

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências
Vol. 19



AYA EDITORA
2025

Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências
Vol. 19

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências
Vol. 19



Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva
Pessoa

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

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

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

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

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

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

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

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

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

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro 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 Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.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)

© 2025 - AYA Editora

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.

E2446 Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 266 p.

v.19

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-745-1

DOI: 10.47573/aya.5379.2.434

1. Ensino. 2. Educação ambiental. 3. Educação rural. 4. Psicologia educacional. 5. Neurociência cognitiva. 6. Educação inclusiva. 7. Matemática recreativa. 8. Matemática 9. Estudo e ensino. 10. Teatro na educação. 11. Atividades criativas na sala de aula. 12. Arte na educação. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva. II. Título

CDD: 370.7

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

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

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

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 13

01

O Papel da Educação no Desenvolvimento Sustentável do Espaço Rural Brasileiro 14

Marily Mariano da Silveira Santos
Erci Gomes dos Santos

DOI: [10.47573/aya.5379.2.434.1](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.434.1)

02

Gestão Escolar Democrática: Desafios Enfrentados na Atuação dos Gestores Escolares de uma Determinada Escola Municipal de Paço do Lumiar – MA..... 27

Edilene Reis Pereira
Elenice de Maria Barbosa Costa

DOI: [10.47573/aya.5379.2.434.2](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.434.2)

03

Gestão de Centros Educacionais e Formação de Formadores – Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima, Florianópolis, Santa Catarina 38

Weber Campos de Souza

DOI: [10.47573/aya.5379.2.434.3](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.434.3)

04

Representações Sociais de Servidores da Pró-Reitoria de Graduação da UFRN sobre o Programa de Tutoria..... 55

Ricelle Fernandes Queiroz Tintin
Maria Patrícia Costa de Oliveira
Elda Silva do Nascimento Melo

DOI: [10.47573/aya.5379.2.434.4](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.434.4)

05

Eventos Acadêmicos e Monitoria Pedagógica: O Impacto da Neuropsicopedagogia na Formação de Professores 72

Luciano da Silva Leão Soares
Alison Souza Palheta
Suzane Melo da Silva

DOI: [10.47573/aya.5379.2.434.5](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.434.5)

06

Educación Inclusiva: Políticas Educativas y Marco Legal Nacional e Internacional 86

María Cristina Silveira

DOI: [10.47573/aya.5379.2.434.6](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.434.6)

07

Matemática e Música: Uma Forma de Inclusão 96

William Gomes dos Santos
Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes

DOI: [10.47573/aya.5379.2.434.7](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.434.7)

08

O Brincar e a Ludicidade como Fundamentos Pedagógicos na Educação Infantil 103

Indionara Silva Chaves

DOI: [10.47573/aya.5379.2.434.8](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.434.8)

09

Teatro e Educação: Professor Assumindo um Papel na Sala de Aula Virtual 120

Michelle Santana Guimarães Vêras

Ivan Maia de Mello

DOI: [10.47573/aya.5379.2.434.9](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.434.9)

10

Festival Estudantil de Teatro: Reflexões sobre a Construção Coletiva e o Ensino de Valores..... 129

Caio Márcio Rodrigues David

DOI: [10.47573/aya.5379.2.434.10](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.434.10)

11

Construção de Saberes Docentes no Musa: Práticas Pedagógicas para Educação Amazônica 137

Jezanias Rosa de Souza

DOI: [10.47573/aya.5379.2.434.11](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.434.11)

12

Pedagogia Crítica e sua Relação com o Comportamento Ético e Responsabilidade Social na Educação do Curso de Graduação de Ciências Contábeis..... 144

Gustavo Pereira Nunes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.434.12

13

A Realidade Aumentada como Ferramenta Facilitadora no Processo de Ensino-Aprendizagem de Química: Uma Análise da Capacitação Docente..... 154

Reneo Oliveira Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.434.13

14

Gestão Escolar no Interior do Rio de Janeiro: Políticas de Autonomia e Descentralização..... 168

Rosemar Alexandrina Meyer

DOI: 10.47573/aya.5379.2.434.14

15

Transtorno Opositor Desafiador-TOD e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH: Desafios na Aprendizagem da Leitura e Escrita das Séries Iniciais de 4º e 5º 183

Rosangela Goncalves das Chagas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.434.15

16

Desafios da Educação: Do Brasil Colônia aos Dias Atuais 194

Luciana Rodrigues Vieira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.434.16

17

Desafios na Implementação dos Temas Transversais. 202

Fátima Helena Costa Pereira

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.434.17

18

A Inclusão de Temas Transversais no Currículo: Desafios e Oportunidades 214

Fátima Helena Costa Pereira

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.434.18

19

A Utilização da Biblioteca Escolar como Ferramenta para o Desenvolvimento da Leitura de Gêneros Textuais Diversos 223

Roberta Tavares Silva

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.434.19

20

O Uso das TDICs no Processo de Ensino e Aprendizagem em uma Escola Estadual de Tonantins-AM..... 231

Jacimery de Castro Faia

DOI: 10.47573/aya.5379.2.434.20

21

As TICs no Ensino de História em uma Escola Pública de Tonantins, em 2022..... 242

Dênis Gonçalves Mariano

DOI: 10.47573/aya.5379.2.434.21

22

Desafios da Educação: Do Brasil Colônia aos Dias Atuais, Estímulo à Leitura Através da História em Quadrinhos para Primeira Série do Ensino Fundamental II 252

Lucélia Arévalo e Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.434.22

Organizadora 259

Índice Remissivo..... 260

Apresentação

A coletânea **“Educação e o Ensino Contemporâneo: Práticas, Discussões e Relatos de Experiências – Vol. 19”** reúne contribuições que exploram múltiplas dimensões do fazer educativo na atualidade, com ênfase nas práticas pedagógicas, na gestão escolar, nos desafios da inclusão e na incorporação de tecnologias no cotidiano educacional. Os capítulos abordam experiências e reflexões desenvolvidas em diferentes contextos regionais e institucionais, permitindo uma leitura abrangente sobre os modos de pensar e fazer educação no Brasil contemporâneo.

A obra contempla análises sobre a gestão escolar em suas diversas nuances, desde os desafios enfrentados por gestores em contextos municipais até abordagens sobre descentralização e autonomia no interior fluminense. Também são discutidas estratégias adotadas em centros educacionais e a formação de formadores, destacando a articulação entre práticas administrativas e desenvolvimento pedagógico. A perspectiva democrática e participativa da gestão é tensionada por meio de experiências concretas, sinalizando a complexidade do trabalho nas instituições de ensino.

A dimensão formativa é ampliada pela discussão sobre eventos acadêmicos, programas de tutoria e experiências pedagógicas voltadas à formação docente, com destaque para o papel da neuropsicopedagogia e das práticas colaborativas no fortalecimento das competências profissionais. As representações sociais dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais também são consideradas, permitindo compreender percepções e significados atribuídos a programas institucionais.

A inclusão é tratada sob diferentes enfoques, desde as políticas educacionais e os marcos legais que regulamentam a educação inclusiva até a relação entre matemática e música como estratégia para promover a participação. Além disso, o brincar, a ludicidade e o teatro aparecem como recursos presentes tanto na educação infantil quanto no ensino remoto, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem mais interativos.

O uso das tecnologias digitais na educação é tematizado a partir de práticas que envolvem realidade aumentada, recursos digitais de informação e comunicação, e sua aplicação em disciplinas específicas, como a química e a história. Tais contribuições evidenciam o papel das tecnologias na mediação do conhecimento e nos desafios enfrentados pelos docentes na sua apropriação pedagógica.

Por fim, temas transversais e a promoção da leitura são abordados como caminhos para enriquecer o currículo escolar e favorecer a formação crítica dos estudantes. A utilização da biblioteca e de diferentes gêneros textuais, inclusive a história em quadrinhos, aparece como uma estratégia para incentivar o hábito da leitura desde os primeiros anos do ensino fundamental. Ao longo do livro, observa-se uma convergência entre reflexão teórica, prática pedagógica e análise contextual, compondo um panorama diversificado das experiências educacionais contemporâneas.

Boa Leitura!

O Papel da Educação no Desenvolvimento Sustentável do Espaço Rural Brasileiro

The Role of Education in the Sustainable Development of the Brazilian Rural Space

Marily Mariano da Silveira Santos

Universidade Estadual de Goiás. <http://lattes.cnpq.br/3504742783908297>

Erci Gomes dos Santos

Universidade Estadual de Goiás. <http://lattes.cnpq.br/8212105064601213>

RESUMO

As políticas públicas e as práticas educativas desempenham um papel crucial no desenvolvimento rural sustentável, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e desafios ambientais. Este estudo analisa como a articulação entre políticas educacionais e práticas pedagógicas contextualizadas pode contribuir para a transformação das realidades rurais no Brasil. Destaca-se a importância de políticas públicas inclusivas, como o Pronacampo, e de metodologias inovadoras, como a pedagogia da alternância, que valorizam os saberes locais e promovem o protagonismo das comunidades. O estudo discute também os desafios da implementação de políticas efetivas, como a falta de infraestrutura, a carência de formação continuada para docentes e a necessidade de participação ativa das comunidades na construção de propostas educacionais. Além disso, são exploradas as possibilidades de integração entre educação, sustentabilidade e desenvolvimento local, considerando o papel da educação ambiental, das tecnologias da informação e da formação de cidadãos críticos e engajados. Conclui-se que, para que a educação rural seja um vetor de desenvolvimento sustentável, é fundamental a existência de políticas públicas articuladas, práticas pedagógicas contextualizadas e o fortalecimento da participação social, promovendo uma educação transformadora e comprometida com a justiça social e ambiental.

Palavras-chave: educação rural; políticas públicas; práticas educativas; desenvolvimento sustentável; participação social.

ABSTRACT

Public policies and educational practices play a crucial role in sustainable rural development, especially in contexts marked by social inequalities and



environmental challenges. This article analyzes how the articulation between educational policies and contextualized pedagogical practices can contribute to transforming rural realities in Brazil. The importance of inclusive public policies, such as Pronacampo, and innovative methodologies, such as the pedagogy of alternation, which value local knowledge and promote community protagonism, is highlighted. The study also discusses the challenges of implementing effective policies, such as the lack of infrastructure, the scarcity of continuous teacher training, and the need for active community participation in the development of educational proposals. Additionally, it explores the possibilities of integrating education, sustainability, and local development, considering the role of environmental education, information technologies, and the formation of critical and engaged citizens. It concludes that for rural education to be a driver of sustainable development, it is essential to have articulated public policies, contextualized pedagogical practices, and the strengthening of social participation, promoting transformative education committed to social and environmental justice.

Keywords: rural education; public policies; educational practices; sustainable development; social participation.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento sustentável das áreas dessas referências rurais no Brasil constitui um desafio complexo e multifacetado, que exige a articulação de políticas públicas, práticas educativas inovadoras e a valorização das especificidades socioculturais e ambientais de cada território.

Segundo Martinelli (2000, p. 23):

O conceito de desenvolvimento sustentável transcende a ideia de crescimento econômico, incorporando dimensões sociais, culturais, políticas e ambientais, que visam garantir a qualidade de vida das gerações presentes sem comprometer a capacidade das futuras gerações de atenderem às suas próprias necessidades.

Nesse contexto, a educação assume um papel central, não apenas como um direito fundamental, mas como um instrumento estratégico para a transformação social, o fortalecimento da cidadania e a promoção de práticas que favoreçam a sustentabilidade no campo.

A educação no espaço rural brasileiro historicamente enfrentou desafios significativos, decorrentes de um modelo educacional centrado em paradigmas urbanos, desconsiderando as realidades e as necessidades específicas das populações do campo.

Conforme aponta Fiorillo (2012, p. 53):

O acesso limitado a escolas de qualidade, a precariedade da infraestrutura, a carência de recursos pedagógicos adequados e a falta de formação continuada para os docentes contribuem para a reprodução de desigualdades sociais e para o enfraquecimento das identidades culturais das comunidades rurais.

Além disso, a evasão escolar, impulsionada por fatores como o trabalho precoce, a distância entre a escola e a residência dos alunos e a desmotivação decorrente de currículos desconectados da realidade local, representa um obstáculo adicional para a consolidação de uma educação significativa e transformadora.

Apesar desses desafios, a educação no campo também se apresenta como um espaço de possibilidades, especialmente quando orientada por práticas pedagógicas contextualizadas que valorizam os saberes locais e promovem o protagonismo das comunidades. O reconhecimento da importância da educação contextualizada, que integra o conhecimento científico aos saberes tradicionais, é fundamental para o fortalecimento da identidade cultural, para a promoção da autonomia das populações rurais e para o desenvolvimento de práticas sustentáveis.

De acordo com Toquetão (2018, p. 42):

Programas e políticas públicas, como o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), representam avanços importantes na tentativa de superar as desigualdades históricas, proporcionando oportunidades para a construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade do espaço rural brasileiro.

Nesse sentido, o papel da educação no desenvolvimento sustentável vai além da mera formação acadêmica, envolvendo a construção de competências e habilidades que permitam aos indivíduos compreenderem e atuarem de forma crítica e criativa em suas comunidades.

Velho (2000, p. 311):

A educação ambiental, a pedagogia da alternância, a valorização da agricultura familiar, o uso de tecnologias sociais e o incentivo à participação comunitária são exemplos de estratégias que, integradas ao processo educativo, podem contribuir significativamente para a promoção da sustentabilidade.

A educação torna-se, assim, um vetor de transformação, capaz de impulsionar mudanças sociais, econômicas e ambientais, a partir do fortalecimento das capacidades locais e da construção de uma consciência crítica sobre a relação entre o ser humano e o meio ambiente.

Este estudo tem como objetivo analisar o papel da educação no desenvolvimento sustentável do espaço rural brasileiro, destacando como as políticas públicas e as práticas educativas podem contribuir para a construção de comunidades mais resilientes, autônomas e comprometidas com a sustentabilidade. Serão discutidas a importância da educação contextualizada, que valoriza os saberes locais e promove o pensamento crítico, bem como os desafios e as oportunidades relacionados à integração da educação ambiental, à participação da comunidade e às estratégias de desenvolvimento sustentável. Ao explorar essas dinâmicas, busca-se demonstrar como a educação pode se consolidar como uma ferramenta poderosa de transformação social e de preservação ambiental no Brasil rural, contribuindo para a construção de um futuro mais justo, inclusivo e sustentável para as populações do campo.

EDUCAÇÃO RURAL E SUSTENTABILIDADE: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA O SÉCULO XXI

A educação rural desempenha um papel fundamental no desenvolvimento sustentável do espaço rural brasileiro, pois está diretamente ligada à formação de cidadãos conscientes, capazes de promover práticas que respeitem o meio ambiente e valorizem as dinâmicas socioculturais locais. No século XXI, explica Viçosa (2017, p. 109): “O tema

adquire uma relevância ainda maior diante dos desafios impostos pela globalização, pela intensificação do agronegócio e pelas mudanças climáticas, que afetam profundamente as comunidades rurais”. A interseção entre educação e sustentabilidade torna-se uma das chaves para enfrentar as transformações no campo e buscar alternativas que garantam o equilíbrio entre desenvolvimento econômico, justiça social e preservação ambiental.

Um dos principais desafios da educação rural é a superação da desigualdade de acesso à educação de qualidade em relação aos centros urbanos. Para Souza Filho (2003, p. 100): “Muitas escolas rurais enfrentam problemas estruturais, como falta de infraestrutura adequada, escassez de materiais didáticos e ausência de formação continuada para os professores, o que dificulta o desenvolvimento de um ensino significativo e contextualizado”. O acesso limitado a bibliotecas, laboratórios de ciências e tecnologias da informação é uma realidade que compromete a qualidade da educação nessas regiões. Como destaca Leff (2001, p. 33): “O transporte escolar precário em áreas de difícil acesso contribui para a evasão escolar, dificultando a permanência dos estudantes, especialmente em períodos de chuvas intensas ou em locais de difícil locomoção”.

Outro desafio significativo é a dificuldade em adaptar o currículo escolar às realidades do campo. Nas palavras de Carvalho (2001, p. 24): “O modelo tradicional de ensino, muitas vezes baseado em conteúdos urbanos e desconectados da vivência rural, contribui para o desinteresse dos alunos e a perda de identidade cultural”. O distanciamento entre o que é ensinado na escola e a realidade vivida pelas famílias camponesas gera um descompasso que prejudica a valorização dos saberes locais e da cultura rural.

Souza (2008, p. 192) ressalta que:

Para que a educação rural seja um vetor de desenvolvimento sustentável, é necessário promover uma pedagogia que valorize os saberes tradicionais, a cultura camponesa e o conhecimento ecológico, integrando-os aos conteúdos acadêmicos de forma interdisciplinar. Isso significa que disciplinas como Geografia, Biologia e História podem dialogar com práticas agrícolas sustentáveis, conservação da biodiversidade e a história das comunidades rurais.

Por outro lado, o cenário atual também apresenta oportunidades importantes. Conforme explica Schneider (2005, p. 33): “A valorização da agroecologia e das práticas sustentáveis abre espaço para que a educação rural atue como um catalisador de mudanças positivas”. Programas de educação ambiental, projetos de hortas escolares e atividades que promovam o uso consciente dos recursos naturais podem ser incorporados ao currículo, despertando nos estudantes o interesse pela preservação ambiental e pelo desenvolvimento de soluções inovadoras para os desafios do campo.

Santili (2007, p. 88) observa que: a implementação de projetos pedagógicos que envolvam a comunidade local, como feiras agroecológicas, oficinas de compostagem e ações de reflorestamento, contribui para fortalecer o vínculo entre escola e território, promovendo o protagonismo juvenil e o senso de pertencimento.

De acordo com o que defende Jacobi (2018, p. 183):

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) também representam uma oportunidade para a educação rural no século XXI. A expansão da internet em áreas rurais possibilita o acesso a recursos educacionais diversificados, cursos de formação online e a participação em redes de troca de conhecimentos.

O uso de ferramentas digitais pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, desde que haja investimentos em infraestrutura tecnológica e capacitação dos educadores para o uso pedagógico dessas ferramentas. Tristão (2002, p. 90) aponta que: “A aprendizagem mediada por tecnologias digitais pode aproximar estudantes rurais de conteúdos e experiências globais, ampliando horizontes e promovendo o intercâmbio de saberes”. No entanto, é fundamental que o uso da tecnologia seja acompanhado de uma abordagem crítica, que considere as especificidades do contexto rural e não reproduza um modelo urbano de ensino.

Conforme menciona Soares e De Cássia Frenedo (2019, p. 113):

Políticas públicas voltadas para a educação do campo, como o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), oferecem perspectivas para o fortalecimento da educação rural. O apoio governamental é essencial para garantir o financiamento de projetos educacionais, a formação de professores e a criação de parcerias entre escolas, comunidades e organizações da sociedade civil.

As políticas públicas devem contemplar não apenas a melhoria da infraestrutura física das escolas, mas também o desenvolvimento de currículos contextualizados, a valorização dos profissionais da educação e o fomento à pesquisa e à extensão voltadas para as realidades do campo.

A formação de professores para atuar em contextos rurais é outro aspecto crucial. Sorrentino (2008, p. 327) sugere que: “É necessário que os cursos de licenciatura e de formação continuada contemplem conteúdos específicos sobre educação do campo, sustentabilidade e práticas pedagógicas inovadoras”. Professores bem preparados são fundamentais para mediar o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais, promovendo uma educação que respeite a diversidade cultural e ambiental das comunidades rurais.

O papel da educação rural no desenvolvimento sustentável também está relacionado à promoção da cidadania e da participação social. A escola pode ser um espaço de formação para o exercício da cidadania ativa, estimulando o engajamento dos estudantes em questões relacionadas à defesa do meio ambiente, aos direitos das populações rurais e à construção de alternativas para o desenvolvimento local. A educação para a sustentabilidade envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas a criação de espaços de reflexão crítica e de práticas que incentivem a autonomia, a cooperação e o compromisso ético com a sociedade e com o meio ambiente.

Como esclarece Pádua e Tabanez (2010, p. 322):

A educação rural no Brasil enfrenta desafios complexos, mas também se apresenta como um espaço de oportunidades para a promoção do desenvolvimento sustentável. O futuro da educação no campo depende da capacidade de integrar conhecimentos tradicionais e científicos, valorizar a diversidade cultural e ambiental, e preparar as novas gerações para atuar de forma crítica e criativa na construção de um mundo mais justo e sustentável.

O fortalecimento da educação rural é um passo essencial para a construção de sociedades mais equitativas e ambientalmente responsáveis, onde o conhecimento seja uma ferramenta de transformação social e de promoção da dignidade humana.

FORMAÇÃO DE SABERES PARA O CAMPO: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A formação de saberes para o campo, quando ancorada em uma educação contextualizada, representa um dos pilares essenciais para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. Esse conceito transcende a mera transmissão de conteúdos acadêmicos e busca estabelecer uma relação direta entre o conhecimento formal e as vivências cotidianas dos sujeitos do campo.

Segundo o que afirma Reigota (2018, p. 70):

A educação contextualizada, portanto, não é apenas uma metodologia, mas uma perspectiva pedagógica que valoriza as especificidades culturais, sociais, econômicas e ambientais das populações rurais, promovendo a construção de saberes que dialoguem com suas realidades.

A importância da educação contextualizada no meio rural está diretamente ligada à necessidade de superar o modelo tradicional de ensino, que historicamente desconsiderou as particularidades do campo, adotando currículos urbanos que pouco ou nada se relacionam com o cotidiano das comunidades rurais. Reigota (2018, p. 50) argumenta que: “Esse distanciamento contribuiu para a desvalorização dos saberes locais e para o desinteresse dos estudantes, gerando um ciclo de evasão escolar e falta de perspectivas para o futuro”. A escola, ao se desconectar da realidade dos alunos, perde seu potencial transformador, tornando-se um espaço que não dialoga com as demandas concretas do território onde está inserida.

Para que a formação de saberes seja efetivamente significativa, é necessário que o processo educativo considere o contexto histórico, geográfico e cultural dos estudantes.

Conforme discute Tamaio (2000, p. 76):

Isso implica reconhecer e valorizar o conhecimento tradicional das comunidades rurais, como as práticas agrícolas sustentáveis, o manejo de recursos naturais, as técnicas de produção artesanal e os saberes relacionados à biodiversidade local. Esses conhecimentos, muitas vezes transmitidos de geração em geração, constituem um patrimônio cultural que precisa ser preservado e integrado ao currículo escolar, não como um saber inferior ao científico, mas como uma forma legítima de interpretar e interagir com o mundo.

Nesse sentido, a pedagogia da alternância surge como uma estratégia relevante para a educação do campo. Essa metodologia, amplamente adotada em escolas agrícolas, alterna períodos de estudo na escola com períodos de prática nas propriedades rurais, permitindo que os estudantes apliquem os conhecimentos adquiridos em sala de aula em suas realidades concretas.

De acordo com o que relata Pádua e Tabanez (2010, p. 90):

Essa prática fortalece o vínculo entre teoria e prática, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contribuindo para o desenvolvimento de competências que vão além do campo acadêmico, alcançando aspectos da vida comunitária, da gestão ambiental e da cidadania.

Além disso, a educação contextualizada contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos sujeitos do campo. Para Sorrentino (2008, p. 100), é importante destacar que: “Em um mundo marcado pela homogeneização cultural promovida pela globalização, a

valorização das tradições locais, das línguas indígenas e dos costumes regionais é uma forma de resistência e de afirmação da diversidade”. A escola, ao reconhecer a importância desses elementos, torna-se um espaço de construção de identidades, onde os alunos podem se orgulhar de suas origens e perceber o valor de suas histórias e saberes.

Outro aspecto fundamental da educação contextualizada é sua relação com a sustentabilidade. Nas considerações de Soares e De Cássia Frenedo (2019, p. 242): “O conhecimento do território, das práticas agrícolas tradicionais e do uso responsável dos recursos naturais são elementos-chave para a promoção do desenvolvimento sustentável no meio rural”. A educação, nesse contexto, assume um papel estratégico na formação de cidadãos conscientes da importância da conservação ambiental e capazes de desenvolver soluções inovadoras para os desafios socioambientais que afetam suas comunidades.

Conforme ressalta Tristão (2002, p. 129):

Projetos pedagógicos que envolvem a criação de hortas escolares, o reflorestamento de áreas degradadas e o uso de tecnologias sustentáveis são exemplos de como a escola pode atuar de forma integrada ao território, promovendo o aprendizado e a sustentabilidade de forma simultânea.

A formação continuada de professores também é um elemento crucial para o sucesso da educação contextualizada. Segundo o que defende Jacobi (2018, p. 56): “Os docentes que atuam em escolas rurais precisam estar preparados para lidar com a diversidade cultural e com os desafios específicos do campo”. Isso inclui o desenvolvimento de competências para trabalhar com metodologias ativas, a capacidade de integrar saberes locais e científicos e o compromisso com uma prática pedagógica que valorize a participação da comunidade. Santini (2007, p. 329) indica que: “A formação de professores deve, portanto, ser orientada para a reflexão crítica sobre o papel da educação no desenvolvimento local, promovendo o engajamento dos educadores em processos de transformação social”.

Políticas públicas voltadas para a educação do campo desempenham um papel central nesse processo.

Conforme argumenta Schneider (2005, p. 491):

O reconhecimento legal da educação do campo, como previsto em diretrizes e programas nacionais, é um avanço importante, mas é necessário que haja investimentos concretos em infraestrutura, recursos pedagógicos e formação docente.

A implementação de políticas que incentivem a participação das comunidades na gestão escolar e na definição dos currículos também é fundamental para garantir que a educação rural seja, de fato, contextualizada e comprometida com o desenvolvimento sustentável.

A educação contextualizada no campo não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos ou acadêmicos. Ela envolve a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade em que vivem, de questionar as desigualdades sociais e de atuar ativamente na construção de alternativas para um futuro mais justo e sustentável.

O saber, nesse contexto, é visto como uma ferramenta de emancipação, que permite aos indivíduos não apenas compreender o mundo, mas transformá-lo a partir de suas próprias realidades e potencialidades. Portanto, investir em uma educação contextualizada é apostar no fortalecimento das comunidades rurais, na valorização da diversidade cultural e na construção de um futuro mais sustentável para o Brasil.

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL

As políticas públicas e as práticas educativas desempenham um papel fundamental no fomento ao desenvolvimento rural sustentável, configurando-se como pilares para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e ambientalmente equilibradas. O campo brasileiro, destaca Souza (2008, p. 218): “Marcado por desafios históricos relacionados à desigualdade de acesso à educação, à concentração fundiária e à falta de infraestrutura, exige ações integradas que articulem políticas educacionais e estratégias de desenvolvimento local”. Nesse contexto, a educação emerge não apenas como um direito, mas como uma ferramenta de transformação social, capaz de promover a autonomia, a valorização dos saberes locais e a sustentabilidade.

Carvalho (2001, p. 200) enfatiza que:

As políticas públicas voltadas para a educação do campo, como o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representam avanços significativos na consolidação de uma educação contextualizada, que respeite as especificidades das comunidades rurais.

Essas iniciativas buscam garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação, promovendo a valorização da cultura local e a integração entre conhecimento acadêmico e práticas tradicionais. O Pronacampo, exemplifica Souza Filho (2003, p. 235): “Tem como objetivo ampliar as oportunidades educacionais no meio rural, por meio de ações que incluem a formação de professores, a construção de escolas e o desenvolvimento de materiais pedagógicos adequados à realidade do campo”.

Contudo, a implementação dessas políticas enfrenta desafios consideráveis. Segundo as observações de Viçosa (2017, p. 146): “A falta de investimentos adequados, a carência de profissionais capacitados para atuar em contextos rurais e a dificuldade de articulação entre as diferentes esferas de governo comprometem a efetividade das ações propostas”.

Muitas vezes, observa Velho (2000, p. 31):

As políticas públicas são formuladas sem a participação efetiva das comunidades locais, o que resulta em iniciativas descoladas das reais necessidades e potencialidades do território. Para que as políticas educacionais no campo sejam eficazes, é fundamental que sejam construídas de forma participativa, envolvendo agricultores, movimentos sociais, educadores e gestores públicos, de modo a refletirem as demandas específicas de cada região.

No que diz respeito às práticas educativas, é essencial que as escolas do campo desenvolvam propostas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano dos estudantes e com as dinâmicas do território. A educação contextualizada, nesse sentido, escreve Toquetão (2018, p. 64): “É um caminho para o fortalecimento da identidade cultural e para a valorização dos saberes tradicionais, contribuindo para a construção de um currículo que integre conhecimentos científicos e populares”. Projetos interdisciplinares que envolvam temas como agroecologia, manejo sustentável dos recursos naturais, economia solidária e valorização da biodiversidade são exemplos de práticas que podem potencializar o aprendizado e promover o engajamento dos estudantes com sua comunidade.

A pedagogia da alternância é uma das metodologias que se destacam nesse contexto, permitindo que os alunos alternem períodos de formação na escola com períodos de vivência prática em suas comunidades.

Como propõe Fiorillo (2021, p. 132):

Essa abordagem favorece a articulação entre teoria e prática, incentivando o protagonismo dos estudantes na busca por soluções para os desafios locais. Além disso, promove o fortalecimento do vínculo entre a escola e a comunidade, criando um espaço de troca de saberes que valoriza tanto o conhecimento acadêmico quanto o conhecimento empírico acumulado pelas famílias e pelas organizações locais.

Outro aspecto relevante é o papel da educação ambiental nas práticas educativas voltadas para o desenvolvimento rural sustentável. Martinelli (2000, p. 159) destaca ainda que: “O campo brasileiro enfrenta desafios ambientais significativos, como o desmatamento, a degradação do solo e a contaminação dos recursos hídricos, resultantes de modelos de produção insustentáveis”. A educação ambiental, integrada ao currículo escolar, pode contribuir para a formação de uma consciência crítica em relação a essas questões, promovendo práticas de conservação e uso sustentável dos recursos naturais. Iniciativas como hortas escolares, projetos de reflorestamento e atividades de sensibilização sobre a importância da biodiversidade são exemplos de como a escola pode atuar como agente de transformação ambiental.

O papel das políticas públicas também se estende à promoção da formação continuada de professores, que é fundamental para a qualidade da educação no campo.

Conforme relatado por Tamoio (2000, p. 422):

Os docentes que atuam em áreas rurais enfrentam desafios específicos, que vão desde a falta de recursos didáticos até a necessidade de adaptar práticas pedagógicas a contextos culturais diversos. Programas de formação que abordem temas como educação do campo, metodologias ativas de ensino, educação ambiental e tecnologias da informação e comunicação (TICs) podem contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a motivação dos profissionais da educação.

Além disso, o fortalecimento de parcerias entre escolas, universidades, organizações da sociedade civil e movimentos sociais pode ampliar o alcance das políticas públicas e das práticas educativas. Essas parcerias permitem o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão voltados para o campo, a troca de experiências entre diferentes territórios e a construção de redes de cooperação que favoreçam a inovação e o compartilhamento de boas práticas. O envolvimento de diferentes atores sociais na promoção da educação rural sustentável é fundamental para a construção de uma abordagem integrada, que considere as múltiplas dimensões do desenvolvimento – econômica, social, cultural e ambiental.

Reigota (2018, p. 811) reforça que:

As políticas públicas e as práticas educativas são caminhos complementares para o desenvolvimento rural sustentável. Enquanto as políticas públicas criam as condições estruturais e institucionais para o acesso à educação de qualidade, as práticas educativas, quando contextualizadas e participativas, promovem a transformação social a partir da valorização dos saberes locais e da formação de sujeitos críticos e engajados.

O desafio está em construir políticas e práticas que dialoguem entre si e com as comunidades, respeitando a diversidade dos territórios rurais e promovendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, libertadora e sustentável. O futuro do campo brasileiro depende da capacidade de articular esses elementos em prol de uma sociedade mais justa, democrática e ecologicamente equilibrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre políticas públicas eficazes e práticas educativas inovadoras se apresenta como um caminho indispensável para o enfrentamento dos desafios históricos que marcam o campo brasileiro, como a desigualdade social, o acesso precário à educação de qualidade, a falta de infraestrutura e a vulnerabilidade ambiental.

Ao longo da reflexão, ficou evidente que as políticas públicas voltadas para a educação do campo, embora representem um avanço importante na garantia de direitos, ainda enfrentam desafios significativos relacionados à sua implementação e efetividade. O distanciamento entre as políticas formuladas em instâncias governamentais e as necessidades concretas das comunidades rurais é um dos principais obstáculos para o sucesso dessas iniciativas. A centralização das decisões e a ausência de mecanismos que garantam a participação ativa das populações do campo no processo de elaboração, execução e avaliação das políticas públicas resultam em ações descontextualizadas, que muitas vezes não consideram a diversidade cultural, econômica e ambiental dos territórios rurais.

Nesse sentido, a participação social emerge como um elemento-chave para a construção de políticas públicas mais democráticas e eficazes. O envolvimento de movimentos sociais, organizações da sociedade civil, associações comunitárias e, principalmente, dos sujeitos do campo — agricultores, jovens, mulheres, indígenas e quilombolas — é fundamental para assegurar que as políticas educacionais reflitam as reais demandas da população rural. O diálogo entre diferentes atores sociais contribui para o fortalecimento da cidadania e para o reconhecimento da educação como um direito e uma ferramenta de transformação social.

Por outro lado, as práticas educativas desempenham um papel central na concretização dos objetivos das políticas públicas. A escola do campo, quando orientada por uma perspectiva crítica e emancipadora, torna-se um espaço de construção de saberes que vão além da mera transmissão de conteúdos. A valorização dos conhecimentos tradicionais, o resgate da memória histórica das comunidades, a integração entre teoria e prática e o estímulo ao protagonismo dos estudantes são elementos fundamentais para uma educação contextualizada e transformadora.

A pedagogia da alternância, a educação ambiental integrada ao currículo e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem demonstram o potencial das práticas educativas inovadoras para promover o desenvolvimento rural sustentável. Essas abordagens permitem que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de compreender a realidade em que vivem e de intervir de forma crítica e criativa para transformá-la. O vínculo entre a escola e a comunidade fortalece o sentimento de pertencimento e o compromisso com o desenvolvimento local, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Outro aspecto relevante é a formação continuada de professores, que deve ser entendida como um processo permanente de aprimoramento profissional e de reflexão sobre a prática pedagógica. Os docentes que atuam em contextos rurais enfrentam desafios específicos, relacionados tanto às condições de trabalho quanto à necessidade de desenvolver competências para lidar com a diversidade cultural e as especificidades do campo. Programas de formação continuada que abordem temas como educação do campo, agroecologia, sustentabilidade, direitos humanos e metodologias participativas são essenciais para o fortalecimento da qualidade da educação rural.

Além disso, é importante destacar que o desenvolvimento rural sustentável não se limita à dimensão educacional. A educação, embora central, precisa estar articulada a políticas integradas nas áreas de saúde, assistência social, infraestrutura, cultura, tecnologia e desenvolvimento econômico. O acesso a serviços públicos de qualidade, o apoio à agricultura familiar, o incentivo a práticas produtivas sustentáveis e a promoção da igualdade de gênero e racial são condições indispensáveis para a construção de comunidades rurais mais justas e resilientes.

O papel das tecnologias da informação e comunicação (TICs) também merece destaque nas considerações finais. A expansão da conectividade em áreas rurais representa uma oportunidade para ampliar o acesso à informação, à formação continuada e ao intercâmbio de experiências entre diferentes territórios. No entanto, o uso das TICs deve ser acompanhado de políticas de inclusão digital e de formação para o uso crítico e consciente dessas ferramentas, de modo a evitar a reprodução de desigualdades e a exclusão de populações que ainda enfrentam barreiras no acesso à tecnologia.

Outro ponto fundamental é o reconhecimento da educação do campo como um campo legítimo de produção de conhecimento e de construção de identidades. A valorização da diversidade cultural e linguística das populações rurais, indígenas e quilombolas contribui para o fortalecimento de uma educação plural, que respeita as diferentes formas de saber e de viver. O currículo escolar deve refletir essa diversidade, promovendo o diálogo intercultural e o respeito às identidades locais.

Em suma, as políticas públicas e as práticas educativas voltadas para o campo são instrumentos poderosos para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. O desafio está em construir políticas e práticas que sejam, ao mesmo tempo, inclusivas, participativas e contextualizadas, capazes de dialogar com as especificidades dos territórios e de potencializar as iniciativas locais. O futuro do campo brasileiro depende da capacidade de articular esses elementos em prol de uma sociedade mais justa, democrática e ecologicamente equilibrada.

Assim, conclui-se que a educação no campo, quando orientada por princípios de equidade, justiça social e sustentabilidade, contribui não apenas para a formação de indivíduos, mas para a transformação de realidades. A construção de uma educação que liberta, que promove o pensamento crítico e que valoriza o saber local é o caminho para um desenvolvimento rural que respeite as pessoas e o meio ambiente. O compromisso com uma educação de qualidade para todos é, portanto, um compromisso com o futuro do Brasil.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, I. **A Invenção ecológica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.
- FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental brasileiro**. 13. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012.
- JACOBI, P. **Cidade e meio ambiente**. São Paulo: Annablume, 2018.
- LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINELLI, Pedro. **Amazônia: o povo das águas**. São Paulo: Terra Virgem, 2000.
- PÁDUA, S.; TABANEZ, M. (orgs.). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. São Paulo: Ipê, 2010
- REIGOTA, M. **Desafios à educação ambiental escolar**. In: JACOBI, P. *et al.* (orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 2018. p.43-50.
- SANTILI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos**. Brasília: IEB, 2007.
- SCHNEIDER, Liane. **A representação e os espaços de releitura das diferenças**. Ilha do Desterro, Florianópolis: UFSC, n. 48, p. 171-187, jan./jun. 2005.
- SOARES, Márcia Belo; DE CÁSSIA FRENEDOZO, Rita. **Educação Ambiental: um estudo sobre a ambientalização no ensino fundamental**. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 10, n. 6, p. 95-113, 2019.
- SORRENTINO, M. **De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil**. In: JACOBI, P. *et al.* (orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 2008. p.27-32.
- SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **Direito Agrário e meio ambiente**. In: ESTERCI, Neide; VALLE, Raul Silva Telles do (Org.). Reforma agrária e meio ambiente. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2003.
- SOUZA, Estella Libardi de. **Povos indígenas e o Direito à diferença: do colonialismo juartigorídico à pluralidade de direitos**. Florianópolis: Nepe/UFSC, 2008. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho 4 – Diversidade, Identidades e Culturas Latino-americanas no Congresso Internacional de Pluralismo Jurídico e Direitos Humanos, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, nos dias 20 a 22 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.nepe.ufsc.br/control/artigos/artigo74.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012.
- TAMAIIO, I. **A Mediação do professor na construção do conceito de natureza**. Campinas, 2000. Dissert. (Mestr.) FE/Unicamp.
- TOQUETÃO, Sandra Cavaletti, *et al.* **Narrativas digitais multimodais na formação de professores da educação infantil**. 2018. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Papirus Editora, 2013.
- TRISTÃO, M. **As Dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento**. In: RUSHEINSKY, A. (org.). Educação ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.169-173.

VELHO, Gláucio Alvito. **Organização do cotidiano: uma perspectiva antropológica.** In: ALVES, Ana Maria; SILVA, Maria Alice Carvalho (Org.). O cotidiano na escola: práticas, representações e sentidos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-31.

VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes *et al.* **Diagnóstico no Projeto Político Pedagógico sobre a transversalidade e interdisciplinaridade no ensino fundamental.** Ciências & Ideias, v. 8, n. 3, p. 01-19, 2017.

Gestão Escolar Democrática: Desafios Enfrentados na Atuação dos Gestores Escolares de uma Determinada Escola Municipal de Paço do Lumiar – MA

Democratic School Management: Challenges Faced by School Administrators in a Municipal School in Paço do Lumiar - MA

Edilene Reis Pereira

Pedagoga; mestra e doutoranda em História; professora da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA Campus Pinheiro - MA

Elenice de Maria Barbosa Costa

Pedagoga, especialista em Educação Especial; professora do ensino fundamental e médio

RESUMO

O presente estudo apresenta como tema a gestão escolar democrática numa vertente de atuação de gestores escolares, tem como objetivo geral conhecer os principais desafios que os gestores escolares de uma determinada Unidade de Educação Básica enfrentam no cotidiano de seu fazer pedagógico e como efetivam a sua prática diante disso, com vistas à contribuição na melhoria do ensino oferecido. Como metodologia, foi realizada inicialmente uma pesquisa bibliográfica, por meio de autores e leis que discutem o referido tema, como Libâneo (2008), Souza (2009), Paro (2005), a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9394/96 e uma pesquisa de campo realizada com três gestores que atuam na referida escola que fica localizada no município de Paço do Lumiar, dentro da grande São Luís, capital do Maranhão. Como instrumento para a produção de dados foi utilizado um questionário contendo quatro questões e as respostas dadas por estes profissionais estão distribuídas em quadros com as identificações GE1, GE2 e GE3, seguidas de suas respectivas análises. Verificou-se nos resultados pro-



duzidos que os profissionais elencaram como principais obstáculos no desenvolvimento dos seus trabalhos: inovações tecnológicas que alguns colegas ainda não dominam, superação dos desafios encontrados, problemas administrativos, financeiros e pedagógicos, entre outros. Por outro lado, os respondentes avaliaram a comunicação entre a escola e a comunidade local entre excelente e boa.

Palavras-chave: gestão escolar democrática; desafios; atuação de gestores.

ABSTRACT

This study addresses democratic school management from the perspective of school administrators' performance. Its general objective is to identify the main challenges that school administrators of a specific Basic Education Unit face in their daily pedagogical practice and how they implement their actions accordingly, aiming to contribute to the improvement of the education provided. As a methodology, a bibliographic research was initially conducted, based on authors and laws that discuss the topic, such as Libâneo (2008), Souza (2009), Paro (2005), the Federal Constitution (1988), and the National Education Guidelines and Framework Law (LDBEN) No. 9394/96. Additionally, a field study was carried out with three administrators working at the aforementioned school, located in the municipality of Paço do Lumiar, within the Greater São Luís region, capital of Maranhão. A questionnaire containing four questions was used as a data collection instrument, and the responses provided by these professionals were organized into tables labeled GE1, GE2, and GE3, followed by their respective analyses. The results indicated that the main obstacles identified by the professionals in their work include technological innovations that some colleagues have yet to master, overcoming encountered challenges, administrative, financial, and pedagogical issues, among others. On the other hand, the respondents rated the communication between the school and the local community as ranging from excellent to good.

Keywords: democratic school management; challenges; administrators' performance.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar identifica-se por meio de uma atuação que visa organizar, mobilizar e articular condições humanas e materiais necessárias ao asseguramento da qualidade dos aspectos socioeducacionais das instituições escolares, direcionado à efetiva promoção da inclusão dos indivíduos em seu contexto. Assim, as experiências com o ambiente escolar geram sentimentos de competência para a sociedade. Cabe à escola, por sua vez, desenvolver o seu papel social que é a formação e socialização do sujeito. Condições estas necessárias à vida em sociedade e à constituição do ser enquanto humano e social.

Nessa perspectiva, surge a problemática que ancorou o estudo: quais são os principais desafios que os gestores escolares enfrentam no cotidiano de seu saber e fazer pedagógico e como efetivam a sua prática diante deles, com vistas à superação e contribuição na melhoria da educação oferecida?

O estudo investigou como possíveis respostas ao problema que a gestão escolar, por ser escolar, necessita ser democrática e de qualidade, bem como evidenciou concepções e definições de três gestores que trabalham em instituições escolares municipais, o que entendem e como é desenvolvido o seu trabalho com preocupação voltada à qualidade pedagógica e educativa.

Partindo da problemática e dos caminhos que possivelmente conduziram às suas soluções, o objetivo geral deste estudo foi analisar a atuação de gestores escolares no que se refere aos principais desafios enfrentados no percurso de sua atuação e como efetivam a sua prática diante destes, com vistas à sua superação e contribuição na melhoria da educação oferecida. De forma mais detalhada, os objetivos específicos permitiram desenvolver uma discussão teórica sobre a gestão escolar democrática e as concepções que fundamentam a sua prática; identificar como os profissionais enfrentam e desenvolvem o seu papel diante de tais demandas e, descrever os resultados obtidos por meio da aplicabilidade de um questionário, considerando a concepção que eles têm sobre as dificuldades encontradas nas atividades escolares e como fazem para solucioná-las e tornar o ambiente harmônico e propício à qualidade do ensino e, principalmente das aprendizagens.

Tomando este pensamento de base, abordou-se uma reflexão sobre o papel do gestor escolar e os desafios enfrentados em suas rotinas escolares. Buscou-se fazer uma análise do papel do gestor escolar e os contratempos presentes nesse contexto, além de verificar se a sua formação e prática são adequadas para as necessidades que a realidade educativa anseia.

Justifica-se a escolha desta temática por acreditar que a gestão, quando executada de modo democrático e participativo eleva as chances de o ambiente escolar tornar-se harmônico e propício ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional de seus membros pertencentes, além de oportunizar condições favoráveis para o bom funcionamento da unidade, o desenvolvimento de tarefas que é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo e a garantia na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para responder ao problema levantado, o estudo estruturou-se em três seções. Após a introdução, apresenta-se o referencial teórico sobre a gestão democrática escolar e as suas concepções, seguida por uma pesquisa realizada com três gestores. Como resultados, constatou-se que os desafios são grandes, desde a falta de domínio de ferramentas tecnológicas por parte de alguns profissionais, problemas administrativos, financeiros e pedagógicos, entre outros. Por outro lado, estes avaliaram ora boa, ora excelente a comunicação entre a escola e a comunidade local, condições estas consideradas muito importantes para a capacidade de acompanhar, organizar e direcionar as atividades de gestão no ambiente escolar.

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: CONCEPÇÕES INICIAIS

Os estudos sobre os diversos desafios diante da formação e atuação do gestor educacional ganharam notoriedade nos últimos tempos. Levando-se em conta o cenário contemporâneo de grandes e contínuas transformações econômicas, sociais, científicas e tecnológicas, aponta-se para a complexidade no atual contexto educacional, o que exige

dos profissionais da educação, competências e habilidades gerais e específicas para saber gerir situações comuns e completas. De acordo com Libâneo (2004), algumas características são necessárias ao gestor escolar, dentre elas, o autor destaca:

Características organizacionais positivas eficazes para o bom funcionamento de uma escola: professores preparados, com clareza de seus objetivos e conteúdos, que planejem as aulas, cativem os alunos. Um bom clima de trabalho, em que a direção contribua para conseguir o empenho de todos, em que os professores aceitem aprender com a experiência dos colegas (Libâneo, 2004, p. 302).

É importante ressaltar que a educação fornecida dentro de qualquer ambiente escolar dever ser uma ação permanente de mudança, que provoque estímulo cultural nos indivíduos e no confronto com os desafios contemporâneos estabelecidos. Para ajustar um ambiente cativante, com um bom clima de trabalho e aceitação das experiências dos pares, como informa Libâneo. É interessante que a equipe escolar busque, em sintonia, o diálogo, o respeito e o compartilhamento de saberes e habilidades para que o desenvolvimento das tarefas seja equilibrado e gere resultados positivos.

À vista disso, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que a concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica. A partir daí, a escola ocupa espaço privilegiado, lugar de aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, constituindo-se também um local de fala e de escuta entre os profissionais que dele fazem parte.

A partir de Fortunato (2007), afirma-se que o processo e desempenho de formação dos gestores, por agora, é um espaço reflexivo teórico-prático da ação educativa e deve, portanto, envolver um repensar dos princípios, valores e atitudes que formam a realidade concreta da escola.

A Constituição Federal promulgada em 1988, estabeleceu princípios e finalidades para a educação brasileira, e dentre esses princípios, encontra-se a gestão democrática e participativa do ensino público por ser uma, “demonstração política explícita e contextualizada, por parte da sociedade civil organizada, sobre qual a educação se fazia necessária, doravante, à construção de um novo país [...]” (Souza, 2009, p. 200).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9.394/1996, estabeleceu em seu artigo 3º, VIII, o dever do princípio da “gestão democrática do ensino público [...] e da legislação dos respectivos estados, municípios e do Distrito Federal”. Para além desse princípio, o artigo 14 desta mesma lei delegou aos sistemas de ensino a tarefa de definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996).

Respaldada por lei, a gestão democrática fundamenta-se na articulação de ações e posicionamentos que incentivam a participação efetiva dos profissionais e da comunidade escolar e todo seu entorno, no que se refere às tomadas de decisão de todo o processo de gestão.

Na perspectiva de gestão escolar e participativa na atualidade, fala-se que:

[...] a gestão não pode ser compreendida com passividade diante da realidade social. A gestão demanda participação, atitudes abertas e responsáveis pelo bom desempenho escolar, organizados e hierarquicamente, no sentido de administrar ações que priorizem os objetivos para o ensino de qualidade (Carvalho, 2012, p.23).

Ao tratar a gestão como um processo democrático, aborda-se naturalmente a participação do trabalho coletivo e colaborativo. Atualmente vive-se em uma sociedade que se diz democrática nas decisões e nas ações, contudo, a averiguação da realidade suscita alguns questionamentos e reflexões na busca de respostas sobre a democratização nas relações administrativas cotidianas, formalmente garantidas por lei.

À luz da gestão democrática, compreende-se o papel do gestor como representante maior desta função, quando Machado (2005) afirma que:

[...] a importância do papel do gestor no desenvolvimento das atividades escolares para que sejam distribuídas de forma democrática [...] a descentralização é hoje, uma tendência mundial [...]. Recebe o nome de descentralização, de desconcentração de autonomia, de auto-gestão, delegação de poderes, ou seja, passar o poder para a escola o gestor além de delegar responsabilidades nas ações [...] (Machado, 2005, p. 77).

No sentido de melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional no âmbito escolar por meio da participação coletiva, pressupõe-se uma integração entre os agentes partícipes dessa ação de maneira reflexiva e dialógica que são visibilizados nos encontros, debates e concentração de esforços, com vistas à democratização da escola enquanto instituição socializadora e promotora de conhecimentos sistematizados e de conhecimentos para a vida em sociedade.

O papel do gestor ganha notoriedade nesse aspecto, pois este é figura fundamental por entender que a administração escolar se concentra em suas mãos, sob a sua responsabilidade, mas para que tome as devidas decisões, é necessário que tenha consciência que a participação de todos é essencial, e que a vontade da maioria deve prevalecer para obter resultados satisfatórios na resolução de problemas e conflitos.

É papel também de o gestor trabalhar na função administrativa, jurídica e financeira da instituição escolar, tendo como perspectiva a “organização de mecanismos de gestão colegiada, formação de parcerias, desenvolvimento de espírito comunitário e de equipe, desenvolvimento de competências de autogestão (Lück, 2008, p. 115).

Observa-se que o desenvolvimento de uma gestão autônoma, crítica e segura é um processo que demanda o envolvimento de todos os agentes da escola, e implica necessariamente na mudança de posturas, de atitudes e da própria cultura escolar, pondo em prática entendimentos e concepções adequadas a essa realidade. Para que a escola seja democrática e democratize sua filosofia de vida, faz-se necessária a orientação externa, estabelecer com a comunidade escolar um relacionamento de liderança, respeito, tolerância e engajamento, para que todos saiam vitoriosos, principalmente a aprendizagem oferecida aos estudantes.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

A pesquisa se insere na abordagem qualitativa e traz como ponto de partida a análise das representações sociais de gestores escolares em relação ao seu papel e aos desafios enfrentados no desempenho de suas atuações.

Por abordagem qualitativa entende-se que seja “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 2011, p. 79).

De acordo com Gil (2012), é necessário que o estudo esclareça como se processa a pesquisa, quais as etapas que são desenvolvidas e quais são os recursos que devem ser alocados para atingir seus objetivos. Além disso, é necessário que a pesquisa seja suficientemente detalhada para proporcionar um resultado compreensivo por parte dos interessados.

Sujeitos e Instrumento da Pesquisa

Os sujeitos que fizeram parte do universo da pesquisa foram 03 (três) gestores/as escolares, sendo dois (2) declarados do sexo feminino e um (1) declarado masculino. A partir de diálogos informais e a sistematização do questionário, houve algumas informações importantes sobre estes participantes, a saber, o nível de escolaridade, o entendimento de cada um sobre o objeto pesquisado e o tempo de trabalho que exercem ao longo do tempo.

Para fins éticos de preservação da identidade dos participantes e da instituição pesquisada, os gestores foram identificados pela letra G acompanhada do número correspondente de cada um, que ao final foram identificados por G1, G2 e G3.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito à formação inicial, percebeu-se que todos são graduados e têm formação para atuar na área à qual destinam suas atividades escolares. Assim, os saberes de formação e os saberes de experiência se unem para atrair qualidade ao contexto escolar e assegurar um espaço participativo e democrático, tornando o ambiente de trabalho dinâmico, seguro e com níveis de criticidade mais elevados sobre o que é executado.

Diante de questões educacionais legais, os profissionais que desenvolvem atividades na gestão devem ser possuidores preferencialmente de formação inicial na área da educação, e, se houver formação continuada deve ser em cursos de gestão escolar para assim tornar-se mais acessível a organização de seus afazeres escolares.

Em seguida, os gestores foram questionados sobre o que entendem por gestão escolar. As respostas encontram-se distribuídas no quadro subsequente:

Quadro 1 - Gestão escolar e sua definição.

Pesquisados	O que responderam
GE1	É uma espécie de modelo educacional elaborado pelas instituições de ensino. O intuito é impulsionar e coordenar diferentes dimensões das habilidades, dos talentos e, também, competência.
GE2	Tem como função otimizar os processos diários, aumentar e melhorar a eficiência da instituição de ensino, visando proporcionar a organização e articulação das premissas do processo educacional.
GE3	Permite um trabalho conjunto no sentido de melhorar a qualidade no ensino.

Fonte: pesquisa própria, 2024.

Nota-se, no discurso dos inquiridos, que estes têm conhecimentos sobre a gestão escolar e suas inferências no espaço escolar. Quando GE3 afirma que “gestão escolar permite um trabalho conjunto no sentido de melhorar a qualidade no ensino”, ele deixa claro que a gestão não se resume apenas à figura do gestor, ela é estendida a todo o universo escolar e todos devem trabalhar para garantir uma educação de qualidade a todos que dela participam. A otimização dos processos diários, como enfatizado por GE2, aumentam à proporção que todos participem ativamente das situações que se apresentam no ambiente escolar. Isso certamente aumenta e melhora “a eficiência da instituição de ensino e das premissas do processo educacional” (GE2).

De acordo com Lück (2009), a gestão escolar vai muito além de uma simples administração burocrática, ela envolve a gerência de pessoas, materiais e pedagógicos que garantam um ensino de qualidade e favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes, aplicando com coerência e responsabilidade os princípios educacionais. A autora comenta ainda que a gestão escolar deve ser coletiva e descentralizada, preocupada em desenvolver uma organização interativa, reflexiva e dialógica.

Foi solicitado aos participantes que elencassem alguns dos seus maiores desafios no trabalho com a gestão.

Quadro 2 - Maiores desafios encontrados no trabalho com a gestão escolar.

