca conseguiu alcançar seu objetivo proposto, que era possibilitar um espaço lúdico para as crianças que frequentam um Centro Educacional Especializado e, até os dias atuais, a brinquedoteca do projeto continua ativa entre os atendimentos ofertados pela instituição. Vale ressaltar que a valorização pela família das crianças atendidas, neste momento lúdico tão importante ao desenvolvimento infantil, é o resultado positivo da sensibilização feita pelos profissionais junto aos genitores e/ou responsáveis das crianças.

As experiências no trabalho dentro da brinquedoteca foram ricas em observação e vivência, pois, ampliaram o nosso conhecimento científico acerca do brincar e sua importância para as crianças com deficiência.

Para o profissional que atende crianças com deficiência, quando se atinge o(s) objetivo(s) a que se propõe, como o aprendizado, a mudança positiva no comportamento, gera em nós, profissionais, uma satisfação de que estamos no caminho certo diante dos nossos esforços dedicados ao exercício da profissão na área da educação especial.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V. 5.** ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CUNHA, N. H. S. Brincando com crianças excepcionais. *In*: FRIEDMANN, A. *et al.* **O direito de brincar:** a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Edições sociais: Abrinq, 1998. p. 121-125.

CUNHA, N. H. S. **O brincar e as necessidades especiais.** In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000, p. 29-36.

FRIEDMANN, A. *et al.* **O direito de brincar: a brinquedoteca.** 4. ed. São Paulo: Edições sociais: Abrinq, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte-MG. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 25 nov. 2023.

MONTEIRO, E. G. Música, **brincadeira e afeto: possíveis facilitadores da linguagem de crianças com autismo.** Comunicações Piracicaba. v. 27. n. 2, p. 215-231. maio-ago. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3982>. Acesso em: 12 nov. 2023.

OLIVEIRA, I. M. VICTOR, S. L. **A criança com autismo na brinquedoteca: percursos de interação e linguagem.** Revista Educação Especial, v. 31, n. 62. p. 651-664. Santa Maria, jul.-dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 12 nov. 2023.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Organizador

Alderlan Souza Cabral

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2010), graduação em Logística pela Universidade Luterana do Brasil (2012), mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2017) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2019). Atualmente é doutor orientador temporário – UNITI BRASIL, estatutário da Prefeitura Municipal do Careiro da Vázea e estatutário da Prefeitura Municipal de Autazes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em orientação de Metodologias Técnicas Científicas com mais 490 orientações entre Mestrado e Doutorado. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8583035818376126>.

Índice Remissivo

A

- acolhimento 50, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 205, 293, 358
- alunos 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 72, 74, 78, 81, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 115, 116, 124, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137
- aprendizagem 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 35, 36, 38, 42, 44, 45, 48, 50, 51, 54, 57, 59, 67, 69, 70, 72, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 116, 117, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 141, 145, 155, 156, 157, 161, 162, 167, 168, 172, 178, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 204, 205, 206, 209, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 224, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 245, 250, 252, 255, 258, 259, 262, 264, 266, 267, 268, 270, 273, 274, 276, 277, 279, 280, 282, 283, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 308, 309, 310, 314, 318, 319, 322, 323, 324, 326, 331, 332, 333, 335, 336, 343, 344, 345, 365, 366, 374, 376, 377, 379
- atendimento 17, 18, 19, 20, 21, 22, 40, 41, 42, 45, 48, 60, 135, 159, 298, 305, 306, 337, 341, 343, 349, 350, 359, 361, 367, 373
- ativa 27, 34, 38, 47, 101, 111, 145, 155, 157, 164, 189, 192, 193, 194, 195, 227, 228, 243, 256, 282, 285, 290, 292, 294, 296, 299, 302, 303, 304, 308, 348, 349, 350, 351
- autismo 16, 20, 22, 26, 27

C

- conscientização 47, 123, 124, 163, 164, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 181

D

- deficiência 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 134, 220, 367, 371, 376, 377, 378, 379, 380

desafios 20, 34, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 68, 86, 89, 91, 92, 98, 100, 101, 105, 106, 108, 109, 110, 113, 115, 119, 124, 125, 127, 133, 134, 137, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 178, 180, 183, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 209, 212, 213, 222, 223, 230, 231, 237, 238, 241, 243, 246, 248, 250, 255, 256, 260, 267, 268, 273, 274, 275, 281, 283, 285, 288, 289, 292, 295, 299, 300, 301, 302, 304, 307, 308, 310, 312, 318, 324, 330, 333, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 346, 349, 350, 351, 352, 365, 366, 368, 370, 371, 372, 374

desenvolvimento motor 29, 30, 31, 33, 39

didática 29, 30, 31, 34, 36, 38, 106, 273, 282

dificuldade 39, 41, 57, 104, 109, 136, 150, 157, 211, 214, 217, 218, 265, 282, 358, 366, 370

diversidade 22, 24, 33, 42, 43, 44, 45, 48, 54, 55, 56, 57, 131, 132, 133, 136, 137, 144, 148, 154, 155, 158, 162

docência 109, 141, 142, 143, 146, 150, 152, 153, 193, 195, 199, 267, 273, 279

docentes 26, 55, 56, 59, 84, 101, 104, 129, 130, 131, 132, 133, 134

E

educação 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25

educação física 29, 32, 33, 34, 35, 37, 38

educacionais 18, 19, 21, 25, 36, 42, 48, 54, 64, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85