Pesquisados	O que responderam
GE1	São grandes os desafios na gestão escolar. Evasão escolar e seus muitos motivos que levam o estudante a deixar a escola. As inovações tecnológicas em tempos de novas tecnologias e formas de acesso à informação.
GE2	Dentre os desafios, apresenta-se a superação do senso comum pedagógico, buscando a socialização do saber científico e tornando-o acessível a todos.
GE3	Setores da escola, tanto de origem administrativa, financeiras e pedagógicas.

Fonte: pesquisa própria, 2024.

O quadro 2 mostra que são grandes os desafios encontrados pelos gestores no seu trabalho diário, desde evasão escolar (GE1) a problemas de ordem administrativa, financeira e pedagógica (GE3). Esse universo enfrenta grandes incômodos, fora outros que não foram explicitados, mas que ficaram perceptíveis durante a pesquisa.

Disto resulta um entendimento de que o contexto escolar é complexo e multifacetado, necessitando, porém, de pessoas capacitadas para conduzir o seu interím com conhecimento e responsabilidade. Não se trata só de conhecimentos específicos, claro que isso importa, mas há toda uma dinâmica envolvida, há metodologias que devem ser adequadas, discursos que devem cercar os seus interlocutores, postura e discernimento para lidar com as adversidades que se apresentam no ambiente escolar.

Dentre os desafios não elencados pelos profissionais, podem-se destacar a formação e capacitação de gestores, infraestrutura e recursos financeiros, a dificuldade na articulação dos membros de toda a comunidade, o uso de tecnologias na educação, conflitos de interesses, a pressão por resultados imediatos, entre outros. Oliveira e Araújo (2019) propõem um modelo de gestão humanizador e democrático, que vá além de questões administrativas e financeiras, enfatizando a necessidade de uma boa liderança pedagógica que sustente a construção e aplicabilidade de um projeto educacional inclusivo e de qualidade.

Foi de interesse da pesquisa saber como acontece a dinâmica de trabalho na tentativa de superar os desafios encontrados pelos gestores.

Quadro 3 - Superação dos desafios encontrados.

Pesquisados	O que responderam
GE1	Acredito que as práticas educacionais precisam estar voltadas à altura do processo educativo do nosso tempo.
GE2	Conduzir efetivamente processos de inclusão, sendo emancipatória, que suscitem processos de conscientização, compreensão crítica e participação.
GE3	Não respondeu

Fonte: pesquisa própria, 2024.

Como se pode perceber, não houve uma diretividade nas narrativas, o que gerou certo desconforto nas análises. Acredita-se que, quando GE1 descreve que “as práticas educacionais precisam estar voltadas à altura do processo educativo do nosso tempo”, e GE2 menciona “conduzir efetivamente processos de inclusão [...] processos de conscientização, compreensão crítica e participação”, tem-se a ideia que existem diversas formas de superar os desafios em gerir o espaço escolar, cabe a cada gestor verificar a melhor forma para essa condução por meio de iniciativa e conhecimento sobre o assunto.

Há diversas formas de tentar amenizar os obstáculos que se formam em volta do trabalho da gestão, Lück (2009) enfatiza que uma boa comunicação ajuda a reduzir conflitos e garante que todos os envolvidos estejam alinhados aos objetivos da escola, Libâneo (2018) crê no estabelecimento de vínculos sólidos com a comunidade e no incentivo da participação dos pais nas decisões e atividades escolares. Em outras palavras, gerir um centro educacional, principalmente com os novos olhares que teorias e leis determinam sobre esse ambiente não é tarefa fácil, mas possível, e por meio de posturas adequadas, currículo integrado à realidade e profissionais preparados, a equipe profissional pode se aproximar da qualidade no processo de ensino e aprendizagem e do sucesso na valorização de seu espaço como instituição educadora.

Durante o ano letivo, nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas, administrativas ou financeiras, a equipe gestora deve promover debates acerca do andamento das ações escolares, como forma de verificar possíveis caminhos para solucionar desafios em seu trabalho pedagógico (Luck, 2008, p. 44).

É função de o gestor assegurar através de reuniões pedagógicas, administrativas e financeiras, o andamento e as decisões das ações escolares, com o propósito de mensurar se os objetivos traçados pela instituição estão sendo alcançados, como estão sendo alcançados, preocupando-se sempre com as mudanças que vão acontecendo ao longo dos tempos.

Considerando a gestão participativa, pediu-se aos gestores que avaliassem a comunicação entre a gestão e a comunidade escolar, levando em consideração que este ponto talvez seja um dos maiores desafios encontrados pela categoria.

Quadro 6 - Comunicação entre gestores e comunidade escolar.

Pesquisados	O que responderam
GE1	Ótima
GE2	Boa
GE3	Boa

Fonte: pesquisa própria, 2023.

Como se pode notar, os três respondentes concordam que a comunicação entre gestores e comunidade escolar é ora ótima, ora boa. Isso demonstra que os profissionais dialogam horizontalmente com os entes interessados, que a escola seja um lugar de fala e de escuta e que todos têm espaços para externarem suas queixas, vontades e conquistas. Se a comunicação é boa, supostamente os assuntos tratados de modo coletivo também seguem nessa direção.

Administrar os processos de uma escola, coordenar e instruir os profissionais não são tarefas fáceis, até mesmo porque a educação é complexa em todas as suas dimensões, associado a isto, o gestor precisa divulgar diariamente questões relacionadas à sua equipe e à comunidade, afinal, as decisões tomadas são de total interesse de todos no sentido de qualificar o processo educativo. Para obter resultados positivos no gerenciamento de uma escola, todos que dela fazem parte devem estar bem informados dos desdobramentos e das atividades que são desenvolvidas.

Diante dos achados da pesquisa, fica evidente que, para a superação dos desafios encontrados na gestão escolar, torna-se imprescindível que os gestores atualizem suas práticas, incentivem a participação efetiva da comunidade, busque sempre a formação continuada e fortaleçam a comunicação interna, para que esta, ao atingir o patamar externo, todos possam ouvi-la e entendê-la com dinamismo e criticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática tem se tornado um dos debates mais recorrentes nos ambientes escolares nos últimos tempos e iniciativas através de leis e documentos públicos têm dado olhar especial a esta função. Assim, cabe, no entanto, aos sistemas de ensino e

às suas respectivas unidades escolares, definir normas e princípios de gestão democrática para o ensino na educação pública.

Sabe-se, porém, que quanto mais conscientes as ações do gestor forem, maiores serão as possibilidades de construção de uma educação integradora, colaborativa e de qualidade social e profissional para seus profissionais e, principalmente, para seus estudantes.

O percurso do estudo mostrou algumas concepções teóricas que embasam a gestão escolar dentro de uma perspectiva democrática e os resultados da pesquisa realizada com três gestores de uma determinada escola municipal da cidade de Paço do Lumiar, estado do Maranhão, apontaram que estes sabem conceituar gestão escolar a ponto de não reduzirem o conceito meramente à figura do gestor, têm consciência dos maiores desafios que encontram na profissão, conhecem como deve ser uma boa comunicação com os pares e a importância de reuniões em conselhos escolares. Tudo isso fez parte dos discursos dos profissionais, embora as respostas sobre a superação dos desafios não tenham ficado nítidas, sendo que um dos participantes sequer respondeu, isso gerou desconfortos e dúvidas no momento das análises. Apesar de ter havido esse pequeno contratempo, acreditou-se que a intenção maior dos pesquisados foi desenvolver suas ações com olhares voltados à qualidade no processo de construção escolar coletiva.

Diante das análises e reflexões feitas do decurso do estudo foi possível perceber os principais desafios que os gestores escolares encontram no cotidiano de seu fazer pedagógico, como efetivam suas práticas e como contribuem, mesmo que timidamente, para a melhoria da educação à qual é oferecida na escola em que trabalham. Percebeu-se que os pesquisados demonstram abertura ao diálogo e aos posicionamentos de sua comunidade, o que é essencial para uma instituição de ensino de qualidade e equidade, apesar das fragmentações ainda presentes nesse espaço de construção de saberes.

Viu-se que os desafios são grandes, todavia, com conhecimento, diálogo, parceria, reuniões em conselhos escolares, entre outros, os gestores, professores e toda a comunidade escolar, aos poucos vão superando-os com vistas à melhoria na qualidade do ensino que é oferecido e a garantia de acesso e permanência a quem realmente precisa este local.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96**. Ministério da Educação – MEC: Brasília, 1996.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Brasília, Congresso Nacional, 1988.
- CARVALHO, Elma Júlia G. de. **Gestão escolar: da centralização à descentralização**. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, a. 9, v. 18, n. 36, p. 39-59, jul./dez. 2012.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FORTUNATO, S.A. **Políticas de gestão da educação no ensino fundamental: atuais tendências, novos desafios**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2008.

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Curitiba: Positivo, 2009.

MACHADO, Erica. **Gestão democrática escolar: uma produção histórica**. Educação em Foco, v. 9, n. 1 e 2, Juiz de Fora, mar./ago. 2004, set./fev. 2004/2005, p. 11-32.

SOUZA, Antônio L. L. Gestão democrática e eleição de diretor: do exercício da autonomia à realização do direito. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 199-209, 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 18. jan. 2025.

Gestão de Centros Educacionais e Formação de Formadores – Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima, Florianópolis, Santa Catarina

Management of Educational Centers and Trainer Training – Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima, Florianópolis, Santa Catarina

Weber Campos de Souza

RESUMO

A avaliação mediadora é uma abordagem educacional que propõe um modelo de ensino centrado no diálogo entre educador e aluno, com a adaptação das práticas pedagógicas conforme as necessidades reais dos estudantes. Este estudo destaca o Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima (CSNSF) em Florianópolis, como exemplo de instituição que promove uma educação de qualidade, alinhada com valores cristãos e práticas inovadoras. A implementação da Turma Olímpica, iniciada em 2018, tem sido uma estratégia eficaz para estimular a excelência acadêmica e abordar questões sociais e éticas, como xenofobia, intolerância religiosa, racismo, feminicídio e sustentabilidade. A pesquisa também explora o impacto de práticas educativas mediadoras e a reflexão sobre os desafios atuais da educação, como a mercantilização do conhecimento e as implicações dos sistemas educacionais. A metodologia adotada foi qualitativa, utilizando um estudo de caso do CSNSF, com observações diretas das práticas pedagógicas, participação em eventos educacionais, como as Olimpíadas de História, e entrevistas com educadores e estudantes. A análise foi pautada em teorias da avaliação mediadora, como as de Hoffmann (2000), Hadji (2001) e Perrenoud (1999), além da reflexão sobre os desafios contemporâneos da educação, como descrito por Siegel e Biesta (2022). Além disso, a questão também estimula a análise de temas contemporâneos, como a censura e a violência estrutural perpetrada pelo Estado, demonstrando a relevância de conectar o passado ao presente. Abordar questões sensíveis, como as dificuldades vividas pelas mulheres



negras ao longo do tempo, não apenas reconhece a diversidade de vozes na construção da história, mas também contribui para a formação de estudantes mais conscientes e críticos em relação às questões sociais. A inclusão de questões que exploram a diversidade de experiências históricas, especialmente aquelas relacionadas a grupos marginalizados, é fundamental para um ensino de história mais inclusivo e abrangente. Isso não apenas amplia a compreensão dos estudantes sobre a complexidade das sociedades passadas, mas também os prepara para compreender e enfrentar os desafios contemporâneos, promovendo uma educação mais reflexiva e comprometida com a justiça social. Em resumo, a ONHB emerge não apenas como uma competição acadêmica, mas como um catalisador de reflexões críticas, promovendo a conscientização dos estudantes sobre questões sociais relevantes, incluindo a censura e a violência estrutural. Além disso, ao explorar as implicações da ONHB no processo pedagógico, percebe-se que a competição não apenas fornece conhecimento histórico, mas também fomenta habilidades essenciais, como pensamento crítico e trabalho em equipe. A resolução de desafios propostos durante as fases da ONHB exige uma abordagem colaborativa, incentivando os participantes a compartilharem ideias, analisarem fontes históricas de maneira crítica e desenvolverem soluções inovadoras. Dessa forma, a olimpíada se torna um ambiente propício para o aprimoramento de competências fundamentais, preparando os estudantes para enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: avaliação mediadora; práticas pedagógicas; turma olímpica; educação cristã; Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima; ensino de História.

ABSTRACT

Mediating assessment is an educational approach that proposes a teaching model centered on dialogue between educators and students, adapting pedagogical practices according to the students' real needs. This study highlights Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima (CSNSF) in Florianópolis as an example of an institution that promotes high-quality education aligned with Christian values and innovative practices. The implementation of the *Turma Olímpica*, initiated in 2018, has been an effective strategy for fostering academic excellence and addressing social and ethical issues such as xenophobia, religious intolerance, racism, femicide, and sustainability. The research also explores the impact of mediating educational practices and reflects on current educational challenges, such as the commodification of knowledge and the implications of educational systems. The methodology adopted was qualitative, employing a case study of CSNSF, including direct observations of pedagogical practices, participation in educational events such as the History Olympiad (*ONHB*), and interviews with educators and students. The analysis was based on theories of mediating assessment, including those of Hoffmann (2000), Hadji (2001), and Perrenoud (1999), as well as reflections on contemporary educational challenges, as discussed by Siegel and Biesta (2022). Moreover, the study encourages the analysis of contemporary issues such as censorship and structural violence perpetrated by the state, demonstrating the relevance of connecting the past to the present. Addressing sensitive topics, such as the historical struggles of Black women, not only acknowledges diverse voices in historical narratives but also contributes to shaping students who are more socially aware and critical. The inclusion of questions that explore the diversity of historical experiences, especially those related to marginalized groups, is essential for a more inclusive and comprehensive history education. This approach not only broadens students' understanding of the complexity of past societies but also prepares them to comprehend and confront contemporary challenges, promoting a more reflective education committed to social justice. In summary, the *ONHB* emerges

not only as an academic competition but also as a catalyst for critical reflections, raising students' awareness of pressing social issues, including censorship and structural violence. Furthermore, by examining the implications of *ONHB* within the pedagogical process, it becomes evident that the competition not only provides historical knowledge but also fosters essential skills such as critical thinking and teamwork. Solving challenges presented during the different phases of *ONHB* requires a collaborative approach, encouraging participants to share ideas, critically analyze historical sources, and develop innovative solutions. Thus, the Olympiad becomes a conducive environment for enhancing fundamental competencies, preparing students to face the complex challenges of contemporary society.

Keywords: mediating assessment; pedagogical practices; olympic class; christian education; Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima; history teaching.

INTRODUÇÃO

Com versos que o livro apagou

Desde 1500

Tem mais invasão do que descobrimento

Tem sangue retinto pisado

Atrás do herói emoldurado

Mulheres, tamoios, mulatos

Eu quero um país que não está no retrato

A canção *História Para Ninar Gente Grande* por meio do substantivo feminino invasão, o qual denomina um ato de violência ou arrogância, denuncia a forma como o ensino de História apresenta uma narrativa alicerçada na mistura de raças, salientando o branqueamento da sociedade brasileira como proposta de progresso civilizatório. Tal contexto, cria mecanismos para uma disciplina onde os heróis brancos nacionais e seus feitos extraordinários sejam colocados nas páginas dos livros de História como uma moldura digna de admiração e bravura, configurando como exemplos para a formação de uma nação forte e à caminho do progresso. No entanto, por trás desse herói emoldurado existe sangue de mulheres, indígenas, negros e crianças que serviram para escrever páginas de um livro que poucas pessoas podem ler.

O tempo presente sempre foi uma instigação para a historiografia das disciplinas. Nas lutas por sua delimitação como ciência no século XIX a política era despolitizar o historiador, o geógrafo, o sociólogo e o filósofo, ou seja, afastá-los dos conflitos da cena pública. Na América Latina, com o início do período republicano durante o século XIX existiu uma forte propensão a um modelo político-pedagógico que já vigorava desde o século XVIII na Europa desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) chamado Método Lancaster. Jauregui (2003, p. 221-228) expõe algumas características do método da seguinte maneira:

1. Dividir as crianças de uma mesma classe entre tutores e pupilos; cada tutor deve sentar ao lado do pupilo e lhe explicar aquilo que sabe melhor do que o outro, evitando, com isso, grandes dificuldades, enquanto ele mesmo ainda aprende melhor sua lição.
2. Seleção de um instrutor e de um assistente; são os dois alunos mais adiantados de cada sala, cujas funções serão de levar listas, fazer as orações e substituir o professor sempre que este precisar se ausentar.
3. A divisão por classes; cada aluno se encontra em seu nível, ou seja, está reunido com um número de jovens que saiba o mesmo que ele e que não saiba mais que ele. Desse modo, nenhum aluno preguiçoso ou rude retarda o desenvolvimento dos outros.
4. O local para a escola deve consistir em uma grande sala, se possível, longa, bem ventilada e calculada de modo que cada aluno possa ocupar cerca de 60 cm quadrados.

É crucial abordarmos o percurso, especialmente enfocando a disciplina de História no século XIX, uma vez que seu propósito é analisar a estrutura da sociedade ao longo do tempo. No Brasil, sua implementação ocorreu com a criação do Colégio de Pedro II, em 1838, no Rio de Janeiro. De acordo com o ministro e secretário de Estado da Justiça do Império na época, Bernardo Pereira Vasconcelos, o Brasil enfrentava uma carência de experiência. Portanto, os primeiros anos da educação no país estabeleceram a disciplina de História com base no pensamento civilizatório francês nas décadas seguintes do século XIX. Nas primeiras décadas do século XX, as aulas foram enriquecidas com os primeiros compêndios e manuais produzidos no Brasil, como o “Histoire de la Civilisation”, de Seignobos, e o “Cours d’Histoire”, de Albert Malet. O que inicialmente parecia ser um avanço educacional nas primeiras décadas da educação em História no Brasil revelou-se, na verdade, como mais um capítulo em que a perspectiva europeia influenciava a história do país. Para Nadai (1986, p. 146):

[...] a história inicialmente estudada no país foi a história da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel externamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas.

Nesse ponto, é válido refletir que indiferente ao interesse ou da História lecionada, as salas de aula são tomadas a partir de um conjunto de nomes e datas para decorar, fazendo dos alunos um depósito de conteúdos sem ligação com o presente não prezando por uma visão crítica e significativa, nem tampouco evidenciando-os como sujeitos históricos responsáveis por sua sociedade e nação, potencializando algo que perdurou durante muitos anos nas escolas do Brasil (o que denominamos de Ensino Tradicional ou História Historicizante). A História Historicizante apresenta um enfoque onde “privilegia o estudo dos fatos passados que são apresentados numa sequência de tempo linear e progressiva”. (Fonseca, 2003, p. 21, 89), ou seja, tratar-se de posicionar a história como ela “realmente aconteceu”, com um suposto objetivo de puramente endossar na apresentação documental, factual e de acontecimentos de ordem política enfatizando um ensino onde a celebração de festas cívicas pudessem cada vez mais evidenciar nomes de homens importantes, dignos de suas imagens ficarem expostas nas principais paredes de uma instituição de ensino, nomes como: Tiradentes, Duque de Caxias, Dom Pedro I e Dom Pedro II, com forte apelo a um nacionalismo republicano emergido por símbolos nacionais sem ao menos uma reflexão

crítica e cidadã para os porões da história. A partir dessas colocações, Derrida (2001, p.48-49) destaca uma abordagem crítica em relação à hierarquia conceitual:

[...] marcar o afastamento entre, de um lado, a inversão que coloca na posição inferior aquilo que estava na posição superior, que desconstrói a genealogia sublimante e idealizante da oposição em questão e, de outro, a emergência repentina de um novo 'conceito', um conceito que não se deixa mais -que nunca se deixou -compreender no regime anterior.

Derrida propõe uma desconstrução da genealogia sublimante e idealizante que sustenta as oposições tradicionais, questionando a inversão que coloca o que antes ocupava uma posição superior na inferior. Essa abordagem visa desestabilizar as estruturas preexistentes, evidenciando a fragilidade e a relatividade das categorias estabelecidas. Ao enfatizar a emergência repentina de um novo conceito, Derrida sugere a inadequação dos regimes anteriores de compreensão, provocando uma reflexão sobre as limitações inerentes aos sistemas de pensamento convencionais. Essa análise crítica busca ir além das fronteiras conceituais estabelecidas, convidando a uma reavaliação profunda da linguagem e da filosofia, e incentivando uma compreensão mais fluida e dinâmica do conhecimento. É importante ressaltar que a formação moral e a transmissão de valores sempre estiveram presentes na educação, mas as mudanças vão ocorrendo conforme o contexto sociopolítico, mas a disciplina de História, de forma específica apresenta um papel central na formação da consciência histórica nos indivíduos, ensejando, dessa forma, a construção de identidades principalmente alicerçada em uma dialética que seja possível construir novos conceitos.

É inelutável e urgente que haja uma discussão real em se repensar e adequar as práticas escolares, com a intencionalidade de criar interação com adolescentes que só experimentaram tal realidade, o ambiente escolar exige aprendizagem, interação, reflexão e criação, para que a escola atinja esses alunos, é preciso valorizar práticas que façam sentido quanto à modernidade em que vivem.

Bauman (2009) argumenta que a transmissão de conhecimentos estáveis e imutáveis na sociedade líquida contemporânea é fútil, indicando a necessidade de reformular o ensino. Isso implica uma reconsideração da formação de professores, conectando-a diretamente à prática, a fim de superar a distância histórica entre as práticas docentes e a realidade, muitas vezes influenciada por pensadores distantes da sala de aula. No âmbito deste trabalho, busca-se contribuir teoricamente para o debate sobre o desafio premente na educação: a qualidade da atividade docente. Ao longo da história, os professores frequentemente desempenharam papéis secundários, sendo reduzidos a ouvintes em meio à imposição de inúmeras teorias educacionais desvinculadas da regionalização, do pensamento crítico e do desenvolvimento de uma educação democrática. Programas curriculares que priorizam a satisfação comercial e a alienação política em detrimento do contexto específico da época são criticados por Giroux (1997, p.1), que expõe essa problemática educacional.

[...] O clima político e ideológico não parece favorável para os professores no momento. Entretanto, ele de fato lhes oferece o desafio de unirem-se ao debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de se engajarem em uma autocrítica muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes da escolarização.

Para a potencialização do protagonismo do professor é necessária uma teoria que possa colocá-lo como um verdadeiro agente da sua realidade da sala de aula, uma narrativa educacional onde a prática aconteça de forma orgânica e com uma perspectiva real.

IDENTIDADE DA INSTITUIÇÃO

A Família Salvatoriana hoje é constituída pela Sociedade do Divino Salvador com Padres e Irmãos Salvatorianos: a Associação do Divino Salvador com Leigas e Leigos Salvatorianos e a Congregação das Irmãs Salvatorianas é constituída por religiosas que se dedicam em vários campos de atividades, chamados de Apostolados, distribuídas nos cinco continentes.

Na Educação Salvatoriana, a pessoa é o centro de todo o processo educativo. Esta concepção foi influenciada também pelo ideal de educação libertadora, integral, proclamado nos vários momentos de reflexão dos líderes da Igreja, como o Concílio Vaticano II, as Conferências Gerais do Episcopado Latino Americano de Medellín, Puebla, Santo Domingo e Aparecida.

O Colégio faz, contínua e sistematicamente, os ajustes demandados pelas exigências estratégicas, cotidianas e orientações da Mantenedora, visando à sustentabilidade, perenidade e crescimento. Adota uma atitude de discernimento estratégico frente a situações de incertezas e turbulências do ambiente externo e/ou no âmbito de suas atividades processos internos.

As Diretrizes emanadas anualmente pela mantenedora, Instituto de Ensino e Assistência Social (IEAS) são desdobradas em planos de ações nos Colégios em consonância com o seu Planejamento Estratégico a fim de atingir as metas estabelecidas. Além do acompanhamento constante, esse conjunto de diretrizes é avaliado semestralmente nos Colégios identificando possíveis ações de melhoria a fim de adequar os processos tornando-os mais eficientes e eficazes. Outra instância consultiva em nível de Mantenedora, no Setor de Educação, é o Comitê de Educação que se reúne semestralmente a fim de analisar a situação dos colégios bem como identificar possíveis tomadas de decisão sob a orientação da Mantenedora, sempre visando a uma melhor otimização dos processos desenvolvidos nos Colégios.

O processo de gestão dos Colégios, por sua vez, se estrutura a partir das deliberações de dois Comitês: o Comitê de Gestão e o Comitê Ampliado de Gestão. Ambos os Comitês se reúnem regularmente.

Um desafio presente para os Colégios é a dinamização da gestão integrada. E para isto, a orientação e direção do Planejamento Estratégico (e, conseqüentemente, seu Plano de Ação) torna-se essencial, como forma de retomada dos seus princípios e organização tanto a curto quanto a longo prazo.

O Planejamento Estratégico iluminado pelo conjunto: Missão, Visão e Valores, representa a Identidade Organizacional Salvatoriana.

Missão

Tornar Jesus, o Salvador, conhecido, amado e seguido por todos(as), através dos meios e modos que Cristo inspirar, discernindo as interpelações da realidade, promovendo o conhecimento e o cuidado humanizado integral da vida.

Visão

Ser atuante e vibrante na defesa e promoção da vida, comprometidos com a cultura da solidariedade e da inclusão, com a inovação, com a formação de lideranças e autorrealização dos seus membros, sendo referência em formação humana, cristã e integral.

Valores

Os valores presentes norteiam a vida e a missão dos colégios. Acreditamos que todos os valores que dignificam a pessoa favorecem sua convivência são merecedores de nossa atenção. Ao priorizarmos estes, temos a certeza de que internalizados, favorecem a vivência dos demais: Empatia, alegria e Cuidado Humanizado.

O Papa Francisco no Documento *Evangelli Gaudium* – A Alegria do Evangelho – nº 132, confirma “[...] o anúncio às culturas implica também um anúncio às culturas profissionais, científicas e acadêmicas. É o encontro entre a fé, a razão e a ciências”.

Tal projeto objetiva subsidiar educadores e estudantes no planejamento e vivência de seu projeto existencial que deverá ser pautado não apenas no domínio da ciência e da técnica, mas levando em consideração suas aptidões pessoais, suas crenças, valores, ideias. Assim, na Escola Católica os Estudantes e educadores são convidados a testemunhar os princípios evangélicos da verdade, esperança, caridade, honestidade, perdão, comunhão solidariedade e a contribuição que podem dar para a efetivação da civilização do amor, da justiça e da paz.

Concepção de Avaliação

A avaliação mediadora propõe um modelo baseado no diálogo e aproximação do educador com o seu estudante de forma que as práticas de ensino sejam repensadas e modificadas de acordo com a realidade destes. Na visão mediadora, o educador é capaz de criar situações desafiadoras que tornem capaz a reflexão e ação favorecendo a aprendizagem mais significativa.

É necessário que a avaliação auxilie a aprendizagem e o desenvolvimento, como a avaliação mediadora que é capaz de compreender o estudante fornecendo indicações para mudanças nas práticas pedagógicas. Segundo Hoffmann (2000), a avaliação mediadora se desenvolve em benefício deste ator e se dá fundamentalmente pela proximidade entre todos os envolvidos no processo. Através dessa avaliação é possível compreender que cada aprendizagem tem o seu momento próprio e é diferenciado de cada um, proporcionando tanto ao educador quanto o estudante momentos de reflexões sobre as práticas pedagógicas utilizadas.

A avaliação deve ser capaz de orientar o trabalho dos educadores para uma prática avaliativa colocada a serviço das aprendizagens. Neste sentido a avaliação é promissora. Para o autor, se faz necessário “compreender a avaliação para agir sobre a mesma” (Hadji, 2001).

Para Perrenoud (1999) a avaliação deve ser analisada como componente de um sistema de ação e como um momento de reflexão, ou seja, avaliar é preciso, porém não apenas como o objetivo de promover ou reprovar um estudante, mas para mediar a aprendizagem, como um agente de formação do estudante. Comprovando a teoria mencionada a avaliação nos Colégios Salvatorianos é um processo contínuo, sistemático e cumulativo que identificará, acompanhará e analisará as ações educativas e suas repercussões levadas a efeito na Unidade Operativa Educacional.

CENTRO EDUCATIVO E OS ATORES SOCIAIS

O contexto educativo deste trabalho é referente a uma escola particular e confessional do município de Florianópolis, capital de Santa Catarina, da região sul do Brasil. A cidade apresenta um número considerável de escolas cristãs católicas, as atividades escolares iniciaram no dia 8 de fevereiro de 1958, em salas improvisadas nas dependências do Santuário Nossa Senhora de Fátima. Além do salão paroquial, foram construídas algumas salas de madeira no mesmo terreno.

Em 1964, foi autorizado o Curso Ginásial e, uma das exigências para o mesmo funcionar, era de que precisava ser em prédio de alvenaria. Foi então que se alugou o prédio de uma creche em uma rua vizinha, enquanto isso estava sendo construída a primeira parte do atual prédio, na Rua Afonso Pena, que foi inaugurada, ainda no ano de 1964.

Ao longo dos anos, o Colégio foi passando por uma série de adequações e ampliações visando sempre oferecer um serviço de qualidade cristão à comunidade e à sociedade. A partir do ano 2001, passou a ser oferecido o curso de Ensino Médio, atendendo a uma necessidade da comunidade Estreito. Já em 2007, com ampla adaptação do espaço físico, passou-se a oferecer serviços de Contraturno para a Educação Infantil e Ano Iniciais do Ensino Fundamental.

Durante o ano de 2008, ano cinquentenário, o Colégio passou por grandes transformações em sua estrutura com a cobertura das duas quadras esportivas, a construção de uma área especial para a Educação Infantil com 10 novas salas de aula, a inauguração do refeitório e a implementação do sistema de segurança, revitalização do bosque, laboratórios de informática e de ciências.

Hoje o Colégio oferece para a Comunidade os Cursos de Educação Infantil (Registro nº514 de 20/08/58), Ensino Fundamental I (Registro nº514 de 20/08/58), Ensino Fundamental II (Decreto nº2265 de 02/12/64) e Ensino Médio (Parecer nº274/CEE de 10/10/2000).

Atualmente, mais de 1400 estudantes e 150 educadores e funcionários realizam um ensino de excelência pedagógica com valores cristãos que se tornam intrínsecos na vida de cada estudante e família. O atual prédio possui uma área de 2100m², distribuído em 36 salas, um ginásio, duas quadras de esporte, salão para eventos, uma cantina e um

refeitório, 4 pátios, duas bibliotecas, uma capela, 1 Laboratório de Ciências, uma sala de Cultura Maker, uma área de casa inteligente, 3 parques para as crianças brincarem. Ainda possui duas áreas externas onde em uma delas fica o bosque com uma área de 800 m² e a outra sendo a Casa Administrativa onde funciona a Secretaria, o Departamento Financeiro, RH e a Horta Comunitária, com uma área de 700m².

Figura 1 - Parte interna do CSNSF – Pátio Principal.



Fonte: autoria própria.

Figura 2 - Ginásio Poliesportivo do CSNSF.



Fonte: autoria própria.

O Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima (CSNSF) emerge como uma peça fundamental neste trabalho devido à sua relevância na promoção de uma educação de qualidade, permeada por valores cristãos e práticas inovadoras. Localizado em Florianópolis, o colégio particular e confessional desempenha um papel significativo ao confrontar os desafios contemporâneos da educação, representados pelo contexto de uma sociedade líquida e a crescente mercantilização do conhecimento. A iniciativa da Turma Olímpica, implementada a partir de 2018, destaca-se como uma estratégia proativa para engajar os estudantes em desafios olímpicos abrangendo diversas áreas do conhecimento.

Além de estimular a excelência acadêmica, a Turma Olímpica do Colégio Salvatoriano visa sensibilizar os alunos em questões éticas, sociais e morais, oferecendo uma resposta efetiva ao cenário de consumismo e pressões sociais presentes na realidade dos estudantes. Nesse sentido, o CSNSF não apenas se destaca como uma instituição de ensino, mas como um espaço educativo comprometido em formar cidadãos críticos, conscientes e engajados, alinhando-se com a proposta central deste trabalho de repensar e recontextualizar as práticas escolares em busca de uma educação significativa e transformadora.

Debruçados no que expuseram Siegel e Biesta (2022), em entrevista, ao tratar da educação e cultura *versus* mercadoria, pudemos refletir sobre os sistemas e as práticas educativas. Vejamos:

Por tanto, el desarrollo preocupante es que muchas personas están persiguiendo un ideal que no tiene sentido en la práctica educativa. Pero, como todo el mundo lo persigue, ¡cada vez es más difícil decir que el emperador está desnudo! Y en lugar de que los profesores, y una disciplina académica suficientemente «fuerte» y con una base de información educativa, sean capaces de hacer frente a este desarrollo, lo que uno ve que está ocurriendo es que, para que esta evidencia «funcione», no solo se pide a los profesores que cambien sus prácticas, sino también a los alumnos, e incluso a los sistemas educativos en su conjunto. Por lo tanto, en lugar de invertir en conocimiento relevante y en entender qué se “adecúa” a las complejidades de la educación, puede verse que la educación se está transformando para que la denominada evidencia de lo que funciona pueda empezar a funcionar. Este es probablemente el desarrollo más preocupante que, a mis ojos, está teniendo lugar en varios países.

Mediante o exposto emergem determinados questionamentos que, por ora, nos levam a uma determinada zona de conflito. Quando foi pontuado a valorização de um ensino para o estudante que aprecia uma educação regional, com narrativas de memórias e de cultura popular e depois a máquina da indústria cultural que dificulta o trabalho de forma esplendorosa na vida de um ser humano, Siegel e Biesta (2022) destaca a responsabilidade da educação e as suas mudanças em uma forma 360°. Neste íterim, professores e estudantes que fazem parte de todo um aparato de um sistema educacional são chamados a serem responsáveis pelo que de fato é o conhecimento, pelo o que realmente importa no processo de ensino e aprendizagem, gerando uma inquietação sobre o que funciona nesse “comércio” que virou a educação.

No intuito de contextualizar este estudo, a partir das condições de produção do sujeito pesquisador e autor do referido trabalho, destaca-se o olhar cuidadoso sobre o papel da educação e do educador, pensando como ela é um terreno incerto e perigoso, mas ao tempo com um caminho que nos conduz a descobertas interessantes, que nos põe em posição de agentes transformadores e que nos ensina como é prazeroso cuidar de um processo de formação de pessoas, mesmo em tempos difíceis. O Espaço Educativo e os Atores Sociais de uma Instituição de Ensino precisam agregar à formação muita experiência tanto na parte teórica, quanto prática, acarretando uma formação integral e de excelência. No entanto, o trabalho com questões de processos seletivos e provas não revelava a totalidade deste imenso e profundo papel de educar significativamente. As Olimpíadas surgiram como um novo viés, um outro modo de significar e refletir o ensino de História e Filosofia. Assim, ser um Espaço Educativo que possa não apenas premiar seus estudantes com símbolos através de medalhas e troféus, mas um Espaço Educativo que permita a realização de uma educação de catarse para seus atores sociais envolvendo-

os em discursos condizentes com a sua realidade e fazendo práticas educacionais que possam conduzir seus os atores sociais para um caminho que direcione para a igualdade e equidade a favor da conscientização ética e moral.

Destacamos, assim, a educação, afinal ela é uma questão cultural, e se o cidadão não apresentar bases alicerçadas a uma cultura que prima pelo desenvolvimento responsável, consciente, sustentável e de protagonista, essa sociedade está fadada ao colapso. É importante lembrar que a questão da consciência de um indivíduo parte da premissa de uma questão de direito, assim como postulam Silveira e Pereira (2018, n.p.):

No entanto, a principal preocupação com os direitos humanos no mundo contemporâneo não guarda tanta relação com o aspecto teórico, mas prático. Trata-se de encontrar meios efetivos para a promoção e proteção desses direitos, que continuam a ser alvo de constantes violações.

É nesse contexto de reafirmação e busca por soluções que podemos inferir como é relevante apresentar o olhar cuidadoso com a nossa educação, afinal, quando educamos nós também conscientizamos, exigimos e lutamos por um estado natural de direito que é viver num mundo onde não exista opressão, fome, evasão escolar e violações, um mundo no qual podemos cuidar da vida, cuidar do mundo.

Sob uma perspectiva internacional voltada para uma educação centrada nos valores humanos, é possível fundamentar de maneira axiológica os Direitos Humanos, os quais foram delineados durante a Convenção de Viena de 1993. De acordo com esta convenção, os Direitos Humanos são considerados universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional é convocada a abordar os Direitos Humanos de maneira justa e equitativa, conferindo-lhes igual importância e destaque em escala global. Embora se deva sempre ter em mente as nuances das especificidades nacionais, regionais e as distintas raízes históricas, culturais e religiosas, cabe aos Estados, independentemente de seus sistemas políticos, econômicos e culturais, fomentar e resguardar todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais.

Mesmo que de forma universalista, a parte retirada da Declaração dos Direitos Humanos acima coloca os países como um Estado responsável pelo bem-estar coletivo, priorizando áreas onde a educação permeia. Impossível um governo falar de antecedentes históricos sem mencionar um processo educacional, é negligente mencionar aspectos culturais e regionais sem elevar o aspecto da educação na construção de uma cultura regional, aliás, para que uma cultura regional não se desfaleça, é vital a valorização de um mediador em sala de aula para oxigenar o conhecimento popular, no intuito de conscientizar um povo de sua cultura.

Já num contexto nacional podemos buscar referências sobre o que estamos refletindo desde o início do nosso trabalho, porém, vamos nos anuir a dois exemplos. Primeiro sobre uma das premissas da educação brasileira que é a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, esse documento normatiza as diversas formas de aprendizagens que são essenciais para o crescimento e o desenvolvimento dos estudantes durante seu processo escolar na formação básica, um direito assegurado e que esteja alinhado com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018).

A educação brasileira precisa ser assegurada de forma sólida e acessível para todos que compõe a sua sociedade, com isso é importante validar sempre nas discussões sobre a aprendizagem no Brasil documentos que potencializam os direitos e deveres, principalmente das crianças e adolescentes, por isso é considerável a seguinte afirmação:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 9).

O documento tem por objetivo de englobar a pluralidade na educação, prevalecendo uma narrativa de equidade educacional em todas as regiões do Brasil, portanto é valioso ter um cuidado com o contexto sociocultural do país, abrindo discussões sérias e comprometidas com a diversidade da educação brasileira devido ao seu tamanho geográfico. A BNCC é uma forma legal de imposição legislativa que precisa sempre garantir que a diversidade de uma cultura regional é de fato ensinada no contexto sociocultural daqueles cidadãos, pois trabalhar a educação num país é promover uma educação integral voltada ao acolhimento, com respeito às diferenças, enfrentamento à discriminação e ao preconceito.

Através da Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB), o Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fatima (CSNSF) encontrou um caminho virtuoso para conseguir chegar aos grupos de estudantes oferecendo a eles conteúdo de qualidade e ao mesmo tempo uma prestação de serviço cidadania para os adolescentes, uma vez que em equipe de 3 (três) estudantes eles terão que discutir, analisar, avaliar e refletir sobre os diversos assuntos que a olimpíada aborda bem como xenofobia, intolerância religiosa, feminicídio, sustentabilidade, racismo e homofobia.

A discussão sobre a censura, evidenciada na questão 13 da 14ª edição da ONHB 2023, destaca a importância da competição em abordar violências estruturais, inclusive aquelas perpetradas pelo Estado. A máquina do poder estatal, utilizando *fake news* como instrumento de censura e negligência, é um tema relevante trazido pela ONHB. Vejamos:

Leia o poema Vozes-Mulheres, de Conceição Evaristo:

Documento 023

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó

ecoou criança

nos porões do navio

ecoou lamentos

de uma infância perdida.

A voz de minha avó

ecoou obediência

aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

ALTERNATIVAS

A- aponta que a resistência à violência, imposta pela branquitude, foi possível graças às gerações atuais de afrodescendentes.

B- atesta a participação ativa da autora na construção de uma memória social e de uma identidade afro-brasileiras.

C- apresenta mulheres negras de várias gerações que pertencem à mesma família e que narram histórias de sofrimento, opressão, resiliência e luta.

D- remete ao tráfico negreiro, à vida no Brasil escravista e às difíceis condições de vida das mulheres nas comunidades negras na contemporaneidade.

COMENTÁRIOS DA ORGANIZAÇÃO

Maria Conceição Evaristo de Brito nasceu em 29 de novembro de 1946 em Belo Horizonte, Minas Gerais. Mudou-se, em 1973, para o Rio de Janeiro onde se graduou em Letras pela UFRJ e seguiu carreira no magistério, lecionando na rede pública fluminense até aposentar-se no ano de 2006. Sua estreia na literatura aconteceu no ano de 1990, quando seis de seus poemas foram incluídos no volume 13 da coletâ-

nea Cadernos Negros, publicação literária periódica que teve início em 1978, com o intuito de veicular a cultura e a produção escrita afro-brasileira, seja na forma da prosa, seja na forma da poesia. Conciliando os trabalhos na docência, na literatura e na produção de estudos teóricos, Conceição Evaristo titulóu-se como mestra em Literatura Brasileira pela PUC-Rio, em 1996, com a dissertação *Literatura Negra: Uma Poética de Nossa Afrobrasilidade* e depois como doutora em Literatura Comparada na UFF, defendendo, em 2011, a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos*, em que analisou a poesia dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edimilson de Almeida Pereira e a do angolano Agostinho Neto. Autora de contos, poemas e romances, parte deles traduzida para o inglês e o francês, além de vasta obra teórica, Conceição Evaristo foi finalista do prêmio Jabuti em 2015 e contemplada, em 2018, com o Prêmio de Literatura do Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra, sendo reconhecida como uma das mais importantes escritoras brasileiras da contemporaneidade. A partir de um contexto no qual a poeta assume o ponto de vista negro, a poesia *Vozes-mulheres* narra a trajetória de mulheres negras, que, a partir de uma memória coletiva, revela a ancestralidade, que se projeta no presente e no futuro. Fala de um passado marcado pelo tráfico negreiro, representado pela voz e experiência da bisavó; do cotidiano de violência vivido pela avó e faz referência ao dia a dia de sua mãe e de seu próprio nos desafios na vida da favela. Muito embora o poema dê ênfase no protagonismo da figura da filha como aquela que bradará o grito de liberdade, percebe-se que existiram vozes, ao longo do tempo, que nunca foram silenciadas ainda que, no poema, apareçam como sussurros. Essas vozes resistiram, a seu modo, contra as violências impostas pela branquitude.

FONTE: https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb15/fases/fase_2/questao/q13.

A questão 13 da 14ª edição da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) aborda o poema *“Vozes-Mulheres”* de Conceição Evaristo e propõe alternativas para interpretação do texto. Diante do poema e das opções apresentadas, a alternativa que melhor reflete o conteúdo é a C, que aponta que o poema apresenta mulheres negras de várias gerações que pertencem à mesma família e narram histórias de sofrimento, opressão, resiliência e luta.

A importância dessa questão reside na capacidade de explorar não apenas aspectos literários, mas também na promoção de uma reflexão crítica sobre a história e as experiências das mulheres negras no Brasil. Ao destacar a resistência ao longo das gerações, o poema proporciona uma visão multigeracional das lutas enfrentadas pela comunidade afrodescendente. Essa abordagem enriquece a compreensão dos estudantes sobre a complexidade das narrativas históricas e a importância de dar voz às histórias muitas vezes negligenciadas pela historiografia tradicional.

Além disso, a questão também estimula a análise de temas contemporâneos, como a censura e a violência estrutural perpetrada pelo Estado, demonstrando a relevância de conectar o passado ao presente. Abordar questões sensíveis, como as dificuldades vividas pelas mulheres negras ao longo do tempo, não apenas reconhece a diversidade de vozes na construção da história, mas também contribui para a formação de estudantes mais conscientes e críticos em relação às questões sociais.

A inclusão de questões que exploram a diversidade de experiências históricas, especialmente aquelas relacionadas a grupos marginalizados, é fundamental para um ensino de história mais inclusivo e abrangente. Isso não apenas amplia a compreensão dos estudantes sobre a complexidade das sociedades passadas, mas também os prepara para compreender e enfrentar os desafios contemporâneos, promovendo uma educação mais reflexiva e comprometida com a justiça social.

Em resumo, a ONHB emerge não apenas como uma competição acadêmica, mas como um catalisador de reflexões críticas, promovendo a conscientização dos estudantes sobre questões sociais relevantes, incluindo a censura e a violência estrutural.

Além disso, ao explorar as implicações da ONHB no processo pedagógico, percebe-se que a competição não apenas fornece conhecimento histórico, mas também fomenta habilidades essenciais, como pensamento crítico e trabalho em equipe. A resolução de desafios propostos durante as fases da ONHB exige uma abordagem colaborativa, incentivando os participantes a compartilharem ideias, analisarem fontes históricas de maneira crítica e desenvolverem soluções inovadoras. Dessa forma, a olimpíada se torna um ambiente propício para o aprimoramento de competências fundamentais, preparando os estudantes para enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea.

Corroborando a ideia, Giroux (1997) destaca a importância social e política aplicada ao conhecimento a partir de uma Pedagogia Crítica, que trabalhe questões de diversidade, inclusão e equidade. Nesse olhar, um professor da Área de Humanas que tem o encontro com o universo da ONHB oferece para o seu Espaço Educativo uma perspectiva que amplia discussões significativas para a sua Comunidade Escolar trazendo para ela um protagonismo estudantil onde os Direitos Humanos possam ser prevalectidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, este estudo ressalta a importância do pensamento reflexivo como um catalisador crucial para o crescimento individual e coletivo na esfera pública, especialmente dentro do Centro Educativo contemplando os Atores Sociais que ali convivem. Ao internalizarem tais conhecimentos, esses Atores Sociais se tornam protagonistas em suas comunidades, contribuindo para a construção de uma cidadania consciente e ativa. Em um momento marcado por incertezas e desafios decorrentes de correntes ideológicas que promovem neonazismo, preconceito e racismo, é imperativo cultivar o sentimento de pertencimento à nação brasileira. A utilização da ferramenta da ONHB reforça a importância de reconhecer a diversidade cultural como alicerce da identidade brasileira, destacando a luta pela alforria como sinônimo de resistência. Assim, ao promover a atividade da atitude historiadora, este trabalho reforça que tal postura não é exclusiva de especialistas, mas um compromisso coletivo de reconstrução, memória e ação, delineando perspectivas para novos capítulos na leitura do mundo, particularmente em um Brasil para e com todos. Essa abordagem alinha-se aos princípios dos quatro pilares da educação, fortalecendo a importância da tolerância, da ciência e do exercício da moralidade como pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BASTOS, M. H. C. **Educação pública e independências na América Espanhola e Brasil: Experiências lancasterianas no século XIX**. Revista História de la Educación Latinoamericana, v. 14, n. 18, jan.-jun. 2012.

BAUMAN, Z. **Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças**. Caderno de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago.2009.

BRASIL. Ministério da Educação. (2018). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília.

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

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. Viena, 1993.

DEPARTAMENTO De História Da Universidade Estadual De Campinas (UNICAMP). **14ª Olimpíada Nacional em História do Brasil**. 2022. Campinas, SP. Recuperado de <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb14/home>

DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. **Tradução de José de Guimarães**. São Paulo: **Perspectiva**, 2001. p. 48-49. ONSECA, S. 2003. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. 7ª ed São Paulo, Papyrus, 255 p.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 24-25.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. 9. ed. Campinas, Papyrus, 2006.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia crítica e o legado da escola pública**. Tradução de Flávia Lima. São Paulo: Editora Unesp, 1997. p. 1.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia crítica e o legado da escola pública**. Tradução de Flávia Lima. São Paulo: Editora Unesp, 1997. p. 23-24.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 270 p.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artemed, 2001

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: práticas e reflexões**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000. p. 35.

HOFFMANN, JUSSARA. **Avaliação para promover: as setas do caminho**. Ed. Mediação 2010.

JAÚREGUI, R. M. **El Método de Lancaster**. Revista El aula, vivencias y reflexiones, ano 7, n. 22, jul./set. 2003.

NADAI, E. **A escola pública contemporânea: os currículos oficiais da História e o ensino temático**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 85/fev. 86. 1986.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da Excelências à Regulação das Aprendizagens**. Porto Alegre (Brasil), Artemed Editora, 1999.

RAJAGOPALAN, K. **Ética da Desconstrução**. In: NASCIMENTO, Evando; GLENADEL, Paula (Orgs.). Em Torno de Jacques doi. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

SCHMIDT, M. A. M. S. **História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização.** Revista História da Educação – RHE, Porto Alegre, v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012.

SILVEIRA, L. M.; PEREIRA, R. S. **Direitos humanos no século XXI: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora XYZ, 2018. p. n.p.

SIEGEL, S. T., Y BIESTA, G. **El problema de la Teoría de la Educación. Teoría de la Educación.** Revista Interuniversitaria, 34 ed., 2022.

Representações Sociais de Servidores da Pró-Reitoria de Graduação da UFRN sobre o Programa de Tutoria

Social Representations of Staff from the UFRN Pro-Rectorry of Undergraduate Studies on the Tutoring Program

Ricelle Fernandes Queiroz Tintin

Doutorando do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Maria Patrícia Costa de Oliveira

Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Elda Silva do Nascimento Melo

Doutora pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo identificar as representações sociais que os servidores da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) possuem a respeito do Programa de Tutoria da instituição, levando-se em consideração o fato da PROGRAD ser o órgão da universidade responsável por gerir esse programa. Para atingir tal objetivo, o trabalho identifica as representações sociais dos participantes envolvidos registradas na investigação e os elementos que compõem essa representação, para logo em seguida estabelecer relações com os objetivos do Programa de Tutoria. A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa que emprega a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) como instrumento de obtenção de dados e a análise de conteúdo de Bardin (2011) para tratar as informações coletadas e chegar a algumas categorias de análise. Iremos subsidiar nossa análise na teoria das representações sociais, que busca analisar um fenômeno social/objeto do ponto de vista de uma coletividade, embasado em autores como Moscovici (2003), Jodelet (2001) e Abric (1998). Por meio destes, compreenderemos o conceito de representação social, de modo a identificar a formação dessa representação relacionada ao objetivo do programa. Ao fim, esperamos observar essa representação posta e lançar um olhar crítico sobre a condução do



programa diante dessa perspectiva, atingindo esse olhar mais apurado do ponto de vista das pessoas que compõem o órgão coordenador do Programa de Tutoria na UFRN.

Palavras-chave: programa de tutoria; pró-reitoria de graduação; representações sociais; Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ABSTRACT

This study aims to identify the social representations that the federal employee of the Dean for Undergraduate Studies (PROGRAD) of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) have regarding the institution's Tutoring Program, taking into account the fact that PROGRAD is the university sector responsible for managing this program. To achieve this objective, the work identifies the social representations of the participants involved recorded in the investigation and the elements that make up this representation, and then establishes relationships with the objectives of the Tutoring Program. The methodology used consists of qualitative bibliographical research that uses the Word Association Technique (WAT) as a data collection tool and Bardin's (2011) content analysis to process the information collected and arrive at some categories of analysis. We will base our analysis on the theory of social representations, which seeks to analyze a social phenomenon/object from the point of view of a collective, based on authors such as Moscovici (2003), Jodelet (2001) and Abric (1998). Through these, we will understand the concept of social representation, in order to identify the formation of this representation related to the program's objective. In the end, we hope to observe this representation and take a critical look at the conduct of the program from this perspective, achieving this more accurate look from the point of view of the people who make up the coordinating sector of the Tutoring Program at UFRN.

Keywords: tutoring program; dean of undergraduate studies; social representations; Federal University of Rio Grande do Norte.

INTRODUÇÃO

O Programa de Tutoria se caracteriza por ser um programa de ensino focado na adoção de estratégias de suporte acadêmico aos discentes ingressantes ou àqueles que necessitam de maior atenção no âmbito da graduação. Na UFRN esse programa existe desde o ano de 2012 e tem avançado com a adoção de uma estratégia de crescimento e expansão em cursos que até então não eram beneficiados pela tutoria acadêmica.

Nesse viés, após sua regulamentação oficial na UFRN em 2018, a expansão do Programa de Tutoria, ainda que em números menores do que outros programas de ensino já consolidados na instituição, tem levantado uma série de questões, tais como: a) como servidores da PROGRAD, Pró-Reitoria responsável pela gestão dos programas de ensino, representam socialmente a tutoria no âmbito da instituição; b) essas representações afetam a concretização dos objetivos da tutoria; c) o Programa de Tutoria consegue colocar em evidência a visão voltada à integração e permanência dos discentes no ensino superior. Considerando essas questões, propomos a seguinte hipótese: o foco principal da tutoria acadêmica na UFRN, que seria a promoção da integração e permanência dos estudantes no ensino superior, não está sendo devidamente posto em evidência.

Para testar essa hipótese, contudo, se faz necessário um levantamento a respeito do que se entende por tutoria, para logo em seguida traçar um paralelo entre o que os sujeitos pensam ou representam e o que de fato a tutoria deveria representar. Diante disso, surge esse trabalho com o intuito de lançar um primeiro olhar sobre essa questão e identificar quais representações sociais existem a respeito do Programa de Tutoria na UFRN e que categorias surgem a partir dessas representações. A princípio, nossa observação se concentra no ponto de vista de servidores da PROGRAD, principal órgão dentro da estrutura da instituição responsável por gerenciar as iniciativas acadêmicas com foco no ensino de graduação.

DA TUTORIA POR PARES AO PROGRAMA DE TUTORIA NO CONTEXTO DA UFRN

Antes de explorar um pouco esses eixos, cabe-nos situar um pouco no que diz respeito à tutoria acadêmica por pares, de onde surgiu a ideia originária para a criação do Programa de Tutoria da UFRN, nosso objeto de estudo. Ainda pouco explorado no Brasil, o programa de tutoria em sua modalidade de “tutoria por pares” é uma modalidade de programa de ensino já bastante consolidado em universidades estrangeiras, inclusive na América Latina (Estevam *et al.*, 2018).

Essa modalidade surge em um contexto no qual as universidades viram crescer problemas como evasão e insucesso escolar, em especial entre alunos recém-ingressantes, devido à expansão do ensino universitário no país e ao aumento do número de alunos e de cursos. Podemos afirmar que, por si só, o ingresso na universidade se configura enquanto um desafio na vida da maioria dos estudantes (Oliveira; Dias, 2014), de modo que o programa de tutoria por pares vem suprir lacunas ao servir como um apoio na vida acadêmica desses alunos (Gisbert; Iglesias, 2007) e com o objetivo de superar barreiras.

Dentre as diversas dimensões que um programa de tutoria pode assumir, as duas principais que estão presentes no Programa de Tutoria da UFRN são: tutoria entre pares/iguais (*peer tutoring*) e tutoria como atenção à diversidade (tutoria inclusiva). Autores como Simão *et al.* (2008) nos explicam que, enquanto a tutoria entre pares fornece o apoio a grupos de discentes ingressantes e é exercida normalmente por discentes veteranos, a tutoria inclusiva vem apoiar especificamente grupos de alunos com algum tipo de Necessidade Educacional Específica (NEE).

Para contextualizarmos, cabe falarmos um pouco sobre o que representa o Programa de Tutoria no escopo da UFRN. Implementado enquanto um projeto piloto no segundo semestre de 2012, e restrito a duas unidades acadêmicas naquele início (Centro de Ciências Exatas e da Terra – CCET – e Escola de Ciência e Tecnologia – ECT), o Programa de Tutoria se propunha a contribuir para a formação acadêmica dos alunos participantes, guiando-os no percurso universitário e estimulando atitudes como o hábito de estudo em grupo e o senso de responsabilidade.

Posteriormente, em novembro de 2014, o programa foi ampliado e passou a contar com um segundo subgrupo. Sem deixar de lado seu objetivo de dar o suporte acadêmico a grupos de graduandos, a tutoria agora passava a dar apoio também àqueles estudantes

que possuíam algum tipo de NEE, ao que passou a se chamar de “tutoria inclusiva”, sob a responsabilidade da hoje denominada Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA).

Após uma fase de testes e adaptações, o Programa de Tutoria da UFRN foi regulamentado em 2018 com a publicação da Resolução dos Programas e Projetos de Ensino da UFRN (Resolução Nº 162/2018-CONSEPE, de 02 de outubro de 2018). Em suma, o programa oferece, com o apoio de discentes tutores, suporte a grupos de estudantes (denominados aqui de tutorandos) com baixo rendimento acadêmico ou dificuldades de adaptação, com o objetivo de acolhê-los ao contexto universitário e viabilizar a sua integração e o desenvolvimento da autonomia.

REFLEXÕES TEÓRICAS

Para conseguirmos entender como esse processo de evolução e consolidação do programa, e que passa pelas percepções dos significados do programa nesse contexto, vem sendo desencadeado, vamos nos valer da teoria das representações sociais. Trata-se de uma teoria que pode ser considerada uma forma sociológica de psicologia social. A noção de representação social surge com Serge Moscovici (2003) na década de 1960 e é baseada na noção de representação coletiva de Durkheim:

Moscovici afirma que a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, ou identifica, uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível de PSICOLOGIA SOCIAL. É aqui que surge a noção de representação social de Moscovici. Ele também julga mais adequado, num contexto moderno, estudar representações sociais do que estudar representações coletivas. O segundo conceito era um objeto de estudo mais apropriado num contexto de sociedades menos complexas, que eram do interesse de Durkheim. As sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas (Farr, 2013, p. 39).

Em outras palavras, Moscovici (2003) observou que as representações coletivas não respondiam mais a todas as indagações. Principalmente, porque a sociedade tornou-se complexa a ponto de existirem poucas representações que sejam de fato coletivas, sendo mais comum as representações localizadas em determinados locais ou contextos.

Dois conceitos fundamentais nessa teoria são os conceitos de objetivação e ancoragem. Para Moscovici (2003) a objetivação é o processo de materialização de uma abstração/pensamento, de modo que o sujeito relaciona um conceito novo (uma representação) ainda desconhecido a algo palpável, um objeto ao qual ele seja familiar. A ancoragem, por sua vez, seria uma tarefa de “ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (Moscovici, 2003, p. 27). Sendo assim, para que objetivemos algo, precisamos primeiro estabelecer relações entre aquela representação nova ainda desconhecida e outras que se assemelhem e as quais já conheçamos, formando assim uma rede de relações que serve como guia para esse processo de objetivação.

Considerando a dinamicidade das representações sociais, diversos seguidores desenvolveram abordagens em torno da teoria das representações sociais: Jodelet (2001), com uma abordagem cultural que identifica nas representações uma forma de estudar

como os indivíduos interpretam o mundo à sua volta, possibilitando assim a integração das dimensões sociais e culturais com a história; Abric (1998), com uma abordagem estrutural que identifica uma organização das representações em torno de um núcleo central; e Doise (2002) com uma abordagem societal que menciona o fato que, em cada sociedade estabelecida, existe um sistema próprio de ideologias, crenças e representações.

Na sequência, ressaltaremos alguns aspectos referentes à evasão e permanência no ensino superior. Nosso objeto de estudo se configura enquanto um programa de ensino que pretende, dentre seus objetivos, orientar discentes ingressantes em sua trajetória acadêmica. Posto que esse aspecto influencia diretamente na permanência dos estudantes ingressantes na universidade, o programa adquire, assim, um caráter de redução da evasão no ensino superior.

A evasão costuma ser compreendida como um fenômeno amplo por meio do qual os alunos abandonam o ensino pelos mais diversos fatores. O pesquisador Bueno (1993, p. 13) confirma essa ideia em seus estudos, quando afirma que “a evasão enquanto parte de uma questão mais ampla da escolha profissional não se contém em poucos aspectos, mas se caracteriza por um conjunto de fatores, que são multiplicativos e que vão definir as atitudes e motivações do estudante universitário”. São fatores como, por exemplo, inseguranças quanto à definição profissional, formação escolar deficiente, dificuldades de adaptação, dentre outros.

Fonseca e Ferreira (2021, p. 103) definem o conceito de Socialização Acadêmica Interrompida como sendo o que ocorre, “quando o estudante, por alguma razão, interrompe definitivamente ou temporariamente o seu curso, descontinuando o trajeto da apreensão de novas condutas, regras, posturas e hábitos que o meio acadêmico exige”. Em suma, esse estudo baseado em uma pesquisa empírica buscou refletir sobre os inúmeros obstáculos que a academia impõe ao estudante, e que por vezes acaba levando-o à evasão.

Dentre os fatores elencados para essa socialização acadêmica interrompida costuma-se incluir também questões socioeconômicas, principalmente ligadas às dificuldades enfrentadas por alunos de baixa renda para se manterem na universidade frente aos custos necessários. Contudo, nem sempre os fatores socioeconômicos têm uma relevância tão significativa (Silva Filho *et al.*, 2007). Alguns dos pontos mais relevantes que geram essa evasão são na realidade aqueles ligados à falta de ações que visem à integração do aluno com a universidade.

Podemos mencionar ainda o fato de que algumas pesquisas têm demonstrado que, dada essa amplitude de fenômenos que culminam com a evasão no ensino superior, é prudente que se observe o contexto de cada instituição, curso ou departamento (Almeida, 2019). O fato é que existem múltiplas questões envolvidas e que precisam ser analisadas em cada contexto, pois nenhuma situação vai ser idêntica às demais, daí a importância de programas que permitam uma maleabilidade de ações distintas pensadas para cada realidade.

As pesquisas costumam evidenciar alguns elementos que são fundamentais para tentar superar esse obstáculo da integração do ingressante ao ensino superior seja público ou privado. Dentre eles, se destacam a oferta de serviços e estratégias de acompanhamento e orientação aos discentes ingressantes, tais como projetos de extensão, monitorias, tutorias,

acompanhamento didático-pedagógico e até mesmo o acompanhamento psicológico desses alunos. São estratégias que, assim como ocorre no Programa de Tutoria, irão buscar integrar e manter os discentes em seus cursos, promovendo a inclusão daqueles à vida universitária.

METODOLOGIA

Partindo de uma metodologia de caráter descritivo-explicativa e natureza predominantemente qualitativa, faremos uso de pesquisa bibliográfica com a aplicação de questionário direcionado aos participantes envolvidos (servidores da PROGRAD), e uso da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) para obtenção dos dados. Nosso principal intuito ao final é o de identificar as representações acerca do Programa de Tutoria no intuito de diagnosticar essa visão e buscar resgatar e ressignificar o papel do programa na integração e permanência universitária.

Enquanto a TALP é uma técnica que “permite evidenciar universos semânticos e que colocam em evidência os universos comuns de palavras face aos diferentes estímulos e sujeitos ou grupos” (Nóbrega; Coutinho, 2003, p. 68), o questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões que irão proporcionar a descrição da população pesquisada e testar as hipóteses da pesquisa (Gil, 2008). Uma das vantagens do questionário é alcançar grandes quantitativos de pessoas e obter dados referentes às percepções dos participantes envolvidos, o que possibilita uma interpretação uniforme.

Nesse sentido, conseguimos aplicar o instrumento com um total de 36 (trinta e seis) servidores da Pró-Reitoria de Graduação da UFRN, no período compreendido entre 01 e 31 de maio de 2022, do universo de aproximadamente 42 servidores lotados nessa Pró-Reitoria, o que corresponde a um percentual de cerca de 86% do nosso universo total. Como a aplicação dos instrumentos foi realizada de modo presencial e individual com cada participante, alguns servidores não puderam participar por motivos diversos como afastamento ou férias.

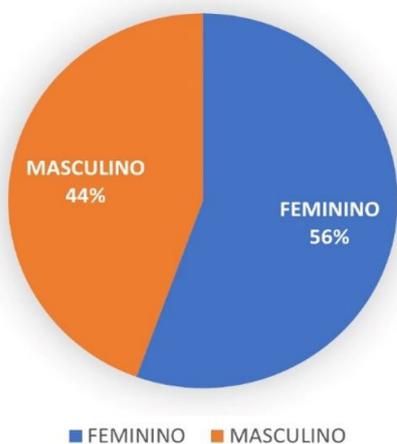
Por fim, para fazermos nossa análise, destacamos que iremos utilizar a análise de conteúdo (Bardin, 2011) para tratar os dados obtidos por meio dos questionários e da TALP. Em suma, a análise de conteúdo nos permite interpretar de modo a extrair os conteúdos por trás daquilo que se está analisando. Para tal, são utilizados procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, a exemplo da categorização aqui aplicada, para após identificarmos inferências a partir dos dados tratados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, vamos observar algumas informações sobre o nosso universo de pesquisa. Conforme exposto anteriormente, o objetivo desse trabalho é identificar as representações sociais dos participantes envolvidos registradas na investigação a respeito do Programa de Tutoria. Nesse recorte, optamos por escolher como sujeitos dessa pesquisa os servidores da Pró-Reitoria de Graduação da UFRN, por ser essa instância da universidade a responsável pela gestão do Programa de Tutoria.

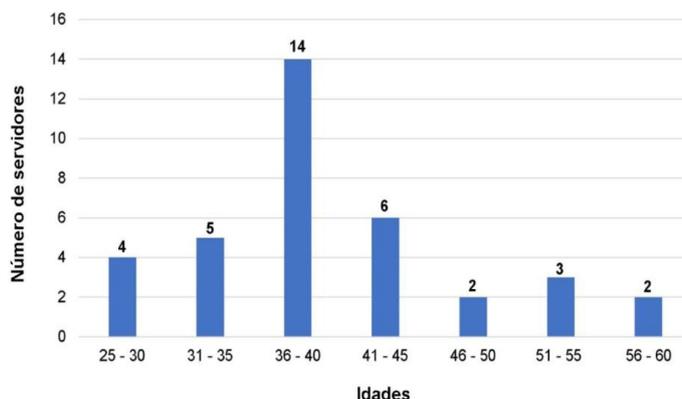
Portanto, é necessário esse olhar sobre quem foram nossos sujeitos da pesquisa. Levantamos em nossa coleta algumas informações básicas que podem ser verificadas por meio dos dados que expomos a seguir. No gráfico 1 e gráfico 2, vemos a distribuição de gênero e as faixas etárias dos participantes:

Gráfico 1 - Gênero declarado.



Fonte: dados da pesquisa.

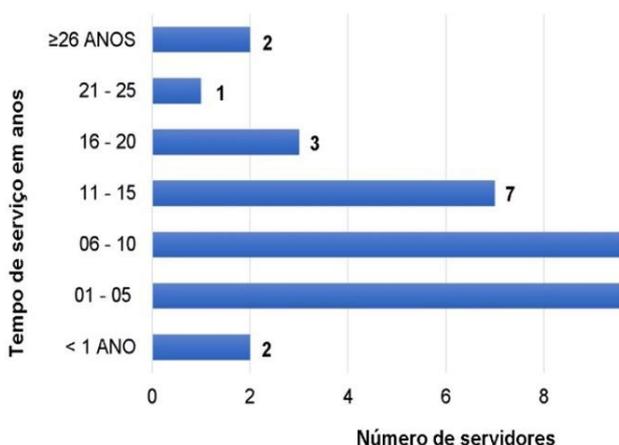
Gráfico 2 - Idade declarada.



Fonte: dados da pesquisa.

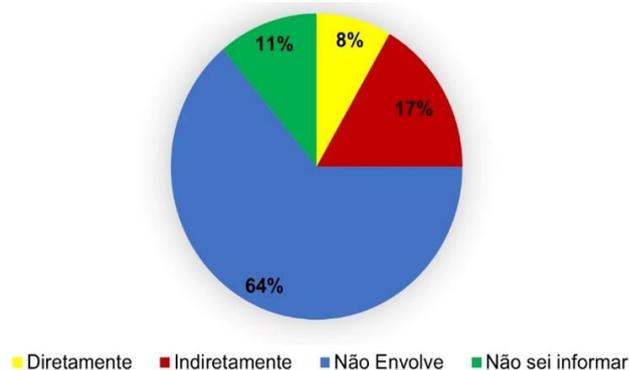
Em nosso universo pesquisado, notamos uma predominância do gênero feminino (gráfico 1), que corresponde a mais da metade do total de servidores, enquanto no que se refere à idade a prevalência marcante é de servidores na faixa de 36 a 40 anos (gráfico 2), o que denota um grupo de pessoas com maior experiências profissionais. Também se destaca o fato geral de ser um grupo mais maduro, já que apenas nove servidores, de um total de 36, têm menos do que 35 anos. A seguir observaremos dados considerados de fundamental importância na análise do perfil dos participantes:

Gráfico 3 - Tempo de serviço na PROGRAD.



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 4 - Envolvimento no trabalho com o Programa de Tutoria.



Fonte: dados da pesquisa.

Considerando as informações do gráfico 3 (Tempo de Serviço na PROGRAD), os servidores com até cinco anos de experiência, período de ambientação e consolidação no serviço do setor, formam um grupo que corresponde a mais de um terço dos servidores (36%). A maior concentração do grupo de servidores está entre aqueles entre seis e quinze anos de tempo de serviço, correspondendo a quase a metade dos participantes (47%). Já

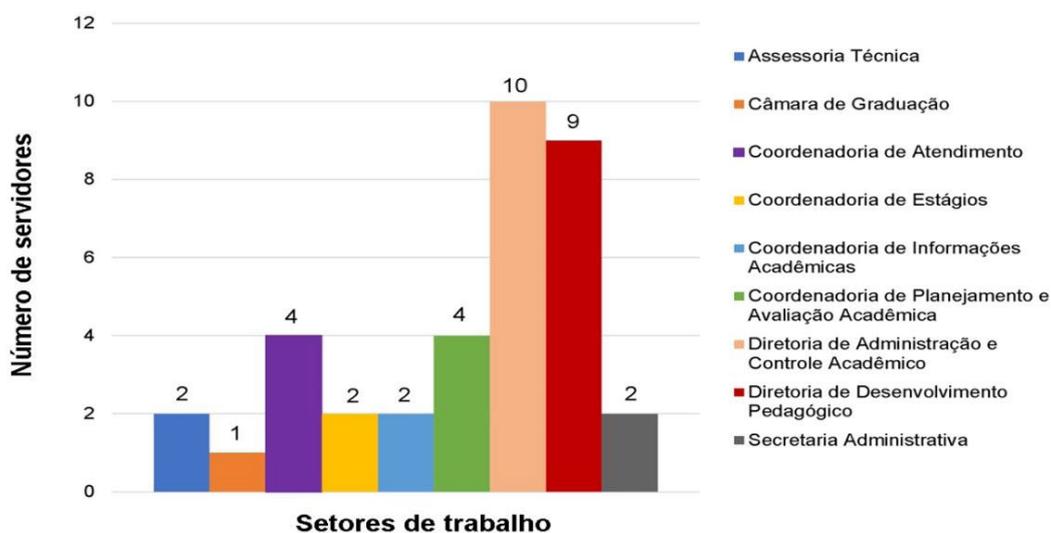
o grupo de servidores com mais de 15 anos de tempo de serviço representa a menor parte (17%). Eventualmente, isso pode significar que o tempo de serviço dos servidores não seja uma variável importante para se envolver mais ou menos no Programa de Tutoria, já que quase dois terços das pessoas têm tempo de serviço suficiente no setor. Se o tempo de serviço no setor não explicaria o pouco conhecimento do Programa de Tutoria, então haveria outras variáveis para se compreender esse desconhecimento.

Observando o gráfico 4 fica evidente que, apesar da PROGRAD ser a unidade responsável por gerir o Programa de Tutoria, a divisão natural das tarefas internamente faz com que uma pequena parcela (8%) dos participantes considere que suas tarefas habituais no cotidiano laboral envolvam diretamente o Programa de Tutoria, enquanto a grande maioria (64%) considera que seu trabalho não envolve esse programa. Tivemos ainda uma parcela, também pequena, que considera que seu trabalho envolve indiretamente o programa (17%) ou que não souberam informar (11%).

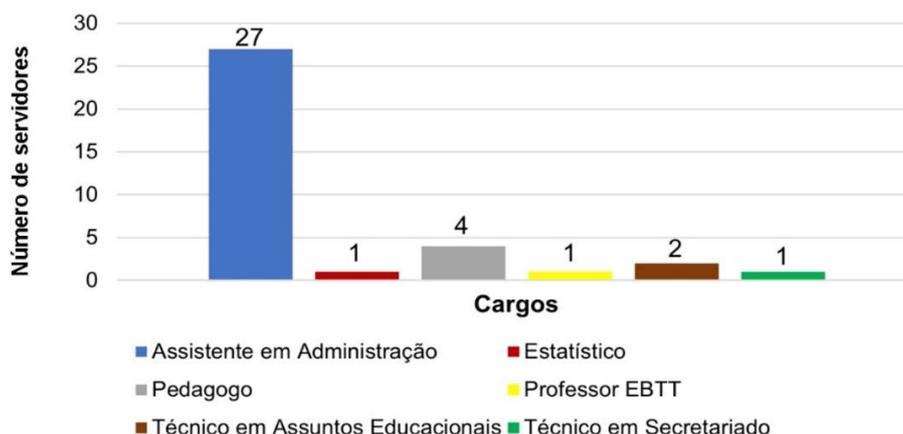
Se considerarmos as duas variáveis em conjunto, tempo de serviço na PROGRAD e envolvimento no Programa de Tutoria, podemos observar que, apesar da maior parte dos participantes serem servidores experientes, com mais de cinco anos de tempo de serviço na PROGRAD, a maioria acha que não se envolve direta ou indiretamente com o mencionado programa. Essa situação provavelmente explicaria por que os servidores conhecem apenas superficialmente o programa e os seus objetivos institucionais. Esse conhecimento superficial do Programa de Tutoria seria provocado, então, pela fragmentação das tarefas na pró-reitoria, onde grupos de servidores se dedicam às suas atribuições específicas, sem se envolverem no serviço uns dos outros, por conta de uma divisão de trabalhos técnicos e administrativos, considerada como mais racional. Isso seria a imagem burocrática de uma linha de produção, onde cada um se especializa na sua função e não tem a noção do trabalho do outro e do todo.

Na sequência, os gráficos que representam quantitativamente os setores de trabalho e cargos ocupados pelos participantes da pesquisa:

Gráfico 5 - Quantitativo de servidores por setor de trabalho.



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 6 - Quantitativo de servidores por cargo.

Fonte: dados da pesquisa.

No que se refere ao gráfico 5 podemos afirmar que a predominância dos servidores se concentra na Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (DACA) e na Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico (DDPed). Vale ressaltar que as mencionadas diretorias possuem subdivisões internas. A DACA se subdivide internamente nas seguintes divisões: Divisão de Análise de Processos e Registro Acadêmico, Divisão de Admissão e Cadastro e Divisão de Registro e Expedição de Documentos. Já a DDPed se subdivide internamente nas seguintes divisões: Divisão de Acompanhamento dos Cursos de Graduação e Divisão de Programas e Projetos.

É relevante, ainda, destacarmos que o Programa de Tutoria, dentro da divisão interna da PROGRAD, fica sob a responsabilidade da DDPed, e de modo mais específico em sua Divisão de Programas e Projetos. Como observado, a DDPed corresponde a 9 servidores (25%) do universo de participantes, o que também pode ser elencado como um dos motivos para que apenas parte dos servidores conheçam a tutoria de modo mais detalhado.

Por fim, quanto ao gráfico 6, a predominância dos servidores ocupa o cargo de assistente em administração, o que pode ser explicado pela natureza laboral da unidade, a qual possuem uma grande demanda de trabalho técnico administrativo. Já os demais cargos são necessários para as demais demandas, como por exemplo a necessidade de pedagogos para a análise de Projetos Político-Pedagógicos ou estatísticos para compilar e contextualizar dados.

Em nossa segunda parte do instrumento de coleta aplicamos a Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), por meio da qual indagamos o seguinte questionamento aos participantes: escreva rapidamente as palavras (pode ser uma palavra simples ou composta) que, em sua opinião, completam a afirmação “O Programa de Tutoria na UFRN é...”. Os participantes então elencaram três palavras que primeiro lhes vinham à mente, em ordem de prioridade. Por fim, eles precisavam justificar a escolha e a hierarquização das palavras, o que nos permitiu montar a seguinte tabela contendo todas as palavras e a quantidade de vezes em que elas se repetiram:

Quadro 1 - Palavras Evocadas na TALP.

Palavras Evocadas (após análise de aproximação semântica)	Quantidade de Vezes	Palavras Evocadas (após análise de aproximação semântica)	Quantidade de Vezes
ensino	18	excelência	1
auxílio	16	fragilidades	1
acompanhamento	10	graduação	1
orientação	7	gratuito	1
necessário	6	independência	1
aluno	5	interessante	1
importante	5	legal	1
educação	3	liderança	1
educador	3	meta	1
difusão do conhecimento	2	monitoria	1
incentivo	2	organização	1
responsabilidade	2	permanência	1
tutor	2	PROGRAD	1
acessível	1	programa de ensino	1
articulação	1	qualidade	1
assertivo	1	reforço	1
beneficiamento	1	social	1
bolsa	1	tecnologia	1
Bom	1	trabalho	1
disciplina	1	universal	1

Fonte: dados da pesquisa.

No quadro acima é importante destacar que palavras com o mesmo sentido semântico foram unificadas utilizando-se como representante aquela de maior repetição nos dados da pesquisa, ou que foi considerada de maior relevância para os participantes (aquelas palavras que foram hierarquizadas em primeiro lugar). Por exemplo, as palavras “docente”, “educador” e “formador” foram unificadas, somadas as vezes em que foram evocadas e mantida como representante a palavra “educador”, já que esta última foi hierarquizada como primeiro termo mais importante por um participante da pesquisa, enquanto as demais foram hierarquizadas enquanto terceiras colocadas pelos outros participantes. Foi levado em consideração que semanticamente os termos mencionados representam um mesmo elemento, fazendo referência à figura do docente enquanto aquele que acompanha e orienta os discentes no programa.

Após esse primeiro tratamento dos dados coletados, fizemos uma categorização baseada nas palavras evocadas e nas justificadas utilizadas pelos participantes, tendo em vista nossa visão do significado por trás daquilo que os participantes refletiam ao associar as palavras com o Programa de Tutoria. O quadro a seguir mostra a divisão proposta:

Quadro 2 - Categorização das Palavras Evocadas.

Visão Acompanhamento entre Pares	Qt. Vezes	Visão Organização Institucional	Qt. Vezes	Visão Assistencialista	Qt. Vezes
Orientação	7	necessário	6	Auxílio	16
Tutor	2	importante	5	Bolsa	1
Beneficiamento	1	educador	3	Social	1
Monitoria	1	articulação	1		
Tecnologia	1	assertivo	1		
Trabalho	1	Bom	1		
		graduação	1		
		interessante	1		
		Legal	1		
		organização	1		
		PROGRAD	1		
		programa de ensino	1		
		qualidade	1		
Qt. Vezes Total:	13	Qt. Vezes Total:	24	Qt. Vezes Total:	18
Visão Formação do Estudante	Qt. Vezes	Visão Acolhimento Acadêmico	Qt. Vezes		
Ensino	18	Acompanhamento	10		
Educação	3	Aluno	5		
difusão do conhecimento	2	Acessível	1		
Incentivo	2	Fragilidades	1		
responsabilidade	2	Gratuito	1		
Disciplina	1	Permanência	1		
Excelência	1	Reforço	1		
independência	1	Universal	1		
Liderança	1				
Meta	1				
Qt. Vezes Total:	32	Qt. Vezes Total:	21		

Fonte: dados da pesquisa.

Em suma, conseguimos elencar as seguintes categorias: (a) visão acompanhamento entre pares, (b) visão organização institucional, (c) visão assistencialista, (d) visão formação do estudante, (e) visão acolhimento acadêmico. Veremos nos itens a seguir algumas inferências a respeito de cada categoria conforme entendimentos extraídos dos dados da pesquisa.

(a) Visão Acompanhamento entre Pares

Essa dimensão ressalta a visão que os participantes possuem a respeito da tutoria enquanto uma espécie de interação entre pares, ou seja, entre os próprios estudantes. Palavras como “monitoria”, “tutor” e “orientação” fazem menção a essa visão na medida em que, tanto a monitoria quanto a tutoria, possuem como pressuposto principal a participação e a interação com discentes mais avançados no curso de graduação, ou que já cumpriram determinados conteúdos de seus cursos, auxiliando outros discentes menos avançados no curso e ingressantes na graduação, ou que estão cursando os conteúdos objeto do projeto.

No caso da tutoria, mais especificamente, os autores definem esse modelo como aquele no qual o “aluno de nível mais avançado no curso (veterano) ocupa o papel de tutor, o qual fornece suporte a um aluno recém-ingresso (calouro)”. (Estevam *et al.*, 2018). Ou seja, o acompanhamento entre pares está diretamente relacionado com o papel da tutoria, de modo que essa visão, ainda que partindo do conhecimento compartilhado acerca da monitoria, auxilia os participantes a compreenderem o Programa de Tutoria como um todo.

Já outras palavras como “trabalho” e “tecnologia” remetem à experiências profissionais desses alunos e ao uso de tecnologias em sala de aula. Vejamos as justificativas: o trabalho “denota experiência profissional do estudante” (participante P35), enquanto “o apoio do tutor ao educador está diretamente relacionado à necessidade de tecnologia no processo de ensino” (participante P14).

O fato de a visão remeter também à monitoria, que se assemelha à tutoria nesse aspecto relatado, reflete uma objetivação muito comum realizada por sujeitos que não conhecem bem o Programa de Tutoria e que ao serem questionados sobre este acabam por se remeterem à monitoria, um programa ao qual estão mais familiarizados e no qual buscam referências em um processo nítido de ancoragem. Apesar das semelhanças, as diferenças entre a monitoria e a tutoria nem sempre estão bem delineadas conforme observado em nossa pesquisa, o que gera uma certa confusão na definição do Programa de Tutoria por parte dos sujeitos pesquisados.

(b) Visão Organização Institucional

Na visão relativa à organização institucional, reunimos as palavras que remetem àquilo que a instituição, em nossa pesquisa representada por servidores da PROGRAD, espera do Programa de Tutoria e como este se relaciona com a estrutura organizacional da UFRN. Palavras como “graduação”, “organização”, “PROGRAD” e “programa de ensino” remetem a esse viés. É o que podemos inferir das justificativas apontadas: “escolhi como graduação a primeira palavra porque o Programa de Tutoria está vinculado à graduação” (participante P22); “escolhi a palavra PROGRAD, uma vez que, é a unidade da UFRN que gerencia o Programa supracitado, o programa em si por ser o gênero do qual o programa de tutoria é a espécie” (participante P2).

Ademais, observamos um grupo de palavras evocadas que nos remetem às qualidades que se esperam desse programa de ensino, tais como: “necessário”, “importante” e “interessante”. De certo modo, essas palavras refletem a noção de que o Programa de Tutoria é visto enquanto uma necessidade dentro do contexto do ensino superior, já que possuem dentre os objetivos a formação acadêmica de qualidade e o “desenvolvimento do conhecimento dos envolvidos” (participante P26), conforme dados captados da própria pesquisa. Mais especificamente quanto ao termo “interessante”, podemos afirmar que remete a uma percepção mais vaga e genérica, mas denota um interesse ou curiosidade positiva do servidor.

Desse modo, podemos perceber como essa visão colabora para a caracterização do Programa de Tutoria enquanto um programa de ensino inserido na política institucional de apoio ao ensino de graduação da UFRN. Conforme observado no quadro 2, essa visão possui uma forte participação no quantitativo de palavras evocadas pelos sujeitos

pesquisados com 24 (vinte e quatro) menções. Podemos afirmar que os servidores da PROGRAD conseguem fazer uma relação da tutoria com a estrutura organizacional e acadêmica, o que é um ponto positivo, ainda que a grande maioria tenha declarado não possuir envolvimento direto com o programa em seu cotidiano laboral, reflexo da fragmentação das tarefas administrativas da unidade.

(c) Visão Assistencialista

Nesse viés nos deparamos com uma visão que nos remete a uma compreensão social e política dos participantes da pesquisa a respeito do Programa de Tutoria. Em suma, essa visão ressalta o aspecto assistencialista do programa, o que em certa medida pode desvirtuar seu foco principal, mas também remete ao aspecto de auxílio enquanto ajuda no percurso acadêmico. Na primeira acepção, aspectos como o “auxílio” estudantil e o pagamento da “bolsa” são postos em destaque, conforme podemos observar nas justificativas dadas pelos servidores extraídas dos dados da pesquisa: “denota o pagamento ao estudante tutor pelo trabalho prestado” (participante P35), “Programa de Tutoria enquanto um programa de assistência estudantil” (participante P36).

Já na segunda acepção temos uma diversidade de sentidos reunidos no termo comum de “auxílio”. Sentidos que passam por “o programa de tutoria auxilia a pessoa a obter o conhecimento sobre a área gerando e multiplicando aprendizados” (participante P4) até “auxílio por ajudar os alunos a desenvolver habilidades e auxiliar outros alunos” (participante P25). Em suma, constrói-se uma representação social do Programa de Tutoria muito associada a um programa de ensino que vai dar suporte aos discentes nos mais variados aspectos.

Importante ressaltarmos que a tutoria pode sim ser vista a partir desse viés de assistência, já que de fato a bolsa é uma contrapartida, um meio para se atingir o fim, na maioria dos projetos (ainda que exista também a tutoria voluntária), mas devemos ter em mente que não é seu foco principal. A grande questão é entendermos até que ponto essa ressalva fica ou não evidenciada na compreensão dos participantes da pesquisa. Conforme observado nos dados coletados alguns enquadram a tutoria enquanto um programa de assistência estudantil, ainda que o termo seja utilizado para uma concepção mais ampla que envolve desde o assistencialismo até a melhoria da qualidade do curso, desenvolvendo competências e habilidades nos discentes.

(d) Visão Formação do Estudante

A visão relativa à formação do estudante nos traz uma compreensão sobre os objetivos do ensino na universidade tendo como escopo o Programa de Tutoria e considerando a formação como produto (resultado objetivo). Nesse viés podemos destacar qualidades e características que, na visão dos participantes da pesquisa, são estimuladas e desenvolvidas nos estudantes que fazem parte do programa, tais quais: “disciplina”, “independência”, “liderança” e “responsabilidade”. A conjugação desses termos leva a pensar que o entendimento dos participantes da pesquisa, servidores da PROGRAD, é a de que o programa de tutoria é um apoio inicial e provisório aos estudantes em dificuldade, até que eles tenham independência e se responsabilizem por sua própria permanência no curso. Nos dados da pesquisa encontramos algumas justificativas quanto a esses termos evocados: “atributos

das partes envolvidas no projeto de tutoria da UFRN” (participante P19), “norteador do programa no que diz respeito à formação acadêmica dos discentes envolvidos” (participante P27).

Nessa visão outro grande destaque fica para o termo “ensino”, “educação” e os demais aproximados a estes semanticamente. Vejamos o que os dados nos mostram a partir das justificativas utilizadas pelos participantes para a associação de tais termos ao Programa de Tutoria: “Para educar em um sentido amplo é preciso ensinar, compartilhar os saberes” (participante P17), “Acredito que a tutoria auxilia muito no ensino” (participante P18), “um programa que fortalece a educação de modo geral” (participante P32).

(e) Visão Acolhimento Acadêmico

O acolhimento acadêmico compreende o acompanhamento do percurso do estudante e do processo de formação, visão que se aproxima muito dos principais objetivos do Programa de Tutoria, conforme expostos na Resolução nº 162/2018-CONSEPE, de 02 de outubro de 2018, e dentre os quais destacamos: acolher os discentes ingressantes ao contexto universitário viabilizando a sua integração, orientar a trajetória do discente quanto ao currículo do curso e às escolhas a serem feitas, e desenvolver a autonomia e o protagonismo dos discentes na busca de soluções para os desafios do cotidiano universitário.

Dentre os termos evocados pelos participantes, que se relacionam com essa visão, destacam-se notoriamente os termos “acompanhamento” e “aluno”, para os quais podemos observar nos dados da pesquisa justificativas como: “O papel da tutoria é acompanhar os alunos” (participante P1), “tutoria é um apoio que pode ser dado em um processo de aprendizagem do tutorando que está em formação e necessita do acompanhamento no decorrer do seu desenvolvimento” (participante P7) ou “os alunos porque esse programa incentiva muito os estudantes” (participante P8). Nota-se a forte relação existente entre o que foi mencionado pelos participantes e os objetivos institucionais do Programa de Tutoria no sentido de ser como um ponto de acolhimento e acompanhamento dos alunos em seu percurso acadêmico.

É evidente que o objetivo principal do Programa de Tutoria, com o acolhimento e acompanhamento, é dar o apoio pedagógico e acadêmico ao estudante em dificuldade e àqueles com necessidades educacionais específicas, no sentido de favorecer a aprendizagem e a interação com a instituição. Apesar dessa perspectiva, há igualmente o risco lógico da evasão, ou seja, que as dificuldades encontradas não sejam superadas e isso leve ao abandono do curso. Quando levamos em consideração que os principais motivos diagnosticados para a evasão, conforme apontado por Bueno (1993), e Fonseca e Ferreira (2021), incluem a desmotivação acadêmica, as dificuldades de adaptação e o baixo rendimento nas atividades, observamos que o Programa de Tutoria visa combater justamente esses fatores. Por tais motivos outros termos evocados como “fragilidades”, “permanência” e “reforço” nos remetem a essas questões. Entretanto, é preciso considerar que os caminhos acadêmicos que levam à evasão nem sempre estão associados ao rendimento, mas sim a uma reavaliação dos estudantes sobre os seus projetos de estudo e formação profissional (Ferreira, 2021). Às vezes, a evasão de um estudante no ensino superior é um período de transição para uma retomada de sua formação universitária, com uma nova adaptação e outras dificuldades.

De todo o exposto, acreditamos ser a visão do acolhimento acadêmico é a que mais se aproxima daquilo que se espera enquanto representação social do Programa de Tutoria em sua essência. É relevante destacarmos que esse viés se apresenta como a terceira visão mais evocada pelos participantes, com 21 (vinte e um) termos mencionados pelos participantes na categorização das palavras evocadas (Quadro 2). A visão formação do estudante aparece em primeiro lugar, com 32 menções, seguido de visão da organização institucional, com 24 menções. Em se tratando do universo pesquisado, esperávamos que esse fosse o viés que mais se destacaria dentre aqueles identificados, mas não foi o que aconteceu.

Por fim, apesar das classificações expostas a partir dos dados da pesquisa, podemos concluir que a representação social dos servidores é mais complexa e contraditória do que nossa breve explanação. A representação social da tutoria, como justificativa e entendimento para as práticas sociais, é a de que esse programa deve acolher os estudantes, mas que esse apoio deve visar a autonomia e a responsabilidade. Ou seja, o acolhimento é um meio inicial e provisório, cabendo ao estudante estabelecer ele próprio a sua independência e estratégias na instituição, incluindo pares, docentes, servidores e sua formação no Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O significado do Programa de Tutoria da UFRN, que deveria basear o entendimento difundido entre os servidores da instância de acompanhamento, a PROGRAD, é que o programa visa essencialmente apoiar o estudante para o bom desenvolvimento de sua formação universitária. Coerentemente, na conjugação das visões evocadas pelos sujeitos da pesquisa é a formação do estudante que está no topo das palavras evocadas. Entretanto, a visão da organização institucional é o segundo aspecto mais mencionado, assim como a visão assistencialista também é lembrada, com a sua eventual conotação negativa. Assim, poderíamos imaginar que a representação social desses servidores sobre o Programa de Tutoria, como parte de uma política inclusiva em uma instituição pública de ensino superior, destaca sem dúvida o seu propósito maior de apoio à formação dos estudantes com baixo rendimento acadêmico ou dificuldades de adaptação, incluindo aqueles com NEE.

Contudo, as representações sociais dos servidores sujeitos da pesquisa parecem dividir essa ideia bem arraigada sobre o objetivo principal com outras visões associadas, como a preocupação com os controles administrativos e uma percepção do assistencialismo como uma ação negativa. Já a visão do acompanhamento entre pares é menos lembrada, ainda que isso represente a experiência da socialização estudantil, um importante e subestimado fator de permanência dos estudantes. Logo, as representações sociais sobre a tutoria se configurariam como uma composição dessa ideia principal, fortalecer a formação no ensino superior, coerente com o sentido acadêmico do programa, e de outras visões associadas que poderiam se prestar a eventuais desvios burocráticos, como o excesso de demandas da gestão universitária cotidiana e a sobrecarga dos servidores, implicando na incompreensão da importância do programa. Os servidores, em resumo, reconhecem a importância acadêmica do Programa de Tutoria, mas também o consideram como mais uma atribuição administrativa em um contexto de excesso de atribuições.

Em síntese, apesar dessas ambiguidades sobre o entendimento do Programa de Tutoria na UFRN, como vimos na representação social vivenciada pelos servidores, essa ação educacional da instituição consegue ser um meio, simultaneamente acadêmico e administrativo, que contribui para a permanência produtiva dos estudantes em dificuldade no ambiente universitário em sua aceção mais democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva; OLIVEIRA, Denise Cristina de (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998. p. 27-38.
- ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **A assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção nas universidades federais: um recorte do semiárido potiguar**. 2019. 231f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BUENO, J. L. O. **A evasão de alunos**. Paidéia, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, ago. 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000200002>. Acesso em: 07 mar. 2024.
- DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jan-Abr 2002, Vol. 18 n. 1, p. 27-35. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26360863_Da_psicologia_social_a_psicologia_societal. Acesso em: 10 mar. 2024.
- ESTEVAM, Carolina; BASÍLIO, Ana Júlia; STICCA, Marina Gregghi; VERSUTI, Fabiana Maris. **Programa de tutoria por pares no ensino superior: estudo de caso**. Artigo. Rev. bras. orientac. prof., Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 185-195, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2024.
- FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho A. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FERREIRA, A. L. Sobrevivência acadêmica: socialização e evasão estudantil no Ensino Superior. In: Elisa Chaleta; Adir Luiz Ferreira; José Beltrán. (Org.). **Formas de enseñar y aprender en Educación Superior / Faces do ensinar e do aprender no Ensino Superior**. València (Espanha): Instituto de Creatividad e InnovacionesEducativas de la Universitat de València, 2021, v. 1, p. 490-516.
- FONSECA, Franklandia Leite Moreira; FERREIRA, Adir Luiz. **Evasão no ensino superior: a socialização acadêmica interrompida no mundo universitário da UFRN**. 2ª Ed. Natal: Editora Famen, 2021.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GISBERT, David Duran; IGLESIAS, Vinyet Vidal. **Tutoria: aprendizagem entre iguais – da teoria à prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Traduzido por Pedrinho. A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

NÓBREGA, Sheva Maria; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha Lima et. al. (Org.). **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. P. 67-77.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. **Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos**. *Psico*, v. 45, n. 2, p. 187-197, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.13347>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. **A evasão no ensino superior brasileiro**. *Caderno de Pesquisa, São Paulo*, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>. Acesso em: 07 mar. 2024.

SIMÃO, Ana Maria Veiga *et al.* **Tutoria no ensino superior: concepções e práticas**. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n.7, p.75-88, set/dez 2008. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/120>. Acesso em: 25 mar. 2024.

Eventos Acadêmicos e Monitoria Pedagógica: O Impacto da Neuropsicopedagogia na Formação de Professores

Academic Events and Pedagogical Monitoring: The Impact of Neuropsychopedagogy on Teacher Training

Luciano da Silva Leão Soares
Alison Souza Palheta
Suzane Melo da Silva

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar e analisar as práticas psicopedagógicas realizadas no evento “O Pedagogo no Desenvolvimento Psicossocial e na Aprendizagem”, ocorrido em Breves-PA, no dia 14 de fevereiro de 2025. A experiência envolveu quatro turmas do curso de Pedagogia, totalizando 102 participantes, e contou com a monitoria de discentes sob supervisão pedagógica. Durante o evento, foram exploradas estratégias neuropsicopedagógicas voltadas para a leitura, o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. A metodologia utilizada foi qualitativa, baseada na análise documental da declaração dos monitores, que estiveram presentes em seis dias de atividades presenciais (quartas-feiras, sextas-feiras e sábados) e, nos demais momentos, atuaram em planejamento com o supervisor. Ao longo de 40 horas gerais, os monitores participaram das disciplinas Arte na Educação, Pedagogia em Espaços Não-Escolares e História da Educação, oferecendo suporte pedagógico em sala de aula e promovendo dinâmicas para tornar o conhecimento mais fluido e dinâmico. Além disso, contribuíram como expositores no evento, compartilhando suas experiências e estratégias pedagógicas. Os resultados indicam que a monitoria foi essencial para a aplicação das práticas psicopedagógicas e que o evento contribuiu significativamente para a formação dos participantes, promovendo reflexões sobre o papel do pedagogo na mediação do conhecimento.

Palavras-chave: psicopedagogia; neuropsicopedagogia; monitoria acadêmica; desenvolvimento cognitivo; Breves-PA.



ABSTRACT

This study aims to present and analyze the psychopedagogical practices carried out at the event “The Pedagogue in Psychosocial Development and Learning”, held in Breves-PA, on February 14, 2025. The experience involved four classes of the Pedagogy course, totaling 102 participants, and included the monitoring of students under pedagogical supervision. During the event, neuropsychopedagogical strategies aimed at reading, cognitive and socioemotional development of students were explored. The methodology used was qualitative, based on the documentary analysis of the statements of the monitors, who were present on six days of face-to-face activities (Wednesdays, Fridays and Saturdays) and, at other times, worked on planning with the supervisor. Over the course of 40 hours, the monitors participated in the subjects Art in Education, Pedagogy in Non-School Spaces and History of Education, offering pedagogical support in the classroom and promoting dynamics to make knowledge more fluid and dynamic. In addition, they contributed as exhibitors at the event, sharing their experiences and pedagogical strategies. The results indicate that the monitoring was essential for the application of psychopedagogical practices and that the event contributed significantly to the training of the participants, promoting reflections on the role of the pedagogue in the mediation of knowledge.

Keywords: psychopedagogy; neuropsychopedagogy; academic monitoring; cognitive development; Breves-PA.

INTRODUÇÃO

A formação de pedagogos requer experiências que integrem teoria e prática, permitindo uma compreensão mais ampla sobre a educação e seus desafios. Segundo Schön (1983), a reflexão na prática é essencial para a construção do conhecimento docente, permitindo que os futuros educadores desenvolvam habilidades críticas e criativas. Nesse contexto, a realização de eventos acadêmicos voltados para a neuropsicopedagogia torna-se essencial para aprofundar os conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. Conforme Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre na interação social e na mediação pedagógica, aspectos fundamentais na formação docente. Além disso, Freire (1987) ressalta a importância da prática dialógica, que incentiva a construção coletiva do saber nos espaços educativos.

Diante dessa necessidade, foi organizado o evento “O Pedagogo no Desenvolvimento Psicossocial e na Aprendizagem”, realizado em Breves-PA no dia 14 de fevereiro de 2025. A pesquisa apresentada neste artigo se configura como qualitativa e documental, baseada na análise da declaração dos monitores e do Projeto Pedagógico Organizacional (PPO), com o objetivo de investigar e apresentar as práticas psicopedagógicas desenvolvidas durante o evento. Os objetivos específicos incluem: (1) compreender o papel do pedagogo na mediação do conhecimento e no desenvolvimento psicossocial dos alunos; (2) analisar a contribuição da monitoria acadêmica na execução de práticas psicopedagógicas; e (3) avaliar o impacto das estratégias neuropsicopedagógicas na aprendizagem dos participantes.

O problema que norteia esta pesquisa é: como a monitoria acadêmica realizada em disciplinas específicas e as práticas psicopedagógicas desenvolvidas no evento podem

contribuir para a formação dos futuros pedagogos? Para responder a essa questão, foram utilizados referenciais teóricos de autores como Vygotsky (2007), Piaget (1976), Kishimoto (2000) e Paulo Freire (1987), entre outros autores que forneceram subsídios teóricos e metodológicos que discutam a importância da mediação pedagógica, da ludicidade e das práticas interativas no ensino.

A estrutura deste estudo está dividida em quatro seções: além desta introdução, a segunda seção detalha a metodologia utilizada na pesquisa, destacando a abordagem qualitativa e a análise documental. A terceira seção apresenta e discute os resultados obtidos, destacando o papel dos monitores e a eficiência das práticas psicopedagógicas aplicadas no evento. Por fim, a quarta seção traz as conclusões, ressaltando a importância de eventos acadêmicos na formação de pedagogos e sugerindo futuras pesquisas na área.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Durante o processo de registro da metodologia das práticas para o desenvolvimento da pesquisa ocorreu inicialmente pelas experiências práticas do Professor-Tutor com suas atividades e aulas e o auxílio da coordenação acadêmica da instituição de ensino, posteriormente com o suporte dos monitores atuaram em disciplinas específicas onde contribuíram com suas habilidades pedagógicas em dinâmicas como o Jogo do Bem Maior, adaptado e recriado pelo Professor-Tutor para uso em sala de aula mostrando a importância do voto e como era o processo na ditadura, trazendo ainda perspectivas de avaliação dinâmica com os alunos no qual os monitores compartilharam os saberes.

Figura 1 - História da Educação.

Dinâmica - I
公共財ゲーム (Bem maior)
Kōkyō-zai gēmu

☛ "Jogo do Bem Maior: Eleição Pedagógica – O Voto na Educação" vis explorar a dinâmica de **voto coletivo** e **tomada de decisões**, onde a verdade é determinada pelo voto da maioria, independentemente do conhecimento individual dos participantes. Isso cria uma excelente reflexão sobre o poder do voto e sua influência na educação e na sociedade.

Fonte: Kakegurui – Jogo do Bem maior

Resumo da Dinâmica:
Cada aluno recebe uma ficha para apostar (um voto).
votam em "Verdadeiro" ou "Falso" para cada afirmação pedagógica apresentada.
A resposta final da turma será aquela com mais votos, independentemente da resposta correta.
Após cada rodada, será discutido o **impacto do voto coletivo**, destacando sua relevância na democracia e na educação.

Objetivos Pedagógicos:
•Demonstrar que o **voto influencia decisões coletivas**, mesmo quando a verdade objetiva é diferente.
•Trabalhar **pensamento crítico** ao analisar as consequências do voto.
•Relacionar a dinâmica com **educação e democracia**, mostrando como decisões coletivas podem afetar políticas educacionais e sociais.

Fonte: Soares, 2025.

A dinâmica desenvolvida pelo psicopedagogo, favoreceu um amplo desenvolvimento das habilidades dos discentes voltadas para o contexto da interpretação, desenvolvimento de linguagem e raciocínio lógico, mostrando ainda, conceitos dos modelos tradicionalistas sendo a pedagogia bancária, que Freire (1987) esclarece ser um modelo de ensino que considera o indivíduo um recipiente vazio, no qual o “professor” deposita conhecimentos, e ainda aborda o paradigma instrucionista na concepção do papel do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem, tais elementos estavam presentes por meio das regras que rondavam a dinâmica e a forma como os alunos elaboravam estratégias para conseguir ganhar na dinâmica.

Sendo realizadas afirmativas que possibilitassem as discussões dos votos apresentados aos alunos de forma longa e narrada, por meio do voto coletivo deveriam dar a resposta considerada correta, envolvendo assuntos voltados para a história da educação, indo além, trazendo os alunos para como ocorria o processo de alienação do voto e como a população antigamente era fragilizada. Em outros momentos trabalhamos em outras turmas elementos voltados para a Arte na Educação, todas as aulas envolvem a ludicidade como ferramenta para o ensino, entretanto, no contexto da Arte, desenvolvemos discussões voltadas para o campo da Educação Especial.

Ainda na disciplina de história da educação, foi utilizada a Dinâmica da Linha do Tempo que foi planejada para auxiliar os participantes a visualizarem de forma concreta a evolução da educação inclusiva ao longo da história. Para isso, os participantes foram divididos em dois grupos, sendo cada um responsável por organizar 15 cartões, cada um representando um marco histórico significativo relacionado à educação inclusiva. O exercício consistia em posicionar os cartões de maneira cronológica em uma linha do tempo desenhada no quadro, respeitando a ordem histórica dos acontecimentos.

A proposta da dinâmica foi envolver os participantes de forma colaborativa, estimulando a análise crítica e o trabalho em equipe. A primeira parte do processo foi a distribuição dos 15 cartões, que continham informações sobre eventos, legislações e marcos importantes da história da educação inclusiva, como a criação de leis, a implementação de políticas públicas e a participação de movimentos sociais na inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional.

Os participantes, ao trabalharem em grupos, precisavam discutir as datas e contextos de cada marco, colocando-os na ordem cronológica correta. A tarefa exigia não apenas a compreensão dos fatos históricos, mas também a capacidade de aplicar o conhecimento de forma prática, organizando esses eventos de maneira lógica e coerente.

Ao final da dinâmica, os grupos puderam comparar suas linhas do tempo, discutir as diferenças e corrigir possíveis erros, consolidando o aprendizado sobre a história da educação inclusiva. Essa atividade foi fundamental para reforçar a importância da inclusão e a constante evolução das práticas pedagógicas voltadas para todos os indivíduos, independentemente de suas condições

Figura 2 - Arte na Educação – Discussão da BNCC e práticas inclusivas.



Fonte: Soares, 2025.

Os discentes em conjunto com os monitores elaboraram ideias e propostas de atividades pedagógicas para trabalhar o processo de alfabetização ou letramento científico, cada grupo com uma neurodivergência e/ou deficiência que corroborassem para que eles refletissem e analisassem principais ideias e autores que fundamentassem suas criatividade para aulas dinâmicas e interativas.

Ademais, a partir dos trabalhos realizados com as turmas e preparando eles para a compreensão de campos históricos, da arte e da pedagogia em ambientes não escolares, iniciou-se com os monitores o processo de organização e desenvolvimento de ideias e materiais para exposição no evento que trabalharia a Neuropsicopedagogia – “O papel do Pedagogo”.

Todavia, é fundamental esclarecer que os monitores atuaram por 40 horas, realizando suas dinâmicas e apoio pedagógico, dividido em 6 dias presenciais e demais momentos realizaram planejamento pedagógico e desenvolvimento de materiais para aplicação de dinâmica, finalizando o caminho da pesquisa durante o evento do “Papel do Pedagogo” que contou com a participação de 106 alunos do curso de pedagogia, onde foram desenvolvidas práticas neuropsicopedagógicas, psicopedagógicas e psicanalíticas para a discussão e apresentação de ideias e possibilidades de conhecimentos para a melhoria do aperfeiçoamento dos conhecimentos dos alunos de pedagogia.

Na disciplina de Pedagogia em ambientes não escolar foi utilizada a dinâmica de Verdadeiro ou Falso que foi realizada com o objetivo de promover a compreensão e o esclarecimento de temas importantes dentro do campo da Pedagogia em ambientes não escolar, abordando diferentes áreas de atuação como a Pedagogia Social, Empresarial, Hospitalar, em Museus e Centros Culturais, e em Penitenciárias.

A proposta foi desafiar os participantes a refletirem sobre afirmações relacionadas a essas práticas pedagógicas, testando seus conhecimentos e estimulando o raciocínio crítico. A dinâmica foi conduzida de maneira interativa, onde os participantes, organizados em grupos ou individualmente, analisaram uma série de afirmações relacionadas a cinco diferentes áreas da Pedagogia. Para cada afirmação, os participantes deveriam decidir se a afirmativa era verdadeira ou falsa, justificando suas respostas com base no conhecimento adquirido durante a formação.

O objetivo principal das dinâmicas foi promover o debate e a reflexão sobre as distintas abordagens pedagógicas e suas aplicações práticas, como a Pedagogia Social, que atua em projetos de inclusão social e educacional; a Pedagogia Empresarial, que se foca no desenvolvimento de competências profissionais; a Pedagogia Hospitalar, que se adapta ao ambiente hospitalar; a Pedagogia em Museus, que busca enriquecer a experiência do visitante, e a Pedagogia em Penitenciárias, que trabalha com a reintegração social dos detentos.

Essas dinâmicas também foram crucial para enfatizar a diversidade de contextos em que a Pedagogia pode ser aplicada fora do ambiente escolar tradicional. Além disso, foi uma oportunidade de ampliar o entendimento sobre o papel da educação em diferentes espaços e situações da vida social, reforçando a ideia de que a educação não está restrita às escolas, mas se estende a diversos âmbitos e comunidades.

Figura 3 - Evento: O Papel do Pedagogo.

Fonte: Silva, 2025.

O Evento foi um marco importante para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos aos discentes do curso de pedagogia da instituição, tendo em vista que realizaram seções de conversa, dinâmicas, atividades lúdicas de mapa mental para avaliação dos conhecimentos obtidos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa de foco em estudo de caso, com análise documental, fundamentada na análise da percepção dos monitores, mapas mentais dos participantes e do Projeto Pedagógico Organizacional (PPO). O estudo foi dividido em três etapas principais: organização e planejamento do evento, execução das atividades pedagógicas e avaliação dos resultados obtidos.

Na primeira etapa, ocorreu a elaboração do PPO, que estruturou as diretrizes do evento, definiu os papéis dos monitores e detalhou os objetivos pedagógicos. Paralelamente, foi desenvolvido o Projeto de Participação Ativa dos Monitores, no qual foram estabelecidas as funções e atividades específicas de cada participante, incluindo a organização do espaço, recepção dos alunos e assistência pedagógica durante as aulas. A gestão do evento realizou uma coordenação minuciosa das aulas, abrangendo disciplinas como História da Educação, Arte na Educação e Pedagogia em Espaços Não-Escolares para a realização das práticas dos monitores em conjunto com o supervisor. Pois, de acordo com Libâneo (2013), a organização pedagógica deve priorizar a integração entre teoria e prática, permitindo que o ensino seja significativo e contextualizado.

Em um segundo momento, os monitores desempenharam um papel essencial no suporte pedagógico em sala de aula, ao longo de seis dias presenciais (quartas-feiras, sextas-feiras e sábados), os monitores auxiliaram na realização de dinâmicas que tornaram o conhecimento mais acessível e dinâmico. Conforme Vygotsky (2007), a interação social e

a mediação são elementos fundamentais para a construção do aprendizado, o que reforça a importância da atuação ativa dos monitores nesse processo. Além das aulas presenciais, os monitores também participaram de reuniões de planejamento junto ao supervisor, garantindo uma abordagem coerente e alinhada às necessidades dos alunos.

Por fim, a culminância desse processo foi o evento acadêmico “O Pedagogo no Desenvolvimento Psicossocial e na Aprendizagem”, que reuniu os conteúdos trabalhados nas disciplinas em um espaço de aprendizado lúdico e interativo.