educacional 18, 19, 20, 21, 25, 27, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 56, 57, 60, 63, 71, 75, 80, 82, 89, 91, 94, 95, 101, 104, 107, 110, 113, 115, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 132, 135, 144, 145, 146, 151, 154, 156, 157

emancipação 124, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 173

ensino-aprendizagem 29, 38

escolar 16, 18, 19, 21, 23, 24, 27, 29, 32, 33, 34, 39, 41, 43, 45, 46, 48, 50, 51, 53, 54, 58, 59, 62, 64, 68, 89, 98, 106, 107, 118, 123, 125, 131, 132, 135, 139, 140, 141, 143, 145, 151, 156, 157, 158, 160, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 185, 187, 194, 196, 200, 207, 209, 211, 212, 214, 218, 220

escolas 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24

escrita 26, 34, 56, 57, 58, 108, 117, 156, 159, 160, 203, 205, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 219,

220, 221, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232,
286, 287, 290, 291, 292, 293, 296, 297, 310
especial 16, 18, 19, 20, 21, 24, 25
estatística 61, 62, 63, 64, 67, 68
evasão escolar 41, 125, 158, 160, 258, 259, 260, 261

F

ferramentas tecnológicas 90, 233, 234, 236, 239, 241
formação 18, 21, 24, 27, 31, 33, 34, 35, 37, 45, 46, 54,
56, 59, 75, 77, 79, 81, 82, 90, 95, 98, 102, 106, 108,
116, 117, 119, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,
136, 137

I

idosos 30, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293,
295, 296
impactos 60, 77, 80, 82, 99, 102, 118, 126, 175, 177,
258, 259
inclusão 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 34,
35, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48
inclusivas 16
infantil 18, 19, 21, 22, 30, 31, 32, 45, 88, 133, 210, 225,
226, 233, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 243, 244,
245, 268, 303
inteligência artificial 61, 63, 66
interculturalidade 55, 311, 312, 315, 319, 320, 321,
322, 324

J

jogos digitais 87, 88, 90, 91, 93, 96, 99, 100, 101, 105,
107, 109, 114, 117
jovens e adultos 19, 21, 143, 154, 155, 157, 160

L

leitura 26, 57, 58, 117, 156, 159, 205, 210, 211, 212,

213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 224,
225, 226, 227, 230, 231, 232, 285, 286, 287, 288,
289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297
letramento 57, 96, 222, 224, 225, 227, 229, 231, 232
língua portuguesa 51, 58
linguísticas 200, 201, 203, 204, 205, 206, 209, 213, 224
lógica 63, 67, 75, 104, 106, 184, 250, 279, 289, 320,
321
lúdico 35, 90, 91, 98, 103, 106, 116, 376, 377, 378, 380,
381

M

matemática 61, 62, 68
metodologia 17, 26, 35, 44, 57, 70, 87, 88, 98, 101,
102, 106, 120, 126, 145, 146, 154

O

organizacional 233, 234, 235, 236, 237, 238, 244, 245,
368

P

pedagógicas 20, 23, 24, 26, 37, 77, 81, 91, 105, 106,
131, 132, 135, 137, 142, 156, 158, 161, 165, 166,
168, 172, 175, 176, 177, 183, 186
permanência 20, 42, 54, 131, 135, 136, 139, 140, 141,
142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152,
153, 162, 223, 259, 260, 261, 265, 268, 286, 289,
295, 330
políticas 21, 23, 24, 25, 34, 45, 46, 53, 55, 59, 60, 75,
77, 79, 81, 83, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127,
129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137
potencialidades 20, 36, 89, 93, 95, 135, 170, 189, 234,
244, 286, 288, 295, 342, 344, 352
práticas 24, 26, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 44, 57,
90, 93, 94, 101, 106, 129, 130, 131, 132, 134, 135
professores 18, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 34, 36, 39, 40, 45,
47, 55, 57, 62, 67, 68, 72, 73, 75, 76, 77, 81, 82, 86,
89, 92, 93, 94, 96, 97, 101, 102, 105, 106, 108, 116,
117, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137
públicas 19, 21, 23, 25, 45, 46, 50, 53, 55, 59, 74, 81,

87, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131,
132, 133, 134, 135, 136, 137

S

séries iniciais 96, 221, 229, 246, 247

sistema 6

social 17, 19, 20, 22, 25, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 40,
41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 53, 54, 55, 56, 59, 73, 77,
79, 81, 88, 89, 90, 98, 102, 118, 119, 120, 121, 122,
123, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 133, 136, 149,
151, 154, 155, 157, 158, 162

sociologia 119, 122, 128, 165, 170

T

tecnologia 62, 63, 68, 71, 72, 76, 77, 79, 80, 83, 89, 90,
91, 94, 95, 101, 103, 105, 180, 181, 191, 193, 194,
226, 227, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242,
243, 244, 245, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 269,
270, 271, 272, 283, 299, 300, 301, 307, 310, 331,
371

tecnologias 43, 59, 62, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76,
77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85

transformadora 123, 124, 163, 164, 167, 168, 169, 197,
213, 293, 314, 320, 344, 352

transposição 273, 282

V

variações 200, 201, 203, 204, 205, 206, 369