Kishimoto (2010), afirma que por meio do lúdico o indivíduo apresenta a propriedade de se ampliar, já que além de ter a curiosidade, a segurança e a autonomia exercitadas, ainda amplia a o desenvolvimento cognitivo da linguagem, memória, raciocínio lógico entre outros. Nessa perspectiva, o lúdico como ferramenta de ensino-aprendizagem coopera para que o indivíduo torne-se um adulto competente socioemocionalmente e equilibrado em suas práticas cotidianas. Além disso, os discentes estudam muito mais se o conteúdo consistir em atividades que transformem o cotidiano educacional com adaptações curriculares lúdicas. Para Kishimoto (1997, p.36):

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. A autora enfatiza que o jogo e a brincadeira são ferramentas de grande importância para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Como as crianças aprendem de forma espontânea, os brinquedos assumem um papel crucial na formação e no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva a ludicidade é uma estratégia essencial no ensino-aprendizagem quando usado para desenvolver habilidades e conhecimentos, principalmente ao transformar conteúdos considerados “chatos”, pois permite maior engajamento e assimilação dos conteúdos pelos participantes de forma ativa e envolvente (Kishimoto, 2000). Durante o evento, os monitores atuaram como expositores, apresentando as práticas desenvolvidas ao longo das aulas e promovendo discussões enriquecedoras com os participantes.

Na segunda etapa, o evento foi realizado no dia 14 de fevereiro de 2025, seguindo a programação estabelecida no PPO. As atividades foram desenvolvidas com base em metodologias ativas, incluindo dinâmicas interativas e práticas psicopedagógicas fundamentadas nas teorias de Vygotsky (2007), Piaget (1976) e Kishimoto (2000). Durante o evento, os monitores auxiliaram na mediação das discussões e na aplicação das estratégias pedagógicas.

Por fim, a terceira etapa envolveu a coleta e análise dos dados. A coleta de informações ocorreu por meio de registros dos monitores, observação participante e aplicação de questionários qualitativos aos participantes. A avaliação foi baseada nos seguintes critérios: engajamento dos alunos, eficácia das práticas psicopedagógicas e impacto do evento na formação acadêmica dos discentes. A gestão das informações possibilitou uma análise detalhada sobre os desafios e benefícios do evento, permitindo a formulação de recomendações para futuras iniciativas semelhantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A monitoria desempenhou um papel central na implementação das práticas psicopedagógicas, proporcionando suporte pedagógico e promovendo dinâmicas interativas. Durante o evento, os monitores foram responsáveis pela recepção dos participantes, organização do auditório, auxílio aos alunos e execução das atividades planejadas. A experiência evidenciou a importância da mediação pedagógica, conforme defendido por Vygotsky (2007), que enfatiza a interação social como elemento essencial para o aprendizado. Além disso, Piaget (1976) destaca a necessidade de adaptação ativa ao conhecimento, princípio presente nas práticas realizadas pelos monitores, além de compartilhar os saberes no momento realizado pelo evento abaixo.

Figura 4 - Evento: O Papel do Pedagogo.



Fonte: Palheta, 2025.

O evento foi estruturado em quatro momentos principais, buscando integrar teoria e prática de forma lúdica e acessível. O primeiro momento promoveu uma reflexão sobre o papel do pedagogo no desenvolvimento psicossocial e na aprendizagem, sendo o segundo momento, de discussões sobre o desenvolvimento socioemocional dos alunos. O terceiro momento abordou a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo, e, por fim, o quarto momento aplicou estratégias neuropsicopedagógicas para incentivar a leitura. Segundo Kishimoto (2000), a ludicidade facilita a aprendizagem ao engajar os participantes de forma significativa, aspecto que foi explorado nas atividades conduzidas pelos monitores.

Diante dos resultados obtidos, propõe-se um modelo de evento baseado no Projeto Pedagógico Organizacional (PPO), adaptável a outras instituições de ensino semipresencial. Esse modelo sugere a realização de eventos acadêmicos que integrem teoria e prática, enfatizando o uso de metodologias ativas e a participação de monitores na mediação do conhecimento. Ao estruturar eventos dessa natureza, instituições podem fortalecer a formação pedagógica de seus discentes, garantindo uma experiência educacional mais dinâmica e eficaz. Os monitores realizaram a recepção dos participantes, a organização do auditório, o suporte aos alunos e a dinamização das atividades. O evento foi estruturado em quatro momentos principais:

- **Momento 1:** Reflexão sobre o papel do pedagogo no desenvolvimento psicossocial e da aprendizagem.
- **Momento 2:** Discussão sobre o desenvolvimento socioemocional dos alunos.
- **Momento 3:** Importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo.
- **Momento 4:** Aplicação de estratégias neuropsicopedagógicas para incentivo à leitura.

Os monitores foram fundamentais na interação com os participantes, auxiliando na compreensão dos conceitos e na execução das atividades. As práticas foram fundamentadas nas teorias de Vygotsky (2007), Piaget (1976) e Kishimoto (2000), enfatizando a ludicidade e a mediação pedagógica como elementos essenciais no ensino.

Tabela 1 - Estrutura do Projeto Pedagógico Organizacional (PPO).

Elemento	Descrição
Organização pedagógica	Planejamento das atividades e objetivos educacionais.
Papel dos monitores	Suporte pedagógico em disciplinas, posteriormente mediação e dinamização das atividades.
Metodologias aplicadas	Práticas Psicopedagógicas interativas – lúdicas para desenvolvimento de conteúdos específicos.
Disciplinas Auxiliadas	História da Educação, Arte na Educação, Pedagogia em Espaços Não-Escolares.
Estratégias de ensino	Abordagem sociointeracionista, metodologias ativas.
Avaliação	Observação participante e <i>feedback</i> qualitativo dos alunos.

Fonte: Soares, 2025.

O Projeto Pedagógico Organizacional (PPO) tem um impacto significativo no desenvolvimento dos alunos ao oferecer uma abordagem integrada e dinâmica no ensino. Conforme Freire (1987), a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos são incentivados a participar ativamente do processo educativo, transformando-se em agentes do próprio conhecimento, nessa perspectiva desenvolve-se o PPO para enriquecer o repertório dos discentes.

Tabela 2 - Projeto Pedagógico Organizacional.

O Pedagogo no desenvolvimento Psicossocial e na Aprendizagem			
Local:	Auditório	Horário:	18:00 até 22:00
Participantes:	Curso de Pedagogia	Modalidade:	Presencial
Período de Organização:	31 a 14/02/2025	Certificação:	Digital
RESPONSÁVEIS E SUAS CATEGORIAS			
Supervisor Geral: J. K. L. Organizador e Palestrante: Luciano Leão Organizadora e Locutora: A. C. B. Colaboradores - monitores: Alison Souza Palheta e Suzane da Silva Melo			
OBJETIVO GERAL DO EVENTO			
Promover a discussão acerca do Papel do Educador dentro do processo de Desenvolvimento Socioemocional dos Alunos por meio da Psicopedagogia e Neuropsicopedaggia.			
OBJETIVO ESPECIFICO DO EVENTO			
1 - Abordar sobre o desenvolvimento Socioemocional; 2 - Apresentar práticas de Leitura no Desenvolvimento Cognitivo; 3 - Ampliar o conhecimento sobre Estratégias Neuropsicopedagógicas para Incentivar a Leitura;			

DIVISÃO DOS ACONTECIMENTOS DO PROJETO POR PERÍODO

- 1 – Reunião Geral para estabelecimento da Organização Pedagógica e estrutural para o evento (31/01/2025 a 05/02/2025);
- 2 - Organização e Desenvolvimento do PPO (01/02/2025 – 02/02/2025)
- 3 – Desenvolvimento de certificação digital por A. C.;
- 4 – Organização de Monitores colaboradores: Avaliação do projeto colaborativo, inclusão no projeto do PPO e acompanhamento com o Pp. Luciano Leão (01/02/2025 – 15/02/2025);
- 5 – Realização do evento para os alunos da área da educação (14/02/2025).
- 6 – Entrega de declarações e certificações digitais (15 - 19/02/2025).

REGULAMENTAÇÃO DO EVENTO

Art. 1 - O evento será organizado visando o preenchimento do auditório da instituição

I - todavia para que os alunos participantes tenham direito a certificação/declaração, excerto os organizadores do evento (L, A e monitores) deverão preencher o google forms que será disponibilizado pela colaboradora do acadêmico X

Art. 2 - O evento será exclusivamente presencial sem opção de realização de participação remoto.

Art. 3 - Alunos não inscritos até o dia do evento deverão entrar em contato com A. C. ou J. C. L. para por meio de comprovação ter direito a certificação/declaração de participante do evento.

I - A frequência ocorrida no dia do evento será a única comprovação legível aceita que garanta o direito de certificação de participação como ouvinte no evento.

II - Os responsáveis e colaboradores não irão se responsabilizar por discentes que saírem do local sem assinar a frequência

Art. 4 – O público-Alvo é os alunos do curso de Pedagogia, entretanto podendo se estender a qualquer discente que tenha interesse no evento.

I – O evento é voltado para a Educação e Psicologia, sendo assim, é dever do discente de outro curso/área buscar compreender se a certificação será válida para sua carga-horária complementar.

Art. 5 – Os monitores Participantes do evento irão dar apoio pedagógico, por essa razão não irão se comprometer a dar suporte aos alunos fora do período do evento.

I – Salvo sua participação nas turmas do Pp. Esp. Luciano Leão Tutor de Pedagogia

Art. 6 – Atos de desrespeito a qualquer forma e grau que seja considerado uma ofensa a instituição e seus colaboradores em virtude do evento e o aluno participante perderá sua certificação e/ou sofrerá redução em sua carga-horária de certificação a ser decidido pela gestão pedagógica da Instituição.

Art. 7 – Não serão aceitos qualquer tipo de aparelho de som externos a nossa instituição de ensino que interrompa a aprendizagem dos discentes e corroborem para prejudicar o momento formativo.

CRONOGRAMA GERAL DO EVENTO

Organização do Espaço: 17:00 às 18:30 – Responsáveis: A. C. Alison Palheta, Luciano Leão e Suanze Melo.

Acolhimento: 19:00 às 19:10 – Responsável: A. C.

Abertura do Evento: 19:15 – Responsável: A. C.

Momento 1 - O papel do Pedagogo no Desenvolvimento Psicossocial e da Aprendizagem – Responsável: Luciano Leão, expositores de dinâmicas e jogos Alison e Suzane.

Momento 2 - O Pedagogo e Desenvolvimento Socioemocional dos alunos – Responsável: Luciano Leão

Momento 3 - A Importância da Leitura no Desenvolvimento Cognitivo – Responsável: Luciano Leão

Momento 4 - Estratégias neuropsicopedagógicas para Incentivar a Leitura – Responsável: Luciano Leão;

Encerramento do Evento: 22:00 ou 22:10 – Responsável: A. C.

ROTEIRO DO EVENTO**ACOLHIMENTO PEDAGÓGICO E ABERTURA**

Irá ocorrer por meio da recepção dos discentes por meio dos monitores colaboradores Alison Palheta e Suzane Silva do curso de pedagogia da UFPA/FECH/CUMB, onde irão receber organizar o espaço e os discentes;

Ademais, ocorrerá a explicação inicial sobre o evento e sua importância a partir dos relato de estágio da discente de Pedagogia do 5º semestre – A. C.

MOMENTO 1

O Pp. Esp. Luciano Leão, onde será discutido o foco do papel do (Psico)Pedagogo no processo do Desenvolvimento Psicológico, Social e da Aprendizagem - Cognitivo dentro do contexto educacional de Breves-PA visando apresentar a importância das profissões no âmbito pedagógico para alunos com dificuldades de aprendizagem:

- Introdução a Psicopedagogia e o Desenvolvimento da Aprendizagem;
- Introdução a Psicanálise e o Desenvolvimento social;
- Introdução a Neuropsicopedagogia e o Desenvolvimento Psicológico.

MOMENTO 2

O Pp. Luciano Leão irá abordar sobre qual a importância do (Psico)Pedagogo dentro do contexto do Desenvolvimento Social e emocional das Crianças e Adolescentes alunos.

MOMENTO 3

Será apresentado qual a Importância do desenvolvimento da linguagem por meio da Leitura e seu estímulo para o aperfeiçoamento cognitivo dentro do campo NeuroPsicopedagógico

MOMENTO 4

Será discutido principais Estratégias que levem em consideração a neurologia, em conjunto com a psicopedagoga para o desenvolvimento da linguagem e assim conseguir entender meios para articular momentos lúdicos para Incentivar a Leitura.

ENCERRAMENTO

Será realizado o Encerramento do Evento por meio de A. C., onde irá abreviar sobre os processos pedagógicos do evento, a relação de presença e a certificação dos participantes

FEEDBACK DO PPO

Para desenvolvimento da percepção da qualidade do evento será levado em consideração a ouvidoria em sala de aula sobre a percepção dos alunos sobre o evento e a reunião final para debate sobre o mesmo.

REGULARIZAÇÃO DA MONITORIA

Art. 1 - Esclarece-se que cada monitor irá entregar Inicialmente um plano de Projeto de Participação Ativa (PPA) que será inicialmente avaliado pelo Pp. Esp. Luciano Leão, a entregue a coordenação acadêmica até o dia 05/02/2025.

I - Para a avaliação final o Projeto de Participação Ativa, será elaborado visando apresentar a contribuição que o monitor pretende entregar a instituição e ao Professor-Tutor de sala de aula formalmente anexado a esse documento as ações que os pedagogos irão realizar.

Art. 2 – Os monitores irão realizar o apoio pedagógico sobre orientação e supervisão do Tutor Pp. Esp. Luciano Leão, onde atuarão com as turmas de pedagogia do 3º, 4º e 5º semestre.

Art. 3 – Caberá aos monitores inteira responsabilidade e sigilo sobre informações pessoais que os alunos possam a relatar em sala de aula.

Art. 4 – A participação dos monitores como colaboradores adjuntos temporários de forma voluntária e sem fins lucrativos será de boa fé e sem comprometimento de fins financeiros com a instituição.

Art. 5 – A instituição no âmbito acadêmico em conjunto com o Professor-Tutor Luciano Leão irão assinar as declarações que garantam respaldo legal pelo tempo exposto em anexo, para entrega de uma declaração verídica de monitoria dos participantes destacando suas funções e atividades realizadas.

Art. 6 – Os monitores irão participar do evento como colaboradores de apoio pedagógico, e também receberam a certificação de organização e participação do evento, salvo se faltarem no dia do evento.

Art. 7 – É de inteira responsabilidade dos monitores seus materiais pedagógicos que excedam os recursos da instituição e do Professor-Tutor de sala de aula.

Art. 8 – A instituição não se responsabilizará por qualquer custo de transporte e alimentação, sendo responsabilidade do monitor colaborador voluntário.

Art. 9 – Seguindo as Políticas da Instituição, qualquer ato de desrespeito dos monitores com o seu supervisor Pp. Esp. Luciano Leão, acarretará em perda da parceria.

Art. 10 – Ocorrências relacionadas a atos imprudentes de alunos da instituição com os monitores envolverá os devidos cuidados com ambas as partes para evitar conflitos.

Fonte: Soares, 2025.

É importante compreender que o PPO seja apresentado para compreenderem a participação dos monitores, a importância deles no desenvolvimento das práticas Psicopedagógicas realizadas no aspecto institucional acadêmico e as regras observadas e desenvolvidas ao longo do projeto apresentado, tendo em vista que podem adaptar e modificar para recriação do evento em outras instituições.

Tais práticas complementam a visão de Vygotsky (2007) que destaca que a mediação do conhecimento por meio de interações sociais potencializa a aprendizagem, tornando-a mais efetiva e contextualizada.

A avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos 106 alunos do curso de Pedagogia que participaram da palestra foi realizada por meio da participação ativa em dinâmicas e na exploração de jogos psicopedagógicos. Foram utilizados recursos como um tabuleiro lúdico para letramento científico, caça-fonema e um canto de leitura com livros infantis e

científicos, proporcionando ideias para futuras práticas pedagógicas. Além disso, os alunos aprenderam de maneira interativa por meio de materiais como balões, o jogo “É Científico ou Não?”, desafios em grupo e outras dinâmicas desenvolvidas pelo palestrante. Essa abordagem, alinhada aos princípios de Kishimoto (2000), reforça a importância do lúdico na educação, promovendo maior engajamento e assimilação dos conteúdos.

Outro aspecto fundamental da avaliação foi a construção de mapas mentais pelos participantes, nos quais registraram as principais falas, dinâmicas e conceitos que mais chamaram sua atenção durante o evento. Segundo Novak e Gowin (1984), mapas conceituais são ferramentas eficazes para a organização e retenção de informações, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre diferentes conhecimentos. A partir dessas representações gráficas e da análise qualitativa dos *feedbacks* coletados, foi possível identificar quais conteúdos foram melhor assimilados e quais ainda geravam dúvidas entre os participantes.

No âmbito da monitoria, observou-se um avanço significativo dos discentes, especialmente no desenvolvimento das chamadas práticas pedagógicas inovadoras, que, segundo Moran (2013), consistem em metodologias que rompem com o ensino tradicional, promovendo maior interação e participação dos alunos no processo de aprendizagem. Os monitores não apenas desenvolveram atividades lúdicas, mas também superaram desafios como a timidez e a dificuldade de comunicação, demonstrando evolução na capacidade de refletir e compartilhar conhecimento em ambiente acadêmico.

Com base na análise comportamental dos participantes, no *feedback* dos organizadores e na avaliação dos mapas mentais, compreende-se que eventos pedagógicos voltados à neuropsicopedagogia são fundamentais para os discentes de Pedagogia, pois ampliam suas perspectivas sobre a psicologia da aprendizagem e o papel do pedagogo no mercado de trabalho. Para muitos alunos, a falta de compreensão sobre a interface entre pedagogia e neurociência representa uma lacuna no processo formativo. A realização desse evento contribuiu para a difusão de informações e para a redução dessas lacunas, conforme defendido por Zabala (1998), que ressalta a importância de experiências concretas na formação docente.

Além disso, o *feedback* foi utilizado como um instrumento essencial para captar as percepções dos alunos e suas dúvidas sobre os conteúdos abordados. Esse processo não apenas permitiu ajustes metodológicos em tempo real, mas também possibilitou um diálogo mediado entre alunos e palestrantes. Segundo Brookfield (2017), o *feedback* contínuo permite que os estudantes reflitam sobre suas aprendizagens e desenvolvam uma postura mais crítica diante do conhecimento, tornando-se protagonistas da sua formação acadêmica.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de continuidade em eventos dessa natureza, proporcionando novos espaços de aprendizagem e reflexão para os futuros pedagogos. De acordo com Freire (1987), a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos são incentivados a participar ativamente do processo educativo.

Além disso, Vygotsky (2007) reforça que a mediação do conhecimento por meio de interações sociais qualifica o aprendizado, tornando-o mais efetivo e contextualizado. Dessa

forma, a implementação de um modelo pedagógico estruturado contribui para uma melhor formação dos discentes, promovendo engajamento e uma compreensão mais profunda dos conteúdos trabalhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O evento “*O Pedagogo no Desenvolvimento Psicossocial e na Aprendizagem*” representou um espaço enriquecedor para reflexão e aprendizagem dos discentes de Pedagogia. A participação ativa dos monitores proporcionou uma formação acadêmica mais sólida e integrada, demonstrando a importância da relação entre teoria e prática no contexto educacional. Conforme Libâneo (2013), a formação de professores deve ser estruturada a partir de práticas reflexivas, permitindo que os futuros docentes desenvolvam um olhar crítico sobre sua atuação.

Os resultados desta pesquisa apontam uma lacuna significativa na integração entre atividades acadêmicas e metodologias interativas dentro dos cursos de Pedagogia. A necessidade de ampliar as estratégias de ensino para além da sala de aula convencional reforça a importância de eventos desse porte na formação docente. Segundo Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre por meio da interação social e da mediação pedagógica, aspectos que foram contemplados no evento por meio de dinâmicas lúdicas e colaborativas.

Além disso, a experiência vivenciada por monitores e participantes destaca a viabilidade de pesquisas continuadas nessa área. Novos estudos podem aprofundar o impacto da monitoria acadêmica na aprendizagem dos alunos, bem como analisar a efetividade da implementação do Projeto Pedagógico Organizacional (PPO) em diferentes contextos educacionais. Freire (1987) enfatiza a educação como um processo dialógico, e eventos interdisciplinares fortalecem essa concepção ao promover trocas de conhecimento entre os envolvidos.

A principal contribuição deste estudo reside na possibilidade de replicação do modelo do evento em outras instituições de ensino semipresencial. A elaboração de novos PPOs pode permitir que diferentes polos educacionais implementem metodologias ativas, incentivando o engajamento dos alunos e a valorização da participação discente. Kishimoto (2000) reforça que o uso da ludicidade no ensino amplia a assimilação dos conteúdos e fomenta o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes.

Dessa forma, este estudo não apenas evidencia a relevância da monitoria acadêmica na formação pedagógica, mas também sugere caminhos para a ampliação dessas práticas. A criação de novos eventos acadêmicos pode fortalecer a participação de monitores e estudantes, promovendo um ensino mais dinâmico e alinhado às necessidades contemporâneas da educação. A pesquisa aqui apresentada serve como base para futuras investigações e adaptações do modelo em distintos cenários acadêmicos de que a pedagogia possui uma diversidade de áreas de atuação além da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BROOKFIELD, Stephen D. **Becoming a critically reflective teacher**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.
- NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. São Paulo: Editora Plátano, 1984.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AGRADECIMENTO

Agradecemos a Instituição Núcleo de Excelência Marajoara, em parceria com a Unopar e Anhanguera com todo o desenvolvimento e suporte para a realização do evento, em especial a colaboradora Aline Cristina que esteve diretamente ativa no desenvolvimento do evento e dando suporte em Conjunto com a Coordenação acadêmica da instituição – José Kleber com apoio pedagógico e orientação, além de oportunizar a propagação de informação e garantia de qualidade no desenvolvimento de práticas neuropsicopedagógicas para propagar informações.

Educación Inclusiva: Políticas Educativas y Marco Legal Nacional e Internacional

Inclusive Education: Educational Policies and National and International Legal Framework

María Cristina Silveira

Universidad de la Empresa. <https://orcid.org/0000-0002-0418-8157>

RESUMEN

La educación inclusiva se ha convertido en un eje central de las políticas educativas en el siglo XXI. Este artículo aborda su desarrollo y aplicación desde una perspectiva crítica, analizando el marco legal nacional e internacional que la sustenta. Se revisan las políticas implementadas en Uruguay para garantizar el acceso equitativo a la educación y se destacan los desafíos actuales en su implementación.

Palabras-clave: educación inclusiva; políticas educativas; educación; derecho; Uruguay

RESUMO

A educação inclusiva tornou-se um eixo central das políticas educativas no século XXI. Este artigo aborda o seu desenvolvimento e aplicação numa perspectiva crítica, analisando o quadro jurídico nacional e internacional que o suporta. As políticas implementadas no Uruguai para garantir o acesso equitativo à educação são revistas e os desafios atuais na sua implementação são destacados.

Palavras-chave: educação inclusiva; políticas educacionais; educação; direito, Uruguai.



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: PILAR DE UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA

El sistema de la Educación Pública en el Uruguay se ha destacado a lo largo del siglo pasado, e incluso en el último cuarto del siglo XIX, por su vocación universalista y en consecuencia democratizadora del conocimiento, con respecto al acceso, la cobertura, el egreso y, en el contexto latinoamericano, los resultados efectivos en términos de aprendizajes. Se observa que en la gran mayoría de los países que han logrado tempranamente la universalización del nivel, el principal eje de las preocupaciones e iniciativas se orientan hacia la mejora de la calidad educativa, partiendo de la premisa que la educación es un derecho universal. Este es el punto de partida sobre el cual se fundamenta la necesidad de generar la atención a la discapacidad, en relación a la educación inclusiva.

Las concepciones contemporáneas sobre la democracia, especialmente, la democracia social, exigen pensar nuevos modelos de educación relacionados al desarrollo del hombre y la sociedad. Una visión integral del desarrollo democrático requiere ver lo económico, lo político, lo cultural y lo social haciendo parte de un mismo enfoque centrado en el hombre.

Las nuevas concepciones sobre los derechos referidos a la infancia, etnia, género, entre otros constituyen hoy pilares fundamentales de la concepción de ciudadanía.

Esta nueva concepción de ciudadanía exige que la educación sea responsabilidad de todos como situación social multideterminada, porque ya no es posible resolver sus desafíos desde una perspectiva única ni unilateral. Se requiere y demanda el compromiso de respeto y solidaridad como perspectiva dialéctica, entre derechos y deberes.

Supone situarse históricamente como ciudadano, identificando en el tiempo el papel del Estado, su constitución, sus espacios de autonomía y soberanía como conquistas sociales en la consolidación de esa sociedad democrática.

Una sociedad democrática requiere una educación democrática que contribuirá a la construcción de una cultura de los derechos, una cultura de la solidaridad, una cultura de la paz, una cultura inclusiva.

La educación es un derecho humano fundamental establecido en la Declaración Universal de los Derechos humanos, indispensable para poder ejercitar todos los demás derechos, promover la libertad y la autonomía personal generando importantes beneficios para el desarrollo humano.

Las Naciones Unidas y la UNESCO a través de sus instrumentos normativos estipulan las obligaciones jurídicas internacionales del Derecho a la Educación. Estos instrumentos son útiles porque promueven y desarrollan el derecho de cada individuo a disfrutar del acceso a una educación de calidad, sin discriminación ni exclusión. Estos instrumentos constituyen un testimonio de la gran importancia que los Estados Miembros y la Comunidad Internacional (en el marco legal Nacional e Internacional), le asignan a la acción normativa con el objetivo de hacer realidad el derecho a la educación. Es responsabilidad de los gobiernos el cumplimiento de las obligaciones de índole jurídica como política, relacionadas al suministro de educación de calidad para todos y la aplicación y supervisión más eficaces de las estrategias educativas.

La educación es un instrumento muy valioso y poderoso que permite a los niños y adultos que se encuentran marginados social y económicamente a salir de la pobreza a través de su esfuerzo y de este modo poder participar de la comunidad plenamente para mejorar las condiciones sociales.

Marco Legal Internacional

De este modo, en la Declaración Universal de los DDHH, el Derecho a la Educación (artículo 26) quedó estipulado en torno a estas dos afirmaciones centrales:

1- Toda persona tiene derecho a la educación (...).

2- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (ONU, 1948).

En la Primera Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), se estableció que la educación debería tener como último propósito satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de toda la población; necesidades que no son las mismas para todos los países, todas las culturas, en todos los tiempos y que, por tanto, varían histórica y geográficamente. Esta concepción ha introducido otro cambio importante: se ha pasado del concepto de “exponerse a las oportunidades” (más centrado en las estructuras de oportunidades) al “aprovechamiento de las oportunidades” (más centrado en el sujeto que aprende). El elemento central aquí pasa a ser la calidad del aprendizaje, lo que hace más difícil entender, concretar y hacer exigible el derecho a la educación.

En la Cumbre Mundial del 2005, los Jefes de Estado volvieron a subrayar “el derecho de las personas a vivir en libertad y con dignidad, libres de la pobreza y la desesperación”; y a reconocer que “todas las personas, en particular las que son vulnerables, tienen el derecho a vivir libres del temor y la miseria, a disponer de iguales oportunidades para disfrutar de todos sus derechos y a desarrollar plenamente su potencial humano”. Esta frase da cuenta de la relación de estrecha interdependencia que hay entre los derechos civiles y políticos, que buscan garantizar la libertad de las personas (los “derechos de la libertad”), y los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) que pretenden reducir las desigualdades, el temor y la miseria (“los derechos de la igualdad”). La razón de ser de los DESC, entre los que se cuenta el derecho a la educación, es aspirar a una sociedad en que todas las personas tengan igualdad de oportunidades para vivir una vida digna.

El artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) señala entre otros puntos, que la educación deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, a inculcar el respeto por los derechos humanos, por sus padres y su propia identidad cultural, así como a preparar al niño, a la niña y al adolescente para asumir una vida responsable en una sociedad libre.

El derecho a la educación tiene como base la aspiración universal de vivir en un mundo sin temor y donde las personas puedan gozar plenamente de su libertad.

El derecho a la educación se basa en tres principios fundamentales: el de la igual dignidad de todos los seres humanos, el de la no discriminación, y el de la participación

democrática. Se explicita a qué tienen derecho los estudiantes en el sistema educativo y se concluye con el rol que le compete al Estado y a la comunidad nacional e internacional en hacer exigible este derecho humano fundamental.

Marco legal Nacional

En relación a la Ley General de Educación, 18. 437, se transcriben artículos relacionados con líneas jerarquizadas en el Plan de Política Educativa Nacional para el quinquenio 2020 – 2025. Artículo 3º. (De la orientación de la educación).- “La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones”.

Artículo 8º. (De la diversidad e inclusión educativa).- “El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades”.

Artículo 9º. (De la participación).- “La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas”. Artículo 33. (De las modalidades de la educación formal).- “La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios”.

En la Convención de Derechos para las Personas con Discapacidad (Ratificada en nuestro país en el año 2008) su objetivo general, se expresa en el Capítulo 1: “El propósito de esta Convención es el de promover, proteger y asegurar el disfrute pleno y equitativo de los derechos humanos y las libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad y promover el respeto a su dignidad”.

La aprobación en diciembre de 2006 de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad justificaba su promulgación por la persistencia de barreras continuas para la participación social, así como violaciones de los derechos humanos de las personas con discapacidad en todas las partes del mundo.

La Convención se propone como finalidad promover, proteger y asegurar los derechos y libertades de las personas con discapacidad como los de cualquier otro miembro de la sociedad.

En su artículo 24, se centra específicamente en la educación de las personas con discapacidad, reconociendo su derecho a la educación, y especificando que para hacer efectivo este derecho, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados “han de asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles” así como la enseñanza a lo largo de la vida.

La finalidad es que el desarrollo de cada persona, alcance el máximo nivel posible, tanto en sus aptitudes mentales y físicas como en su personalidad y talento creativo, potenciando su dignidad y autoestima, y haciendo posible su participación social.

Los desarrollos del artículo 24 requieren que los Estados aseguren que las personas no quedan excluidas del sistema educativo general, y que los alumnos con discapacidad puedan acceder a una “educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan”. Además, se pide que, en función de las necesidades individuales de cada alumno se establezca un plan de apoyo individualizado en un entorno que fomente al máximo el desarrollo académico y social. Por otro lado, se recuerda que también hay que garantizar el acceso a la formación profesional, educación superior y educación para adultos a lo largo de toda la vida.

Sobre la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad. (nº18.651-Año 2010) a continuación, se realiza una visualización de los artículos más sobresalientes, referentes a esta ley, en relación a la atención a la discapacidad:

Artículo 39. - “El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales”.

Artículo 40. - “La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad”.

Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.

El Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025 establece entre sus principios generales: “Más oportunidades para todos” (Principio general 3) y “Aprendizajes de calidad, con énfasis en los más vulnerables” (Principio general 4) siendo que el punto 4.2.1. establece como metas: Relevamiento y caracterización de niños en situación de discapacidad incluidos en escuelas comunes de ANEP y como indicadores de logro:

- Elaboración de una ficha única para toda la ANEP que contemple recomendaciones del “Grupo de Washington”
- Incorporación de la información al sistema GURÍ, a partir del segundo año de gestión
- Elaboración de una estrategia de trabajo a partir de la información recabada.

El punto 4.2.3 establece como meta apoyar a alumnos con discapacidad caracterización de alumnos en situación de discapacidad incluidos en centros de Educación Media Básica de ANEP. Entre los indicadores de logro encontramos:

- Fortalecimiento y optimización del tiempo de permanencia de los alumnos con discapacidad en los centros educativos de ANEP.
- Potenciación del programa de Educación Inclusiva del MEC como instancia asesora de centros educativos públicos y privados, especialmente en materia de accesibilidad en espacios educativos y en Diseño Universal de Aprendizajes.

El documento Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025 menciona en su texto que de acuerdo al artículo 145 de la ley 19889 se busca señalar los principios y líneas de acción en base a las prioridades detectadas.

Educación Inclusiva

El origen de la idea de inclusión en la educación se sitúa justamente en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Tailandia, donde se promovió la idea de una Educación para Todos.

Partiendo de esta conferencia, en la llamada Conferencia de Salamanca en 1994, se da una vinculación a esa idea de modo casi generalizado como principio y política educativa, proclamándose los principios de una educación para todos y todas. Siguiendo esta concepción la atención educativa a personas con discapacidad es un asunto de derechos e inclusión.

Pensar en las personas con discapacidades, temporales o permanentes, y en los sectores más desfavorecidos de la sociedad, lleva a analizar el respeto por las diferencias y la búsqueda de la inclusión educativa y su integración en las diferentes estructuras de la sociedad. Esta realidad nos pone frente a la necesidad de ser reconocidos en nuestra individualidad. Nos interroga sobre la diversidad y nuestra visión como alumnos, docentes, profesionales e integrantes de una misma comunidad. Este tránsito por el tercer milenio, llama a pensar sobre la existencia o no, de capacitación acorde sobre la problemática de la discapacidad para los diversos integrantes de esa comunidad, y si se ha llegado a establecer la comprensión de los diferentes conceptos para no admitir discriminaciones de ningún tipo. Sería pertinente pensar en una propuesta psico – pedagógica respetando las diferencias individuales, contemplando las barreras arquitectónicas, de interpretación y comunicación, como así también del apoyo técnico necesario, para facilitar el acceso a la educación, y desde allí, a la vida misma.

La Inclusión tiene como objetivo que las personas no estén divididas en grupos por sus capacidades o diferencias funcionales, sino que las personas convivan, se desarrollen e interactúen entre sí.

Desde este enfoque teórico **inclusión** significa:

- Educar a niños con discapacidad en las escuelas a las que concurrirían si no tuviesen discapacidad.
- Ofrecer servicios y apoyos que los padres y los niños con discapacidad necesitan para participar en ambientes comunes.
- Apoyar a docentes/maestros y actores de la educación en general.
- Hacer que los niños con discapacidad cumplan los mismos horarios y programas que los otros niños respetando sus singularidades.
- Alentar amistades entre niños con discapacidad y sus pares / compañeros de clase sin discapacidad.
- Que los maestros y autoridades tomen con seriedad estos asuntos.
- Enseñar a todos los niños y niñas a comprender y aceptar las diferencias de cada uno dentro del aula (Comité de Derechos del niño ONU, 1997).

La educación inclusiva orientada a atender la diversidad, critica los modelos de integración que segregan por espacios y momentos a alumnos que deben afrontar un determinado problema, enfatizando en la importancia de que es más apropiado resolverlo en una misma clase y sacar provecho de esa diversidad.

El aula diversificada debe promover el máximo desarrollo posible de todos sus miembros, independientemente de sus aptitudes en determinados aspectos cognitivos o físicos.

La educación inclusiva interpela por ser el reflejo de la diversidad propia de la sociedad actual. Requiere organizar la institución con el objetivo de que pueda modificarse y contener la misma diversidad de la comunidad en la que se inscribe y tener la capacidad de promover los aprendizajes que requieren todos sus miembros.

Por otra parte, los factores clave para una escuela inclusiva son:

- Partir de la experiencia y conocimientos previos; de sus potencialidades y también de sus dificultades.
- El convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación haciendo uso del trabajo colaborativo como instrumento metodológico habitual y de este modo generar conocimiento que sea útil y eficaz de para responder a las diferentes necesidades del alumnado.
- Entender las dificultades como la heterogeneidad presente en las aulas como oportunidades para diversificar la respuesta educativa que puede servirse del potencial de aprendizaje que supone el trabajo cooperativo de los alumnos y la colaboración entre iguales.

- Clases flexibles capaces de adaptarse a las características y necesidades de los alumnos y docentes con el objetivo de mejorar su autoestima.
- Diseñar y promover planes de formación del colectivo docente, fundamentalmente de centro, que suponga la reflexión sobre la propia experiencia y, cuando sea necesario, la colaboración de asesores externos.
- Incorporar la evaluación como proceso considerando que puede adoptar diversas formas (autoevaluación, evaluación interna), y así generar procesos de cambio.

Panorama Nacional de la Educación Inclusiva en Brasil

La inclusión de alumnos con necesidades especiales en las escuelas de Brasil se ha presentado como un reto a ser colocado en práctica. Además de las adecuaciones legales que embazan la educación especial existe la necesidad de adecuar a las escuelas con relación a la accesibilidad y permanencia de esos alumnos.

Analizando los aspectos legales que hacen mención a la educación inclusiva en las escuelas brasileras podemos percibir que existe un amparo legal por diversas leyes, proyectos gubernamentales, convenios entre instituciones y gobiernos que aseguran la accesibilidad y permanencia de personas con necesidades especiales en escuelas públicas y privadas. Las nuevas legislaciones tratan este asunto con más claridad, estableciendo objetivos sobre el tema, pero se puede percibir que la inclusión aún es un desafío a ser alcanzado.

En Brasil debido a la falta de una política socioeconómica deficiente hace que esta evolución en el escenario actual no ocurra a pesar de los compromisos firmados en convenciones internacionales, en el Estatuto de la Niñez y del adolescente a través de la Constitución, la educación inclusiva aún resulta inexpresiva a causa del descuido en el cumplimiento de los acuerdos.

Las dificultades encontradas en las escuelas como: accesibilidad, aceptación, falta de profesionales capacitados, hace que los alumnos permanezcan apenas en las escuelas de educación especial porque tendrán una mayor atención por parte de los docentes y profesionales proporcionando mayor seguridad a alumnos y familia.

Para que realmente se cumpla la ley se necesita reformular los objetivos propuestos por las instituciones, docentes necesitan capacitarse para que el cambio ocurra dentro del ambiente escolar, y así promover la mejora en su calidad de vida.

El principal avance con relación a la legislación en el área de la educación inclusiva fue la aprobación de la ley 14.254/21. Este documento establece el deber de las escuelas públicas y privadas de todo el país de brindar un acompañamiento específico, direccionado a la dificultad de forma precoz a estudiantes con dislexia, Trastorno del déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH) u otro trastorno del aprendizaje que generen inestabilidad en la atención u alteraciones en el desarrollo de la lectura y la escritura. Los estudiantes deberán contar con el apoyo del Atendimento Educacional Especializado (AEE) y deberán tener sus singularidades y potencialidades respetadas.

CONSIDERACIONES FINALES

Es sumamente importante que las instituciones educativas incorporen procesos de reflexión que sean útiles para analizar las barreras existentes para la participación y el aprendizaje, y de este modo facilitar una respuesta a las expectativas de los actores que configuran la comunidad educativa.

En definitiva, a través de estas propuestas se pretende acentuar las dimensiones inclusivas de la Escuela Especial, una auténtica escuela para la diversidad, una escuela comprensiva e inclusiva, no como un reto rupturista sino como una reformulación de la reflexión y la experiencia acumulada en estos últimos años en la escuela uruguaya.

Una escuela para todos y todas, es la corriente inclusiva de la educación, la misma está orientada a la creación de comunidades escolares seguras, acogedoras, colaboradoras y estimulantes en las que cada cual es valorado en sí mismo. Pretende que estos valores inclusivos sean compartidos por todos los docentes, el alumnado, la comunidad y las familias, de forma que se transmitan a todos los miembros de la comunidad escolar.

En nuestro contexto educativo a nivel latinoamericano y nacional, se torna necesario para la Educación Especial, el analizar y poder reconocer e identificar, si todos los alumnos/as que se derivan a sus instituciones deberían realmente estar integrados en sus aulas, o si sería preciso pensar y pensarles opciones de inclusión.

Si bien Uruguay ha avanzado en la formulación de marcos normativos y políticas para la educación inclusiva, aún quedan desafíos en su implementación efectiva. La formación docente, la adecuación de infraestructuras y la sensibilización de la comunidad educativa son aspectos clave para consolidar una educación inclusiva real y efectiva. La construcción de una sociedad más equitativa y democrática depende de la garantía de este derecho fundamental para todos.

La educación es tarea de todos/as. Por lo tanto, la Escuela Especial será concebida como un campo en el contexto de la educación en su totalidad.

Apostar a la Escuela Especial como un centro de recursos para la inclusión educativa, implica repensar nuestra praxis como docentes, y atender a los desafíos que nos impone este siglo XXI, repleto de avances científicos y tecnológicos, que van de la mano de una serie de incoherencias, contradicciones, temores e incertidumbres.

Como docentes de Educación Especial es necesario apelar a los fundamentos teóricos que dinamizan el quehacer cotidiano: atender, educar, ofrecer cobertura a los alumnos que de ella requieren su especificidad, facilitar la accesibilidad al conocimiento para todos y todas sin exclusión y en un marco de igualdad.

Desde esta perspectiva de análisis, la educación como derecho es una práctica política, dado que la misma tiene una naturaleza política como lo ha postulado Paulo Freire (1997) en sus obras; los sentidos de la educación son los que merecen un debate amplio y profundo, por ejemplo, cabe delimitar el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo garantizar el derecho a la educación para todos y todas con igualdad? ¿Cómo gestionar y dinamizar la atención a la discapacidad en el marco de las políticas actuales y futuras

en el contexto educativo nacional y regional? Formulaciones como estas constituyen la agenda de preocupaciones pedagógicas y políticas. Las mismas requieren de un hondo y largo proceso de desarrollo, ejecución y evaluación. Los procesos de cambio y renovación requieren tiempos de aplicación y retroalimentación.

REFERENCIAS

ANEP. (2020). *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>

Bengoia, J. (2006). *Pobreza y Derechos Humanos: un desafío*. CEPAL.

Código de la Niñez y la Adolescencia. (2004). Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>

Contreras, J. D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Ed. Morata.

Curso Fundamentos de la Educación Especial: procesos y atención a la diversidad. (2012). FUNIBER.

Declaración Universal de los Derechos del Niño. (1959). Recuperado de <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>

Del Torto, D. (2015). *Pedagogía y discapacidad. Puentes para una Educación Especial*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Giangreco, M. F. (1997). *Llaves para la educación inclusiva*. Prentice-Hall.

Hopenhayn, M. (2006). *Desigualdades sociales y derechos humanos: hacia un pacto de protección social*. CEPAL.

Ley de protección integral de las personas con discapacidad, Ley 18.651. Recuperado de <http://www.uncu.org.uy/downloads/documents/201301240305059425.pdf>

Ley N° 18.437. *Ley General de Educación*. (2008). Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008/3>

Magendzo K., A. (2006). *El derecho a una educación de calidad con equidad para todos: el ejercicio de un derecho humano*. Cátedra UNESCO en DDHH/UAHC.

Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Ed. Psicolibros.

Ministerio de Educación y Cultura. (2020). *Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025*. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/noticias/Plan%20de%20Pol%C3%ADtica%20Educativa%20Nacional%202020-2025.pdf>.

Matemática e Música: Uma Forma de Inclusão

Mathematics and Music: A Form of Inclusion

William Gomes dos Santos

Aluno do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes

Professora Adjunta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral proporcionar um resgate histórico sobre música e matemática, além de apresentar uma aprendizagem facilitadora da matemática por meio da música. Para tal foi feita uma pesquisa de estudo bibliográfico em que se buscou por meio de pesquisa em textos e artigos científicos fundamentar a relação da matemática e a música como forma de inclusão bem como das diversas especificidades. Os resultados demonstraram que há uma ausência de artigos que relatam essa interconexão da matemática e música como alternativa do processo de inclusão escolar para os alunos do ensino fundamental. Dessa forma, propomos que no planejamento escolar das disciplinas de matemática e música sejam estabelecidas atividades de interrelação entre as disciplinas, de tal maneira que facilite o processo de ensino e aprendizagem, além de propiciar o processo de inclusão tão necessário nos dias atuais.

Palavras-chave: ensino da matemática e música; inclusão; interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The general objective of this study is to provide a historical overview of music and mathematics, in addition to presenting a facilitating learning of mathematics through music. To this end, a bibliographic study was carried out in which we sought, through research in texts and scientific articles, to substantiate the relationship between mathematics and music as a form of inclusion, as well as the various specificities. The results showed that there is a lack of articles that report this interconnection of mathematics and music as an alternative to the school inclusion process for elementary school students. Thus, we propose that in the school planning of mathematics and music subjects, interrelation activities between the subjects be



established, in such a way as to facilitate the teaching and learning process, in addition to providing the inclusion process that is so necessary today.

Keywords: teaching mathematics and music; inclusion; interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa tratar de forma objetiva como a matemática e a música estão imbricadas e como é possível usar a música em face do processo de ensino e aprendizagem da matemática a fim de motivar e incluir pessoas na aprendizagem da matemática.

Partindo disso, o trabalho inicialmente fará um resgate histórico da matemática e da música para depois se aprofundar no processo de ensino e aprendizagem da matemática com a utilização da música. O projeto se dá no âmbito do curso de Licenciatura em Matemática do IFRN CNAT e está sob a orientação da Dra. Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes.

O trabalho em destaque procura responder por meio de uma pesquisa bibliográfica, como se inclui pessoas com dificuldades em aprendizagem generalizada na educação matemática se utilizando da música. Partindo desse pressuposto, ao que se quer responder é se existe relação histórica entre a matemática e a música e se há comprovação científica da música como instrumento motivador do processo de ensino e aprendizagem da matemática.

A justificativa em realizar esse estudo fundamenta-se nos resultados dos últimos exames do PISA a respeito do ensino da matemática, colocam o Brasil entre as piores posições na aprendizagem da matemática urge buscar formas didáticas motivadoras para atrair. Nesse sentido urge buscar formas didáticas motivadoras para atrair e manter os jovens e outras pessoas interessadas no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Diante disso, é possível por meio da música se possibilitar a inclusão e motivação de um amplo universo de estudantes e talentos na matemática.

Nesse diapasão, a música é movimento, som e beleza, também está presente no motivacional de muitas pessoas. Ocorre que a música e matemática estão também imbricadas e isso é perceptível na própria estrutura musical de notas, pausa e compassos musicais, posto que ali tudo é medido e calculado. A musicalidade que se mostra na música é tão pessoal que cuida não só de desmistificar a matemática dura quanto inclina significativamente no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

OBJETIVOS

O Objetivo geral desse estudo encontra-se em explicitar a relação da música e da matemática como forma de inclusão de ensino.

Com relação aos Objetivos Específicos desse estudo temos:

- Realizar um resgate histórico sobre música e matemática;
- Apresentar aprendizagem facilitadora da matemática por meio da música.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conexão Entre a Matemática e Música

Desde a Antiguidade que é conhecida a associação entre a matemática e música, conforme relata os autores Garland e Kahn (1995), Harkleroad (2006) e Walker e Don (2013) e desde então os pitagóricos exploraram a sua ligação (Harkleroad, 2006). Com o passar do tempo a música vem acompanhando a História da humanidade, exercendo diferentes funções, e encontra-se presente em todas as regiões do mundo, sendo transversal a culturas e épocas. De forma paralela, a matemática também é considerada universal, transpondo fronteiras culturais, históricas e intelectuais (Garland e Kahn, 1995). Embora a música e a matemática possuam funções diferentes na sociedade, diríamos mesmo aparentemente opostas, estão mais relacionadas do que possa parecer (Beer, 2008). Ambas compartilham diversas variáveis, cujas ligações emergem entre determinados conteúdos da matemática e musicais. Apesar da presença dos conceitos matemáticos na música, estes encontram-se essencialmente no âmbito da teoria da música e não na música em geral (Bahna-James, 1991).

Dessa forma, podemos destacar os Matemáticos e físicos como Pitágoras, Euclides, Galileu Galilei, Leonard Euler e Johannes Kepler, entre outros, os quais sentiram as analogias entre matemática e música. Por outro lado, os músicos tais como J.-P. Rameau, J. S. Bach, F. Chopin, A. Schönberg, J. Cage e I. Xenakis, entre outros recorreram à matemática para descrever a sua arte, (Rothstein, 2006). A música grega desempenhou um papel importante na evolução da matemática pura, em que Pitágoras protagonizou as experiências efetuadas no monocórdio, destacando-se a construção da escala musical com base nas razões perfeitas entre números naturais (Rodrigues, 2006). No período de Pitágoras, os estudos das proporções e razões harmônicas estabeleceram a essência da música, todavia no final da Idade Média esta perspectiva foi perdendo relevância à medida que a música se foi tornando mais complexa (Beer, 2008).

Matemática e Música: Alternativas para uma Aprendizagem Interdisciplinar

A tão conhecida interdisciplinaridade pode ser definida por Piaget (1981, p. 52), como o “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências”. No entanto, Araújo e Frigotto (2015, p. 62), referente à integração dos conhecimentos, destacam que “a verdade é o todo”. Assim sendo, os educadores precisam pensar em práticas pedagógicas que vislumbrem uma aprendizagem integral dos educandos, buscando minimizar o ensino fragmentado e meramente conteudistas.

Dentro do campo da aprendizagem matemática, por exemplo, existe uma infinidade de metodologias de ensino já consolidadas que coadunam com o viés de união entre teoria e prática. Uma delas, de acordo com Martins e Castro (2001) é o fato de que a música pode fornecer ferramentas metodológicas eficazes para o ensino-aprendizagem de matemática. Apesar desta constatação, observamos também que pouco se tem explorado a integração entre essas duas áreas do conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem, o que - de certa forma - tem contribuído para uma aprendizagem fragmentada.

Nesse sentido, na perspectiva da dissociabilidade das ciências, o que inclui matemática e música, o processo de ensino-aprendizagem de matemática - em muitos casos - necessita de uma ressignificação e de um resgate daquilo que antes era eficiente para aprendizagem. Para tanto, este processo perpassa pela capacidade de os educadores gerarem interesse e motivação nos alunos em aprender determinado conteúdo. Para que esse resgate seja possível é necessário encontrar maneiras, conforme Kuenzer (2002, p.40), “de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência”.

Neste contexto, Martins e Castro (2021) enfatiza que:

Apesar da vasta proximidade existente entre a matemática e a música e das possibilidades de uma contribuir com a outra nos processos de ensino-aprendizagem, muitos educadores não têm feito com que essas duas áreas do conhecimento dialoguem na perspectiva da interdisciplinaridade.

Isso reforça a questão da inter-relação entre a matemática e a música como forma do processo de ensino e aprendizagem em crianças e jovens que precisam ser inseridas no contexto educacional por meio da educação inclusiva, a fim de superar as suas limitações.

A Matemática e Música no Processo de Inclusão

Na concepção de Gomes e Manrique (2017), a neurociência cognitiva é um campo interdisciplinar que investiga potenciais neurais dos processos mentais e contribui com o ensino abordando a perspectiva do pensamento matemático, suas habilidades e competências a partir das possibilidades de estratégias visando a estimulação. Segundo as autoras as identificações, constituintes desta competência, abrangem um campo científico muito mais amplo do que discutir, apenas, sobre conteúdos programáticos, ou sobre “o que aprender da matemática”, diz respeito aos sistemas matemáticos de representação utilizados como ferramentas para conceituar e representar o mundo; ao estabelecimento de relações entre elementos da realidade e suas representações; da capacidade de operar sobre situações problemas; da organização das relações numéricas e espaciais; recorrendo às convenções da cultura; enfim, à adoção de mecanismos neurocognitivos potencializadores, necessários à aprendizagem.

Os elementos da Neurociência Cognitiva da Matemática propõe a Musicalidade, entendida como “processo de estimulação” e não com vistas a resultados esteticamente ligados à arte, é desenvolvida por meio de vivências associadas aos elementos sonoros cuja organização é pautada nos teóricos: Edgar Willems (1968), Schafer (1991) e Edwin Gordon (2000), autores da área de educação musical que retratam sobre ensino da música a partir de experiências de escuta, ritmos e corporeidade, associados com fundamentos teóricos da educação matemática (Gomes, 2014, 2015, 2016; Gomes; Manrique, 2014, 2015).

Na constituição da Musicalidade destaca-se a escuta atenta (sensibilização sonora, audição como entrada sensorial para os circuitos neurocognitivos); a projeção espontânea e livre (expressão rítmica, sonora e corporal, organização psicomotora); as elaborações neurocognitivas (funções cognitivas específicas da matemática - transcodificação) em in-

teração (integração com o meio - elaborações internas contextualizadas), especificamente às habilidades de Atenção Voluntária e Memória Operacional (Gomes e Manrique, 2017).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem como procedimento um estudo bibliográfico em que se buscou por meio de pesquisa em textos e artigos científicos fundamentar a relação da matemática e a música como forma de inclusão bem como suas diversas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos artigos pesquisados concernentes com o tema proposto constatamos que há pouca aplicação dentro do contexto escolar, principalmente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A ausência de um planejamento escolar na disciplina de matemática contribui para uma falta de conexão sobre o uso da música com a matemática, não contribuindo para a inclusão de conhecimentos pertinentes no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos.

Portanto torna-se de extrema importância por parte da gestão pedagógica e dos professores que lecionam as disciplinas de matemática e arte a inovação em realizar atividades interdisciplinares que articulem os conhecimentos da matemática em consonância com a música, principalmente quando se objetiva priorizar o processo de inclusão escolar. A incipiência de materiais com esse enfoque é fortemente percebida em trabalhos científicos que enfocam o processo de inclusão escolar. Desde então faz-se necessário a produção de materiais educativos objetivando essa interconexão de conhecimentos e percepção distintas, que podem se inter-relacionar de forma harmoniosa e produtiva na construção de saberes compartilhados.

Por fim, a preocupação em buscar um meio facilitador em repassar os conhecimentos da matemática utilizando-se das metodologias ativas no ensino fundamental contemporâneo é um grande desafio que as escolas precisam acolher, visando promover um ensino de qualidade eficiente para o processo de ensino e aprendizagem do aluno do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo M. L.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, Natal-RN, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai/ago. 2015. DOI: <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>>

BAHNA-JAMES, T. **The relationship between mathematics and music: Secondary school student perspectives**. Journal of Negro Education. 1981. 60(3), 477-485. doi:10.2307/2295499

BEER, M. **Mathematics and music: Relating science to arts**. *Mathematical Spectrum*, 41(1), 36-42. 2008.

GARLAND, T. H. KAHN, C. V. **Math and music: Harmonious connections**. Palo Alto, CA: Dale Seymour Publications.1995.

GOMES, H. C. **A Educação matemática: jogos rítmicos para as funções executivas, uma proposta inclusiva para a deficiência intelectual**. Anais VIII Colóquio Técnico - Científico do UniFOA , 2014.

_____. **Relações de Habilidades Matemáticas com a Musicalização (Ritmo – Som e Corporeidade) no processo de Estimulação da Inclusão**. Anais do XXI Seminário Latinoamericano de Educación Musical – FLADEM/2015 – Rio de Janeiro, Brasil, 2015, p. 474 - 480. Disponível em: < <http://www.fladembrasil.com.br/eventos-fladem.html> > Acesso em 17 fev. 2016.

_____. **Educação Matemática Inclusiva: Modificabilidade Cognitiva Estrutural, Musicalidade e Mediação Docente**. Enem – Encontro Nacional de Educação Matemática, São Paulo, 2016.

_____. **Música, Matemática e Inclusão: Uma Possibilidade De Intervenção Do Professor Mediador**. In: Desafios da Educação Matemática Inclusiva: formação de Professores.(Org.) MANRIQUE, A.L.; MARANHÃO, M.C.S. de A.; G.E. MOREIRA. Vol. 1, Ed. Livraria Física, 2016. p 163-173.

GOMES, H. C.; MANRIQUE, A. L. **Formação de Professores para Educação Inclusiva: A Musicalização na Alfabetização Matemática**. Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia-SP. UNESP, 2014. p. 750-762.

_____. **Educação Matemática Inclusiva, Musicalização e Atenção Voluntária**. Anais do Congresso Internacional de Educação e Inclusão. Campina Grande-PR. CPEI e UEPB, 2014.

_____. **A Musicalização (Ritmo - Som - Corporeidade) como Intervenção Neurocognitiva de Habilidades Matemáticas**. Rev. RENCIMA – Universidade Cruzeiro do Sul, edição março/2015, v.6, n.1, p. 75-83, 2015.

GOMES, H. C.; MANRIQUE, A. L. **Educação Matemática Inclusiva: musicalidade, neurociência cognitiva e mediação docente**. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 308 – p. 319, set.. de 2017.

GORDON, E. E. **Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HARKLEROAD, L. **The math behind the music**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2006.

KUENZER, Acácia Zenaide (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, A. J., CASTRO, R. S. de. **A matemática e a música: o ensino e a aprendizagem da matemática no ensino médio integrado por meio de paródias**. São Luís, MA: Instituto Federal do Maranhão,2021.

PIAGET, J. **Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs**. In: PIAGET, J., Épistémologie des Sciences de l’Homme. Paris: Gallimard, 1981.

RODRIGUES, J. F. **A matemática e a música numa perspectiva histórica**. In H. M. Matos & J. N. Tavares (Coords.), *Encontro Música e Matemática - Actas* (pp. 147-171). Porto, Portugal: Centro de Matemática da Universidade do Porto. 2006.

ROTHSTEIN, E. **Emblems of mind**. The inner life of music and mathematics. 2006. Chicago, IL: **The University of Chicago Press**.

SCHAFER, M. **O Ouvido Pensante**. Trad. de Marisa Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

WALKER, J. S., & Don, G. W. **Mathematics and music**: Composition, perception, and performance. Florida, FL: CRC Press. 2013.

WILLEMS, E. **As Bases Psicológicas da Educação Musical**. Suíça. Trad. Ed. Pró Musica, Bienne, 1968.

○ Brincar e a Ludicidade como Fundamentos Pedagógicos na Educação Infantil¹

Play and Ludicity as Pedagogical Foundations in Early Childhood Education

Indionara Silva Chaves

Graduação: Pedagogia Bilíngue Libras/ Português em Instituto Federal Santa Catarina. Pós graduada em Educação Infantil em Centro Universitário União das Américas Descomplica. Pós graduada em formação de docentes: educação infantil, alfabetização e educação especial em Faveri. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University

RESUMO

O lúdico faz parte do universo infantil. Pela necessidade intrínseca do brincar, a criança pode enfrentar os obstáculos, crescer e se desenvolver, de maneira a atingir suas expectativas enquanto sujeito descobridor do mundo. Isto posto, o presente estudo tem por objetivo geral pesquisar a importância do brincar e da ludicidade como fundamentos pedagógicos na educação infantil, além de compreender como o brincar está presente na educação da criança. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica, dando ênfase no brincar e na ludicidade na educação infantil. Como referencial teórico, pautou-se em autores como Kishimoto (2017), Carvalho *et al.* (2003), Kramer (1994), Vygotsky (1987) e Piaget (1982), Wallon (1992). Conclui-se que, ao brincar, a criança comunica-se com o mundo e consigo mesma, estabelecendo relações sociais e elaborando conhecimentos que abrem caminhos para outras aprendizagens, favorecendo seu desenvolvimento integral por meio da ludicidade. Compreende-se, assim, que a brincadeira é uma ferramenta pedagógica de suma importância na educação infantil, a fim de que a criança assimile conceitos essenciais para a construção de conhecimentos no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: brincadeira; ludicidade; educação infantil.



¹ Este estudo foi apresentado no dia 16 de março de 2021 como Trabalho de Conclusão de Curso e foi julgado adequado para a obtenção do título de “Licenciada em Pedagogia Bilíngue” pelo IFSC/PHB e aprovado pela seguinte comissão avaliadora: Débora Casali, Eliana Cristina Bär, Ana Paula Jung e Sonia Porto Luiz Trindade. Defesa remota por conta da Pandemia Coronavírus. Ata da defesa, com ciência e aceite por e-mail de todos os membros da banca e da acadêmica, arquivada no Registro Acadêmico do Campus.

ABSTRACT

Play is an essential part of the childhood universe. Through the intrinsic need to play, children can face obstacles, grow, and develop in a way that meets their expectations as individuals discovering the world. In this context, the present study aims to investigate the importance of play and ludicity as pedagogical foundations in early childhood education, as well as to understand how play is incorporated into children's education. A bibliographic research approach was used, emphasizing play and ludicity in early childhood education. The theoretical framework was based on authors such as Kishimoto (2017), Carvalho *et al.* (2003), Kramer (1994), Vygotsky (1987), Piaget (1982), and Wallon (1992). The study concludes that through play, children communicate with the world and with themselves, establish social relationships, and construct knowledge that paves the way for further learning, fostering their holistic development through ludicity. Thus, play is understood as a crucial pedagogical tool in early childhood education, enabling children to assimilate essential concepts for knowledge construction in the learning process.

Keywords: play; ludicity; early childhood education.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo compreender a importância do brincar e da ludicidade como fundamentos pedagógicos na educação infantil, além de compreender de que modo o brincar está presente na educação da criança, e de que maneira contribui para que a criança construa conhecimentos. Diante dessa perspectiva, foi estruturada uma pesquisa bibliográfica com base no método qualitativo, para compreender e atender ao objetivo proposto.

A educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, por meio da qual a criança, ao brincar, desenvolve-se cognitivamente, afetiva e socialmente. De acordo com a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2007), o brincar está ligado à ação de satisfazer necessidades, com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos. Em outras palavras, o brincar seria um mundo ilusório, em que qualquer desejo pode ser realizado. Ao brincar, a criança cria situação imaginária, assim como regras que se fazem presentes nas brincadeiras. Durante a brincadeira a criança aprende, cria, faz descobertas e explora suas capacidades, ao mesmo tempo em que desenvolve a autonomia, a curiosidade e a autoconfiança. Nesse percurso, a criança tem condições de amadurecer o pensamento, a capacidade de concentração e aprimorar a linguagem nas suas diferentes formas.

O termo “brincar” vem do latim, tendo como radical a palavra *brinco* que, por sua vez, deriva-se do termo *vinculum*. O ato de brincar implica, dessa maneira, em atividades de vínculo consigo mesmo e com algo ou outros. O termo, de acordo com Lopes (2004), aciona também outros significados como gracejar, jogar, foliar, se entreter, se divertir, etc., englobando atividades que trazem prazer.

As brincadeiras auxiliam a criança no seu processo de desenvolvimento, pois toda a brincadeira tem um significado para ela. Para Vygotsky (2007), o homem se constrói nas interações sociais, sendo visto como sujeito que transforma e é transformado diante

das relações que faz. Nesse sentido, por meio do ato de brincar a criança desenvolve habilidades motoras, cognitivas, afetivas, além de contribuir para aquisição da linguagem. Desde o nascimento a criança está sempre descobrindo e conhecendo os espaços em que vive, pois dessa forma vai aprendendo coisas que são experimentadas em situações de troca de conhecimentos. Por meio da interação e socialização ela se torna capaz de criticar e produzir, fazendo construções que aumentam seu desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Cordazzo e Vieira (2008), para a criança, o brincar tem um fim em si mesmo. Em outras palavras, o brincar é considerado como um comportamento que gera prazer, espontaneidade e é uma oportunidade para a criança expressar suas fantasias internas, e exprimir sua agressividade, dominar sua angústia, aumentar as suas experiências e contatos sociais.

Ao brincar a criança realiza associações imaginando e se sentindo capacitada diante das possibilidades lúdicas oferecidas no universo. A criança vive para se estabelecer na brincadeira, fazendo da ludicidade o aparato de que precisa para ter sensações que se constroem no prazer, na alegria e na satisfação de estar fazendo algo que gosta e que a encanta com o envolvimento de situações vivenciadas.

A ludicidade precisa, desse modo, fazer parte do cotidiano infantil para que a criança esteja interessada em estar ali, sendo atuante no que é proposto, compreendendo e assimilando os conhecimentos que são elaborados na caminhada de crescimento e desenvolvimento. O lúdico é imprescindível para dar à criança a oportunidade de imaginar, de trocar papéis sociais e sentir que pode produzir e recriar utilizando o que lhe é disposto, fortalecendo também os aspectos emocionais e intersubjetivos.

O presente trabalho está organizado em três partes, além desta Introdução e das Considerações Finais. Primeiramente apresenta-se a perspectiva metodológica que orientou o desenvolvimento da pesquisa; na sequência, são apresentados os principais referenciais teóricos relacionados à temática, visando a ressaltar a importância do ato de brincar e como o lúdico corrobora para o desenvolvimento da criança. Na próxima etapa, de análise e discussão dos dados, visando discutir a importância do brincar e da ludicidade no espaço escolar, apresenta-se documentos norteadores nacionais como a LDBEN- 1996, RCNEI- 1998, DCNEI- 2009 e a BNCC 2017. Discute-se também os conceitos de educação infantil e infância à luz do pensamento de Kishimoto (2017), Carvalho *et al.* (2003) e Paschoal e Machado (2008).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aqui desenvolvida, caracterizada como de tipo bibliográfica, foi baseada em diferentes conhecimentos abordados e desenvolvidos por autores do campo educativo, dentre eles, Kishimoto (2017), Carvalho *et al.* (2003), Kramer (1994), Vygotsky (1987), Piaget (1982) e Wallon (1992). Segundo Gil (2007, p. 44), os exemplos mais comuns desse tipo de pesquisa envolvem investigações sobre ideologias ou propõem a análise das diversas posições acerca de um problema.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Para realizar a presente pesquisa, optou-se, além de livros, pela consulta em artigos nas bases de dados Google Acadêmico, e *Scientific Electronic Library Online - SciELO*, elaborados, publicados entre (2010 e 2020); priorizou-se materiais que tratam dos principais autores: Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto e Kramer; isso porque, tais autores, articulam aspectos sobre a temática desenvolvida na pesquisa, de modo especial acerca da importância do brincar e da ludicidade enquanto fundamentos pedagógicos no espaço da educação infantil.

Os principais termos utilizados para realizar a pesquisa foram: brincadeira, ludicidade, educação infantil. Em seguida, foram selecionados livros com esta temática e artigos recentes que tratam do tema à luz da teoria dos autores estudados. Os dados foram analisados e separados em subtemas para organizar a discussão: o brincar e a ludicidade na Educação Infantil: o que dizem os documentos norteadores; brincar: ação Infantil no espaço escolar; o lúdico e aprendizagem no espaço escolar; o lugar do brincar e da ludicidade no currículo da educação infantil. Tais subtemas auxiliaram na organização do desenvolvimento da discussão das perguntas de pesquisa que orientaram o presente trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

O brincar está presente no contexto da infância e, por conseguinte, da educação infantil. Enquanto brinca, a criança reproduz seu cotidiano, fortalecendo a própria identidade e descobertas as quais são úteis em sua formação como cidadão consciente. O brincar não é, portanto, uma ação infantil sem importância, pois as regras, os combinados, as ordens, os temas agregados na brincadeira, fazem a criança refletir e assimilar conhecimentos que estão postos como referências em suas ações, como sujeito ativo. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil a criança é um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

O lúdico entra no desenvolvimento da criança para dar sensação de prazer, de encantamento e alegria num universo que consiste em criação. Ludicidade é um termo muito usado quando se refere à infância e à educação infantil; sua origem vem do latim *ludus*, significando jogo. O conceito de ludicidade envolve atividades com os jogos e as brincadeiras, de um modo geral, estabelece relação com a criação e com a imaginação (Lopes, 2004). Para Luckesi (2005), a ludicidade é a experiência plena do ser humano para com o lúdico. Para Redin (2000, p.46):

[...] o lúdico é a mediação universal para o desenvolvimento e a construção de todas as habilidades humanas. De todos os elementos do brincar, este é o mais importante: o que a criança faz e com quem determina a importância ou não do brincar. A brincadeira vai desde a prática livre, espontânea, até como uma atividade dirigida, com normas e regras estabelecidas que têm objetivo de chegar a uma finalidade. Os jogos podem desenvolver a capacidade de raciocínio lógico, bem como o desenvolvimento físico, motor, social e cognitivo.

A criança brinca e forma competências que se relacionam com o imaginário e o real, idealizando trajetórias significativas para o momento vivido. Assim, o lúdico é algo que está inserido na brincadeira, com realização de seriedade para a criança, ajudando na resolução de conflitos, mesmo que exista frustração e obrigação. Zanluchi (2005, p. 89), afirma que: “Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”.

O Brincar e o Desenvolvimento Infantil na Perspectiva de Vygotsky

O conhecimento adquirido na educação infantil, serve de base para colaborar nas atividades operatórias, pois contribuem na formação do cidadão, também efetivando o crescimento pessoal e facilitando a chegada aos resultados de objetivos traçados para o planejamento pedagógico. Vygotsky traz o entendimento sobre a aproximação entre a experiência e a aprendizagem como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes (Vygotsky, 1987, p. 211).

Vygotsky (1987) afirma que a aprendizagem mediada colabora para a efetivação dos processos mentais superiores, os quais envolvem as ações de imaginar, decidir, criar, entre outras, que contribuem para a aquisição de conhecimentos. Essas ações estão ligadas diretamente ao viver da criança diante do brincar, isso porque a criança faz uso das brincadeiras para atuar, mostrando sua percepção, observação e capacidade de aprender (Oliveira, 1997).

Para Vygotsky (1987), os elementos mediadores são os instrumentos e os signos. Os instrumentos servem para facilitar a aproximação entre o sujeito e o universo que o cerca, é a atuação diante do que experimenta. Ao brincar, a criança consegue dar conta de utilizar os elementos para construir as brincadeiras, para assumir papéis e revelar seu potencial de criação. O signo², por sua vez, estaria relacionado ao que toma forma ao representar algo (ou instrumento) diferente do que é. Isso envolve a imaginação, o que na brincadeira infantil é a base, onde um canudo vira picolé ou uma vassoura passa a voar. Esse processo faz ir além do que está posto, de mudar o tempo e o espaço para poder fazer o que se cria mentalmente.

A significação³ une pensamento e linguagem, assim formam-se a consciência e a subjetividade. Através da construção do pensamento verbal a inteligência se constitui e evolui. Aos poucos a criança assimila experiências recorrentes e tenta compreender o momento presente. Em situações em que a criança se aproxima de um fogão e se queima,

² Signo, nesse contexto, pode ser compreendido como algo que é usado, referido ou tomado no lugar de outra coisa.

³ Significação em Vygotsky indica a representação mental relacionada a uma forma linguística, um sinal, um conjunto de sinais, um fato, um gesto etc.; aquilo que um signo quer dizer; aceção, sentido, significado.

por exemplo, ela pode ser advertida por um adulto para não fazer novamente. A partir desse primeiro contato, a experiência em si e através da linguagem utilizada pelo adulto, um significado é construído nessa situação vivenciada pela criança. A inteligência pode ser ampliada e as chances de que a mesma situação se repita são menores.

A interação também é essencial para a construção da aprendizagem e, para isso, as brincadeiras são essenciais. Segundo Vygotsky (1987, p. 33) “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa”. Mas, nesse caminho, o professor é o mediador, mostrando envolvimento com a participação da criança, não no sentido de invadir o processo de aprendizagem infantil, mas de dar oportunidades para que a criança seja sujeito à sua formação. Para o autor:

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras (Vygotsky, 1987, p. 27).

A criança usa o corpo e a mente para explorar sua sociabilidade, mostrando capacidades para manter relações com o outro nas manifestações que envolvem: a afetividade, as relações sociais, a moral, as variações linguísticas, culturais e cognitivas.

O Brincar e o Desenvolvimento Infantil na Perspectiva de Piaget

Outro teórico que escreveu e tratou da temática aqui explorada foi Jean Piaget. Esse autor (1982) afirma que o indivíduo desde que nasce constrói o seu conhecimento cognitivo; desse modo, as pessoas teriam a capacidade intrínseca de aprender sempre, desde os primeiros instantes de vida. O início da vida de uma criança pode ser fator crucial para um adequado desenvolvimento cognitivo, influenciando no desenvolvimento das etapas posteriores. Isso porque a:

Inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário, uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza (Piaget, 1986, p. 23).

Acerca do desenvolvimento cognitivo da criança Piaget (1986), deu especial ênfase às fases da formação da inteligência, que nominou de estágios cognitivos: sensório-motor (24 meses), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório concreto (7 a 11/12 anos), operatório formal (12 anos em diante).

Dois estágios fundamentais do desenvolvimento cognitivo, de acordo com Piaget (1986), são o sensório-motor e o pré-operatório. No estágio sensório-motor a criança tenta adquirir o controle motor e ter conhecimento sobre os objetos que estão ao seu redor, num sistema de informações controladas de suas ações por situações sensoriais imediatas. O estágio sensório motor é o período em que a inteligência surge antes da linguagem e do pensamento. Nesse estágio, a explicação de Piaget (1986) é que ainda não é um ato de inteligência e sim a inteligência dita como prática, diante do uso de objetos para manuseio, ou seja, a ação direta sobre o meio. Dessa forma, o teórico considera que a inteligência já nasce com a criança, conforme reflexos e hábitos adquiridos.

O estágio pré-operatório, por sua vez, é caracterizado pelo pensamento egocêntrico, inteligência simbólica; centração; confusão entre realidade e imaginário, raciocínio transdutivo, com explicações repetidas para situações diferentes; destaque para o animismo, dando vida a seres inanimados e ausência de reversibilidade, quando não consegue reverter um pensamento. Essa fase está ligada à fase pré-escolar (Piaget, 1986). Nesse estágio, quando a criança age no mundo, ao brincar, está mostrando sua inteligência, com a interação com os objetos que tem nos meios em que vivencia suas experiências. Após conseguir ir além do seu tempo e espaço, com o uso da linguagem, a criança passa a investir em conhecimentos. Deste modo, “a formação da função simbólica [...] consiste em diferenciar os significantes dos significados, de modo que os primeiros permitam a evocação da representação dos segundos” (Piaget, 2011, p. 79). E, dessa maneira, para a criança.

Trata-se não somente de aplicar às operações aos objetos, ou melhor, de executar, em pensamento, ações possíveis sobre esses objetos, mas de refletir estas operações independentes dos objetos e de substituí-las por simples proposições [...] o pensamento concreto é a representação de uma ação possível, e o formal é a representação de uma representação de ações possíveis (Piaget, 2011, p. 56-57).

A aprendizagem acontece se houver desenvolvimento, ou seja, o sujeito desenvolve-se e assim consegue aprender sobre o mundo e sobre si mesmo. “Maturação, experiência ativa, equilíbrio e interação social são as forças que moldam a aprendizagem” (Piaget, 1961, p. 201 *apud* Lefrançois, 2008, p. 261). Nesse viés, os estudos de Piaget buscam a compreensão de como o aprendiz passa de um estado de menor para um maior conhecimento, refletindo no que está diretamente relacionado com o desenvolvimento pessoal do sujeito.

De acordo com Piaget (1986, p. 76), “[...] o desenvolvimento da criança implica numa série de estruturas construídas progressivamente através de contínua”. O indivíduo é um sujeito participante, ou seja, ativo, que consegue estabelecer relações de trocas com o conhecimento, num processo de relações que têm significado pela vivência, sendo resultado de ações do próprio sujeito sobre o meio físico e social em que está ao seu redor, ganhando significados para o indivíduo, quando o conhecimento é assimilado. Para Piaget (1986), o brincar não só reflete o nível de desenvolvimento cognitivo da criança como também estimula seu desenvolvimento; contudo, este estímulo se dá na medida em que a criança exercita habilidades aprendidas recentemente.

O Brincar e o Desenvolvimento Infantil na Perspectiva de Wallon

Na educação infantil, a afetividade tem papel de mediação no desenvolvimento cognitivo, visto que a criança em processo de formação se constitui como sujeito pensante, e constrói sua história nas relações que vivencia no cotidiano.

A energia que se estabelece na afeição é fator determinante para a motivação, para o encontro de razões que elevam o cognitivo. O educador e a criança são parceiros e estabelecem relações de troca que influenciam o ambiente educacional. Wallon (1992, p.90) afirma que:

O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com a predominância da primeira. A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois

desenvolvimentos se mantêm de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. Ao longo do trajeto, elas alternam preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva (Wallon, 1992, p. 90).

A afetividade está ligada diretamente à inteligência, pois ela impulsiona a criança a realizar seus projetos, a participar com entusiasmo diante daquilo que lhe é proposto. A criança aprende quando tem interesse e quando compreende que aquilo que está em contato lhe será útil. Da mesma maneira, a dimensão afetiva nas relações e práticas pedagógicas encontra-se como eixo para a formação da criança e do seu conhecimento. Nesse processo a criança constrói o seu eu, aprende conceitos e forma sua inteligência.

A organização da consciência e das cognições acontece pelo afeto, pela segurança que este faz acontecer, deixando a socialização, ser difundida em processos de liberdade de pensamentos, de ações que fazem motivar conhecimentos favoráveis à alegria de estar e fazer. É por meio da afetividade que a criança demonstra suas vontades, seus desejos, explicando dessa forma sua compreensão acerca do que vivencia.

Para a criança na educação infantil, sentir-se acolhida, estimulada e segura a estimula a valorizar ações positivas, as quais são derivadas de cognições que se voltam ao desejo de se ver realizada e ajudar o outro a seguir o mesmo caminho. Nas palavras de Wadsworth (1997, p.74):

À medida que as crianças se desenvolvem efetivamente, mudanças paralelas podem ser observadas em seus julgamentos morais. O desenvolvimento do afeto normativo, da vontade e do raciocínio autônomo influencia a moral e a vida afetiva da criança operacional concreta. As crianças desenvolvem a capacidade de perceber o ponto de vista dos outros, de considerar as intenções e de melhor se adaptarem ao mundo social.

Os processos afetivos que acontecem nas relações entre o educador e a criança explicam que a afeição é o início de todo desenvolvimento, principalmente as afeições que se destinam a ser positivas, com a valorização das ações e movimentos que acontecem no ambiente da educação infantil. Assim, para um ambiente escolar harmonioso, o educador e as crianças precisam estabelecer acordos, e vínculos de confiança.

As crianças passam grande parte de seu dia no espaço da educação infantil, neste caso o educador tem papel fundamental na vida das crianças. É preciso acrescentar à prática pedagógica as interações, valorizando as diferenças que frequentam esses espaços, proporcionando às relações sociais e educativas o sucesso no entrelaçamento de pensamentos e ações. É preciso dissociar amarras ou crenças de que o bom educador é o tradicional, ou seja, aquele que somente cuida e educa e não se dispõe para as relações interpessoais no convívio com as crianças, pois é através dessas relações que o ambiente educacional se torna prazeroso e convidativo para vivências significativas.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico, pretendeu-se discutir e compreender como o brincar está presente na educação infantil. Para isso, nos pautamos na análise dos documentos norteadores da educação infantil, visando responder às seguintes perguntas de pesquisa: Qual a importância do brincar e da ludicidade como fundamentos pedagógicos na educação infantil?

O Brincar e a Ludicidade na Educação Infantil: O que Dizem os Documentos Norteadores

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e se encontra embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN -1996), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI – 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) datada de 2017. A Educação Infantil é compreendida como:

[...] a primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, Art. 5º). As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (Brasil, 2009, p. 4).

A infância é a fase da vida em que a criança está diretamente ligada às brincadeiras. Isso se deve ao fato de a criança encontrar no brincar satisfação de seus interesses e dos seus anseios, encontrando motivação para poder se expressar, inserindo-se no universo real, refletindo diante de sua construção, organização, criação e recriação. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (Brasil, 1998, p. 28).

Assim, por meio do lúdico a criança encontra sentido para se envolver nas atividades e se aproximar dos conceitos que levam à aprendizagem construída no cotidiano educacional diante do brincar. No brinquedo e nas brincadeiras a criança se constitui enquanto sujeito, portanto, o brincar é um direito de aprendizagem e de desenvolvimento, junto ao direito de conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O brincar é um direito de aprendizagem da criança e está normatizado pela BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 5).

Brincar é fundamental para desenvolvimento e crescimento infantil. Nesse processo de brincar existe a ludicidade na brincadeira, em que a criança explora seus aspectos físicos, emocionais e intelectuais de forma saudável. Isso se constitui como base para se tornar um adulto ativo e criativo ao interagir com o outro e com o meio que vivencia. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substituídos (Brasil, 1998, p. 27).

Ao brincar, a criança se socializa e interage com o meio, experimenta regras e faz trocas de papéis sociais, utiliza sua imaginação ao seu favor de forma prazerosa. Através do brincar a criança consegue imitar sua vivência do dia a dia. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009)

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro (DCNEI, 1998, p. 22).

O brincar de faz-de-conta, por exemplo, permite que a criança vivencie situações que estão presentes no seu dia a dia, experimentando diferentes formas de ser, agir e pensar. Assim, ela coloca em diálogo com o real seu imaginário, suas fantasias, desejos e emoções. E, nesse sentido, o lúdico favorece o desenvolvimento integral da criança, promovendo a aprendizagem e a assimilação de valores sociais, sem a preocupação da criança ter que decorar normas.

Brincar: Ação Infantil no Espaço Escolar

O brincar é uma forma de comunicação, é por meio deste que a criança reproduz seu cotidiano. O ato de brincar promove a reflexão sobre o mundo concreto, a autonomia e a criatividade, estabelecendo uma relação de proximidade entre o jogo e a aprendizagem.

Por ser um sujeito socialmente ativo, a criança precisa ter a oportunidade de escolher e ter acesso aos brinquedos e brincadeiras, sendo isso um de seus direitos. “Quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário” (Kishimoto, 2017, p. 296).

A instituição que se destina a trabalhar com esse universo deve promover a valorização da ação de brincar. Carvalho *et al.* (2003, p.124) destaca que:

A pré-escola típica importa o modelo da escola, voltada para o desenvolvimento cognitivo por meio de atividades programadas e estruturadas. Entretanto, em sua raiz grega, escola significa lazer, tempo livre. Até as décadas de 1950, 1960, em nosso meio a criança ia para a escola, já transformada em algo bem diferente de lazer ou tempo livre, mas tinha fora dela, o tempo livre para brincar com seus irmãos e vizinhos na rua, onde ocorria uma interação social viva e significativa, um espaço de elaboração de seu conhecimento e de suas relações.

Na instituição de educação infantil, a criança precisa de espaços adequados para brincar, pois não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos é preciso planejamento desse espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade, para que a criança se sinta segura e interessada. O brinquedo, que se constitui como objeto da brincadeira, pode ser industrializado, artesanal ou fabricado pela professora num sistema de parceria entre escola, famílias e crianças, com produções pessoais e coletivas.

Na infância, a brincadeira se apresenta como necessidade de socialização e de formação da personalidade da criança. Por meio da brincadeira a criança expõe a imaginação em diferentes situações: no conto, no colorir e na prática das suas capacidades. Favorecer o brincar na educação infantil é fazer da atuação pedagógica um componente que valoriza o momento que a criança tem para concretizar suas múltiplas manifestações. De acordo com Paschoal e Machado (2008, p.57):

O brincar é um meio pelo qual a criança se relaciona com o mundo adulto, procurando descobrir e ordenar as coisas ao seu redor. Ao vivenciar as brincadeiras, a criança desenvolve afetividade, interage com o mundo em que vive, mediante a fantasia e o encanto.

É na infância que o brincar se torna mais intenso, porém ele se manifesta em qualquer fase da vida. Nesse período de imaginação fértil a criança consegue dar conta de se desenvolver e construir sua personalidade. Brincar é um processo de consonância com o lúdico e colabora para a aprendizagem e para o desempenho da criança enquanto sujeito em desenvolvimento.

Se brincar é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, ele não pode ser compreendido como algo que apenas ocupa um determinado tempo da criança. É preciso uma visão mais ampla e minuciosa desse conceito, para assimilar que a ação infantil acontece com vistas a alegria enriquecida pela ludicidade que nasce nas brincadeiras. Carvalho *et al.* (2003, p.28), acrescenta:

(...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo.

Enquanto brinca a criança reproduz aquilo que experimentou. Nesse processo ela faz reflexões, ampliando sua capacidade de construir sozinha, se tornando mais autônoma, usando a criatividade de forma que acontece a aprendizagem, o que proporciona melhoria na concentração e na atenção.

A comunidade, a equipe pedagógica, e principalmente o professor precisam oferecer momentos em que a ludicidade esteja presente no ambiente educacional, para que o brincar se constitua como oportunidade em que a criança formula a aprendizagem com prazer. O planejamento deve estar voltado para a aproximação entre criança e os conhecimentos. Kramer (1994, p.19) afirma:

É preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área de Educação Infantil em geral, para repensarem sua prática, se reconstituírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção, para que possam mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, participar da sua concepção, construção e consolidação.

Na educação infantil o brincar traz à criança a possibilidade de construir regras para seu próprio desenvolvimento pessoal em meio ao contato com os demais. A estimulação da criança a faz criar e produzir de acordo com seu tempo e ritmo estabelecendo a lógica infantil, ganhando mais habilidade para ter harmonia nos relacionamentos do seu dia a dia. Goés (2008, p. 37), afirma que:

[...] a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrado maior espaço para serem entendidos como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo.

O brinquedo, o jogo e a brincadeira se compõem como elementos que podem e devem ser utilizados no processo educativo, pois o desenvolvimento infantil é enriquecido com contribuições que vem da mediação do professor, seja no espaço da educação infantil, que planeja para dar ênfase ao que quer trabalhar para facilitar a aprendizagem infantil.

Para a criança, dentro ou fora do espaço educacional, a brincadeira é algo muito sério, pois através desta ação, ela tenta entender o mundo, interagindo e atuando como sujeito social. Segundo Wajskop (2007) o pensamento sobre brincar é um desafio de estudo tratado por diferentes autores, gerando inúmeras discussões acerca da sua importância na educação. Por meio da ação de brincar, a criança se relaciona com o mundo, fazendo interações, formando sua personalidade e descobrindo culturas. Para ela é sua constituição, seu entrelaçamento de ideias e pensamentos diante do que experimenta e cria. Para Wajskop (2007, p. 25):

A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos alunos.

De acordo com Carvalho *et al.* (2003) brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, pois facilita o processo de formação da cognição, no progresso motor, sensorial, afetivo e social da criança. Assim, existe a necessidade de proporcionar momentos e recursos que disponibilizam à criança situações de criação, movimento de idas e vindas ao mundo imaginário e idealização de seus projetos.

O Lúdico e a Aprendizagem no Espaço Escolar

A ludicidade está diretamente ligada à ação de brincar. O lúdico que se estabelece no jogo se enriquece na aprendizagem, pois faz a criança estar em contato com diferentes linguagens, como a literatura, com simbologia que enfatizam a flexibilidade com a combinação de pensamentos e ideias, que são favorecidas no desempenho de suas capacidades e aprendizagem significativa. Conforme explicita Maluf (2014, p.42):

As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que entretenimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes habilidades.

A relação que existe entre a educação e jogo contribui para a apropriação de conceitos e conhecimentos que são fundamentais para o ensino, pois a ludicidade favorece a motivação para a assimilação e compreensão, numa trajetória em que os obstáculos são vencidos. Os jogos permitem vivenciar momentos que são experiências, como uma situação problema, sendo que acontece o uso das cognições em relação à lógica e ao raciocínio.

Carvalho *et al.* (2003) ainda complementa que em sua essência, o viver da criança requer uma gama de situações que a levem a brincar, produzindo suas construções e se expressando, mostrando as relações que faz entre a ação, a linguagem e os pensamentos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil traz o seguinte texto:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar (Brasil, 1998, p. 21).

Redin (2000) destaca que quanto mais a criança tiver condições para brincar, com momentos de ludicidade e interação, mais efetivo e fácil será o seu desenvolvimento. Não deve se perder o foco de ludicidade, pois o processo de aprendizagem precisa ser ativo nas experiências da criança, estabelecendo uma estrutura de vivências que dá créditos para que a infância seja destituída de padrões sociais, mas que se vista de realizações e inovações feitas pela própria criança em seus entendimentos. Brougère (1998, p.193), por sua vez, afirma que:

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção.

Oferecer atividades lúdicas desenvolvidas de forma diferente, à criança, faz com que ela sinta vontade de pensar, de dialogar nas situações que tem a sua disposição. Desse modo a criança desperta o desejo por aprender e se envolver com descobertas, de maneira que se sente importante para estar ali e explorar o novo ou aprimorar o que já conhece.

O Lugar do Brincar e da Ludicidade no Currículo da Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) trazem como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Apesar disso, brincar, que é a atividade principal do período da infância, “está perdendo o seu espaço para ‘atividades’ dirigidas ao processo de alfabetização, sendo este, hoje, o objetivo mais relevante das escolas” (Barros, 2009, p.34). Para esta autora, a brincadeira não deve ser vista como atividade com fins didáticos para a alfabetização, é preciso utilizar tal prática como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil que infelizmente não tem sido valorizado pela sociedade em geral. Portanto, a autora faz uma crítica sobre a falta de espaço propício para o brincar na educação infantil. Isso porque:

O que tem ocorrido na escola é a substituição das brincadeiras de jogo simbólico, brincadeiras tradicionais, o contar histórias, entre outras atividades potencializadoras do desenvolvimento das crianças, em razão do uso excessivo de brincadeiras com fins didáticos, ou seja, impossibilitando o aparecimento de brincadeiras espontâneas que podem surgir em atividades livres, e que, portanto, perdem seu valor e significado (Barros, 2009, p. 117).

Dessa maneira, o lúdico perde a função de atividade principal para a formação da criança e as escolas assumem estas práticas como meras atividades sem relevância, realizadas como forma de “gastar energia” em vez de instrumentos fundamentais para o desenvolvimento infantil.

No espaço escolar a preocupação maior é para que a criança domine a leitura e escrita precocemente, ignorando o brincar enquanto facilitador no processo de desenvolvimento infantil. Desse modo, o espaço da educação infantil vai cedendo lugar para atividades escolares, deixando de lado o espaço para o brincar. Nesse sentido, se faz necessário que o currículo seja construído com a criança, considerando-a como construtora do seu próprio conhecimento. Segundo a DCNEI (2009):

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), enfatizam que interações e brincadeiras devem ter a criança como centro do planejamento, portanto, as práticas pedagógicas precisam ter um currículo que proporcione espaços adequados para o brincar, fazendo com que a criança seja capaz de criar, imaginar, inventar, explorar, e que contemple brincadeiras que corroborem para que a criança explore a si, ao outro e ao mundo a sua volta; certificando que a mesma será o centro do processo educativo e planejamento curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção deste estudo foram pesquisados livros, dissertações de mestrado, documentos oficiais do Ministério da Educação e, revistas eletrônicas relacionados ao tema em que foram abordados os seguintes tópicos: o brincar e a ludicidade na educação infantil: o que dizem os documentos norteadores, brincar: ação infantil no espaço escolar, lúdico e a aprendizagem no espaço escolar e o lugar do brincar e da ludicidade no currículo da educação infantil. Esse processo favoreceu a compreensão de que a brincadeira e a ludicidade estão diretamente ligadas ao universo do desenvolvimento infantil, em que a criança constrói sua aprendizagem com significação ao que vivencia e imagina.

O ato de brincar com ludicidade corrobora para a aprendizagem da criança e seu desenvolvimento integral nos aspectos físicos, sociais, culturais e afetivos. O brincar com ludicidade dentro da educação infantil precisa abranger o lúdico de maneira em que se entenda que no jogo e na brincadeira a criança experimenta regras, limites, frustrações e organizações que são amplamente refletidas para que se possa realizar o que está sendo proposto. Essas situações vão sendo construídas com alegria, pois afinal a vida para criança é uma brincadeira.

A atividade lúdica estruturada no brincar, envolve a brincadeira espontânea, o jogo organizado e o brinquedo, que é o objeto criado para proporcionar a ação de brincar. Nesse envolvimento do jogo, da brincadeira e do brinquedo, a criança o brincar refere-se a viver, a estar querendo fazer suas produções, constituindo-se e colaborando para o desenvolvimento do outro também.

O lúdico na brincadeira assume no cotidiano infantil o papel de necessidade básica para facilitar o progresso de suas capacidades. Assim, a criança se equilibra, participando do mundo, seja nos momentos em que atua com o imaginário ou nas suas criações que englobam a realidade para dar sustentação ao que cria.

Ao se colocar uma visão direcionada para o conhecimento, uma criança que brinca e é alegre ao que produz, com certeza será um adulto que conseguirá ter visão de conhecimento amplo, em que existam possibilidades de resolver e pertinência de hipóteses para solucionar problemas, os quais serão apreendidos.

A importância do papel do professor no brincar é ser mediador do processo de aprendizagem, conseguindo atuar de forma a contribuir para que a criança tenha entendimentos favoráveis para compreender o mundo que a cerca. O brincar é também uma estratégia pedagógica que facilita o trabalho do professor na educação infantil.

Assim, a pesquisa trouxe a reflexão de que a brincadeira é essencial para a formação integral da criança e que ao brincar com ludicidade a brincadeira se torna mais prazerosa e significativa fazendo com que a criança aprenda de forma espontânea. Sendo assim, as perguntas de pesquisa foram respondidas, bem como os objetivos estruturados. Fica como sugestão para novas produções acadêmicas acerca do brincar nos diferentes níveis do ensino fundamental e no processo de inclusão escolar, bem como a análise das formas de apropriação e aplicação dos conceitos de ludicidade e brincadeiras trazidos pela Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil, nas instituições de educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARROS, F. C.O.M. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/bdcnk/pdf/barros-9788579830235.pdf>. Acesso em: nov. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, p. 14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: Jun. de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**– Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: mar. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Mec, Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: mar. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol. 1 e Vol. 2, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, A. M. A. *et al.* **Brincadeira e cultura:** viajando pelo Brasil que brinca: brincadeiras de todos os tempos, volume II. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CORDAZZO, S. T. D; VIEIRA, M. L. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 3, p. 365-373, 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GÓES, M. C. **A formação do indivíduo nas relações sociais**: contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Pierre Janet. Educação e Sociedade. Campinas, Unicamp, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **Bruner e a brincadeira**. O Brincar e as suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2016. P. 139-153.

KRAMER, S. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1994.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da Aprendizagem**. Tradução: Vera Magyar. 5. edição. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LOPES, M. C. **Ludicidade humana**: contributos para a busca dos sentidos do humano. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador, 2005. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf) ;. Acesso em: 17 out. 2020.

MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para educação Infantil**: conceitos, orientações e práticas. 4 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NOVA ESCOLA. **Entenda a BNCC na Prática**. 2017. Disponível em: <<https://bncc.novaescola.org.br/>>. Acesso em: mar. 2020.

OLIVEIRA, M. K. de. **Um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **Imagens da Infância na Modernidade: da infância que temos à infância que queremos**. In: MORENO, G. L.; AQUINO, O. R. de; PASCHOAL, J. D. **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2008. P. 19, 20, 55 e 57.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência da criança**. Editora Crítica: São Paulo, 1986.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 1982.

_____. **Seis estudos de Piaget**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa 1992.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

ZANLUCHI, F. B. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

Teatro e Educação: Professor Assumindo um Papel na Sala de Aula Virtual

Theater and Education: The Teacher Assuming a Role in the Virtual Classroom

Michelle Santana Guimarães Vêras

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento, mestre em Artes Cênicas (UFBA), licenciada em Geografia (UFBA), Pedagoga (FAVENI), estudante do curso de graduação Bacharelado Interdisciplinar em Artes (UFBA)

Ivan Maia de Mello

Doutor em Educação (UFBA), Mestre em Filosofia (UERJ), Bacharel em Matemática (UFPE), coordenador do Colegiado do Bacharelado Interdisciplinar em Artes noturno do IHAC, vinculado ao corpo docente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB e ao corpo docente do Doutorado em Difusão do Conhecimento da UFBA

RESUMO

O presente trabalho apresenta o relato de experiência vivido a partir do percurso no componente curricular TEAA34 –Prática de Estágio em Pedagogia do Teatro, no ano de 2022, ofertado pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, para os alunos da Licenciatura em Teatro (como componente obrigatório para conclusão do curso) e também ofertado aos cursos de Bacharelados Interdisciplinares, neste caso, como Optativa. Esse relato tem por objetivo resgatar aprendizagens e reflexões construídos a partir das aulas virtuais, decorrentes da pandemia de covid-19, um acontecimento histórico, recente e que transformou a forma com que os espaços de educação passaram a lidar com os meios de comunicação, transformando práticas pedagógicas. Ao longo do trabalho, as técnicas de ensino conhecidas como “*teacher in role*” e “professor personagem” serão apresentadas, explicitando adaptações possíveis para essas criações no contexto virtual.

Palavras-chave: drama; ensino remoto; professor personagem; sala de aula virtual; *teacher in role*.

ABSTRACT

The present work presents a report of the experience lived during the course TEAA34 – Internship Practice in Theater Pedagogy, in the year 2022, offered by the School of Theater at the Federal University of Bahia. This



course is mandatory for Theater Teaching Degree students as a requirement for graduation and is also available as an elective for students enrolled in Interdisciplinary Bachelor's programs. This report aims to recover the learnings and reflections developed throughout the virtual classes, which emerged as a consequence of the covid-19 pandemic—a recent historical event that significantly transformed the way educational spaces interact with communication technologies, reshaping pedagogical practices. Throughout the paper, the teaching techniques known as “teacher in role” and “professor personagem” will be introduced, emphasizing possible adaptations for their application in a virtual learning environment.

Keywords: drama; remote teaching; character-professor; virtual classroom; teacher in role.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorrerá sobre a experiência vivenciada durante a participação no componente curricular TEAA34 - Prática de Estágio em Pedagogia do Teatro, ofertado pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia e destinado aos estudantes do curso de Licenciatura em Teatro. O TEAA34 é um componente curricular obrigatório para a conclusão do curso. Além disso, é oferecido como disciplina optativa livre ou optativa da grande área para os alunos dos cursos de Bacharelados Interdisciplinares. O componente curricular tem uma carga horária de 136 horas e a sua ementa prevê atividades práticas de estágio em espaços educativos, através de leituras, debates, relatórios e interações com enfoque na faixa etária adolescente.

Com base nesta ementa, o professor responsável por ministrar as aulas, promoveu encontros virtuais para discussões teóricas e para conduzir a execução da parte prática. Os estudantes (futuros estagiários) deveriam ser encaminhados para escolas da rede pública de ensino, onde seriam recebidos por professores do Ensino Fundamental I, Licenciados em Teatro.

O semestre letivo 01/2022, o qual o componente curricular Prática de Estágio em Pedagogia do Teatro foi ofertado, iniciou no meio de incertezas sobre a retomada presencial das atividades após a Pandemia de covid-19. A proposta híbrida (uma combinação de atividades presenciais e remotas) foi a escolha realizada para as atribuições deste componente. Toda a parte teórica foi realizada de maneira virtual, em encontros realizados na plataforma de videoconferência *Google Meet*. Textos e materiais de apoio foram disponibilizados no espaço de armazenamento virtual *Google Drive*, pelo professor regente. Os alunos participantes tiveram como uma das atividades avaliativas a elaboração de uma apresentação, a partir dos estudos dirigidos e dos textos disponibilizados virtualmente.

PERSONAGEM PARA ATUAR NA SALA DE AULA VIRTUAL

O texto de Heloise Baurich Vidor (2008) intitulado “*O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para sala de aula: procedimento teacher in role no processo do drama*”, foi o que escolhi para elaborar a apresentação. Farei algumas considerações sobre esse texto, para em seguida explicar como o mesmo foi apresentado na sala de aula virtual.

Para compreender a origem do *teacher in role* é importante mencionar o trabalho desenvolvido por Dorothy Heathcote, pesquisadora inglesa que ficou mundialmente conhecida ao defender o Drama como caminho para a aprendizagem. Foi na década de 70 que ela propôs a construção do “*Teacher in Role*”. No Brasil, essa técnica passou a ser mais conhecida após publicações da pesquisadora Beatriz Cabral, especialmente do seu livro “Drama como Método de Ensino”, onde buscou traduzir as ideias de Dorothy Heathcote e o “*Teacher in Role*” passou a ser conhecido como “Professor Personagem”.

A expressão “professor-personagem” foi a tradução escolhida para a convenção inglesa “*teacher in role*”, justificando-se tanto pela impossibilidade de uma tradução literal, quanto pelas características que o uso desta estratégia foi adquirindo no contexto brasileiro [a autora completa numa nota de rodapé] A tradução para o contexto do teatro educação, no Brasil, centrado nos jogos teatrais (Viola Spolin) e na presença constante do espectador, vai de encontro à prática do nosso licenciado em teatro, que em geral se atém mais à caracterização do que a sua função social (Cabral, 2006 p. 19-20).

A tradução literal de *teacher in role* é professor no papel, entretanto, Beatriz Cabral, optou por traduzir esse termo como “professor personagem” e acabou distanciando-se da proposta original de sua criadora Dorothy Heathcote.

No *teacher in role* os elementos teatrais surgem com o intuito de fomentar estratégias de ensino para qualquer área do conhecimento, já na interpretação dada por Beatriz Cabral, o professor personagem surge com o intuito de fomentar estratégias de ensino para o Teatro.

Ao utilizar a técnica do *teacher in role*, o professor cria e assume um personagem para dialogar com os estudantes num contexto ficcional, convidando-os a enxergarem o professor em um outro papel, transformando a sala de aula num espaço cênico, onde temas e conteúdos diversos podem ser estudados e discutidos a partir do Drama.

Para Vidor (2008) a tradução do “*teacher in role*” deve ser “professor que assume um papel”. Ela considera que o professor ao assumir um papel social, distancia-se do professor que representa um personagem, acreditando que neste último caso, há potencial pedagógico e metodológico para o ensino do teatro.

Vidor (2008) apresenta algumas reflexões sobre a proposta do *teacher in role* (professor que assume um papel), para o ensino de Teatro nas escolas, diferenciado o conceito original de sua criação e o contexto brasileiro. Com o intuito de representar as reflexões trazidas por Vidor, elaborei um quadro explicativo, que apresento a seguir.

Quadro 1 - Diferenças entre *Teacher in role* e Professor Personagem.

<i>Teacher in role</i> (Professor que assume um papel) – Inglaterra	Professor Personagem - Brasil
Professor assume um papel social	Professor representa um personagem
Ênfase no que está sendo dito	Ênfase no que está sendo dito e como está sendo dito
Sem objetivos cênicos	Com objetivos cênicos
Foco no contexto de ficção e circunstâncias dadas	Foco no contexto de ficção, circunstâncias dadas e caracterização física refinada.
Atua em qualquer sala de aula	Atua nas aulas de Teatro
Flexibilidade estética	Radicalidade estética
Trabalho de professor	Trabalho de ator
Todos os professores podem adotar	Professores de Teatro podem adotar

Fonte: elaboração própria.

A atividade de apresentação do texto de Vidor (2008) foi feita na sala de aula virtual tendo como pressuposto o *teacher in role* (professor que assume um papel), de origem inglesa, onde qualquer professor pode assumir um papel para discutir ou apresentar um assunto ou tema através do drama.

Em substituição a uma apresentação costumeira em que slides eram construídos com extração de partes do texto para discussões teóricas, solicitei que no dia da minha apresentação fosse possível trazer uma “convidada”. Essa convidada seria eu mesma, interpretando um personagem nominada Tâmara, coordenadora de uma escola particular de Salvador, que tinha interesse em oferecer oportunidades de estágio. Eu assumiria essa personagem para explicar a possibilidade de outros professores fazerem o mesmo, ou seja, trabalhar conteúdos específicos em sala de aula a partir da criação e atuação do *Teacher in Role*.

O contexto e circunstância da ficção requer que a situação explorada seja convincente, elaborada para apresentar uma narrativa em que o público seja conduzido a interagir como se estivesse vivenciando uma situação real. Para a atuação do personagem Tâmara tornou-se imprescindível elaborar uma apresentação baseada em circunstâncias reais. Foi necessário criar um roteiro para a atuação do “Professor que Assume um Papel”.

No contexto do Drama, Cabral (2006) faz uma analogia do roteiro ao pré-texto, onde as ideias que antecedem a atuação devem ser introduzidas aos participantes. É a razão apresentada antecipadamente para justificar a ação cênica que ocorrerá, nesse caso, para a presença de Tâmara na sala de aula.

O pré-texto é, assim, não apenas um estímulo; sua função é bem mais ampla. Enquanto o estímulo sugere a ideia ou a ação inicial, o pré-texto indica não somente o que existe anteriormente ao texto (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e dos papéis dos participantes (Cabral, 2006, p. 15).

Dessa forma, o pré-texto se assemelha ao conceito de pretexto, no sentido de justificar uma ação que pode ser pautada na ficção não apenas para criar um estímulo inicial, mas também para dar condições a atividade do Drama, de modo que ela se desenvolva dialogando com o papel elaborado pelo professor, promovendo discussões pertinentes as abordagens previstas para a aula.

Como já mencionado, a aula tinha o objetivo principal apresentar o texto de Vidor (2008) e para isso, eu como responsável por partilhar o texto com os colegas, utilizei a própria técnica do “professor que assume um papel” ou *teacher in role* para dele falar.

Como parte do pré-texto, perguntei antecipadamente ao professor se poderia no dia da minha apresentação, convidar uma coordenadora de uma escola particular de Salvador para dar uma palestra “rápida” sobre “Plano de Aula” e também falar sobre a atuação de estagiário no contexto escolar. Essa intervenção cabia dentro da proposta do componente curricular e o professor concordou com a participação dessa “coordenadora”.

Para que a interpretação sugerisse autenticidade e credibilidade, foi necessário pesquisar uma escola real, com logomarca, endereço, Projeto Político Pedagógico. Essa escola seria apresentada durante a experiência do Drama a ser vivenciadas com os colegas do componente curricular TEAA34 –Prática de Estágio em Pedagogia do Teatro. A etapa seguinte seria dar vida a personagem.

Para construir um discurso verdadeiramente convincente, foi fundamental realizar um estudo aprofundado sobre a personagem Tamara. Como estudante e apresentadora prestes a assumir esse papel, era necessário compreender não apenas sua personalidade, mas também sua postura, forma de comunicação e campo de atuação. Assim, deu-se início a um processo detalhado de pesquisa, que envolveu tanto a análise teórica quanto a observação prática.

O primeiro passo foi compreender o papel de uma coordenadora pedagógica dentro do ambiente escolar. Para isso, busquei informações sobre suas funções, desafios e responsabilidades, analisando documentos institucionais e resgatando na minha memória pessoal as relações que tive com essas profissionais ao longo da vida. Ao atuar como coordenadora pedagógica seria essencial captar não apenas o que esse cargo exige em termos de gestão e organização, mas também como se dá suas interações.

Além do conhecimento teórico, também procurei identificar características que costumam cercar o imaginário das pessoas sobre o perfil de coordenadores pedagógicos, como sua forma de falar, tom de voz e expressões corporais. Esses detalhes foram fundamentais para dar maior veracidade à performance, garantindo que Tamara se apresentasse ao público de maneira coerente, entretanto, foi adicionado um perfil autoritário, que não diz respeito a características da profissão e sim das distintas personalidades que encontramos nos diversos contextos sociais e laborais.

Dessa forma, a construção da personagem não se limitou a um roteiro ou improvisação momentânea, mas envolveu um processo cuidadoso de apropriação e imersão na realidade profissional que ela representava.

Ficou prevista a atuação em três atos: autoapresentação de Tâmara e de seu local de trabalho; palestra sobre a “Atuação do estagiário no contexto escolar” e uma oficina em que Tâmara falaria sobre aspectos relevantes para a construção de Plano de Aula e Plano de Trabalho.

Chegou o dia previsto para a apresentação do texto de Vidor. A personagem Tâmara Oliveira (importante ter um sobrenome), seria apresentada como coordenadora de uma escola particular de um bairro de classe média.

Por se tratar de uma aula realizada em ambiente virtual, a presença de Tamara precisava ser construída de maneira convincente dentro desse formato. Diferente do teatro presencial, onde o corpo do ator ocupa fisicamente o espaço, no contexto online, sua existência se daria exclusivamente por meio da tela do computador. Isso exigia um cuidado especial na construção da identidade da personagem, garantindo que sua presença fosse percebida de forma autêntica pelos demais participantes da aula.

A sala de aula virtual do componente TEAA34 – Prática de Estágio em Pedagogia do Teatro era realizada por meio da plataforma *Google Meet*, ferramenta amplamente utilizada no ensino remoto. Para garantir um ambiente controlado e organizado, a entrada de estudantes e demais participantes era gerenciada pelo organizador da reunião, que autorizava o acesso apenas após a verificação do e-mail utilizado para o login. Como o sistema exigia que cada participante estivesse vinculado a uma conta de e-mail específica, foi essencial criar uma identidade digital exclusiva para Tamara, possibilitando sua interação como se fosse uma aluna real dentro do ambiente virtual.

Essa estratégia não apenas assegurou que a personagem fosse percebida de forma distinta da minha identidade como estudante, mas também ampliou as possibilidades de experimentação teatral no ensino remoto.

Para tornar a experiência da participação de Tamara mais convincente e imersiva, criei um *e-mail* e um *login* exclusivos para a personagem, garantindo que sua presença nas aulas fosse percebida como autêntica. Essa estratégia permitiu diferenciar claramente a personagem da minha identidade virtual como estudante, tornando a interação mais realista.

Segundo Vidor (2008), assumir um papel durante as aulas de drama exige que o professor esteja disposto a enfrentar desafios, sendo o primeiro deles “agir como se fosse outra pessoa diante dos alunos”. Esse processo demanda não apenas uma mudança na forma de se expressar, mas também um comprometimento com a construção de uma nova identidade dentro do ambiente educacional.

Ao utilizar dois usuários distintos – um representando minha identidade real e outro representando Tamara –, foi possível enriquecer a dinâmica da sala de aula. Essa abordagem favoreceu a participação ativa dos colegas, estimulando o engajamento e ampliando as possibilidades de interação no ambiente virtual. Além disso, a presença da personagem proporcionou novas formas de explorar o drama na educação, tornando a experiência mais envolvente e significativa para todos os envolvidos.

Na sala de aula virtual existe a possibilidade de participação com ou sem câmera e microfones ativos. Eu (estudante) iniciei a aula apenas com o microfone ativo. A câmera deveria ser aberta apenas no *login* de Tâmara.

Mulher elegante, com comportamento firme e seguro. Sua postura ereta e seu cabelo cuidadosamente arrumado, demonstrava o cuidado que tinha com sua aparência. Na boca um batom vermelho claro, que remetia confiança e poder. Vestida com um blazer que não combinava com o calor de Salvador, mas que sugeria que seu local de trabalho tinha uma boa infraestrutura e era climatizado.

Assim deveria surgir Tâmara, com câmera e microfone ativados, entretanto, imprevistos acontecem não apenas nas salas de aula físicas presenciais, mas também nas salas de aulas virtuais. Obstáculos tecnológicos, tais como questões de conexão com a internet ou dificuldades técnicas com os sistemas de ensino podem trazer alguns transtornos. Nessa situação específica, não consegui habilitar a câmera e Tâmara. Mesmo com toda a produção prévia, Tâmara teve sua aparição restrita a voz. Todas as informações que foram elaboradas na caracterização da personagem (postura, maquiagem, figurino), ficaram ocultas, exceto a voz. Para Temer (2022) a voz é o elemento chave da atuação. Ela faz uma análise da relação entre a palavra escrita e a falada, entretanto, no caso do professor no papel, não há necessariamente um texto escrito pré-estabelecido, nem há uma exigência de preparação altamente especializada, como se espera da voz do ator na perspectiva de Stanislavski (1964).

A voz de Tâmara surgia com um sotaque que se distanciava do dialeto baiano, mas não deixava claro de qual região do país poderia ser. Tâmara preparou uma apresentação em que fez a exposição da escola onde trabalhava, nessa apresentação mencionou a sua escola como um espaço de excelência: “A nossa escola dispõe de espaços amplos, arejados e adequados para a prática das atividades acadêmicas e de lazer. O colégio conta com cinco salas de aulas para o ensino infantil reservada ao turno integral, dezessete salas para o ensino fundamental I e II, além de outras 5 salas reservadas as turmas do ensino médio. Outras dependências da instituição são auditório, laboratórios para prática *maker*, biblioteca e espaço de convivência”.

Na sequência Tâmara falou sobre a atuação do estagiário no contexto escolar e nesse momento provocou os participantes da sala com falas preconceituosas e questionáveis para uma educadora que deveria pensar na formação docente: “considerando que o público da nossa escola são filhos de médicos, engenheiros e empresários, precisamos incentivar nossos alunos a escolherem cursos de alto padrão. Aqui ninguém quer o filho professor por exemplo”. Tâmara conclui essa fala com uma risada sarcástica ao final. Após lançar essas palavras, Tâmara esperou que os estudantes do componente curricular TEAA34 –Prática de Estágio em Pedagogia do Teatro a retrucasse, mas todos permaneceram em silêncio. A crença inicial é que esse comportamento, de baixo o engajamento dos alunos, fosse devido ao contexto do ambiente virtual, entretanto, isso foi esclarecido ao final da apresentação. Os estudantes disseram ter medo de refutar Tâmara por se sentirem numa relação hierárquica inferior, em que o lugar de privilégio de Tâmara como profissional convidada a participar da aula e sua posição de coordenadora colocava os estudantes numa posição de submissão e silêncio.

O último momento de participação de Tamara ocorreu durante a oficina voltada para a construção de um Plano de Ensino e de um Plano de Aula. Nesse encontro, sua atuação teve um caráter essencialmente técnico e pedagógico, com o objetivo de esclarecer de forma detalhada as diferenças entre esses dois documentos fundamentais para a organização do trabalho docente.

Durante sua explicação, Tamara abordou as características específicas de cada plano, destacando suas finalidades, estrutura e aplicação no contexto educacional.

Nessa etapa final os estudantes estabeleceram um diálogo mais efetivo com Tâmara, buscando esclarecer dúvidas e aprender sobre as construções de um Plano de Ensino e Plano de Aula. Esse momento em que as possibilidades de diálogo com o público se ampliam, o improviso pode ser fundamental para que o personagem consiga sustentar sua atuação. Para Forlini (2022), a improvisação teatral tem como princípios a ideia de aceitação e construção a partir das ideias uns dos outros, escuta, colaboração, ressignificação do erro, imaginação, criação coletiva, livre associação de ideias e pensamento divergente, entre outros.

Após finalizar a apresentação de Tâmara, retomei o *login* de estudante e revelei que Tâmara Oliveira era uma criação, que se tratava de *Teacher in role* (Professor que Assume um Papel), criado com o intuito de dar vida e trazer a realidade as ideias que estavam presentes no texto de Vidor (2008).

As reações dos estudantes foram diversas, poucos perceberam que a construção da aula partiu do texto gerador indicado pelo professor responsável pelo componente curricular. Quando perguntados sobre a proposta da aula que trouxe um personagem para auxiliar na discussão sobre o texto, a maioria dos estudantes espectadores disse ter acreditado que Tâmara Oliveira não era um personagem fictício. Apenas após ter sido revelado o contexto de sua criação, alguns estudantes tiveram coragem de se pronunciar, dizendo que acharam Tâmara narcisista, egocêntrica e preconceituosa.

O comportamento inicial dos estudantes espectadores, marcado pelo silêncio mesmo diante da constatação das atitudes autoritárias e inadequadas da personagem Tamara, evidencia a permanência de uma realidade ainda opressora nos espaços de poder. Essa postura sugere não apenas a naturalização dessas condutas, mas também o receio ou a dificuldade de questioná-las, refletindo dinâmicas hierárquicas que limitam a expressão e a contestação dentro desses ambientes, relações estas que tanto foram discutidas por Paulo Freire em suas obras, especialmente em seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

Para Freire (1987) a sociedade opressora opera na imersão das consciências, colocando as pessoas numa lógica em que elas muitas vezes não conseguem enxergar alternativas para enfrentar certas imposições, fazendo com que a opressão se torne invisível, ou seja, normalizada, como aconteceu na relação apresentada da personagem com os estudantes espectadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o Drama e atuação da *Teacher in role* (Professor que Assume um Papel) nos permitiu expandir nossa proposta inicial de apresentar um texto, para outras reflexões no âmbito das relações que se estabelecem nos espaços de educação, na relação professor-aluno, coordenação-aluno.

Quando Dorothy desenvolveu as técnicas do *Teacher in role* para a sala de aula, a internet ainda não estava amplamente acessível ao público em geral, isso só começou a acontecer entre 1989 e 1990. A prática do Drama em Sala de Aula era pensada para um contexto em que o espaço de sua elaboração era apenas a sala de aula real (no sentido de contraposição ao virtual). Com a pandemia de covid-19 muitas práticas pedagógicas passaram a ser revistas, reconfiguradas e moldadas às tecnologias digitais.

Diante dos desafios impostos pela pandemia, o ensino remoto tornou-se a única alternativa viável para a continuidade das aulas. No entanto, essa modalidade trouxe dificuldades, como a superficialidade nas interações, o distanciamento entre colegas e a falta de engajamento com câmeras e microfones fechados. Para tornar esse ambiente mais atrativo e dinâmico, adotei o *Teacher in Role*, uma estratégia que permitiu trabalhar com o Teatro na educação como estratégia para ampliar a participação e o envolvimento dos alunos. Apesar das limitações, como instabilidades na conexão e o desgaste causado pelo tempo prolongado diante das telas, o ensino remoto revelou potencialidades significativas. Ele se apresenta como uma alternativa valiosa, especialmente para alcançar estudantes em regiões com acesso limitado ao ensino presencial. Nesse contexto, o Teatro demonstrou ser um recurso essencial para minimizar os desafios do aprendizado virtual, promovendo maior interação e engajamento na sala de aula online.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Beatriz. **O Drama como Método de Ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

FARMER, David. **Dorothy Heathcote – Pioneer of Educational Drama**. Disponível em: <<https://dramaresource.com/dorothy-heathcote-pioneer-of-educational-drama/>>. Acesso em: 12 fev. 2025.

FORLINI Danilo Basile. **TEATRÁGORA: Improvisação e Teatro como possibilidades metodológicas na Educação para a Democracia**. 2022. 232f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Araraquara, 2022. Disponível em: <https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/5786.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Preparação do Ator**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1964.

TEMER Branca. **A Voz do Ator: elemento fundador da cena**. Dossiê Temático - Artigos - Revista Voz e Cena - Brasília, v. 03, nº 01, janeiro-junho/2022 - pp. 241-261. ISSN: 2675-4584 - Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/vozecena/>>. Acesso em: 12 fev. 2025.

VIDOR, Heloise Baurich. **O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama**. Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas, v.1, 10, 2008, p. 9-17.

Festival Estudantil de Teatro: Reflexões sobre a Construção Coletiva e o Ensino de Valores

Student Theater Festival: Reflections on Collective Construction and the Teaching of Values

Caio Márcio Rodrigues David

Arte-Educador. É coordenador e teatrólogo da Oficina de Artes Cênicas Sebastião Furlan e é professor de Arte na educação básica pela Secretaria de Educação de Minas Gerais em São Sebastião do Paraíso/MG. É membro do Conselho do Patrimônio Histórico e Cultural de São Sebastião do Paraíso e detém um Mestrado em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia. Tem ampla experiência na área de Artes, com foco no Ensino de Teatro

RESUMO

Este estudo traz um relato envolvente sobre o Festival Estudantil de Teatro dos Sétimos Anos, um evento pulsante em uma escola pública, onde o palco se torna um espelho da vida e os alunos, protagonistas de suas próprias histórias. O festival não é só um espetáculo, mas um convite à experimentação teatral e à reflexão sobre valores e virtudes, criando um ambiente rico em aprendizado. Baseado na metodologia de ensino-aprendizagem teatral, com referências em Viola Spolin, Augusto Boal, Paulo Freire e Olga Reverbel, o projeto envolveu os estudantes em todas as etapas da produção teatral: da dramaturgia à sonoplastia, da direção à cenografia, transformando cada um deles em artesãos da própria arte. Ao longo do processo, os desafios surgiram como obstáculos num roteiro bem escrito, exigindo trabalho em equipe e resiliência para superá-los. O festival revelou o teatro como uma poderosa ferramenta pedagógica, indo além do artístico e tocando o social e o emocional. Os alunos não apenas se expressaram, mas aprenderam a escutar, a cooperar, a respeitar o espaço do outro e a confiar em si mesmos. Mais que um evento, foi um portal para a autonomia, a criatividade e o fortalecimento de laços dentro da escola. Os resultados mostraram que, quando a arte entra em cena, o aprendizado se expande, o engajamento cresce e a escola se torna um palco onde todos têm voz.

Palavras-chave: teatro na escola; festival estudantil; ensino de valores; aprendizagem coletiva, teatro educação.



ABSTRACT

This study presents an engaging account of the Seventh-Year Student Theater Festival, a dynamic event in a public school where the stage becomes a mirror of life, and students take on the role of protagonists in their own stories. The festival is not just a performance but an invitation to theatrical experimentation and reflection on values and virtues, creating a rich learning environment. Based on the teaching-learning methodology of theater, with references to Viola Spolin, Augusto Boal, Paulo Freire, and Olga Reverbel, the project involved students in all stages of theatrical production: from playwriting to sound design, from directing to scenography, transforming each of them into artisans of their own art. Throughout the process, challenges emerged like obstacles in a well-written script, requiring teamwork and resilience to overcome them. The festival revealed theater as a powerful pedagogical tool, going beyond the artistic to impact the social and emotional spheres. Students not only expressed themselves but also learned to listen, cooperate, respect each other's space, and trust themselves. More than an event, it was a gateway to autonomy, creativity, and the strengthening of bonds within the school. The results demonstrated that when art takes the stage, learning expands, engagement grows, and the school becomes a stage where everyone has a voice.

Keywords: theater in school; student festival; teaching values; collective learning; theater education.

INTRODUÇÃO

O teatro, mais do que um simples palco de histórias, é uma potente ferramenta de aprendizado. Ele não só dá voz a personagens, mas também transforma aqueles que ousam pisar no palco. No contexto escolar, essa arte ganha um brilho especial: é brincadeira e seriedade, expressão e reflexão, ensaio e erro — e, no meio disso tudo, um aprendizado que se faz vivo. Como bem aponta Viola Spolin (2001), os jogos teatrais não são apenas diversão, são um convite à descoberta, tornando a educação mais envolvente e participativa.

Foi com esse espírito que nasceu o Festival Estudantil de Teatro da Escola Estadual Paraisense, envolvendo os alunos do 7º ano em um projeto que misturou criatividade, desafio e colaboração. Sete turmas embarcaram nessa jornada, cada uma responsável por dar vida a uma peça teatral. Mas teatro é muito mais do que estar sob os refletores — e os estudantes souberam bem disso. Dramaturgia, direção, cenografia, sonoplastia, figurino... Cada pedaço do processo tinha suas mãos e ideias, tornando a experiência rica e coletiva.

Inspirado nos princípios do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1998), o festival não se limitou a contar histórias, mas buscou provocar reflexão. Como destaca Boal, o teatro não é apenas um espelho da realidade, mas uma ferramenta de transformação social. A cena se torna espaço de questionamento, onde os alunos não só representam, mas sentem na pele as questões que os cercam.

A escolha por essa abordagem vai ao encontro das ideias de Paulo Freire, que enxergava a educação como um ato libertador. Para ele, aprender não é absorver informação passivamente, mas construir conhecimento com significado e autonomia. No festival, a prática teatral se tornou esse espaço de descoberta, onde os alunos puderam se expressar, debater temas importantes e, acima de tudo, construir juntos.

Este estudo se propõe a contar essa experiência: como foi organizado o festival, quais estratégias foram usadas, os desafios enfrentados e os impactos no aprendizado dos alunos. Ao longo do texto, vamos mergulhar nos bastidores desse processo, explorando as metodologias adotadas e as ideias de Boal, Freire e outros teóricos que inspiraram essa jornada de arte e educação.

A ESCOLA ESTADUAL PARAISENSE

A Escola Estadual Paraisense atende quase 950 alunos do 6º ao 9º ano, uma verdadeira colmeia de aprendizado que pulsa nos turnos da manhã e da tarde. Para manter tudo funcionando, conta com o trabalho incansável de cerca de 65 funcionários, que fazem a engrenagem girar. O prédio próprio abriga 14 salas de aula, uma quadra de esportes coberta onde ecoam gritos de gol e comemorações, uma cozinha movimentada com refeitório, banheiros com chuveiros, um pátio que vive repleto de histórias e encontros, além de uma sala de informática e um teatro que é um verdadeiro portal para outros mundos.

Desde 2004, a escola tem sido guiada pelas mãos experientes do diretor Adilson Luciano Pimenta Rezende. Apaixonado pela educação, ele faz questão de manter as artes sempre vivas dentro dos muros da escola, acreditando que a expressão artística não só colore a rotina dos alunos, mas também os ajuda a enxergar novas possibilidades e a se reconhecerem como protagonistas de suas próprias histórias.

METODOLOGIA

O Festival Estudantil de Teatro dos Sétimos Anos, realizado em 2024 na Escola Estadual Paraisense, foi mais do que um simples evento escolar: foi um mergulho profundo nos “Valores e Virtudes”. Cada uma das sete turmas recebeu, por sorteio, um tema — solidariedade, respeito, honestidade, empatia, perseverança, tolerância e justiça — e a partir disso, deu vida a uma história no palco.

A organização seguiu a ideia de que o aluno não é apenas um espectador do conhecimento, mas seu protagonista, como defende Olga Reverbel em *Jogos Teatrais na Escola*. Seguindo esse pensamento, os estudantes escolheram suas funções dentro do festival: dramaturgos, diretores, atores, cenógrafos, sonoplastas e figurinistas. Assim, cada um encontrou seu espaço e contribuiu para que o teatro acontecesse de forma colaborativa e significativa.

Organização dos Grupos e Distribuição de Funções

A apresentação da proposta do festival para os alunos foi o primeiro passo. Com o quadro lotado de possibilidades, cada um escolheu onde queria estar. As funções foram divididas em cinco grupos:

- Dramaturgos: arquitetos das histórias, que deram forma ao texto teatral.
- Diretores: olhar afiado e mente estrategista, orientando as cenas.

- Atores: deram vida aos personagens, emprestando corpo e voz.
- Cenógrafos: criadores do universo visual da peça.
- Sonoplastas e figurinistas: mestres dos sons e dos figurinos, dando textura às cenas.

Durante a escolha, sugeri caminhos, incentivando aqueles com dom para escrita a explorarem a dramaturgia, e os mais expressivos a encararem o desafio da atuação. No fim, tudo fluiu de maneira natural, respeitando o perfil de cada um e garantindo que todos tivessem voz no processo.

Processo de Criação e Ensaios

Definidas as equipes, os dramaturgos tiveram oito dias para criar suas peças. O gênero teatral já havia sido trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, então o caminho não era tão desconhecido. Durante esse tempo, acompanhei de perto, sugerindo cortes aqui, um ajuste ali, ajudando a dar fluidez às histórias. Como defende Reverbel, teatro é muito mais do que técnica, é uma expressão coletiva e pessoal ao mesmo tempo.

Os ensaios aconteceram durante as minhas aulas de Arte, dentro do teatro da escola. Antes de qualquer cena, todo mundo, independentemente da função, fazia um aquecimento vocal e corporal, seguido por jogos teatrais que ajudavam a soltar o corpo e a mente. No início, começamos com leituras dramáticas; depois vieram a marcação das cenas e o refinamento das interpretações. Enquanto isso, os cenógrafos e figurinistas bolavam soluções criativas para compor o visual das peças. Como trabalho com teatro, pude providenciar alguns itens, complementando os que os alunos trouxeram.

Apresentações e Estrutura do Evento

O festival aconteceu ao longo de dois dias:

- Primeiro dia: quatro turmas em sequência.
- Segundo dia: as três turmas restantes.

Cada peça durou entre 10 e 15 minutos. Enquanto uma turma se apresentava, as outras assistiam, criando um ambiente de trocas e aprendizado. O tempo entre uma apresentação e outra era curto, o suficiente para reorganizar o cenário e preparar a próxima turma. Essa dinâmica permitiu que todos estivessem imersos na experiência, não apenas como artistas, mas também como espectadores atentos.

A estrutura do festival foi pensada para valorizar a autonomia dos alunos, reforçando a ideia de que o teatro é uma arte coletiva. Como Reverbel sugere, ensinar teatro não é apenas ensinar técnica, mas cultivar responsabilidade e colaboração. Por isso, o evento foi todo conduzido por eles — e o resultado foi um festival vibrante, cheio de energia e significado.

Reverbel ainda argumenta que:

O teatro na escola não deve ser apenas uma atividade recreativa, mas sim uma forma de aprendizado profundo. Ele ensina disciplina, trabalho em grupo e respeito pelo outro. Mais do que decorar textos ou interpretar personagens, os alunos aprendem a escutar, a compartilhar ideias e a construir algo coletivamente (Reverbel, 2003, p. 39).

O festival foi um evento interno, exclusivo para os alunos do 7º ano. Com cerca de 260 alunos nessas turmas e um teatro que comporta 300 pessoas, optamos por manter a plateia restrita, garantindo que todos pudessem participar confortavelmente. O resultado? Dois dias de arte, reflexão e muita troca, onde cada aluno encontrou sua forma de brilhar — fosse no palco, nos bastidores ou na plateia.

DESENVOLVIMENTO: DESAFIOS DO PROCESSO

O Festival Estudantil de Teatro dos Sétimos Anos foi uma experiência e tanto! Os alunos puderam escolher livremente suas funções dentro do processo teatral, e isso fez toda a diferença. Sem imposição, sem empurrão, cada um encontrou seu espaço e se jogou de corpo e alma. Como bem diz Paulo Freire (1996), a educação precisa ser dialógica e participativa, e foi só abrir esse caminho que eles se tornaram protagonistas de sua própria história.

Ao refletir sobre o impacto do teatro na educação, Freire (1987, p. 112) afirma que:

A prática educativa é um ato político. Ela não é neutra, e, por isso, deve sempre estar voltada para a formação de sujeitos críticos, capazes de questionar o que lhes é imposto. O teatro, enquanto espaço de expressão e diálogo, pode ser uma poderosa ferramenta de conscientização.

Mas claro, nem tudo foram flores. Logo de cara, perceberam que fazer teatro vai muito além de subir ao palco e falar bonito. Os atores suaram para decorar falas, percebendo que a memória precisa ser treinada. Os diretores viram que comandar um elenco não era tão simples quanto parecia e que organizar uma equipe exigia paciência e jogo de cintura. Cenógrafos quebraram a cabeça para criar um ambiente que fizesse sentido para a história, enquanto os dramaturgos notaram que cada palavra escrita carregava peso na execução da peça. Como bem colocou Viola Spolin (2000), o teatro é um espaço de solução de problemas e decisões constantes. Pois é, eles sentiram isso na pele!

Spolin (1999, p. 153) ressalta que:

A arte teatral não deve ser vista apenas como entretenimento, mas como uma prática capaz de modificar a percepção de mundo do ator e do espectador. Cada ensaio, cada cena, cada performance são oportunidades de descoberta e crescimento.

Com o tempo, um sentimento forte de coletividade foi tomando conta dos grupos. Descobriram, na prática, que o teatro é um organismo vivo onde cada parte importa. Um ator pode ser brilhante, mas sem figurino, sem cenário, sem a trilha certa, a cena perde a graça. O que um faz impacta diretamente no outro, e esse entendimento reforçou a ideia de Augusto Boal (2009) sobre o teatro como ferramenta de empoderamento coletivo. Eles sacaram que estavam construindo algo juntos, e isso era maior do que qualquer dificuldade.

Os ensaios aconteciam uma vez por semana, e a disciplina teve que entrar em cena de verdade. O tempo era curto, e cada minuto valia ouro. Alguns nunca tinham pisado num palco antes e, quando o fizeram, sentiram aquele frio na barriga gostoso, o coração

acelerado, o brilho nos olhos. A estrutura do teatro da escola, com seu palco italiano, deu um ar de profissionalismo à coisa toda. Para muitos, foi uma experiência que mudou completamente a forma como se viam e como enxergavam o mundo, bem como defende Olga Reverbel (2003).

A parte dos figurinos, cenários e sonoplastia também teve seus perrengues, mas nada que a criatividade e a cooperação não resolvessem. Os dramaturgos escreveram pensando na realidade da escola, e os cenógrafos e sonoplastas deram um jeito de transformar limitações em soluções engenhosas. Foi uma verdadeira coreografia de ideias, com cada equipe se comunicando para garantir que tudo fizesse sentido no conjunto. E isso reforçou ainda mais o valor do diálogo e do trabalho coletivo.

O teatro mostrou sua força não apenas como espelho do mundo, mas como ferramenta de transformação real, como defende Boal (2009). Um detalhe bonito foi ver como, no meio de tudo isso, os valores representados nas peças acabaram transbordando para a realidade. Respeito, empatia, solidariedade não ficaram só no texto, mas apareceram na maneira como os alunos interagiam entre si.

Boal (2013, p. 51) ainda defende que:

O teatro é um ato de transformação. Ele não deve ser apenas um reflexo da realidade, mas um meio para modificá-la. A interação entre atores e espectadores cria um espaço de reflexão coletiva, onde a ação teatral se torna uma ferramenta para compreender e mudar o mundo ao nosso redor.

No fim, os desafios não foram barreiras, mas sim degraus que levaram os alunos a entender o que é fazer teatro de verdade. Foi suado, foi intenso, foi emocionante. Mas, acima de tudo, foi uma experiência que ficou marcada para cada um deles, dentro e fora do palco.

RESULTADOS E IMPACTOS

Foi incrível ver a transformação dos alunos ao longo do processo. No começo, alguns ainda pisavam no palco como quem testa a água fria com a ponta do pé, meio inseguros, meio desconfiados. Mas, à medida que avançavam, algo mudou. Eles foram se soltando, ganhando confiança, descobrindo talentos que nem imaginavam ter. E quando chegaram às apresentações, estavam prontos – brilhando, donos de si. A cada cena criada, a cada cenário montado, a criatividade se fez presente como um vento fresco que sopra e renova. Como diz Viola Spolin (2000), o jogo teatral abre portas para a experimentação, e foi exatamente isso que aconteceu: eles se permitiram e surpreenderam a todos – até a mim.

Mas o mais bonito foi ver quem antes tinha dificuldade em aprender ou se conectar com os colegas encontrar no teatro um refúgio, um canal de expressão. Aqueles alunos que em sala pareciam acanhados ganharam voz no palco, e os que tinham dificuldade em se enturmar aprenderam a se encaixar na engrenagem do grupo. Era a prática viva do que Paulo Freire (1996) tanto defende: uma educação libertadora, onde o aluno se percebe protagonista da própria história. No teatro, eles encontraram um lugar seguro para serem quem são, sem medo de errar, sem receio de tentar.

Como aponta Freire (1987, p. 55):

A educação precisa ser um ato de liberdade. Não se pode ensinar sem escutar, sem compreender o outro, sem criar um espaço de diálogo. O teatro, assim como a educação, deve permitir que os sujeitos se expressem, reflitam sobre sua realidade e transformem o mundo ao seu redor.

O entusiasmo deles era contagiante. Nos ensaios, já dava pra sentir a energia, a ansiedade misturada com expectativa. Mas quando subiram ao palco, quando sentiram o calor do público e ouviram os aplausos, algo aconteceu ali. A experiência foi tão intensa que, depois, vários vieram me dizer com os olhos brilhando: “Professor, foi incrível! Eu quero fazer isso de novo!”. A teoria de Augusto Boal (2009) se materializava diante dos meus olhos: o teatro transforma o espectador em protagonista, dá voz, empodera, permite enxergar o mundo por outras lentes.

E não foram só eles que perceberam a mudança. Outros professores também notaram e fizeram questão de elogiar o esforço e a dedicação da turma. Esse reconhecimento fez toda a diferença. Foi um sopro na autoestima de muitos, um lembrete de que pertencem àquele espaço escolar, de que são vistos e valorizados. Olga Reverbel (2003) já dizia que o teatro dentro da escola cria esse ambiente de reconhecimento, tornando o aprendizado algo vivo, afetivo e envolvente.

Reverbel (2003, p. 87) ainda reforça que:

O professor de teatro deve ser um facilitador do processo criativo dos alunos. Ele não impõe regras rígidas, mas orienta, questiona e provoca reflexões. O teatro na escola deve permitir que os alunos experimentem e se expressem livremente, pois é nesse espaço que o verdadeiro aprendizado acontece.

Só que o impacto do festival não se limitou ao palco. O teatro, no fim das contas, é uma escola de humanidade. Durante todo o processo, os alunos aprenderam sobre respeito, empatia, paciência, trabalho em equipe. Tiveram que ouvir o outro, ceder, encontrar soluções juntos. Desenvolveram habilidades que vão muito além da cena, carregando consigo valores que fazem toda a diferença na vida.

O projeto pode até ter tido um prazo curto, mas os efeitos que deixou foram profundos. Nem sempre conseguimos medir o tamanho das mudanças que provocamos, mas conseguimos sentir. A confiança, o brilho nos olhos, o orgulho de si mesmos – tudo isso ficou. O teatro mostrou a esses alunos que eles fazem parte de algo maior e que a arte tem um poder transformador. No fim, não foi só uma apresentação. Foi um despertar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter eventos culturais na escola é essencial, mas não basta qualquer evento: é preciso que envolvam a magia do teatro. Afinal, o teatro não é só um palco, é um espelho da alma, um espaço onde os alunos podem se expressar, experimentar outras realidades e sentir na pele o que significa fazer parte de algo maior. No Festival Estudantil de Teatro dos Sétimos Anos, o tema virtudes e valores não ficou só no discurso – foram vivido. Nos ensaios, nas apresentações e até no olhar atento da plateia, os alunos se deram conta de que esses conceitos fazem parte da vida, dentro e fora do palco.

Esse festival acontece desde 2018, e todo ano, com novos temas e novas turmas, vejo os estudantes mergulharem de cabeça. O mais incrível é perceber como a escola inteira entra nesse ritmo. De repente, os corredores ganham um brilho diferente, as conversas giram em torno das cenas, os alunos se dedicam de um jeito que muitas vezes não acontece em outras atividades. O teatro os impacta – e a mim também.

A cada edição, descubro novas formas de tornar o projeto ainda melhor. O teatro, assim como a educação, é um organismo vivo, sempre crescendo, sempre se reinventando. Dá pra explorar temas diferentes, testar novas abordagens, mas uma coisa nunca muda: a transformação que essa experiência provoca. O que os alunos aprendem ali ultrapassa o palco, molda suas relações, sua visão de mundo, seu jeito de se conectar com os outros.

Como professor, ser parte desse processo é uma alegria imensa. Saber que ajudei a proporcionar uma experiência única, algo que muitos talvez nunca mais vivam, é o que me faz seguir firme nesse caminho. Pode ser que alguns nunca pisem num palco outra vez, mas a emoção, o aprendizado, a superação – isso tudo fica. E, no fim das contas, esse é o verdadeiro poder do teatro na escola: deixar marcas que vão muito além das cortinas fechadas.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2003.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

Construção de Saberes Docentes no Musa: Práticas Pedagógicas para Educação Amazônica

Construction of Teacher Knowledge in Musa: Pedagogical Practices for Amazonian Education

Jezanias Rosa de Souza

Orcid: <https://orcid.org/0009-003-7937-6085>

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo ilustrar a importância das práticas pedagógicas em espaços não formais como exemplo disso atividades desenvolvidas, no Museu da Amazônia (MUSA), para alcançarmos este objetivo utilizamos como metodologia uma abordagem qualitativa, de acordo com Creswell (2007), portanto se trata de uma investigação substancialmente interpretativa que inclui o desdobramento da descrição de artigos publicados sobre o tema, caracterizando-se como uma análise de dados, para identificar temas ou categorias, a fim de tirar conclusões sobre seus significados.

Palavras-chave: espaços não formais; práticas pedagógicas; ensino de ciências.

ABSTRACT

This research aimed to illustrate the importance of pedagogical practices in non-formal spaces as an example of this, activities developed at MUSA (Museu da Amazônia), to achieve this goal we use as a methodology a qualitative approach, according to Creswell (2007), therefore it is a substantially interpretative investigation that includes the breakdown of the description of articles published on the topic, characterized as an analysis of data, to identify themes or categories, in order to draw conclusions about their meanings.

Keywords: non-formal spaces; pedagogical practices; science teaching.



INTRODUÇÃO

Este artigo traz um tema significativo para educação que é a utilização de espaços não formais e práticas pedagógicas, a opção de escolha do MUSA para a prática didático-pedagógica do professor na educação amazônica. A Educação em Ciências deve contemplar o uso desse espaço, de forma a possibilitar ao estudante uma educação científica, ressignificando seus saberes, adquiridos no contexto da sua experiência, para um processo de construção de conhecimento, através da junção entre a teoria e a prática.

O processo de educação, enquanto suas fases, se contemplada desde cedo com a Educação Científica, que respeite as especificidades das características regionais e a contextualização de temas científicos com a realidade do aluno, poderá contribuir para a formação de um cidadão com condições de refletir, analisar e compreender o mundo em que vive.

Para isto, importante é proporcionar novos espaços de ensino-aprendizagem capazes de aproximar o contato com a natureza. Então, fazer uso dos espaços não formais de ensino pode representar real contribuição para uma aprendizagem significativa, capaz de promover a aquisição de valores e atitudes responsáveis para com o lugar que habitamos. Diante do exposto, surgiu o seguinte questionamento o qual nos propomos investigar: Qual é o potencial pedagógico do Museu da Amazônia (MUSA) espaço não formal no ensino de ciências? Por esta razão esta pesquisa tem por objetivo ilustrar a importância das práticas pedagógicas em espaço não formal.

REFERENCIAL TEÓRICO

Espaços não Formais

As atividades, em espaços não formais mostram-se válida tanto para dinamização do processo de ensino-aprendizagem, quanto ao desenvolvimento sensorial, motor e afetivo, pois é através dos sentidos e de seu corpo que cada um desenvolve sua experiência (Maciel, 2013).

Espaço não formal é aquele que se diferencia das escolas, e onde pode ocorrer uma prática educativa, esses espaços podem ser: museus, bosque, parques, sítios, zoológicos etc. Existem espaços não formais com infraestrutura e monitores para guiar as visitas (Jacobucci, 2008).

Os espaços não formais de aprendizagem apresentam-se como uma oportunidade de aproximação da criança com a natureza, como caminho para um aprendizado em ciências significativo, uma vez que eles oportunizam a observação, instigam a investigação, possibilitam o desenvolvimento da curiosidade, tanto de alunos quanto de professores. Mas a visita a esses locais ainda é uma prática esporádica da escola (Gonzaga; Fachín-Terán, 2013).

Os espaços não formais permitem ao professores ministrar uma aula de ciências significativa assim como divulgar pesquisas produzidas e anunciadas por pesquisadores que propiciam a divulgação científica das pesquisas de nossa região (Andrade; Almeida; Gonçalves, 2019).

O Musa é um museu ao ar livre que possui as características regionais da floresta amazônica, e é um espaço que está aberto para escolas municipais, estaduais, universidades da rede pública e privada, para o uso em atividades pedagógicas (Maciel; Terán, 2017).

Uma característica marcante de alguns espaços é a interação que estabelecem com os seus visitantes, despertando curiosidade e colaborando com a divulgação científica e, conseqüentemente, com o aumento da educação científica dos seus frequentadores, procurando ir além da reunião dos objetos e preservação de acervos (Back; Günzel, 2017).

Museu da Amazônia

O Museu da Amazônia (MUSA) fica dentro da Reserva Adolpho Ducke situado na cidade de Manaus-AM, e foi fundado em 2009, os ecossistemas, a fauna e a flora da Reserva Ducke, têm sido estudados há mais de 60 anos pelos pesquisadores do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) (Araújo *et al.*, 2013).

O Musa é também um museu imaginário, porque oferece ao visitante percorrer as veredas encantadas dos personagens da floresta, que buscam ser descobertos, vistos, para existir no museu:

O (MUSA) Jardim Botânico está equipado com torres para observar a floresta em diferentes alturas, tendas de exposição e pavilhões em que temas que privilegiam as culturas indígenas. Possui laboratórios experimentais preparados para receber professores que realizam atividades pedagógicas no local (Amazônia, s.d.).

O MUSA, dentro de sua proposta de museu, disponibiliza opções únicas que podem ser vivenciadas pelos seus visitantes, mas é fora da sede que aprofundaremos nosso entendimento sobre o projeto “Ciência às 7 e meia”, que busca levar ciência de forma fácil a todos que possuem interesse ou tenham curiosidade (Rendeiro; Gonçalves, 2017).

Ensino de Ciências

METODOLOGIA

A revisão de literatura de caráter qualitativo ajuda o pesquisador a limitar o escopo de sua investigação e transmite para o leitor a importância de estudar um assunto específico proposto na pesquisa (Creswell; Rocha; Silva, 2007).

A pesquisa desenvolvida é exploratória, pois visa o aprimoramento de ideias e ou descobertas de intuições, que ocorrem mediante uma pesquisa bibliográfica que surgem a partir de bases constituídas principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2009).

Como forma de organizar e estruturar a metodológica deste estudo, elaborou-se uma ficha de pesquisa de revisão sistemática acerca do assunto a ser explorado (Quadro 1), conforme o modelo adaptado de (Creswell; Rocha; Silva, 2007), o que serviu para guiar o percurso da investigação entre os pesquisadores e garantir a confiabilidade nos dados.

Quadro 1 - Estrutura da pesquisa segundo Creswell; Rocha; Silva, 2007.

Item	Descrição
Objetivo da Pesquisa	Ilustrar a importância das práticas pedagógicas em espaços não formais.
Foco da Pesquisa	Espaços não formais e práticas pedagógicas no ensino de ciências. Espaços Não formais e formação de professores.
Base de dados	Repositório Institucional UEA, Scielo e Google Acadêmico.
Crítérios de inclusão	Artigos científicos, dissertação de mestrado publicados nos últimos 10 anos, publicados em português.
Crítério de exclusão	Artigos científicos, dissertação de mestrado publicado com mais de 10 anos, e artigos que não correspondem com o tema proposto.

Fonte: Creswell et al. 2007.

Esta pesquisa seguiu as seguintes etapas:

1. Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa: definir o problema; formular uma pergunta de pesquisa; definir a estratégia de busca; definir os descritores; definição as bases de dados;
2. Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão: usar as bases de dados; buscar estudos com base nos critérios de inclusão e exclusão;
3. Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados: ler o resumo, palavras-chave e título das publicações; organizar os estudos pré-selecionados; identificar os estudos selecionados;
4. Categorização dos estudos selecionados: elaborar e usar a matriz de síntese; categorizar e analisar as informações; formar uma biblioteca individual; analisar de forma crítica os estudos selecionados;
5. Análise e interpretação dos resultados: discutir os resultados;
6. Apresentação da revisão síntese do conhecimento: criar um documento que descreva detalhadamente a revisão; colocar propostas para estudos futuros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram selecionados três artigos e uma dissertação de mestrado para compor esta amostra, que foram submetidos à leitura e análise formulando uma síntese do conteúdo para ilustrar a importância da utilização do Museu da Amazônia (MUSA) um espaço não formal em atividades pedagógicas no ensino de ciências, a síntese dos trabalhos esta ilustrada na tabela abaixo:

Tabela 1 - Síntese dos trabalhos.

Autor	Ano	Síntese
Hiléia Monteiro Maciel	2013	Acreditamos que o Museu Amazônico apresenta um grande potencial pedagógico para o Ensino de Ciências. O conjunto de atividades desenvolvidas por aquele espaço, a condição de um espaço físico apropriado (mas que, com certeza, merece algumas melhorias) e a atuação dos profissionais contribuem significativamente para o desenvolvimento de suas atividades.

Autor	Ano	Síntese
Manoel Fernandes Braz Rendeiro; Carolina Brandão Gonçalves	2014	O interesse do público presente foi externado através de perguntas, deixou claro que ainda existem poucos espaços no Amazonas que propiciam a interação da sociedade com a ciência. Verifica-se a necessidade de instigar as universidades se centros de pesquisa a multiplicarem esses espaços por todo o território amazônico de modo a fazer a ciência ser entendida e experimentada por todos, aproximando os saberes não científicos dos saberes científicos.
Hebert Balieiro Teixeira; Ricardo Moreira de Queiroz; Danielle Portela de Almeida; Evandro Ghedin; Augusto Fachín Terán.	2012	Sabendo que os espaços não formais fazem parte do cotidiano dos habitantes das cidades, é um erro não se utilizar destes recursos como instrumento para a educação científica, com base numa dimensão ontológica, metodológica e teórica metodológica do ensino.
André Luiz Marques Pinto; Aldalúcia Macêdo dos Santos Gomes; Janderson da Costa Barroso.	2021	O uso de espaços não formais se mostra como uma ferramenta importante na busca da conexão teórico-prática tão substancial no contexto pedagógico atual. Sabe-se que a informação pode chegar ao educando de várias maneiras e uma das formas mais positivas é através da realização de atividades práticas em espaços não-formais.

Fonte: autoria própria.

As práticas pedagógicas realizadas em espaços não formais proporciona ao aluno uma experiência única rica em significado em razão de envolver diversos sentidos do aluno nestas práticas o (MUSA) é um espaço que recebe as escolas que visam promover esta experiência (Maciel; Terán, 2017).

O ensino de ciências no contexto Amazônico é de suma importância para compreensão da preservação dos ecossistemas desta região, a prática pedagógica em espaços não formais pode ilustrar de maneira significativa essa ideia (Rendeiro; Gonçalves, 2017).

A prática da observação deve seguir as orientações do professor, que ao escolher um ecossistema adequado para o trabalho, levando em conta os conteúdos trabalhados em sala de aula, deve orientar os estudantes para observarem e descreverem todo o processo da pesquisa de campo em seus cadernos, relatando as observações realizadas referentes às relações harmônicas e desarmônicas entre estes seres vivos (Teixeira *et al.*, 2012).

Entender como funciona as interações dos ecossistemas amazônicos alcança uma dimensão importante, o (MUSA) é um espaço aberto para pesquisas e atividades que pode ser observado a riqueza da floresta em um museu vivo (Pinto *et al.*, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atividades pedagógicas praticadas em espaços não formais como o Museu da Amazônia (MUSA) trazem ferramentas importantes para conexão do conhecimento científico, e proporciona uma compreensão de como funciona a dinâmica da floresta, com isso podemos abordar uma gama de conhecimentos em diversas ciências. Então podemos perceber a importância deste espaço para construção de saberes na “educação amazônica”, os autores citados nesta pesquisa trouxeram em suas falas a vastidão que pode ser explorada neste espaço trazendo a possibilidade de abordar diversos temas nas variadas “Ciências”.

Isso mostra o quanto é importante abordar atividades nestes espaços para a formação docente de maneira a integrar ideias, práticas e teorias, então podemos afirmar que o (MUSA) é um espaço não formal onde temas relevantes como biodiversidade, relações ecológicas, fauna e flora amazônica podem ser estudados de forma lúdica e prazerosa. O museu possui recursos bióticos e abióticos que podem ser explorados nas aulas práticas no ensino de ciências. As trilhas do museu são um ambiente que favorece a aprendizagem em Ciências, por constituir-se em uma reserva florestal amazônica é suscetível à observação dos processos ecológicos naturais da região amazônica.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. N. DE; ALMEIDA, E. T. G. DE; GONÇALVES, C. B. **Divulgação Científica: As Trilhas Do Bosque Da Ciência Como Um Espaço Educativo Para Ensinar Ciências**. Educação Ambiental em Ação, v. XVII, n. 67, 13 mar. 2019.
- ARAÚJO, J. N. *et al.* **Jardim Botânico Adolpho Ducke: uma possibilidade para a educação científica na Amazônia**. Novas Perspectivas de Ensino de ciências em espaços não formais amazônicos. Manaus: UEA edições, p. 187–197, 2013.
- BACK, D.; GÜNZEL, R. E. **Educação em espaços não formais no Ensino de Ciências**. Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências, v. 11, 2017.
- CRESWELL, J. W.; ROCHA, L. DE O. DA; SILVA, M. I. DA C. E. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GONZAGA, L. T.; FACHÍN-TERÁN, A. **Espaços não formais: contribuições para educação científica em educação infantil**. Novas perspectivas de ensino de ciências em espaços não formais amazônicos. Manaus, AM: UEA Edições, 2013.
- JACOBUCCI, D. F. C. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica**. Revista Em Extensão, v. 7, n. 1, 5 nov. 2008.
- MACIEL, H. M. **O potencial pedagógico dos espaços não formais da cidade de Manaus**. 21 nov. 2013.
- MACIEL, Hiléia.; TERÁN, A. **O potencial pedagógico dos espaços não formais da cidade de Manaus**. Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 7, n. 13, p. 232–234, 2017.
- O que é | MUSA - Museu da Amazônia**. , [s.d.]. Disponível em: <<http://museudaamazonia.org.br/pt/2016/01/29/o-que-e-2/>>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- PINTO, A. L. M. *et al.*; SANTOS GOMES, A. M dos; BARROSO. J. C. **Prática em microbiologia para o ensino médio: uma estratégia de ensino envolvendo espaços não formais/ High school microbiology practice: a teaching strategy involving non-formal spaces**. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 2, p. 12237–12260, 8 fev. 2021.
- RENDEIRO, M.; GONÇALVES, C. **Divulgação e popularização da ciência: relato de experiência do projeto “Ciência às 7 e meia”**. Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 7, n. 13, p. 222–231, 2017.

TEIXEIRA, H. B. *et al.* **A inteligência naturalista e a educação em espaços não formais um novo caminho para uma educação científica.** Revista Amazônica de Ensino de Ciências, 2012.

TEIXEIRA, H. B; QUEIROZ, Ricardo Moreira de; ALMEIDA, Danielle Portela de; GHEDIN, Evandro; TERÁN, Augusto Fachin. **As implicações didático-pedagógicas da teoria das inteligências múltiplas na educação em ciências.** [S.l.: s.n.], 2012.

Pedagogia Crítica e sua Relação com o Comportamento Ético e Responsabilidade Social na Educação do Curso de Graduação de Ciências Contábeis

Critical Pedagogy and its Relationship With Ethical Behavior and Social Responsibility in Education in the Undergraduate Course of Accounting Sciences

Gustavo Pereira Nunes

Graduação em Ciências Contábeis pela Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (2017), especialista em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (2020), Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2022). <https://orcid.org/0000-0002-3921-6082>. <http://lattes.cnpq.br/2728107076416865>

RESUMO

O ensino de contabilidade no Brasil enfrenta desafios que vão além da formação técnica, abrangendo também a construção ética e social dos futuros profissionais. Escândalos financeiros envolvendo contadores evidenciam a necessidade de uma formação que valorize a ética e a responsabilidade social. Neste contexto, este estudo tem como problema de pesquisa: com base em teorias de pensadores da pedagogia crítica, quais são as barreiras institucionais e pedagógicas que afetam o comportamento ético e de responsabilidade social dos profissionais formados nos cursos de contabilidade e sua atuação crítica no mercado? Como objetivo geral identificar e analisar as barreiras institucionais e pedagógicas que impactam o desenvolvimento do comportamento ético e de responsabilidade social dos profissionais formados em cursos de contabilidade, influenciando sua atuação crítica no mercado. Para isso, são exploradas as contribuições de pensadores da pedagogia crítica, como Biesta, Giroux e Freire, para compreender de que forma a estrutura curricular e as práticas



pedagógicas influenciam essa formação. A metodologia utilizada baseia-se em pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica e análise documental. Os resultados esperados incluem a identificação de desafios enfrentados pelas IES na implementação de práticas que promovam a ética e a responsabilidade social, além da proposição de estratégias para aprimorar a formação contábil. Assim, este estudo contribui para a construção de um ensino superior mais alinhado com as demandas da sociedade e do mercado, promovendo uma atuação profissional mais ética e socialmente responsável.

Palavras-chave: educação contábil; pedagogia crítica; ética profissional; responsabilidade social; ciências contábeis.

ABSTRACT

Accounting education in Brazil faces challenges that go beyond technical training, also encompassing the ethical and social development of future professionals. Financial scandals involving accountants highlight the need for training that values ethics and social responsibility. In this context, this study has the following research problem: based on theories of critical education thinkers, what are the institutional and pedagogical barriers that affect the ethical behavior and social responsibility of professionals trained in accounting courses and their critical performance in the market? The general objective is to identify and analyze the institutional and pedagogical barriers that impact the development of ethical behavior and social responsibility of professionals trained in accounting courses, influencing their critical performance in the market. To this end, the contributions of critical education thinkers, such as Biesta, Giroux and Freire, are explored to understand how the curricular structure and pedagogical practices influence this training. The methodology used is based on qualitative research, with bibliographic review and document analysis. The expected results include identifying challenges faced by HEIs in implementing practices that promote ethics and social responsibility, in addition to proposing strategies to improve accounting training. Thus, this study contributes to the construction of higher education that is more aligned with the demands of society and the market, promoting more ethical and socially responsible professional performance.

Keywords: accounting education; critical education; professional ethics; social responsibility; accounting sciences.

INTRODUÇÃO

O ensino de contabilidade na educação superior no Brasil enfrenta desafios significativos, que vão desde a preparação técnica até aspectos éticos, morais e comportamentais de profissionais para o mercado de trabalho. A formação contábil precisa integrar esses aspectos, considerando o papel dos contadores como agentes de transformação social e não apenas como técnicos habilitados. Existem notícias diversas de escândalos que envolvem fraude de profissionais contábeis, o que vai em conflito com a função dos profissionais de contabilidade para a sociedade. A exemplo, Aguiar (2023) analisa alguns casos internacionais e nacionais, destacando o caso da Americanas.

A partir dos casos citados, é possível constatar que as fraudes contábeis são ardilosas e costumam criar diversas camadas que contribuem para ocultar a realidade e dificultar a detecção da real situação da empresa. Normalmente, quando as fraudes são finalmente descobertas, elas já criaram um grande rastro de destruição (Aguiar, 2023).

Levando em consideração as questões éticas envolvidas nessa atuação profissional, pode-se destacar o papel das instituições de ensino superior (IES) que está descrita na própria Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata das diretrizes e bases da educação nacional, e tem aspecto obrigatório para todas em instituições desse tipo no Brasil.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade Brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996).

Isso demonstra que a base legislativa do Brasil determina que essas instituições estimulem pensamento reflexivo, espírito científico, participação no desenvolvimento da sociedade, divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, etc. Além disso, existe a Resolução CNE/CES nº 1/2024, que institui as diretrizes curriculares nacionais da graduação em Ciências Contábeis. Dentre os atributos que devem ser desenvolvidos pelo egresso estão a atuação de forma ética.

Art. 2º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve assegurar as condições para que o bacharel compreenda as questões científicas, técnicas, sociais, ambientais e políticas, no contexto da Contabilidade, com a aplicação da tecnologia da informação e comunicação, devendo ter a capacidade de apropriar-se, entre outros, dos seguintes atributos:

[...]

IX - agir com ética, considerando o código de ética e demais normas de conduta do Contador; (MEC, 2024).

Com base nessa relação entre as finalidades das IES e os problemas de questões éticas que podem ocorrer na atuação do profissional contador, tem-se o seguinte problema de pesquisa: Com base em teorias de pensadores da pedagogia crítica, quais são as barreiras institucionais e pedagógicas que afetam o comportamento ético e de responsabilidade social dos profissionais formados nos cursos de contabilidade e sua atuação crítica no mercado?

Diante disso essa pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar as barreiras institucionais e pedagógicas que impactam o desenvolvimento do comportamento ético e de responsabilidade social dos profissionais formados em cursos de contabilidade, influenciando sua atuação crítica no mercado. Como objetivos específicos tem: Identificar como instrumentos legais e normativos do cursos de contabilidade lidam com a formação ética e de responsabilidade social dos alunos; Analisar como as ideias de pensadores da pedagogia crítica podem ser implementados nas questões da ética e responsabilidade social na formação contábil; Propor melhorias nas práticas pedagógicas e institucionais dos cursos de contabilidade que favoreçam o desenvolvimento de uma postura crítica, ética e socialmente responsável nos futuros contadores.

A presente pesquisa justifica-se pela relevância da formação contábil não apenas como um processo técnico, mas também como um espaço de construção ética e social, alinhado às diretrizes das Instituições de Ensino Superior (IES) descritas na Lei nº 9.394/96 (LDB) e em outros instrumentos normativos e legais. Em um contexto em que escândalos financeiros frequentemente envolvem práticas fraudulentas de profissionais de contabilidade, torna-se necessário analisar como a formação acadêmica influencia a postura ética e a responsabilidade social desses profissionais. O ensino superior deve ir além da mera capacitação técnica e promover uma formação crítica e reflexiva, de modo que os futuros contadores compreendam sua função como agentes de transformação social. A literatura sobre pedagogia crítica, especialmente as contribuições de Giroux, Biesta e Freire, fornece subsídios para compreender como o ensino pode moldar o comportamento dos alunos e quais barreiras institucionais e pedagógicas dificultam essa formação integral.

Além disso, a pesquisa se justifica pela necessidade de compreender os desafios enfrentados na implementação de práticas pedagógicas que enfatizem a ética e a responsabilidade social nos cursos de contabilidade. A estrutura curricular e a abordagem adotada pela IES podem ser determinantes na formação de profissionais que reproduzem práticas questionáveis ou, ao contrário, que atuam de forma crítica e ética no mercado. Dessa forma, ao identificar e analisar as barreiras que dificultam essa formação, este estudo busca contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais, propondo estratégias que possibilitem uma formação contábil mais alinhada com os princípios éticos e sociais exigidos pelo contexto atual.

A pesquisa, quanto aos fins, caracteriza-se como explicativa devido objetivo de identificar e analisar as barreiras institucionais e pedagógicas descritas anteriormente na educação contábil.

A investigação explicativa tem como principal objetivo tornar algo inteligível, justificá-lo os motivos. Visa, portanto, esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno. Por exemplo: as razões do sucesso de determinado empreendimento (Vergara, 1998, p. 44).

Quanto aos meios, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa bibliográfica.

Pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma. O material publicado pode ser fonte primária ou secundária (Vergara, 1998, p. 46).

Dessa forma serão feitas análises em sentido qualitativo devido aos tipos de pesquisa descritos anteriormente, assim como o intuito de esclarecer o problema apresentado na introdução.

Foram selecionadas pesquisas, livros e documentos relacionados à temática desta pesquisa e, após um processo de leitura crítica, realizou-se uma seleção das mais relevantes em relação aos seus resultados e sua relação com o problema de pesquisa proposto.

Em relação aos aspectos éticos, foram respeitadas a fidedignidade das ideias e conteúdo dos materiais utilizados na coleta de dados. Lém disso, a pesquisa ocorreu de forma imparcial, não visando merecer ou desmerecer nenhum dos autores citados.

ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

O primeiro registro legal que se tem sobre o curso de Ciências Contábeis está no Decreto Lei nº 7.988/1945, que dispõe sobre o ensino superior do curso de Ciência Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais. O decreto deu os direcionamentos sobre o curso e sua base curricular que até hoje são utilizados, porém atualizados e adaptados a cada instituição.

Art. 1º O ensino, em grau superior, de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais far-se-á em dois cursos seriados, a saber:

1. Curso de ciências econômicas.
2. Curso de ciências contábeis e atuariais (Brasil, 1945).

Apesar disso cabe destacar que nessa época não houve a inserção de disciplina específica de ética no currículo apresentado.

Além do decreto acima, o Conselho Nacional de Educação (CNE), um órgão integrante do Ministério da Educação (MEC) publicou em março e em dezembro de 2004 as resoluções nº 6 e nº 10, respectivamente, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de bacharelado em Ciências Contábeis. Com relação a ética e responsabilidade social, o artigo 4º da resolução 10 traz o seguinte direcionamento acerca da formação profissional:

Art. 4º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

[...]

VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos

e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;

[...]

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais” (MEC, 2004).

A resolução apresentada anteriormente já apresentava de forma expressa aspectos como ética e exercício da profissão com responsabilidade em âmbitos empresariais e sociais. Isso fez com que as instituições de ensino adicionassem em suas grades curriculares disciplinas que tratam especificamente sobre o código de ética do profissional da área.

Em 2024 houve a elaboração da Resolução CNE/CES nº 1/2024 que trata sobre uma atualização das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em ciências contábeis (bacharelado). Ainda sobre a ética e responsabilidade social, de acordo com a nova resolução o curso de graduação de contabilidade deve:

O curso de graduação em Ciências Contábeis deve assegurar as condições para que o bacharel compreenda as questões científicas, técnicas, sociais, ambientais e políticas, no contexto da Contabilidade, com a aplicação da tecnologia da informação e comunicação, devendo ter a capacidade de apropriar-se, entre outros, dos seguintes atributos:

[...]

V - atuar com isenção, com comprometimento e com ceticismo profissional;

VI - reconhecer a importância das diversidades e de questões no âmbito social, ambiental e governança nos ambientes das entidades;

VII - ter visão sistêmica, holística e humanista;

VIII - ser cooperativo, criativo, crítico, reflexivo, proativo, inovador e adaptável a mudança de cenários;

IX - agir com ética, considerando o código de ética e demais normas de conduta do Contador; (MEC, 2024).

Em síntese, por meio dos dispositivos legais e normativos, a ética e responsabilidade social são amplamente estimuladas, a pelo menos 20 anos, de forma expressa para o curso de ciências contábeis, sendo inclusive responsabilidade das IES promoverem o desenvolvimento desses atributos para o futuro profissional da contabilidade.

REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA CRÍTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CONTÁBIL

As teorias de educadores como Henry Giroux, Paulo Freire e Gert Biesta oferecem um caminho para a transformação da educação no curso de contabilidade, propondo um ensino mais crítico, reflexivo e comprometido com a sociedade. Para prosseguir com esse reflexão é preciso abordar, de forma mais detalhado, o que cada um dos respectivos autores defende em suas ideias no contexto da educação.

Iniciando por Freire, este defende a educação como libertadora em oposição ao que ele descreve como educação “bancária”.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 1987, p. 33).

É defendido por Freire que a educação não pode ter um caráter “rígido” e superficial de acúmulo de conhecimentos, mas sim que isso esteja alinhado com a transformação do educador e do educando, ambos atores sociais no contexto da educação. Isso é o que Freire (1987, p. 34) chama de educação libertadora, onde os sujeitos do processo educativo alternam entre os papéis de educador e educando.

Para Freire (1987, p. 44 - 47) essa educação libertadora se torna possível através da dialogicidade entre os sujeitos educador e educando, onde a palavra tem o poder de oprimir ou libertar. A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. Para isso acontecer ambos devem estar dispostos de reconhecerem suas ignorâncias sobre como seriam seus papéis na educação “bancária”.

Essa visão de Paulo Freire pode traduzir muito da realidade atual, na qual profissionais da contabilidade que passaram por essa educação ‘bancária’ não se tornam agentes de transformação no contexto de desenvolvimento da sociedade, agindo na verdade como opressores dentro do sistema, fazendo com que ciclos de falta de moralidade e ética se perpetuem em atitudes que afetam os cofres públicos e também diversos indivíduos a quem as informações contábeis são importantes, como investidores, trabalhadores etc.

Para Biesta (2006, p. 8) a educação sempre é uma intervenção na vida de alguém, independentemente da idade, com o intuito de contribuir para tornar a vida daquela pessoa melhor.

A questão sobre o que significa ser humano é também, e talvez até acima de tudo, uma questão educacional. A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros “recém-chegados”, é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana (Biesta, 2006, p. 8).

Biesta (2006, p. 18) destaca a linguagem como importante para a educação, no sentido em que ela não é um reflexo da realidade e sim uma prática que torna possível modos de dizer e de fazer.

A principal crítica nesse ponto é que atualmente se tornou muito mais comum a substituição da linguagem da educação pela linguagem da aprendizagem. De acordo com Biesta (2006, p. 20-24) essa linguagem da aprendizagem tem sido inclusive utilizada em documentos de políticas nacionais e internacionais. Esse aspecto pode inclusive ser comparado com as resoluções apresentadas no capítulo anterior, que apenas de maneira superficial tratam do tema, porém o mesmo não está tendo o impacto social pretendido.

O principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que (1) o aprendiz é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendiz, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendiz. Essa é a lógica que existe por trás da ideia de que as instituições educacionais e os educadores individuais devem ser flexíveis, que devem responder às necessidades dos aprendizes, que devem dar a seus aprendizes *value for money* [bom uso de seu dinheiro], e talvez até que devem operar segundo o princípio de que o aprendiz/consumidor está sempre com a razão. Esse é claramente o mundo do *learn direct*®, em que “você não precisa ter nenhuma experiência”, em que a aprendizagem baseado em computador não deve “perturbá-lo” e em que “nossa equipe amigável estará sempre a postos para ajudá-lo” (Biesta, 2006, p. 24).

A aprendizagem, em contraponto a educação, vira uma espécie de mercadoria onde o intuito é fornecer o máximo de informações possíveis sem ter grandes preocupações com a experiência de crescimento que a educação propõe. Nesse cenário os docentes viram apenas ferramentas a disposição do discente para ser o meio em que as informações são repassadas, tendo sempre um viés de adaptação do educador às necessidades do educando.

Dessa forma os educandos não passam pelo processo transformador social que é proposto quando se fala de educação, mas sim apenas uma transformação no sentido de conhecimentos técnicos exigidos pelos dispositivos regulamentares do MEC e da profissão contábil.

Para Giroux (2021), existe uma crise na educação ocasionada por ameaças que vem através de diversas reformas educacionais que mostra pouca confiança nos docentes em relação a capacidade de oferecerem uma liderança intelectual e moral para os discentes. Ele comenta sobre o papel transformador dos docentes, na preparação dos discentes para serem cidadãos ativos e críticos, ser ignorado no atual debate sobre reformas na educação.

Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias de educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo de conhecimento (Giroux, 2021, p. 3).

Esse pensamento de Giroux também conversa com o que ocorre no atual cenário da educação da contabilidade no ensino superior, onde o foco parece ser muito mais o conhecimento técnico em detrimento do papel transformador no pensamento crítico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias de ambos os teóricos abordados dialogam entre si e quando analisadas em conjunto trazem uma reflexão sobre o atual ensino da contabilidade estar muito superficial e mercadológica, visto os reflexos no comportamento, em questões éticas e de responsabilidade social, dos profissionais formados em sua atuação no mercado.

Pode-se dizer que a pergunta problema e os objetivos propostos foram alcançados. Existem atualmente barreiras institucionais e pedagógicas que estão relacionadas a forma que os atores se comportam no contexto do processo de educação. Por um lado,

as instituições aparentam estar muito focadas em formar profissionais prontos, nos aspectos técnicos, para o mercado de trabalho e seguem de maneira rasa e literal o que é exigido nas resoluções do MEC. Por consequência muitos docentes acabam sendo limitados pelas orientações e regras impostas pela instituição nos aspectos acadêmico e pedagógico. Seguindo a linha das consequências, os discentes não são estimulados em seu pensamento crítico e reflexivo e entram no mercado de trabalho apenas formados pela educação “bancária” destacada por Freire, ao conceito de aprendizagem de Biesta ou à crise da educação comentada por Giroux.

A proposta para solução desse problema é mudar essa abordagem desde o conteúdo programático para “humanizar” a linguagem, tornando-a mais libertadora e menos mercadológica. Isso pode acontecer no contexto de cada instituição de ensino, permitindo uma pedagogia mais reflexiva e crítica. Cabe destacar que essa sugestão tem um viés mais comportamental e está implícita no currículo do curso, visto que, de maneira literal, esse conteúdo, mesmo que de forma superficial, já se encontra na grade curricular.

A pesquisa apresentou como limitações no decorrer do seu percurso metodológico a ausência de uma pesquisa quantitativa de campo para trazer mais peso no embasamento apresentado nesta pesquisa. Como sugestões de pesquisas futuras pode ser a aplicação dessa pesquisa em um estudo de caso e/ou aplicação de metodologias quantitativas em diversas instituições de ensino e com públicos específicos como sujeitos principais, como por exemplo as óticas dos docentes, discentes e gestores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luciana Ibiapina Lira. **Fraudes contábeis e suas implicações**. Revista de Direito Contábil Fiscal, v. 5, n. 10, p. 199-222, 2023.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem-Educação democrática para um futuro humano**. São Paulo: Autêntica, 2017.

BRASIL. **Decreto Lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De17988.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%207.988%20DE,de%20ci%C3%AAncias%20cont%C3%A1beis%20e%20atuariais.&text=Art.,1. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 05 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GIROUX, Henry. **Professores como intelectuais transformadores**. Revista Espaço Acadêmico, v. 3, n. 30, 24 abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58829>. Acesso em: 20 out. 2024

MEC. **Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf. Acesso em: 05 out. 2024.

MEC. **Resolução CNE/CES 6, de 10 de março de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06_04.pdf. Acesso em: 05 out. 2024.

MEC. **Resolução CNE/CES 1, de 27 de março de 2024**. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4657/resolucao-cne-ces-n-1>. Acesso em: 05 out. 2024.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas S.A., 1998.

A Realidade Aumentada como Ferramenta Facilitadora no Processo de Ensino- Aprendizagem de Química: Uma Análise da Capacitação Docente

Augmented Reality as a Facilitating Tool in the Teaching- Learning Process of Chemistry: an Analysis of Teacher Training

Reneo Oliveira Ribeiro

Professor de Química na Escola Estadual Prof^a. Eneyr Barbosa dos Santos – SEDUC-AM. Graduação em Química pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA. <https://lattes.cnpq.br/1865156539209813>

RESUMO

Este estudo analisa a capacitação de professores para o uso da Realidade Aumentada (RA) como ferramenta facilitadora no ensino-aprendizagem de química. A pesquisa, realizada na Escola Estadual Prof^a. Eneyr Barbosa dos Santos, em Nhamundá-AM, Brasil (2022-2023), utilizou uma abordagem mista, com questionários aplicados a 6 professores e 71 alunos. Os resultados indicam que 83,3% dos professores não utilizam a RA em sala de aula, embora reconheçam sua aplicabilidade. Apenas 33,3% receberam treinamento específico, e 66,7% relataram dificuldades técnicas. Entre os alunos, 78,87% consideram a RA útil, mas 69,01% não enfrentam dificuldades com equipamentos tecnológicos. Conclui-se que a capacitação docente é essencial para a efetiva aplicação da RA, promovendo uma aprendizagem mais interativa e significativa. Recomenda-se a criação de programas de capacitação contínua, integração da RA no currículo e investimentos em infraestrutura tecnológica.

Palavras-chave: realidade aumentada; ensino de química; capacitação docente; tecnologias educacionais.



ABSTRACT

This study analyzes the training of teachers to use Augmented Reality (AR) as a facilitating tool in the teaching-learning process of chemistry. The research was conducted at Escola Estadual Profª. Enery Barbosa dos Santos, in Nhamundá-AM, Brazil (2022-2023), using a mixed approach with questionnaires administered to 6 teachers and 71 students. The results indicate that 83.3% of teachers do not use AR in the classroom, although they recognize its applicability. Only 33.3% received specific training, and 66.7% reported technical difficulties. Among students, 78.87% consider AR useful, but 69.01% do not face difficulties with technological equipment. It is concluded that teacher training is essential for the effective application of AR, promoting more interactive and meaningful learning. The creation of continuous training programs, integration of AR into the curriculum, and investments in technological infrastructure are recommended.

Keywords: augmented reality; chemistry teaching; teacher training; educational technologies.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos para integrar as novas tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos com menos recursos. No Brasil, esses desafios são ainda mais pronunciados devido às desigualdades regionais, à falta de infraestrutura tecnológica em muitas escolas e à necessidade de capacitação docente para o uso efetivo dessas ferramentas, como afirma Borges (2025), a educação digital no Brasil enfrenta desafios devido à falta de laboratórios e à capacitação insuficiente dos docentes.

A Realidade Aumentada (RA) surge como uma ferramenta promissora, capaz de transformar a maneira como os alunos interagem com o conhecimento, especialmente em disciplinas que exigem alta capacidade de abstração, como a química. Essa tecnologia permite a sobreposição de elementos virtuais ao ambiente real, proporcionando uma experiência imersiva e interativa que pode facilitar a compreensão de conceitos complexos.

No cenário pós-pandemia, o uso da tecnologia na educação avançou significativamente com a adaptação dos métodos de ensino durante a pandemia da covid-19 (Britânica Education, 2023). A adoção de tecnologias digitais no ensino ganhou ainda mais relevância, acelerando a necessidade de integração de ferramentas digitais, expondo tanto as potencialidades quanto as limitações do sistema educacional brasileiro. A Realidade Aumentada, em particular, destaca-se como uma tecnologia que pode não apenas suprir lacunas deixadas pelo ensino remoto emergencial, mas também transformar a educação presencial, tornando-a mais interativa e engajadora. No entanto, a efetiva implementação dessa tecnologia depende de uma formação docente adequada, que ainda é um desafio crítico no contexto brasileiro, especialmente em escolas com infraestrutura precária.

A química, como disciplina, apresenta desafios únicos devido à sua natureza abstrata e à necessidade de visualização de estruturas moleculares e reações químicas. A Realidade Aumentada (RA) possui o potencial de superar essas barreiras, promovendo a interatividade e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem (Batista *et al.*,

2023). No entanto, a efetiva integração dessa tecnologia no ensino depende da superação de desafios como a falta de infraestrutura, a resistência à mudança e a necessidade de formação docente adequada. Este estudo busca contribuir para a discussão sobre os desafios e oportunidades da integração de tecnologias digitais no ensino brasileiro, com foco específico em escolas com menos recursos, como as da região de Nhamundá-AM. Ao analisar a capacitação docente e a percepção dos alunos sobre a RA, este estudo preenche uma lacuna crítica na literatura, oferecendo insights valiosos para a implementação de tecnologias educacionais inovadoras em contextos desafiadores. Além disso, o estudo destaca a importância de investimentos em formação docente e infraestrutura tecnológica para garantir que as escolas estejam preparadas para adotar ferramentas como a Realidade Aumentada, promovendo uma aprendizagem mais interativa e significativa, mesmo em regiões com recursos limitados.

Além do objetivo geral de analisar a capacitação dos professores para o uso da Realidade Aumentada (RA) como ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem de química, este estudo busca:

1. Identificar as principais barreiras para a adoção da RA no ensino de química:

- Investigar as dificuldades técnicas relatadas pelos professores, como a falta de familiaridade com equipamentos tecnológicos, a dificuldade em configurar e operar softwares de RA e a ausência de suporte técnico adequado nas escolas.
- Analisar a resistência à mudança por parte dos professores, considerando a preferência por métodos tradicionais de ensino e a falta de incentivo por parte da gestão escolar.
- Avaliar a infraestrutura tecnológica disponível nas escolas, incluindo o acesso à internet de alta velocidade e a disponibilidade de dispositivos compatíveis com aplicativos de RA.

2. Avaliar o impacto da capacitação docente na utilização da RA:

- Verificar se os professores que receberam treinamento específico em RA demonstram maior confiança e disposição para integrar essa tecnologia em suas práticas pedagógicas.
- Analisar a relação entre a formação acadêmica dos professores (especialmente aqueles com especialização em tecnologias educacionais) e sua capacidade de utilizar a RA de forma eficaz.
- Identificar as necessidades de capacitação contínua, incluindo a demanda por cursos práticos, mentorias e o compartilhamento de experiências bem-sucedidas entre os educadores.

3. Analisar a percepção dos alunos e professores sobre a aplicabilidade da RA no ensino de química:

- Investigar a percepção dos alunos sobre a utilidade da RA para o aprendizado de química, considerando sua capacidade de facilitar a compreensão de conceitos abstratos, como ligações químicas e geometria molecular.

- Avaliar a percepção dos professores sobre a aplicabilidade da RA como ferramenta metodológica, identificando possíveis lacunas entre a percepção da tecnologia e sua utilização real em sala de aula.
- Comparar as expectativas dos alunos e professores em relação ao uso da RA, destacando possíveis divergências e convergências que possam influenciar a adoção dessa tecnologia.

REVISÃO DA LITERATURA

A Realidade Aumentada (RA) combina elementos virtuais com o mundo real, proporcionando uma experiência interativa e imersiva. Essa combinação cria um ambiente de aprendizado dinâmico, no qual informações digitais são integradas ao ambiente físico, oferecendo uma perspectiva única para a exploração de conteúdos educacionais (Meroto *et al.*, 2024). No contexto educacional, essa tecnologia tem sido utilizada para melhorar a compreensão de conceitos abstratos, especialmente em disciplinas como a química, onde a visualização de moléculas e reações químicas é fundamental. No entanto, a maioria dos estudos sobre RA no ensino de química concentra-se em contextos urbanos e com maior infraestrutura tecnológica, deixando uma lacuna significativa em relação a regiões com menos recursos, como é o caso de muitas escolas brasileiras. Ribeiro (2025), destaca que a aplicação dessa tecnologia no ensino de Química pode aumentar o engajamento dos alunos e melhorar a retenção de conhecimento, ao permitir que visualizem e manipulem estruturas químicas em três dimensões. Entretanto, o autor não aborda de forma crítica os desafios de implementação em escolas com infraestrutura precária, o que limita a aplicabilidade de suas conclusões em contextos como o de Nhamundá-AM, onde este estudo foi realizado.

No cenário internacional, a Realidade Aumentada tem sido amplamente explorada no ensino de química, com diversos estudos comparando seu uso com métodos tradicionais de ensino. Por exemplo, um estudo feito por Abdinejad *et al.* (2020), apontou que a maioria dos alunos pesquisados (83%) considerou que as animações em 3D facilitaram a visualização das conformações moleculares. Além disso, 84% dos alunos reconheceram que essas animações são uma ferramenta valiosa para o aprendizado e sugeriram que elas deveriam ser utilizadas como um recurso complementar ao livro didático. No entanto estudos recentes têm começado a explorar a aplicação da RA em contextos de baixa infraestrutura, pois mesmo com recursos limitados a RA pode ser implementada com sucesso em escolas rurais, utilizando dispositivos móveis de baixo custo e aplicativos de código aberto, uma vez que essa tecnologia pode ser acessada por meio de dispositivos móveis comuns, como smartphones e tablets, o que a torna uma tecnologia mais acessível e de fácil implementação em diversos contextos educacionais (Lozada-Yanez *et al.*, 2020). Os autores destacam que a RA aumentou o engajamento dos alunos e melhorou a compreensão de conceitos científicos, mesmo em ambientes com acesso limitado à internet e equipamentos tecnológicos avançados. Esses estudos, no entanto, frequentemente ignoram as barreiras estruturais e culturais que impedem a adoção da RA em países em desenvolvimento, como o Brasil. Além disso, a maioria dessas pesquisas é realizada em ambientes controlados, com acesso a recursos tecnológicos de ponta, o que não reflete a realidade de muitas

escolas públicas brasileiras. Essa lacuna na literatura é particularmente relevante, pois a falta de infraestrutura e formação docente são desafios críticos que precisam ser abordados para que a RA seja efetivamente integrada ao ensino de química em contextos menos favorecidos.

No Brasil, o uso da Realidade Aumentada no ensino de química ainda é incipiente, mas já existem experiências bem-sucedidas que apontam que, no contexto educacional proporciona maior motivação aos estudantes, além de melhorar e promover mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender (Nunes, 2023). A RA possui o potencial de oferecer benefícios significativos e ampliar a eficácia do aprendizado dos estudantes, superando as limitações associadas aos métodos tradicionais ainda presentes no ambiente educacional (Kikuo *et al.*, 2005).

De acordo com Detroz *et al.* (2015), pesquisadores brasileiros têm empregado estudos secundário, como Mapeamento Sistemáticos da Literatura (MSL), para analisar o cenário das pesquisas sobre o uso da Realidade Aumentada (RA) no ensino de Ciências da Natureza e Matemática. Os autores constataram que, apesar das limitações técnicas, a RA é capaz de melhorar a motivação e o desempenho dos alunos, especialmente quando combinada com estratégias pedagógicas adaptadas ao contexto local. No entanto, esses projetos são frequentemente limitados a universidades e escolas com maior acesso a recursos, deixando de fora as escolas públicas de regiões mais carentes, como a Amazônia. Outro exemplo é o projeto realizado na Universidade de São Paulo (USP), que desenvolveu um aplicativo de Realidade Aumentada que ilustra os princípios de isomeria molecular, onde a pesquisadora acredita que, além de facilitar a atividade docente, o aplicativo também estimula o interesse os alunos ao relacionar a tecnologia presente no cotidiano com a ciência (Oliveira, 2022). Esses estudos, embora promissores, não abordam de forma crítica a viabilidade de replicação dessas experiências em escolas com menos recursos, o que é uma lacuna significativa na literatura.

A resistência dos professores à adoção de novas tecnologias é outro tema pouco explorado na literatura existente. Muitos educadores relutam em integrar ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas devido à falta de familiaridade com a tecnologia, à falta de suporte técnico e à preferência por métodos tradicionais de ensino. Barreto (2021) ressalta que a ausência de uma infraestrutura tecnológica adequada das escolas representa um dos principais obstáculos para a implementação de práticas educacionais inovadoras, o que restringe de forma significativa a integração de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Essa resistência é agravada pela falta de formação específica e pela ausência de políticas públicas que incentivem a capacitação contínua dos professores, a formação docente é um fator crítico para a adoção bem-sucedida de tecnologias inovadoras, como a Realidade Aumentada. No entanto, a maioria dos estudos não propõe soluções práticas para superar essas barreiras, especialmente em contextos onde a infraestrutura tecnológica é limitada.

Outra lacuna na literatura é a falta de estudos que abordem a percepção dos alunos sobre a RA em contextos de baixa infraestrutura. Embora existam pesquisas que destacam a motivação e o engajamento dos alunos com o uso da Realidade Aumentada,

poucos estudos exploram como os alunos de escolas com menos recursos percebem e interagem com essa tecnologia. Essa lacuna é particularmente relevante, pois a aceitação e o engajamento dos alunos são fatores cruciais para o sucesso da implementação da RA.

Este estudo busca preencher essas lacunas ao investigar a capacitação docente e a percepção dos alunos sobre a RA em uma escola pública de Nhamundá-AM, uma região com desafios significativos de infraestrutura e acesso a tecnologias. Ao focar em um contexto menos favorecido, este estudo contribui para a literatura ao fornecer insights sobre os desafios e oportunidades da integração da RA em escolas com recursos limitados. Além disso, ao analisar tanto a percepção dos professores quanto dos alunos, este estudo oferece uma visão mais abrangente das barreiras e potencialidades da RA no ensino de química, contribuindo para a discussão sobre como superar os desafios de implementação em contextos desafiadores.

Em resumo, a literatura existente sobre a RA no ensino de química é promissora, mas carece de estudos críticos que abordem os desafios de implementação em contextos com menos recursos. Este estudo preenche essa lacuna ao investigar a capacitação docente e a percepção dos alunos em uma escola pública da Amazônia, oferecendo contribuições valiosas para a discussão sobre a integração de tecnologias inovadoras em contextos educacionais desafiadores.

METODOLOGIA

Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida em minha dissertação de mestrado (Ribeiro, 2022a), e também foi parcialmente discutido em um capítulo de livro intitulado 'A realidade Aumentada como Ferramenta Facilitadora do Processo de Ensino-Aprendizagem no ensino de Química, publicado no livro Ensino e Aprendizagem em Novas Práticas, Novos Saberes – Vol. 4 (Ribeiro, 2022b). No entanto, este estudo traz uma nova análise, com um quantitativo ampliado da amostra, o que permitiu aprofundar a compreensão do fenômeno estudado.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Prof^a. Eneyr Barbosa dos Santos, localizada no município de Nhamundá-AM, Brasil. A amostra foi composta por 6 professores que lecionam ou já lecionaram a disciplina de química e 71 alunos do ensino médio, com idades entre 15 e 18 anos. Vale ressaltar que a amostra de professores é limitada, pois se refere a uma única escola de ensino médio na sede do Município de Nhamundá-AM, o que pode restringir a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Os professores participantes tinham formação acadêmica em Licenciatura em Química, com experiência média de 10 anos no magistério, e a maioria (83,3%) possuía especialização em áreas relacionadas à educação, como Metodologia do Ensino de Ciências ou Tecnologias Educacionais. Os alunos participantes estavam distribuídos entre o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, sendo 60% do sexo feminino e 40% do sexo masculino.

A abordagem metodológica adotada foi mista, com enfoque qualitativo e quantitativo. Essa escolha justifica-se pela necessidade de compreender tanto as percepções subjetivas dos professores e alunos sobre a Realidade Aumentada (RA) quanto de quantificar o nível de adoção e os impactos dessa tecnologia no ensino. Foram aplicados questionários

semiestruturados, contendo 10 questões para os alunos e 10 questões para os professores. As questões para os professores abordaram temas como experiência com o uso de tecnologias educacionais, conhecimento sobre RA, dificuldades técnicas, necessidade de capacitação e percepção sobre a aplicabilidade da RA no ensino de química. Já as questões para os alunos incluíram familiaridade com tecnologias digitais, experiência com o uso de RA, percepção sobre sua utilidade para o aprendizado de química e expectativas em relação ao seu uso em sala de aula.

Os questionários foram submetidos a um processo de validação rigoroso, que incluiu um pré-teste com um grupo de 5 professores e 15 alunos que não participaram da amostra final. O pré-teste foi realizado para avaliar a clareza, a relevância e a compreensão das questões. Durante o pré-teste, os participantes foram incentivados a fornecer feedback sobre a linguagem utilizada, a estrutura das perguntas e a adequação das opções de resposta. Com base no feedback recebido, foram realizados ajustes nas questões para garantir que fossem compreensíveis e relevantes para o contexto educacional local. Por exemplo, algumas questões foram reformuladas para evitar termos técnicos complexos, e outras foram reorganizadas para melhorar a fluidez do questionário. Além disso, foram adicionadas opções de respostas mais detalhadas em questões que inicialmente eram abertas, para facilitar a análise quantitativa dos dados.

Após os ajustes, os questionários foram novamente revisados por dois especialistas em metodologia de pesquisa e tecnologias educacionais, que confirmaram a validade e a confiabilidade do instrumento. Esse processo de validação garantiu que os questionários fossem adequados para capturar as percepções e experiências dos participantes de forma precisa e consistente.

Análise Quantitativa:

Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva, utilizando gráficos e tabelas para representar as respostas dos participantes. Foram calculadas as frequências e porcentagens das respostas, permitindo quantificar o nível de adoção da RA, as percepções dos professores e alunos sobre sua aplicabilidade e as principais barreiras para sua implementação.

Análise Qualitativa:

As respostas abertas dos questionários foram analisadas por meio de análise de conteúdo, seguindo as etapas propostas por Bardin (2011). As respostas foram transcritas e organizadas em um banco de dados, e uma leitura flutuante foi realizada para identificar os temas emergentes. Os temas identificados foram agrupados em três eixos principais: (1) dificuldades técnicas, (2) necessidade de capacitação e (3) potencial da RA no ensino.

1. Dificuldades Técnicas: Incluíram problemas relacionados ao uso de equipamentos tecnológicos, como a falta de familiaridade com dispositivos e a ausência de suporte técnico nas escolas.

2. Necessidade de Capacitação: Destacou a falta de treinamento específico para o uso de RA, com muitos professores expressando a necessidade de cursos práticos e mentorias.

3. Potencial da RA no Ensino: Enfatizou os benefícios da RA para o ensino de química, como a facilitação da visualização de conceitos abstratos e o aumento do engajamento dos alunos.

Essa combinação de métodos permitiu uma compreensão abrangente dos desafios e oportunidades da integração da RA no ensino de química, fornecendo insights valiosos tanto quantitativos quanto qualitativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Capacitação dos Professores

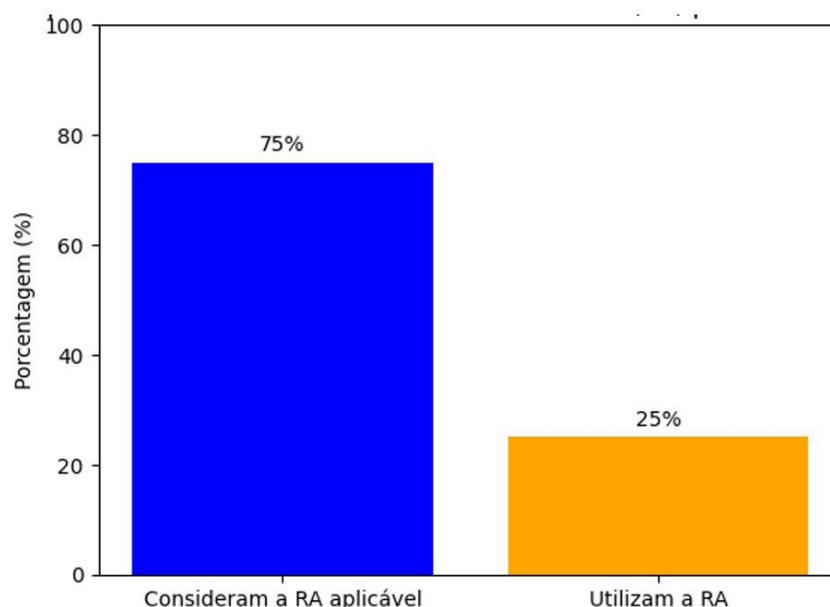
A análise dos questionários aplicados aos professores revelou que 83,3% dos entrevistados não utilizam a Realidade Aumentada em sala de aula. Essa falta de uso está diretamente relacionada à formação dos professores: embora 66,7% tenham relatado que a instituição ofereceu formação para o uso de ferramentas tecnológicas, apenas 33,3% afirmaram ter recebido treinamento específico sobre RA. Além disso, 66,7% dos professores relataram dificuldades para utilizar equipamentos tecnológicos e mídias digitais, indicando a necessidade de maior suporte técnico e formação específica.

Tabela 1 - Uso de Realidade Aumentada e Formação Docente.

Variável	Porcentagem
Professores que não utilizam RA	83,3%
Professores com formação em RA	33,3%
Professores com dificuldades técnicas	66,7%

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Gráfico 1 - Percepção dos Professores sobre a Aplicabilidade da Realidade Aumentada.



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Esses resultados estão diretamente relacionados ao primeiro objetivo do estudo, que era identificar as principais barreiras para a adoção da RA no ensino de química. A

falta de formação específica e as dificuldades técnicas relatadas pelos professores são os principais obstáculos para a integração da RA. Esses desafios são consistentes com estudos anteriores, como o de Silva e Rufino (2021), que também identificaram a falta de treinamento e suporte técnico como barreiras críticas em escolas públicas brasileiras.

Percepção dos Alunos

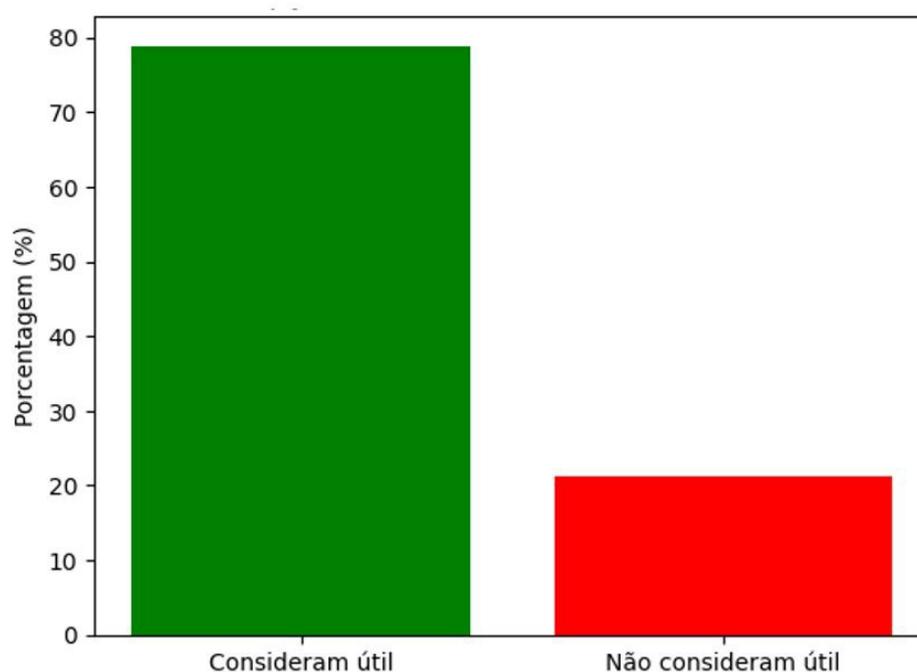
Em relação aos alunos, 60,65% afirmaram que a instituição ofereceu formação para o uso de ferramentas tecnológicas, enquanto 84,50% consideraram que os equipamentos e espaço físico são adequados para o uso de tecnologia. No entanto, 69,01% dos alunos não concordaram sobre terem dificuldades para utilizar equipamentos tecnológicos, sugerindo uma falta de familiaridade com as ferramentas.

Tabela 2 - Percepção dos Alunos sobre Tecnologia e Realidade Aumentada.

Variável	Porcentagem
Alunos com formação em tecnologia	60,65%
Alunos que consideram equipamentos adequados	84,50%
Alunos sem dificuldades técnicas	69,01%

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Gráfico 2 - Percepção dos Alunos sobre a Utilidade da RA.



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Esses resultados estão alinhados com o terceiro objetivo do estudo, que era analisar a percepção dos alunos e professores sobre a aplicabilidade da RA no ensino de química. A percepção positiva dos alunos sobre a RA sugere que essa tecnologia tem um grande potencial para engajar e motivar os alunos.

No entanto, a falta de familiaridade com as ferramentas e a ausência de treinamento específico para utilizá-las de forma pedagógica são obstáculos que precisam ser abordados.

Impacto da Realidade Aumentada no Desempenho Acadêmico

Em uma atividade piloto realizada com grupo de 20 alunos, utilizando um aplicativo de RA para visualização de estruturas moleculares, observou-se um aumento médio de 15% nas notas das avaliações relacionadas ao conteúdo abordado. Esse resultado sugere que a RA pode facilitar a compreensão de conceitos complexos, como ligações químicas e geometria molecular, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Esses resultados preliminares estão alinhados com o segundo objetivo do estudo, que é avaliar o impacto da capacitação docente na utilização da RA. Apesar do aumento no desempenho acadêmico, é importante ressaltar que essa atividade foi realizada em um contexto controlado, com suporte técnico adequado, o que pode não refletir a realidade de todas as escolas. Isso reforça a necessidade de investimentos em formação docente e infraestrutura tecnológica para garantir que o potencial da RA seja plenamente realizado.

Aplicabilidade da RA no Ensino de Química

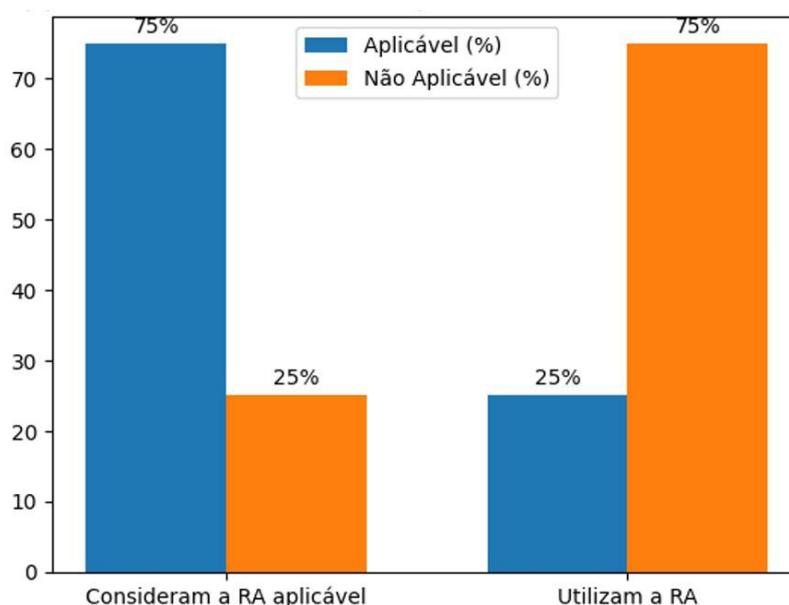
Quando questionados sobre a aplicabilidade da RA no ensino de química, 75% dos professores e 78,87% dos alunos consideraram que a tecnologia é aplicável como ferramenta metodológica. No entanto, a maioria dos professores (75%) afirmou que a RA não é utilizada em sala de aula, indicando uma lacuna entre a percepção da aplicabilidade e a prática real.

Tabela 3 - Aplicabilidade da RA no Ensino de Química.

Variável	Porcentagem
Professores que consideram a RA aplicável	75%
Alunos que consideram a RA útil	78,87%
Professores que utilizam RA	25%

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Gráfico 3 - Lacuna entre Percepção e Uso da RA.



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Essa lacuna entre a percepção e o uso da RA está diretamente relacionada ao terceiro objetivo do estudo, que era analisar a percepção dos alunos e professores sobre a aplicabilidade da RA. Apesar de reconhecerem o potencial da tecnologia, os professores enfrentam barreiras práticas, como a falta de formação específica e suporte técnico, que impedem sua adoção.

Esses resultados reforçam a necessidade de investimentos em programas de capacitação contínua e políticas públicas que promovam a integração de tecnologias digitais no ensino.

Implicações Práticas dos Resultados

Os resultados desta pesquisa têm implicações importantes para o ensino de química e para a formação docente. A percepção positiva tanto dos professores quanto dos alunos sobre a aplicabilidade da RA sugere que essa tecnologia tem um grande potencial para transformar o ensino de química, tornando-o mais interativo e envolvente. No entanto, a efetiva integração da RA no ensino depende de investimentos em formação docente, infraestrutura tecnológica e suporte técnico.

Esses resultados estão alinhados com o objetivo do estudo, destacando a importância da capacitação docente e da superação das barreiras técnicas para a adoção da RA. A criação de programas de formação continuada, a integração da RA no currículo escolar e a realização de pesquisas futuras são passos essenciais para garantir que essa tecnologia seja utilizada de forma eficaz, promovendo uma aprendizagem mais interativa e significativa.

Limitações do Estudo

O tamanho reduzido da amostra, composta por apenas 6 professores, é uma limitação importante deste estudo. Embora os resultados forneçam insights valiosos sobre a percepção e os desafios enfrentados pelos professores, eles podem não ser generalizáveis para outras escolas ou contextos educacionais.

Além disso, a localização específica da escola em Nhamundá-AM, uma região com desafios de infraestrutura e acesso a tecnologias, pode influenciar os resultados de forma significativa.

Essas limitações reforçam a necessidade de estudos futuros com amostras maiores e mais diversificadas, incluindo escolas de diferentes regiões e níveis socioeconômicos. Isso permitiria uma análise mais abrangente dos desafios e oportunidades da integração da RA no ensino de química, bem como a identificação de padrões e tendências que possam ser generalizados para um contexto mais amplo.

Conclusão Parcial

A pesquisa evidenciou que a capacitação dos professores é um fator crítico para a efetiva integração da Realidade Aumentada (RA) no ensino de química. A maioria dos professores não utiliza a RA em sala de aula, apesar de reconhecerem sua aplicabilidade. A falta de formação específica e suporte técnico são os principais obstáculos para a adoção

dessa tecnologia. Em regiões remotas, como Nhamundá-AM, a logística para realizar cursos presenciais pode ser complexa e custosa. A utilização de plataformas de ensino a distância (EAD) pode ser uma alternativa viável, mas depende de uma conexão estável de internet.

Com base nesses resultados, recomenda-se a criação de um plano de capacitação contínua para os professores, com foco no uso pedagógico da RA. Esse plano deve incluir treinamentos práticos, mentorias e o compartilhamento de experiências bem-sucedidas entre os educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu chegar às seguintes conclusões principais, organizadas em tópicos para maior clareza:

1. **Capacitação Docente:** A formação dos professores é um fator crítico para a integração da Realidade Aumentada (RA) no ensino de química. Apesar de 83,3% dos professores reconhecerem a aplicabilidade da RA, apenas 33,3% receberam treinamento específico, e 66,7% relataram dificuldades técnicas. Isso evidencia a necessidade urgente de programas de capacitação contínua e suporte técnico para os educadores.
2. **Percepção dos Alunos:** A maioria dos alunos (78,87%) considera a RA útil para o aprendizado de química, mas 69,01% não enfrentam dificuldades técnicas, sugerindo que a falta de uso da tecnologia não se deve à resistência dos alunos, mas à falta de orientação e integração pedagógica.
3. **Impacto no Desempenho Acadêmico:** A atividade piloto com RA resultou em um aumento de 15% nas notas dos alunos, demonstrando que a tecnologia pode facilitar a compreensão de conceitos complexos, como ligações químicas e geometria molecular. No entanto, esse resultado foi obtido em um contexto controlado, com suporte técnico adequado, o que não reflete a realidade de muitas escolas.
4. **Lacuna entre Percepção e Prática:** Embora 75% dos professores e 78,87% dos alunos considerem a RA aplicável, apenas 25% dos professores a utilizam em sala de aula. Essa discrepância indica que, apesar do reconhecimento do potencial da tecnologia, barreiras práticas, como falta de formação e infraestrutura, impedem sua adoção.
5. **Infraestrutura e Suporte Técnico:** A falta de acesso a equipamentos compatíveis, internet de qualidade e suporte técnico adequado são desafios significativos, especialmente em regiões com menos recursos, como Nhamundá-AM. Esses fatores limitam a efetiva implementação da RA, mesmo quando há interesse por parte dos professores e alunos.

Recomendações:

1. **Programas de Capacitação Contínua:** É essencial desenvolver programas de formação prática para professores, focados no uso pedagógico da RA. Esses programas devem incluir mentorias, cursos práticos e oportunidades de compartilhamento de experiências bem-sucedidas.

2. Investimentos em Infraestrutura: Políticas públicas devem priorizar a disponibilização de dispositivos compatíveis com RA e acesso à internet de alta velocidade nas escolas, especialmente em regiões rurais e menos favorecidas.
3. Integração da RA no Currículo: A RA deve ser integrada de forma sistemática ao currículo escolar, com diretrizes claras para sua aplicação em atividades que envolvam visualização de estruturas moleculares e simulação de reações químicas.
4. Estudos Comparativos: Recomenda-se a realização de estudos comparativos entre escolas urbanas e rurais para avaliar como as diferenças de infraestrutura e acesso a recursos tecnológicos impactam a adoção e eficácia da RA. Esses estudos podem fornecer insights valiosos para a criação de políticas educacionais mais inclusivas.
5. Exploração de Outras Tecnologias: Além da RA, sugere-se a investigação de outras tecnologias educacionais, como Realidade Virtual (RV) e Inteligência Artificial (IA), e sua integração com a RA para criar ambientes de aprendizagem mais imersivos e personalizados.

Contribuições do Estudo:

Este estudo contribui para a literatura ao abordar os desafios de implementação da RA em contextos com menos recursos, como escolas públicas da Amazônia, preenchendo uma lacuna significativa na pesquisa sobre tecnologias educacionais. Além disso, oferece recomendações práticas para a superação desses desafios, destacando a importância da capacitação docente, investimentos em infraestrutura e políticas públicas que promovam a integração de tecnologias digitais no ensino. A realização de estudos comparativos entre escolas urbanas e rurais pode ampliar ainda mais o entendimento sobre as barreiras e oportunidades da RA em diferentes contextos, contribuindo para uma educação mais equitativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ABDINEJAD, MARYAM *et al.* **Student perceptions using augmented reality and 3d visualization technologies in chemistry education.** *Journal of Science Education and Technology*, v. 30, n. 1, p. 87-96, 2021.
- BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, R. G. **A escola entre os embates na pandemia.** *Educ. Soc.*, v. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.243136> . Acesso em: 5 fev. 2025.
- BATISTA, M. V. S.; SANTANA, L. G. L.; NASCIMENTO, E. G.; CABRAL, A. F. C.; MENEZES JÚNIOR, J. M.; SILVA, P. H. G. **As Realidades Virtual e Aumentada no Ensino de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2023.
- BORGES, JULIANA. **Educação digital no Brasil: desafios, falta de infraestrutura e mudanças no PISA.** *EduTec*, 31 de jan. 2025. Disponível em: <https://www.edutec.com.br/educacao-digital-brasil-desafios-pisa/>. Acesso em: 8 de fev. 2025.

BRITÂNICA EDUCATION. **Desbravando a educação digital: um guia para a digitalização na escola.** Britânica.com.br, 28 dez. 2023. Disponível em: <https://britannica.com.br/noticias/uncategorized/desbravando-a-educacao-digital-um-guia-para-a-digitalizacao-na-escola/> . Acesso em: 5 de fev. 2025.

Detroz, J., Hinz, M., and Hounsell, M. (2015). **Uso de pesquisa bibliográfica em informática na educação: um mapeamento sistemático.** Revista Brasileira de Informática na Educação, p. 28–38.

KIKUO, A.; HIDEAKI, K.; TOMOTSUGU, K. **Augmented instructions – A fusion og augmented reality and printed learning materials.** In: IEEE INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADVANCED LEARNING TECHNOLOGIES, Kaohsiung, Taiwan, 5-8 July 2005. *Proceedings*.

LOZADA-YÁNEZ, R.; PALOMINO, N. L. S.; VELOZ-CHERREZ, D.; MOLINA-GRANJA, F.; SANTILLÁN-LIMA, J. C. **Azure-Kinect e Realidade Aumentada para aprender Matemática Básica - Um Estudo de Caso.** Preprints, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20944/preprints202009.0752.v1> . Acesso em: 10 fev. 2025.

MEROTO, MONIQUE BOLONHA DAS NEVES *et al.* **Além da lousa: explorando o potencial da realidade aumentada no ambiente educacional.** *Revista Foco*, Curitiba, v. 17, n. 1, p. 01-23, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n1-050. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwipIsTW7vuLAXpkZUCHXHp-JVsQFnoECBwQAQ&url=https%3A%2F%2Ffojs.focopublicacoes.com.br%2Ffoco%2Farticle%2F-download%2F4114%2F2891%2F9199&usq=AOvVaw1CfuVPDSMRUmj5iRyysYy&opi=89978449> . Acesso em: 10 fev. 2025.

NUNES, ANDRE LEITE. **Realidade Aumentada na Educação: compreensão conceitual de Química no Ensino Médio.** 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2023.

OLIVEIRA, LAURA. **Pesquisadores desenvolvem aplicativo de realidade aumentada para ensinar química.** *Jornal da USP*, Ribeirão Preto, 6 set. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/pesquisadores-desenvolvem-aplicativo-de-realidade-aumentada-para-ensinar-quimica> . Acesso em: 15 fev. 2025.

RIBEIRO, Reneo Oliveira. **A Realidade Aumentada como Ferramenta Facilitadora do Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino de Química na Escola Estadual Profª. Eney Barbosa dos Santos no Município de Nhamundá-AM, Brasil, no período de 2022 a 2023.** 2022a. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidad de la Integración de las Américas, UNIDA, 2022. **Trabalho não publicado.**

RIBEIRO, Reneo Oliveira. **A Realidade Aumentada como Ferramenta Facilitadora do Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino de Química na Escola Estadual Profª. Eney Barbosa dos Santos no Município de Nhamundá-AM, Brasil, no período de 2022 a 2023.** In: **Ensino e Aprendizagem em Novas Práticas, Novos Saberes – Vol. 4.** [S.l.]: [s.n.], 2022b. p. 12-24. DOI: 10.47573/aya.5379.2.417.1.

Gestão Escolar no Interior do Rio de Janeiro: Políticas de Autonomia e Descentralização

School Management in the Interior of Rio de Janeiro: Policies of Autonomy and Decentralization

Rosemar Alexandrina Meyer

Mestranda em Educação, Universidad de la empresa - UDE, Faculdade de Ciências da Educação, Montevideo, Uruguai

RESUMO

O presente estudo visa realizar uma revisão crítica sobre a gestão escolar no interior do estado do Rio de Janeiro, com ênfase nas políticas de autonomia e descentralização. A análise foca no impacto das políticas de gestão democrática e na implementação de processos que visam descentralizar a administração das escolas públicas, tendo em vista os diferentes contextos do interior do estado. A pesquisa aborda como as políticas estaduais e federais têm influenciado a gestão das escolas, considerando os desafios e as potencialidades dessa autonomia nas escolas públicas. A partir de uma revisão de literatura, busca-se compreender as nuances dessa implementação e os efeitos gerados nos processos educativos nas regiões interioranas do estado.

Palavras-chave: gestão escolar; autonomia; descentralização; gestão democrática; Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This study aims to conduct a critical review of school management in the interior of the state of Rio de Janeiro, with an emphasis on autonomy and decentralization policies. The analysis focuses on the impact of democratic management policies and the implementation of processes that aim to decentralize the administration of public schools, considering the different contexts of the interior of the state. The research addresses how state and federal policies have influenced school management, considering the challenges and potential of this autonomy in public schools. Based on a



literature review, the aim is to understand the nuances of this implementation and the effects generated in educational processes in the interior regions of the state.

Keywords: school management; autonomy; decentralization; democratic management; Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar no Brasil, em especial nas regiões do interior, tem sido um tema central nas discussões sobre a qualidade da educação pública. As políticas de autonomia e descentralização da gestão escolar, implementadas nas últimas décadas, têm sido apontadas como estratégias eficazes para melhorar a qualidade do ensino e tornar as escolas mais adaptáveis às suas realidades locais. No Estado do Rio de Janeiro, as escolas do interior enfrentam desafios específicos relacionados à infraestrutura, à escassez de recursos e à capacitação de gestores, o que torna a implementação dessas políticas um processo complexo, mas com grande potencial transformador. A descentralização da gestão escolar, ao transferir parte das responsabilidades para as unidades escolares, tem como objetivo aumentar a eficiência administrativa e permitir uma maior adaptação das práticas pedagógicas às necessidades da comunidade local (Machado, 2016; Lima, 2018).

Essas políticas, ao concederem maior autonomia às escolas, buscam fortalecer a participação da comunidade escolar na tomada de decisões e proporcionar aos gestores maior liberdade para implementar soluções inovadoras. No entanto, a implementação dessas políticas no interior do Rio de Janeiro enfrenta obstáculos significativos, como a distância geográfica, a carência de formação contínua para os gestores e a dificuldade de acesso aos recursos financeiros necessários para garantir uma gestão eficiente (Souza, 2017).

Segundo Amaral e Castro (2020), em *“Políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro: provocações sobre democracia e gestão da escola pública”* ao abordar os desafios enfrentados pelas escolas públicas do Rio de Janeiro, enfatizam que a implementação dessas políticas enfrenta obstáculos como a falta de recursos, infraestrutura inadequada e a necessidade de formação contínua de gestores, especialmente nas regiões mais periféricas e do interior, onde a implementação dessas políticas enfrenta obstáculos como a falta de recursos, infraestrutura inadequada e a necessidade de formação contínua de gestores. Há uma falta de estudos sobre como as estratégias de descentralização e autonomia escolar têm sido aplicadas e impactado a gestão das escolas no interior do Rio de Janeiro. Além disso, poucos estudos abordam a capacidade dos gestores escolares no interior para exercer autonomia e como a descentralização das decisões afeta o desempenho escolar nessas regiões.

Este estudo tem como objetivo analisar as políticas de autonomia e descentralização da gestão escolar no interior do Estado do Rio de Janeiro, identificando suas principais características, desafios e potencialidades. A pesquisa se insere no contexto das reformas educacionais que buscam descentralizar o poder de decisão e garantir maior autonomia às escolas, um processo que, embora repleto de desafios, também abre novas possibilidades

para a gestão educacional (Libâneo, 2013). A partir de uma revisão de literatura e análise de dados secundários, busca-se compreender de que forma essas políticas têm sido implementadas nas escolas do interior e como elas podem contribuir para a melhoria da educação nessas regiões, analisando a descentralização da gestão e as políticas estaduais e federais de apoio.

RESULTADOS

O Contexto da Gestão Escolar no Brasil e no Rio de Janeiro: Desafios e Contribuições das Políticas Educacionais

A gestão escolar no Brasil passou a ser abordada de forma mais democrática a partir da Constituição de 1988, que estabeleceu a gestão democrática da educação como princípio fundamental para a organização das escolas públicas no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, consolidou esse princípio ao assegurar que a gestão das escolas seria compartilhada entre a comunidade escolar e os órgãos responsáveis pela educação, promovendo a descentralização das decisões administrativas.

Segundo Libâneo (2013), a autonomia escolar permite que as instituições educativas sejam mais flexíveis e capazes de implementar soluções inovadoras para os problemas locais, sem depender exclusivamente das decisões centralizadas. A descentralização, por sua vez, visa reduzir a concentração de poder nas administrações estaduais e federais, promovendo uma gestão mais eficiente e participativa. No estado do Rio de Janeiro, as políticas de descentralização e autonomia escolar começaram a ganhar força nas últimas décadas, especialmente com a criação de programas estaduais voltados para a melhoria da gestão escolar. No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios específicos no interior do estado, onde as escolas públicas, muitas vezes, sofrem com a falta de recursos, infraestrutura inadequada e dificuldades no acesso a formação continuada de gestores e professores. A gestão escolar no interior do Rio de Janeiro tem sido um campo de estudo crescente, especialmente considerando os desafios e as oportunidades geradas pelas políticas de descentralização e autonomia nas escolas públicas. Diversos estudos analisam como as escolas do interior enfrentam a implementação de políticas educacionais, refletindo sobre a gestão democrática e os impactos das políticas estaduais e federais no contexto local (Pereira e Almeida, 2019).

Um dos artigos que contribui para essa discussão é o de Martins (2017), que investiga os desafios da descentralização e da gestão escolar nas regiões do interior do Rio de Janeiro. O estudo tem como objetivo analisar as implicações da descentralização da gestão escolar, considerando as realidades locais e os desafios estruturais enfrentados pelas escolas. A pesquisa apontou que a descentralização proporcionou uma maior autonomia para os gestores, permitindo a adaptação dos processos pedagógicos às especificidades regionais. Contudo, a pesquisa também destacou a falta de recursos e a carência de formação continuada para os gestores como fatores limitantes na eficácia dessas políticas. O estudo concluiu que a descentralização tem um grande potencial, mas necessita de maior apoio governamental e investimentos em capacitação para que os gestores possam explorar todo o potencial dessa autonomia (Martins, 2017).

Outro artigo relevante é o de Costa (2015), que aborda a relação entre gestão escolar e a qualidade da educação em escolas públicas do interior. O objetivo da pesquisa foi analisar como as práticas de gestão impactam o desempenho acadêmico nas escolas situadas em regiões periféricas e rurais do Rio de Janeiro. A pesquisa revelou que a gestão escolar, quando alinhada com a participação da comunidade e com políticas públicas de apoio, contribui para a melhoria do ambiente educacional. No entanto, o estudo também identificou que, em muitas escolas do interior, os gestores enfrentam dificuldades devido à escassez de infraestrutura e à sobrecarga de responsabilidades, o que pode prejudicar a implementação de uma gestão mais eficaz. Costa (2015) conclui que, embora as políticas de gestão democrática sejam positivas, elas precisam ser complementadas com investimentos em infraestrutura e formação de gestores.

Já Pereira e Almeida (2019) realizam uma análise sobre as práticas de gestão democrática nas escolas do interior do Rio de Janeiro, com o objetivo de compreender como as escolas estão aplicando as políticas de autonomia escolar e participação da comunidade no processo decisório. A pesquisa indicou que, nas escolas analisadas, a gestão democrática tem promovido maior engajamento dos pais e da comunidade escolar, mas as práticas ainda são limitadas pela falta de recursos materiais e pela resistência de algumas equipes pedagógicas em adotar novos modelos de gestão. Os principais resultados mostraram que, apesar das dificuldades, as escolas com maior participação comunitária apresentam melhores índices de satisfação da comunidade escolar e maior motivação entre os docentes. No entanto, os autores destacam a necessidade de um apoio institucional mais robusto para garantir a continuidade das políticas de autonomia nas escolas (Pereira e Almeida, 2019).

Além disso, a pesquisa de Alves (2013) aborda o papel da liderança escolar na implementação de políticas de autonomia no Rio de Janeiro. O estudo tem como objetivo analisar a influência da liderança dos gestores na implementação das políticas de descentralização no interior do estado. Os resultados revelaram que a liderança efetiva tem um impacto direto na implementação de políticas de autonomia escolar, com gestores que apresentam uma visão clara e estratégica da descentralização obtendo melhores resultados na gestão de suas escolas. No entanto, a pesquisa também aponta que a falta de uma formação contínua para os gestores escolares, especialmente no interior, prejudica a eficácia dessas políticas (Alves, 2013).

Esses estudos mostram que a gestão escolar no interior do Rio de Janeiro enfrenta desafios significativos, como a escassez de recursos, a falta de infraestrutura e a necessidade de formação continuada dos gestores. Contudo, os resultados também indicam que a descentralização e a gestão democrática têm o potencial de promover avanços, desde que acompanhadas de investimentos e apoio governamental.

Políticas de Autonomia e Descentralização no Interior do Rio de Janeiro

O conceito de autonomia escolar é entendido como a capacidade das escolas para tomar decisões sobre sua organização interna, gestão pedagógica e administrativa, com base nas necessidades da comunidade escolar. A descentralização, por sua vez, refere-se à transferência de poder e responsabilidade das esferas superiores para as instâncias locais, permitindo que gestores e comunidade participem ativamente do processo decisório.

A descentralização, enquanto processo de transferência de responsabilidades e poderes do governo central para unidades administrativas menores, tem como principal objetivo promover maior eficiência e adequação das políticas públicas às realidades locais. Segundo Sisto (2007), a descentralização deve ser entendida como uma estratégia para promover uma administração pública mais próxima dos cidadãos, permitindo uma melhor alocação de recursos e a implementação de ações públicas mais eficazes.

No interior do Rio de Janeiro, a descentralização tem sido uma importante ferramenta para reduzir as desigualdades regionais. A criação de novos municípios e a implementação de políticas públicas voltadas para as especificidades locais têm permitido uma gestão mais eficiente e próxima das necessidades da população. Segundo Carvalho (2013), as políticas de descentralização têm ajudado na promoção do desenvolvimento local, criando uma maior interação entre as administrações municipais e as comunidades. Um exemplo claro dessa descentralização no estado do Rio de Janeiro foi a criação de consórcios intermunicipais para o gerenciamento de serviços públicos, como a saúde e o saneamento básico. Esses consórcios têm permitido que municípios menores, com menor capacidade financeira e administrativa, possam compartilhar recursos e experiências para implementar soluções mais eficientes e adequadas às realidades locais.

No contexto da gestão escolar, a criação de mecanismos de apoio aos gestores locais, visando o fortalecimento das práticas de gestão democrática e a adequação das políticas educacionais às realidades locais. A partir de 2007, o governo do estado implementou o programa *Descentralização da Gestão Escolar*, com a proposta de dar mais autonomia às unidades escolares para que pudessem tomar decisões sobre seus processos pedagógicos, orçamentários e administrativos. O “*Descentralização da Gestão Escolar*” foi lançado com a proposta de reorganizar a gestão das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, criando condições para que as escolas tivessem maior liberdade e responsabilidade sobre suas próprias gestões. Segundo Souza (2017), o programa tem como principais objetivos melhorar a gestão das escolas públicas, aumentar a participação das comunidades escolares nas decisões e promover uma maior adaptabilidade das escolas às realidades locais. A descentralização também visa a criação de um sistema mais democrático, onde professores, pais e alunos possam contribuir ativamente na definição das políticas e práticas educacionais.

Conforme relata Lima (2018), a implementação do programa no estado teve como foco a transferência de responsabilidades administrativas, como a gestão de recursos financeiros, a contratação de pessoal e a adaptação do currículo escolar. Isso se reflete no aumento da responsabilidade das escolas em relação ao seu próprio desempenho, além da possibilidade de ajustarem suas estratégias conforme as necessidades dos alunos. Ao adotar a descentralização, o governo estadual busca transferir parte das responsabilidades da gestão das unidades escolares para os próprios gestores, garantindo que eles possam tomar decisões de forma mais rápida e eficiente. Isso inclui o poder de administrar o orçamento escolar, contratar e alocar recursos humanos, bem como escolher materiais e estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades e características locais. De acordo com Lima (2018), a descentralização proporciona uma gestão mais flexível, permitindo que as escolas do interior, por exemplo, adaptem suas estratégias de ensino e gestão de acordo com suas realidades socioeconômicas e culturais.

Com isso, as escolas passaram a ter maior controle sobre os recursos financeiros destinados a elas, o que inclui a alocação para infraestrutura, aquisição de materiais didáticos e a realização de projetos pedagógicos. Segundo Souza (2017), essa medida visa aumentar a autonomia financeira das escolas, permitindo que se tornem mais autossuficientes e capazes de atender às necessidades específicas dos seus alunos.

No entanto, a descentralização da gestão escolar também trouxe desafios. A adaptação de algumas escolas, especialmente nas regiões mais periféricas e do interior do estado, para lidar com essas novas responsabilidades não foi imediata. Muitas escolas, especialmente aquelas localizadas em áreas com menor acesso a recursos e infraestrutura, enfrentaram dificuldades em capacitar seus gestores e em garantir a execução de uma gestão eficiente (Carvalho e Oliveira, 2019).

Um dos principais obstáculos foi a resistência à mudança por parte de alguns gestores e profissionais da educação, que estavam acostumados com a centralização das decisões. Além disso, a capacitação dos gestores escolares para lidar com a autonomia e a gestão de recursos financeiros e humanos foi um ponto crítico. Conforme apontam Souza e Oliveira (2019), a falta de preparação dos gestores para exercer as novas funções acabou comprometendo a eficácia do programa em algumas escolas. Por outro lado, o programa também gerou resultados positivos em diversas unidades escolares. Em escolas onde a descentralização foi bem implementada, observou-se uma maior participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas e administrativas, o que resultou em melhorias na qualidade do ensino e no ambiente escolar. Os Conselhos Escolares, por exemplo, passaram a atuar como instâncias de mediação entre a escola e a comunidade, facilitando a resolução de conflitos e melhorando a relação da escola com o entorno.

Impactos das Políticas de Autonomia e Descentralização

As políticas de autonomia e descentralização da gestão escolar no Rio de Janeiro têm gerado impactos significativos, especialmente nas escolas públicas do interior do estado. No interior do estado, onde as escolas enfrentam desafios como a escassez de recursos, a distância das instâncias governamentais e as dificuldades de infraestrutura, a descentralização pode ser uma ferramenta importante para melhorar a qualidade da educação, permitindo que os gestores escolares tenham maior liberdade para tomar decisões que atendam às realidades locais (Lima, 2018). Entretanto, esses efeitos não foram homogêneos. Em muitas escolas, a falta de infraestrutura e de recursos humanos qualificados dificultou a implementação eficaz dessas políticas. Além disso, as diferenças socioeconômicas entre as regiões do estado implicaram em diferentes níveis de sucesso na aplicação dessas políticas (Almeida e Silva, 2015).

Embora a descentralização tenha trazido avanços significativos para o interior do estado, a implementação de políticas públicas autônomas ainda enfrenta diversos desafios. A falta de recursos financeiros, a escassez de pessoal qualificado e a burocracia estatal são obstáculos que dificultam a concretização das propostas de autonomia administrativa. Além disso, como destacam Almeida e Silva (2015), a descentralização nem sempre resulta em maior poder local, uma vez que as estruturas de poder regional podem se concentrar nas mãos de poucas lideranças locais, o que limita a eficácia dessas políticas.

A autonomia escolar proporcionou uma maior flexibilidade para que as escolas adaptassem seus currículos e processos pedagógicos às necessidades de suas comunidades. No entanto, a descentralização também expôs limitações, especialmente quando se considerou a escassez de recursos financeiros e a sobrecarga de responsabilidade para os gestores locais, que, muitas vezes, não dispunham de capacitação adequada para lidar com a complexidade da administração escolar (Lima, 2018; Amaral e Castro, 2020).

Políticas Estaduais e Federais de Apoio

A nível federal, a implementação de políticas de descentralização e autonomia escolar tem sido fortemente associada à criação de programas como o “Programa Nacional de Apoio à Gestão da Educação” (PNAGE) e o “Fundeb” (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica). O PNAGE, por exemplo, tem como objetivo apoiar a implementação de práticas de gestão escolar democrática e descentralizada, fornecendo aos municípios e escolas recursos financeiros e capacitação para promover mudanças no gerenciamento das escolas (Brasil, 2018).

Além disso, o Fundeb tem sido um dos principais mecanismos de financiamento da educação básica no Brasil, distribuindo recursos de forma equitativa entre os estados e municípios, com o intuito de reduzir desigualdades educacionais. De acordo com Silva e Oliveira (2017), a descentralização do Fundeb possibilita que os municípios, inclusive os do interior do Rio de Janeiro, utilizem os recursos de maneira mais eficaz, atendendo às suas particularidades e demandas locais. No contexto do Rio de Janeiro, o governo estadual tem adotado várias medidas para apoiar a descentralização e a autonomia das escolas. Um exemplo disso é o programa “*Descentralização da Gestão Escolar*”, como citado anteriormente (Santos, 2017).

Além disso, o estado tem investido em programas de capacitação de gestores e professores, visando à criação de uma cultura de gestão participativa nas escolas. Um dos principais programas nesse sentido é o *Programa de Formação Continuada de Professores* (PFC), que busca atualizar e aprofundar os conhecimentos dos docentes nas diversas áreas do saber, além de oferecer metodologias inovadoras e estratégias pedagógicas mais eficazes. De acordo com Souza e Oliveira (2018), o PFC é um programa que visa melhorar a prática pedagógica por meio de cursos, workshops e seminários, além de promover a troca de experiências entre os profissionais. Em termos de resultados, o PFC tem mostrado impactos positivos no desempenho dos alunos. Segundo estudos realizados por Lima (2018), as escolas cujos professores participaram do programa apresentaram uma melhoria significativa nos índices de aprendizagem, especialmente nas áreas de matemática, português e ciências. A capacitação dos professores tem proporcionado um ensino mais qualificado, com metodologias diversificadas e mais adaptadas às necessidades dos alunos. Existem exemplos de escolas que, por meio da participação ativa no PFC, conseguiram implementar mudanças significativas em suas práticas pedagógicas. Um exemplo é a Escola Estadual Professora Hilda Macedo, localizada em Nova Friburgo, que, após a participação no programa, conseguiu desenvolver uma série de projetos interdisciplinares que resultaram em um aumento significativo no envolvimento dos alunos e na melhoria dos resultados em avaliações externas, como o ENEM. De acordo com Carvalho e Oliveira (2019), a formação contínua proporcionada pelo PFC foi fundamental para que os professores pudessem

desenvolver essas novas práticas, adaptadas às necessidades dos alunos e ao contexto local. Outro exemplo positivo é a Escola Estadual João Brasil, localizada no município de Campos dos Goytacazes. Após a implementação de práticas de ensino aprendidas no PFC, a escola adotou metodologias de ensino que envolvem mais a comunidade escolar, como rodas de conversa e projetos voltados para o desenvolvimento comunitário. Esses métodos resultaram em uma maior integração entre os alunos e a escola, além de uma melhoria nas taxas de aprovação e redução da evasão escolar.

Outro programa importante é o *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, implementado pelo governo estadual. O PDE do estado do Rio de Janeiro busca, primeiramente, estabelecer uma educação de qualidade para todos os estudantes da rede pública, com foco na melhoria das práticas pedagógicas, na capacitação contínua dos educadores e na gestão escolar mais eficiente. De acordo com Souza (2019), o PDE é estruturado em várias ações complementares, entre elas, a valorização do magistério, a ampliação do tempo de ensino, a implementação de tecnologias educacionais nas escolas e a reestruturação das escolas mais carentes, visando reduzir desigualdades entre as unidades escolares do estado. Além disso, o PDE prioriza a formação continuada dos professores, por meio de programas de qualificação profissional, como cursos, oficinas e seminários, com o objetivo de atualizar as metodologias de ensino e garantir que os docentes estejam aptos a lidar com as diversidades presentes nas salas de aula. A integração de novas tecnologias na educação também é um pilar importante do PDE, com a proposta de introduzir recursos tecnológicos para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, facilitando a educação inclusiva e a personalização do ensino (Lima, 2020). Dentre as principais ações do PDE, destaca-se a melhoria da infraestrutura das escolas, com a reforma de prédios escolares, a ampliação de espaços pedagógicos e a implementação de ambientes mais adequados ao desenvolvimento do ensino, como laboratórios de informática e bibliotecas. O PDE também prevê investimentos na área da saúde, com a oferta de programas de alimentação escolar e ações de promoção da saúde nas unidades educacionais, conforme o que foi estabelecido pelo Ministério da Educação, mas adaptado à realidade do estado do Rio de Janeiro.

O PDE tem apresentado resultados positivos em diversas regiões do estado, especialmente em áreas que enfrentam desafios significativos em termos de infraestrutura e qualidade educacional. Um exemplo de sucesso do PDE pode ser observado na cidade de Nova Friburgo, localizada na Região Serrana do estado, que recebeu investimentos significativos em infraestrutura escolar e na formação continuada de professores. De acordo com Lima (2020), as escolas dessa região apresentaram uma melhoria nos índices de aprendizagem, principalmente no ensino de língua portuguesa e matemática, após a implementação das ações do PDE. A melhoria do ambiente escolar, combinada com a capacitação dos professores, foi fundamental para o aumento da motivação dos estudantes e a redução da taxa de evasão escolar.

Outro exemplo positivo ocorreu em municípios da Baixada Fluminense, como Duque de Caxias, onde o PDE foi responsável pela revitalização de escolas públicas, incluindo a criação de ambientes de aprendizagem mais modernos, equipados com tecnologia e recursos pedagógicos adequados. Conforme relatado por Souza (2019), a reestruturação dessas escolas contribuiu para o aumento das taxas de aprovação e para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas, como a Prova Brasil. Essas escolas

passaram a oferecer um ensino mais alinhado às necessidades dos estudantes, com projetos pedagógicos que visavam a inclusão de alunos com deficiência e a superação das dificuldades de aprendizagem.

A implementação do PDE também gerou avanços na integração da tecnologia ao ensino. A introdução de lousas digitais, computadores e internet nas escolas possibilitou a criação de novas estratégias de ensino, o que teve impacto direto na participação dos alunos e no desempenho acadêmico, como observado em escolas da Zona Norte do Rio de Janeiro. A formação dos professores para o uso pedagógico dessas tecnologias foi crucial para que essas ferramentas fossem utilizadas de maneira eficiente (Oliveira, 2018).

Além da formação de professores, a capacitação dos gestores escolares também tem sido uma prioridade no Estado do Rio de Janeiro. O programa *Gestão Escolar e Liderança* foi implementado para capacitar os diretores, vice-diretores e outros gestores das escolas estaduais, com o objetivo de aprimorar a administração escolar e a liderança pedagógica. De acordo com Silva (2019), esse programa oferece formação em áreas como planejamento estratégico, gestão financeira e gestão de pessoas, além de incentivar a implementação de uma liderança colaborativa e democrática nas escolas.

Outro programa relevante é o *Programa de Apoio à Gestão Escolar (PAGES)*. O principal objetivo do PAGES é apoiar as escolas estaduais na implementação de práticas de gestão mais eficientes, com foco em aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros. O programa busca proporcionar aos gestores escolares as ferramentas necessárias para uma administração mais participativa e comprometida com a melhoria da qualidade educacional. A capacitação dos gestores, coordenadores pedagógicos e equipes administrativas é uma das ações centrais do programa, garantindo que esses profissionais adquiram habilidades em áreas como planejamento estratégico, gestão de recursos, liderança e comunicação (Souza, 2017). A estrutura do PAGES inclui módulos de formação continuada, workshops, cursos de capacitação e encontros periódicos com especialistas da área educacional. Além disso, o programa estabelece uma rede de apoio técnico, onde as escolas recebem acompanhamento contínuo, tanto presencial quanto à distância, para garantir a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Carvalho e Oliveira (2019) ressaltam que esse acompanhamento contínuo é fundamental, pois permite ajustar o processo de gestão conforme as necessidades específicas de cada escola e região, especialmente no contexto do interior do estado, onde as realidades são muito distintas daquelas da capital.

A formação dos gestores é essencial para garantir que eles possuam as competências necessárias para administrar tanto os recursos financeiros quanto os recursos humanos das escolas de forma eficiente. Como aponta Souza (2017), muitos gestores, especialmente nas regiões mais distantes do estado, não têm acesso a programas de capacitação que os preparem para as complexas responsabilidades de gestão. O PAGES preenche essa lacuna, fornecendo aos gestores o conhecimento técnico necessário para gerenciar suas escolas com mais autonomia e eficácia. A capacitação envolve desde a formação básica em gestão educacional até o desenvolvimento de competências mais específicas, como o uso de tecnologias educacionais, a gestão de conflitos e a elaboração de projetos pedagógicos alinhados às necessidades locais. Para Lima (2018), o investimento na formação dos gestores tem um impacto direto na melhoria do ambiente escolar e na qualidade do

ensino oferecido, uma vez que a boa gestão contribui para a criação de um clima escolar mais favorável ao aprendizado.

Embora o PAGES tenha obtido resultados positivos, sua implementação no interior do Rio de Janeiro apresenta desafios específicos. As escolas localizadas fora da capital enfrentam dificuldades relacionadas à escassez de recursos, à distância geográfica das instâncias de gestão estadual e à falta de profissionais qualificados. Segundo Carvalho e Oliveira (2019), a falta de infraestrutura adequada e a dificuldade de acesso a cursos de capacitação presenciais são obstáculos para as escolas do interior, o que pode comprometer a eficácia do programa. Além disso, a heterogeneidade das escolas e das comunidades em todo o estado exige uma abordagem mais personalizada do PAGES. O programa precisa se adaptar às realidades locais, levando em consideração as diferenças socioeconômicas, culturais e estruturais entre as regiões, como observado por Souza (2017). Para isso, é fundamental que o programa tenha flexibilidade e ofereça soluções específicas para os contextos distintos encontrados no interior, onde as escolas enfrentam maiores limitações.

Apesar dos desafios, existem diversos exemplos de sucesso no interior do Rio de Janeiro, onde o PAGES contribuiu significativamente para a melhoria da gestão escolar. Um exemplo é a Escola Estadual Dona Maria Teresa, localizada no município de Nova Friburgo, que, após a implementação do programa, conseguiu aumentar a eficiência na gestão financeira e a participação da comunidade escolar. A escola adotou práticas de gestão participativa, envolveu os pais e a comunidade em decisões sobre o currículo e implementou projetos pedagógicos que atenderam às demandas locais. Segundo Lima (2018), a participação ativa da comunidade foi um fator determinante para o sucesso da escola, o que só foi possível graças à capacitação dos gestores oferecida pelo PAGES.

Outro exemplo positivo é a Escola Estadual Professora Amélia Mariante, em Teresópolis, que após participar do PAGES, conseguiu melhorar a sua infraestrutura com o uso mais eficiente dos recursos financeiros e desenvolveu projetos de inclusão digital, utilizando as novas tecnologias para melhorar o aprendizado dos alunos. A escola conseguiu aumentar o índice de aprovação e reduzir a evasão escolar, resultado de uma gestão escolar mais estratégica e focada nas necessidades dos alunos, como apontado por Carvalho e Oliveira (2019).

Embora os programas de capacitação implementados pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro tenham gerado avanços significativos, a implementação desses programas enfrenta alguns desafios. A falta de recursos financeiros adequados, a resistência à mudança por parte de alguns profissionais e a sobrecarga de trabalho dos docentes e gestores são fatores que dificultam a efetividade plena das ações. Segundo Almeida e Costa (2020), muitos profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam no interior do estado, enfrentam dificuldades para participar dos programas de capacitação devido à distância, à falta de infraestrutura e à escassez de tempo para se dedicar à formação contínua. Além disso, a constante atualização do conteúdo dos programas e a adaptação às novas demandas educacionais são desafios contínuos.

Os programas de capacitação precisam estar alinhados às novas necessidades do sistema educacional e às especificidades das escolas do Rio de Janeiro, especialmente aquelas localizadas no interior, que enfrentam desafios estruturais e socioeconômicos

específicos. Apesar dos desafios, os programas de capacitação de gestores e professores implementados pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro têm mostrado resultados positivos. O aumento da competência dos profissionais da educação, o fortalecimento da gestão escolar e a melhoria na implementação das políticas públicas educacionais são alguns dos benefícios observados. A capacitação contínua contribui para a criação de um ambiente escolar mais colaborativo e participativo, além de fortalecer a autonomia das escolas. Além disso, a capacitação de gestores tem permitido uma gestão mais eficiente e eficaz dos recursos e processos pedagógicos, o que tem refletido diretamente na melhoria dos indicadores educacionais, como o aumento da taxa de aprovação e a redução da evasão escolar (Amaral e Castro, 2020).

Desafios e Potencialidades da Gestão Escolar no Interior do Rio de Janeiro

A gestão escolar é uma das principais variáveis que impacta diretamente na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, sendo um elemento essencial para a implementação de políticas educacionais eficazes. No contexto das escolas públicas do interior do Rio de Janeiro, essa gestão enfrenta desafios específicos, mas também revela grandes potencialidades que, se bem aproveitadas, podem contribuir para o fortalecimento da educação nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Os principais desafios enfrentados pelas escolas no interior do Rio de Janeiro na implementação das políticas de autonomia e descentralização incluem a escassez de recursos financeiros, a falta de capacitação de gestores e professores, e as disparidades regionais que impactam o acesso à educação de qualidade (Souza, 2017).

Primeiramente, a falta de recursos financeiros é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas escolas do interior. De acordo com Lima e Souza (2017), muitos municípios enfrentam dificuldades orçamentárias que resultam em escolas com infraestrutura inadequada, falta de materiais pedagógicos e carência de profissionais qualificados. Esse cenário compromete a qualidade do ensino, além de dificultar a implementação de projetos pedagógicos mais inovadores.

Outro desafio significativo é a falta de formação continuada dos gestores escolares. A ausência de capacitação específica e a sobrecarga de funções dos diretores e coordenadores pedagógicos acabam comprometendo a qualidade da gestão. Segundo Silva (2018), a gestão escolar no interior do estado do Rio de Janeiro muitas vezes se vê sobrecarregada, com os gestores desempenhando múltiplas funções e sem tempo ou recursos para se dedicar ao aprimoramento da administração escolar.

A distância geográfica também é um fator complicador, pois a localização das escolas em regiões afastadas dificulta o acesso a programas de capacitação oferecidos pelo governo estadual e limita o apoio técnico que poderia ser fornecido pelas secretarias de educação. Em muitos casos, a falta de transporte adequado e a dificuldade de comunicação entre as escolas do interior e as administrações centralizadas tornam o processo de gestão mais complexo (Carvalho e Oliveira, 2019).

Apesar dos desafios, a gestão escolar no interior do Rio de Janeiro apresenta diversas potencialidades que podem ser aproveitadas para promover avanços na educação.

Uma das principais potencialidades é a possibilidade de uma gestão mais próxima e participativa. A menor distância entre os gestores escolares, professores, alunos e pais possibilita uma maior integração entre a escola e a comunidade, facilitando o entendimento das necessidades locais e a adaptação das práticas pedagógicas. De acordo com Carvalho e Oliveira (2019), a gestão escolar no interior do estado pode ser mais ágil e personalizada, com uma abordagem mais focada nas especificidades locais, em contraste com a gestão mais burocrática e padronizada das escolas urbanas.

Além disso, a menor complexidade administrativa das escolas do interior pode representar uma oportunidade para uma gestão mais flexível e inovadora. As escolas pequenas podem experimentar com novas abordagens pedagógicas e de gestão, implementando práticas mais colaborativas e adaptadas à realidade dos estudantes e da comunidade. A descentralização das decisões, quando bem aproveitada, pode contribuir para a criação de um ambiente escolar mais dinâmico e participativo (Lima, 2018). A flexibilidade proporcionada pela gestão autônoma também pode ser um ponto positivo para as escolas do interior, permitindo que elas adotem soluções criativas para enfrentar os desafios locais. A autonomia para definir seu próprio currículo, adaptar suas metodologias de ensino e buscar alternativas para a qualificação dos professores pode contribuir para a inovação pedagógica e para o fortalecimento da identidade escolar (Carvalho e Oliveira, 2019).

Outro ponto positivo é o potencial de parcerias com as comunidades locais, que muitas vezes têm grande interesse em contribuir para o desenvolvimento das escolas. No interior, a relação entre escola, alunos, pais e comunidade é frequentemente mais estreita e participativa. Essa proximidade permite que a gestão escolar envolva os pais no processo educativo, promovendo um maior apoio e engajamento das famílias na educação dos filhos (Souza, 2017). Além disso, as escolas podem buscar parcerias com outras instituições locais, como universidades, ONGs e empresas, para fortalecer o processo de ensino e trazer novas oportunidades de aprendizagem para os estudantes. Parcerias com instituições culturais, empresariais e com as prefeituras locais podem viabilizar projetos pedagógicos inovadores, como oficinas de arte, cursos profissionalizantes e iniciativas de inclusão social. Segundo Lima (2020), essas parcerias podem ser fundamentais para garantir a sustentabilidade de projetos educacionais e ampliar as oportunidades de aprendizado para os estudantes.

Para que as potencialidades da gestão escolar no interior do Rio de Janeiro sejam plenamente aproveitadas, é necessário que o governo estadual adote estratégias específicas para apoiar as escolas dessas regiões. A capacitação contínua de gestores e educadores é fundamental para garantir que a gestão escolar seja eficiente e capaz de enfrentar os desafios locais. Programas de formação a distância, workshops presenciais e o uso de tecnologias educacionais podem ser formas de levar capacitação até as áreas mais distantes, sem sobrecarregar as escolas. Além disso, é necessário fortalecer as políticas de descentralização dos recursos financeiros, garantindo que os recursos destinados às escolas do interior sejam adequadamente distribuídos e aplicados. Isso pode incluir a criação de fundos específicos para as escolas de regiões mais carentes e a implementação de mecanismos de monitoramento para garantir a boa aplicação dos recursos (Lima e Souza, 2018). A implementação de políticas de apoio à gestão de recursos, como o acompanhamento e fiscalização do uso de verbas, também é essencial para evitar desperdícios e garantir que o dinheiro público seja bem aplicado. É necessário

garantir que os recursos financeiros destinados às escolas do interior sejam distribuídos de forma equitativa e eficiente. A criação de fundos específicos para a educação rural ou para escolas em regiões de difícil acesso pode ser uma medida importante para garantir a manutenção da infraestrutura e a qualidade do ensino (Carvalho e Oliveira, 2019).

Embora a implementação das políticas de autonomia e descentralização enfrente desafios, há exemplos de escolas no interior do Rio de Janeiro que têm obtido sucesso com a aplicação dessas políticas. Um exemplo é a Escola Estadual Professor Almirante Tamandaré, localizada na cidade de Volta Redonda, que implementou um modelo de gestão participativa, envolvendo professores, alunos e pais nas decisões pedagógicas. Segundo Carvalho e Oliveira (2019), a escola adotou um modelo de gestão descentralizada, permitindo que as decisões sobre o currículo e as atividades extracurriculares fossem feitas com base nas demandas da comunidade local. Esse modelo resultou em um ambiente escolar mais dinâmico e alinhado às expectativas dos estudantes e das famílias, gerando um aumento no engajamento e na satisfação dos alunos.

Outro exemplo de sucesso pode ser observado na cidade de Macaé, onde a Escola Estadual Nossa Senhora das Graças se destacou pela adoção de um currículo mais flexível e a implementação de projetos pedagógicos voltados para a valorização da cultura local e a preservação ambiental. A descentralização na gestão permitiu que a escola adaptasse suas ações à realidade socioeconômica de sua região, o que resultou em um aumento na taxa de matrícula e na redução da evasão escolar. Como apontado por Silva (2019), a capacidade de adaptação do currículo e dos métodos pedagógicos às necessidades da comunidade local foi um dos fatores determinantes para o sucesso da escola, que agora serve de modelo para outras unidades da região.

Tais exemplos demonstram como a descentralização da gestão escolar, quando bem implementada e acompanhada de investimentos adequados, pode gerar resultados positivos no interior do Rio de Janeiro, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar no interior do Rio de Janeiro tem enfrentado desafios consideráveis na implementação das políticas de autonomia e descentralização. Embora haja avanços significativos, as disparidades regionais e a falta de recursos e formação continuada para gestores dificultam a plena eficácia dessas políticas. É necessário continuar investindo em programas de capacitação para gestores e professores, bem como em recursos para melhorar a infraestrutura escolar, garantindo que as escolas no interior do Rio de Janeiro possam, de fato, exercer a autonomia com responsabilidade e eficácia. Contudo, os processos de descentralização e autonomia apresentam importantes potencialidades para transformar a gestão das escolas públicas, tornando-as mais democráticas e alinhadas às necessidades locais.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. F.; Costa, S. A. (2020). *Desafios da formação continuada para professores e gestores no Estado do Rio de Janeiro: uma análise crítica dos programas de capacitação*. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 4, p. 143-158.
- Almeida, R. R.; Silva, L. F. (2015). *A descentralização e a autonomia no Brasil: avanços e desafios*. Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Alves, N. (2013). *A gestão democrática e a autonomia escolar no Brasil: Desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Amaral, D. P. do; Castro, M. (Orgs.). (2020). *Políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro: provocações sobre democracia e gestão da escola pública*. [e-book] Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. Disponível em: <https://www.fiocruz.br>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Programa Nacional de Apoio à Gestão da Educação (PNAGE)*. Brasília: MEC.
- Carvalho, R. L. (2013). O impacto da descentralização no desenvolvimento local: uma análise das políticas públicas no interior do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Administração Pública, v. 47, n. 3, p. 123-141.
- Carvalho, R. L.; Oliveira, F. T. (2019). *A gestão escolar no interior do Rio de Janeiro: desafios e potencialidades*. Revista Brasileira de Administração Educacional, v. 35, n. 2, p. 213-228.
- Costa, M. C. (2015). *Gestão educacional no Brasil: Uma análise das políticas de descentralização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, A. S.; Souza, M. P. (2017). *Desafios da gestão escolar nas escolas do interior: uma análise das dificuldades financeiras e estruturais*. Revista de Educação e Sociedade, v. 19, n. 4, p. 134-147.
- Lima, R. A. (2018). *Gestão escolar no interior do Rio de Janeiro: desafios e potencialidades da descentralização*. Revista de Gestão e Educação, v. 22, n. 3, p. 45-58.
- Lima, R. S.; Souza, M. P. (2018). *Gestão escolar no interior do Rio de Janeiro: análise das políticas de descentralização e autonomia*. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 1, p. 113-128.
- Lima, R. A. (2020). *O impacto das políticas educacionais no estado do Rio de Janeiro: Análise do PDE e seus resultados*. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 3, p. 112-126.
- Lima, R. A. (2020). *Gestão escolar no interior: estratégias para superação dos desafios no Rio de Janeiro*. Revista de Gestão Educacional, v. 29, n. 1, p. 45-58.
- Martins, P. (2017). *Gestão escolar no interior do Rio de Janeiro: Desafios da descentralização*. Revista Brasileira de Educação, 22(70), 45-62.
- Oliveira, M. G. (2018). *Gestão e inovação no ensino: O PDE e as novas perspectivas para as escolas públicas do Rio de Janeiro*. Revista de Políticas Educacionais, v. 14, n. 1, p. 87-103.

- Oliveira, M. G. (2019). *A formação continuada de professores e seu impacto na prática pedagógica*. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 1, p. 113-130.
- Pereira, S. S., Almeida, F. M. (2019). *A autonomia escolar no contexto das políticas de descentralização educacional no Brasil*. Campinas: Papirus Editora.
- Perrenou, P. (2000). *Construir as competências dos professores: saberes e práticas de ensino*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, M. P. (2017). *A descentralização da gestão escolar no Rio de Janeiro: uma análise do programa de gestão participativa nas escolas públicas estaduais*. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 65, p. 245-262.
- Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). (2007). *Programa de Descentralização da Gestão Escolar*. Rio de Janeiro: SEEDUC.
- Silva, R. A.; Oliveira, F. T. (2017). *A descentralização da gestão escolar e o impacto do Fundeb nas escolas do interior do Rio de Janeiro*. Revista de Gestão Educacional, v. 31, n. 1, p. 112-130.
- Silva, J. R. (2018). *Gestão escolar no interior: desafios de liderança e capacitação de gestores*. Revista de Educação e Práticas Pedagógicas, v. 14, n. 3, p. 72-85.
- Silva, J. R. (2019). *Capacitação de gestores escolares no Rio de Janeiro: a experiência do Programa Gestão Escolar e Liderança*. Revista Brasileira de Gestão Educacional, v. 34, n. 1, p. 75-90.
- Sisto, J. P. (2007). *Descentralização e democracia no Brasil: desafios e perspectivas*. Editora Atlas.
- Souza, F. M. (2017). *Gestão escolar no interior do Rio de Janeiro: desafios da implementação das políticas de descentralização e autonomia*. Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional, v. 30, n. 2, p. 200-215.
- Souza, F. M. (2019). *Políticas educacionais e suas implicações no Rio de Janeiro: O PDE e a formação de professores*. Revista de Educação e Sociedade, v. 31, n. 2, p. 200-215.
- Souza, R. P.; Oliveira, F. T. (2018). *A formação continuada de professores no Estado do Rio de Janeiro: análise do Programa de Formação Continuada de Professores (PFC)*. Revista de Educação e Desenvolvimento, v. 17, n. 2, p. 89-102.
- Souza, R. A.; Oliveira, F. T. (2019). *Descentralização da gestão escolar e seus desafios: um estudo de caso nas escolas públicas do Rio de Janeiro*. Revista de Gestão Educacional, v. 31, n. 2, p. 134-150.

Transtorno Opositor Desafiador- TOD e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH: Desafios na Aprendizagem da Leitura e Escrita das Séries Iniciais de 4^o e 5^o

Oppositional Challenging Disorder - Odd and Attention Deficit/Hyperactivity Disorder - ADHD: Challenges in Learning Reading and Writing in the Initial Grades of 4th and 5th Years in State in

Rosângela Gonçalves das Chagas

*Professora Graduada em Normal Superior – Universidade Estadual do Amazonas – UEA.
Especialização em Gestão em Escolares – Universidade Estadual Amazonas - UEA.
Mestre em Ciência da Educação – Universidade Del Sol- UNADES. Doutora em Ciências
da Educação- Universidade Del Sol-UANDES. <https://orcid.org/ID:0000-0002-2509-628>.
<http://lattes.cnpq.br/9057479367807187>*

RESUMO

O objetivo do estudo é analisar os fatores que desafiam o processo ensino aprendizagem na prática da leitura e escrita dos alunos do 4^o e 5^o anos séries iniciais com Transtorno Opositor Desafiador – TOD e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade TDAH, das escolas estaduais, do Município de Parintins/AM. O presente documento se realizou em seis (06) escolas estaduais do município supracitado, tendo como membros participantes professores da disciplina de Língua Portuguesa, de apoio auxiliar à vida escolar, pedagogos e pais e/ou responsáveis de alunos (menores). Teve o amparo na visão de Tácito (2012); Constituição Brasileira (1988); Lei nº 13.146 (2015); Lazzarotto (2010), Filho e Barbosa (2015); Marcolin (2019); LDB, (2017/2018); Rocha (2017), Góes (2015); Além de outros estudiosos que analisam os transtornos TOD e TDAH nas práticas de desenvolvimento cognitivo no que tange a aprendizagem na prática da lei-

Educação e o Ensino Contemporâneo: Práticas, Discussões e Relatos de Experiências - Vol. 19

DOI: 10.47573/aya.5379.2.434.15



tura e escrita, neurobiológico que estudam os neurônios e própria natureza humana diante do comportamento que se apresenta como especificidade na vida do estudante. A pesquisa é de caráter qualiquantitativo, se respaldou no questionário para obtenção de coletas de dados e visitação *in-loco* nas escolas. Os resultados mostram que o aluno com especificidade ainda precisa ser conhecido diante de suas características, além das metodologias aplicadas em razão da leitura e escrita que precisam ser utilizadas para atendimento ao discente, visando acima de tudo, a superação, valorização e melhorias que o qualifique em sua formação estudantil.

Palavras-chave: ensino aprendizagem; leitura e escrita; metodologias; TOD e TDAH.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the factors that challenge the teaching and learning process in reading and writing practices among 4th and 5th-grade students with Oppositional Defiant Disorder (ODD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in state schools in the municipality of Parintins, AM. This study was conducted in six (06) state schools within the aforementioned municipality, with participants including Portuguese language teachers, school life support staff, pedagogues, and parents or guardians of minor students. The research was supported by the perspectives of Tacitus (2012), the Brazilian Constitution (1988), Law No. 13.146 (2015), Lazzarotto (2010), Filho and Barbosa (2015), Marcolin (2019), the LDB (2017/2018), Rocha (2017), Góes (2015), among other scholars who analyze ODD and ADHD disorders in cognitive development practices, particularly regarding reading and writing learning. It also considers neurobiological studies on neurons and human nature in relation to behavioral specificities in students' lives. This study adopts a qualitative and quantitative approach, utilizing questionnaires for data collection and on-site visits to schools. The results indicate that students with specific learning needs require further understanding regarding their characteristics, as well as the implementation of appropriate reading and writing methodologies tailored to their needs. The study emphasizes the importance of overcoming challenges, valuing students, and enhancing methodologies to support their academic development effectively.

Keywords: teaching and learning; reading and writing; methodologies; ODD and ADHD.

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa que por ora se apresenta tem como estudo de caso investigativo a temática “Transtorno Opositor Desafiador-TOD e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade TDAH: Desafios na Aprendizagem da Leitura e Escrita das Séries Iniciais dos 4º e 5º Anos nas Escolas Estaduais do Município de Parintins /AM Ano 2022, por entender que um indivíduo pode apresentar esses transtornos conjuntos ou coexistente em que, no processo ensino aprendizagem os alunos com esse transtorno necessitam ser compreendido no contexto educativo por todos os agentes que fazem parte desse processo, a fim de que se busque o aperfeiçoamento ao estudar as situações que enfrentam no processo formativo que desfavorecem os estudantes com tais especificidades.

Nesse sentido, a pesquisa pretende revelar por meio da investigação a realidade que o envolve tanto a ação comportamental quanto psíquica; a metodologia docente utilizada e a condições do discente enquanto aprendiz no espaço educacional no que tange o desenvolvimento da leitura e escrita e como acontece esse processo diante da especificidade do aluno. Além de identificar fatores que o desafiam dentro do processo educativo, demonstrando possíveis soluções de melhoria e qualidade que possam dar assistência ao estudante com esses transtornos.

Logo, diante de toda essa inquietação posta a realidade dos estudantes especiais, a pesquisa pretende mostrar as informações obtidas acrescentando elementos observados sobre a temática em questão e assim poder compartilhar experiências com os demais pesquisadores que sentirem-se interessados em estudar e conhecer a realidade dos alunos com Transtorno Opositor Desafiante – TOD e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade TDAH diante dos desafios na aprendizagem da leitura e escrita e no apropriação de tais conhecimentos para o desenvolvimento da vida futura do discente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Breve Histórico da Educação Especial à Inclusão do Aluno com Transtorno Opositor Desafiante - TOD e Transtorno Déficit de Atenção Hiperatividade – TDAH

A história é sempre importante de ser contada, assim como conhecer coisas novas que marcam a continuidade de fatos e acontecimentos do que está sendo descrito e narrado. Contudo, antes de conhecer os transtornos do TOD e TDAH, precisa-se fazer uma caminhada pela educação especial em seu processo histórico, cultural e social. Assim, as crianças que nasciam com deficiência física ou mental e eram consideradas imperfeitas, impuras, pertencentes a outra raça, pois a sociedade da época não os considerava como parte da população, as mesmas eram levadas ao sacrifício do extermínio, ou seja, ao aniquilamento, à morte. Essa compreensão partiu do período histórico da antiguidade. Como afirmam Tomporoski, Lachman e Bortolini (2019, p.23) ao esclarecerem que:

Na Antiguidade, a preocupação da sociedade, ou melhor, do homem em si, relacionava-se àquilo que na época se considerava perfeição. Para eles, a beleza física e o porte atlético eram fundamentais. Portanto, os deficientes físicos ou mentais eram considerados imperfeitos, sendo vistos como outra raça. Pode-se dizer que, afinal, não havia nenhuma interação dos deficientes. Deficientes físicos e mentais eram relegados por toda a sociedade. Os maus tratos, o abandono e o extermínio eram frequentes, no princípio da Era Cristã, na Roma Antiga. Já na Grécia Antiga, as crianças que possuíam algum tipo de deficiência eram escondidas e até mesmo sacrificadas [...].

Na Idade Média até por meados do século XVIII essa temporada tem uma narrativa bem sombria, foi uma época considerada tenebrosa, de muitas mortandades de pessoas com deficiências, devido desconhecimento de causa; porém, na própria Idade Média com o passar dos anos diante dessa situação atrocidade, começou divergir os conceitos em relação à vida dos deficientes por vertentes diferentes, uma sobre ação do amor ao próximo por parte de religiosos Franciscanos, Beneditinos, Carmelitas e outros que os ignoravam criando desprezos e repelindo-os ao jugo da marginalização; esses fatos começam marcar um novo período histórico. Anção, (2008, p. 18 - 19) explica que:

Com advento do cristianismo, na Idade Média, e a consequente constituição e fortalecimento da Igreja católica, o cenário político alçou gradativamente um novo segmento: o clero. Pessoas doentes, defeituosas, com deficiência física, sensoriais e mentais, não mais podiam ser exterminadas, em função da assunção das ideias cristãs já que também eram criaturas de Deus. No entanto, essas pessoas eram aparentemente abandonadas à própria sorte, e dependiam da boa vontade da caridade humana para sobreviver. Entretanto, da mesma forma que na Antiguidade, alguns continuavam a ser “aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte ou material de exposição.

Chegando à Idade Moderna ressalta-se que as ações sociais feitas por religiosos abriram espaço para enxergar o deficiente que ainda vivia à margem da sociedade por uma ótica não mais das superstições, credices, mas como pessoas que necessitavam de cuidados humanitários, médicos, assistências e educacionais. De acordo com Fernandes (2010, p. 15 -16) afirma que:

A partir da análise científica da Modernidade, a deficiência passou a ser vista como uma condição biológica, que demandava tratamento adequado e reabilitação. Esses indivíduos foram então inseridos em instituições marcadamente assistencialistas e segregacionistas, construídas longe dos centros urbanos e afastada da família, sendo, portanto, privados dos seus direitos à liberdade. A preocupação pedagógica surgiu posteriormente, a partir do sec. XIX, com a reunião de médicos, religiosos e profissionais, a fim de estruturar uma educação especializada, fundamentado em diagnóstico médico, psicológico e pedagógico. Os alunos com deficiência eram, a princípio, encaminhados para escolas ou classes especiais conforme um modelo ainda segregador.

Em controvérsia a essa postura, a partir da Idade Contemporânea, houve avanços históricos, onde o viés dessa visão começou a desenvolver-se um pouco mais, porque durante esse período consta que a primeira guerra entre (1914 - 1918) e a segunda guerra mundial de (1939 - 1945), contribuíram para que grandes números de pessoas como os combatentes fossem mutilados e se tornassem deficientes, ou seja, exigindo dos governantes estatais outra postura em relação ao que se via como “deficiência”. Yaraian e Destro (2018, p. 10) Salientam que:

Somente no século XX houve efetivamente a preocupação com o bem-estar e a devida inserção da pessoa com deficiência na sociedade. Em busca de melhores condições, foram realizados conferências e congressos em vários países, versando sobre temas como as “Crianças Inválidas – 1904”, “Congresso Mundial dos Surdos – 1909” e a Conferência sobre “Os Cuidados de Crianças Deficientes – 1909”. Os avanços, porém, foram interrompidos pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

A interpretação remete a reflexão de não só ver a deficiência da pessoa, mas o que seria possível em suas necessidades básicas e específicas. A partir dessa conjuntura histórica muito verdadeira de sofrimentos e torturas, a educação para essas pessoas que vinha cravando essa agonia não poderia continuar sendo limitada ou insignificante, precisava sim, ter um respaldo de valor que aperfeiçoasse a melhoria de contextos histórico, social e educacional.

Assim, o contexto da educação na América Latina em especial no Brasil, relata uma história que sempre se apresentou como um problema por falta de políticas públicas que a priorizasse e a engrandecesse em seu pleno exercício de formação e construção de conhecimentos de sua população. Narra que essa educação passou ser reconhecida a partir da criação dos institutos na cidade do Rio de Janeiro para tratarem crianças com deficiência na visão (cegueira) e como tinham dificuldades devido problemas auditivos, chamavam-se (surdos-mudos) esses estabelecimentos que foram criados entre os anos

de (1854-1857) trouxeram reflexões e preocupações em favor da educação que o país apresentava principalmente na questão da educação oferecida. Segundo Roma (2018, p.4) destaca que:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência visual teve início com a fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Foi fundado pelo então Imperador D. Pedro II, após o Decreto Imperial n.1428. Com a queda da monarquia e a Proclamação da República no ano de 1891 o Instituto de Meninos Cegos passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), homenageando o republicano Benjamin Constant Botelho de Magalhães. O instituto educou os indivíduos cegos até 1926, quando em Belo Horizonte foi inaugurado o Instituto São Rafael e no ano de 1927, na cidade de São Paulo o Instituto Profissional para cegos Padre Chico em homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues.

Nesse contexto histórico, à medida que o país avançava em suas leis educacionais a educação especial também crescia em posicionamentos. Assim, a Lei 4.024/1961 por meio de seus artigos 88 e 89 destacaram a educação das pessoas com deficiência como excepcional. De acordo com Médici na LDB, (Lei 5.692 de 1971). Em seu art. 9º altera essa condição de excepcionais para alunos, porém não deixa de ser excludente. Assim fala o artigo 9º da Lei: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

Então, a partir do ano de 1973 o MEC - Ministério de Educação e Cultura, cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela educação especial no país, que estimulavam ações educativas aos deficientes e superdotados, assim, apresentaram pequenos avanços em considerá-los como parte da sociedade que necessitava de atenção. No ano de 1974, segundo Onishi (2012, p.14) conseguiram mudar a nomenclatura de termo de excepcional para educação especial:

Foi a partir de 1974 que a escolarização do alunado com necessidade educativa especial, antes denominada de “Educação de Excepcional, passou a ser denominada de Educação Especial”. E, juntamente com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o aluno com necessidade educativa especial teve a oportunidade de fazer parte do contexto educacional.

Os vários empregos de nomenclaturas como educação excepcional, especial, integradora e inclusiva construíram a realidade dessa caminhada tão difícil que continua como palco de estudo para as diversas situações que ainda precisam de respostas em atendimento dos alunos da educação especial.

A Lei nº 13.146/ 2015, Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência em seu Capítulo IV do Direito a Educação na (p.7) esclarece que:

Art.27- A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizados ao longo de toda 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 (Brasil, 2015).

Parágrafo Único: É dever do estado, da família da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de forma de violência, negligencia e discriminação.

Entender a educação especial em todas as ramificações de sua histórica é compor uma organização que adequa a inclusão do discente no espaço educativo, reconhecendo as diversas habilidades capazes de serem demonstradas no contexto educacional, onde o envolvimento que é assegurado em lei dá direitos aos deficientes a uma formação imbuída de respeito humanitário, prática pedagógica eficaz às realidades específica do aluno e ao conjunto de aptidões e capacidades inerentes ao estudante quando o ensino protege sua qualidade de vida sem discriminação.

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, parte de uma visão cheia de preconceito existente ainda nos meados do sec. XVIII, onde as escolas eram hierarquizada e os professores observavam os estudantes diante de sua capacidade de desempenho intelectual ou não, assim, as crianças com sintomas de desordens, desatenção e hiperatividade, sem capacidade e potencial de aprendizagem que apresentavam essas características na época, eram tidas com imbecis, idiotas, além de marcadas ao tratamentos de medicalização a fim de ampliar o conhecimento e aprimorar a evolução da inteligência que era considerada problema nesse período. Para os estudiosos Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016, p. 705) confirmam que:

É certo que a escola, instituição disciplinar do fim do século XVIII, já tinha como mecanismo o olhar vigilante do professor sobre os alunos hierarquizados pelo saber. Segundo Foucault, a classe a partir do fim do século XVIII “se compõe por elementos individuais que vem se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre” (p. 125). Todavia, na contemporaneidade há um novo mecanismo que instiga a vigilância. É que ao se deparar com comportamentos indesejados e que fogem do esperado, os professores buscam respostas imediatas para solucionar problemas institucionais marcados pelas principais características das instituições disciplinares em crise, que investem no processo de medicalização a fim de expandir e produzir saberes que pretendem contornar as situações consideradas problemáticas. Dessa forma, a medicina se apropria do espaço escolar e o professor passa a ter um olhar mais vigilante sobre as crianças buscando classificações para suas diferenças individuais.

Nesse sentido mesmo confirmando a medicação como meios para superação da causa problema do estudante. Se vê a partir desse fato os olhares que se voltam para a iniciação de mecanismos psicológicos e pedagógicos, diante dos variados estudos científicos e teóricos acerca desse universo de comportamento desconhecido no campo educacional; onde por volta do séc. XX a medicina pode dizer que o cérebro reagia em disfunção de determinados comandos necessários à vida de forma integral, afetando o desenvolvimento cognitivo do aluno em sua dimensão psíquica, mental e comportamental. Assim, sobre o processo histórico do aluno TDAH o mesmo autor (2010, p.48) acrescenta ainda:

O discurso neurocientífico sobre o TDAH não é unísono, mas também cria suas unanimidades, e nenhuma delas é mais forte do que a história do diagnóstico. Nela, a criança TDAH surgiu na literatura médica da primeira metade do século XX, e, a partir de então, foi batizada e rebatizada muitas vezes. Ela foi a criança com defeito no controle moral, a portadora de uma deficiência mental leve ou branda, foi afetada pela encefalite letárgica, chamaram-na simplesmente de hiperativa ou de hipercinética, seu cérebro foi visto como moderadamente disfuncional, ela foi a criança com déficit de atenção e, enfim, a portadora do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. Desde os últimos 20 anos do século XX, ela é marcada por um defeito inibitório que afeta o desenvolvimento das funções executivas cerebrais.

Nesse contexto, depois do discente ter enfrentado os diversos julgamento em relação à sua personalidade, situação pessoal em que era submetido diante do taxamento

de retardado, débil, portador de doença mental; os estudos foram tendo visibilidade em outros comportamentos apresentados pelo discente onde a ciência chega à conclusão que essa característica de disfunção cerebral se apresentava como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, onde por meio do diagnóstico o indivíduo pode apresentar esse desordem de perturbação.

MARCO METODOLÓGICO

A referida pesquisa se realizou em seis escolas estaduais do município de Parintins/AM, nas séries iniciais de 4º e 5º ano do ensino fundamental - II ciclo, envolvendo o atendimento do público alvo da educação especial com Transtorno Opositor Desafiante - TOD e Transtorno com Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH coexistente.

Assim, as visitas seguiram em sala de aula os tempos estabelecidos por cada escola de acordo com a disciplina de Português para conhecimento dos alunos com transtorno, obtenção de informações, observações direta do desempenho em sala de aula, comportamento e metodologia usadas no processo ensino aprendizagem; além de conversas reservadas com os professores da sala regular e auxiliar de apoio da vida escolar, pedagogos e gestores das escolas e aplicação de questionários envolvendo também os pais e/ou responsáveis dos alunos em estudo.

De acordo com o tema: Transtorno Opositor Desafiador–TOD e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH: desafios na aprendizagem da leitura e escrita das séries iniciais de 4º e 5º ano nas escolas estaduais do município de Parintins /AM ano 2022. O marco teórico ficou dividido da seguinte maneira:

O tópico salienta ainda os **Fatores que desafiam o ensino aprendizagem do aluno com TOD – TDAH; Uma visão histórico social sobre o estudante TOD; Uma visão histórico social sobre o estudante TDAH; e os Desafios na aprendizagem da leitura e da escrita do aluno com TOD e TDAH.** Onde embasaram o raciocínio pelo ponto de vista dos Teóricos. Anção (2008) Fernandes (2010), Yaraian e Destro (2018), Pereira e Saraiva (2017) Guimarães (2018,) Cáceres e Santos (2018), Constituição da República Federativa do Brasil (2016) e outros grandes estudiosos que referendaram os estudos sobre o tópico que desbrava os conhecimentos sobre a inclusão do aluno com transtorno ou distúrbios de aprendizagem.

Sendo a **Metodologia e a qualificação profissional; Prática pedagógicas; Leitura e escrita avanços ou retrocessos**, que buscou-se respaldo nos teóricos Altrão e Nez (2016), Filho e Babosa (2015), Oliveira e Martins (2011), Marcolin (2019), Rocha (2017), Verdum, (2013), Góes (2015) e demais pensadores que defendem a metodologia como uma prática de organização e estrutura, estratégias para o desenvolvimento de uma aprendizagem qualificada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os Primeiramente dados foram apresentados em quadros de acordo com os resultados das perguntas fechadas em cada questionário aplicado, evidenciando as informações por cada grupo de participantes, em seguida, houvera a coleta de dados das pergun-

tas abertas que foram descritas conforme a questões onde a pesquisadora pode fazer as discussões e considerações das opiniões obtidas

Após análises dos quadros, a pesquisa trouxe os resultados em gráficos mostrando o resultado dos dados em que pode quantificar em percentuais à apreciação dos fatos diante das respostas dos professores, pedagogos e pais observando o valor das opiniões acerca do conhecimento dos transtornos TOD e TDAH, desafios diante da leitura e escrita, metodologia utilizada, processo ensino aprendizagem e as considerações que respaldam a parte qualitativa dos dados. Por conseguinte, a investigadora teceu comentários a respeito das informações em cada gráfico, observando as opiniões neles contidos.

Do ponto de vista metodológico, tais práticas utilizadas são boas e até conhecidas no cotidiano escolar, contudo, se configuram com uma certa fragilidade para o desenvolvimento do estudante com transtorno TOD e TDAH, porque na obtenção dos dados se observou que nem sempre esses métodos correspondem a necessidade do aluno em sua especificidade de modo geral, envolvendo a parte humana, cognitiva e neurológica, mesmo que participe das atividades de sala de aula proposta para o dia e sejam adaptadas algumas vezes ao estudante, ainda assim, falta uma metodologia que promova a interação educativa no processo ensino aprendizagem de forma consolidada, porque os alunos com transtorno nem sempre dominam as tarefas em estudo dentro das habilidades e competências correspondente a perspectiva desejada para o aprendizado.

Tudo mudou, avançou e a educação é um processo dinâmico, não estático, por isso, se observa que as escolas precisam de apoio tecnológicos contempladas por políticas públicas brasileiras, que viabilizem um ensino interativo de socialização para estimular metodologias inovadoras de intercâmbio com outras instituições nas trocas de experiências que produzam as aulas com dinamismos, mas oportunidades e ajuda mútua, uso das plataformas de ensino com envolvimento tecnológicos de produções, criações e interações sociais.

Observou-se também, que as informações sobre a prática pedagógica utilizada para o atendimento do aluno com TDAH e TOD, não foram descritas nas formas de adaptações e execuções que demonstrasse a caminhada do estudante em seus avanços ou o atendimento significativo ao discente com esses transtornos.

A metodologia é um mecanismo de suma importância para que se construa um aprendizado solidificado, altruísta ao cidadão. Firmado em ações refletidas e planejadas que intervenham na melhoria e andamento do processo educacional atendendo as dificuldades encontradas no ensino aprendizagem do aluno, até as transformações que ocorre em sua formação estudantil de forma global. Nota-se, portanto, que discente e docente no engajamento da educação especial precisam de ajuda.

Assim, diante dos dados informados, fica comprovado a fragilidade de acolhimento em relação ao processo inclusivo para atendimento dos alunos com TOD e TDAH, porque a criança/aluno que faz parte da inclusão, necessita que seja visto como membro que pertence àquela instituição de ensino e as especificidades precisam ser estudadas pela equipe escolar, professores e demais segmentos da escola para conhecimentos de todos.

A escola necessita de uma equipe pedagógica específica que atenda a caminhada estudantil do público alvo da educação especial, dando suporte para que o professor da sala de aula regular possa desenvolver um trabalho pedagógico significativo que expresse a motivação pessoal, o estímulo e interesse pelo estudo, pela leitura e escrita de modo compreensivo em que haja maior participação no envolvimento com todos. Sendo assim, a leitura traz em seu contexto formativo a promoção para a vida individual do aprendiz e quando o estudante se sente seguro dominando as regras, os comandos didáticos de ler e escrever, assimilando e dominando o conteúdo, na estrutura lógica do prazer e conhecimento, sua capacidade e desenvolvimento intelectual, se amplia e acolhe o estudo para seu próprio progresso. Daí, é importante que o aluno com transtorno de TOD e TDAH, que tem embaraço na aprendizagem ao ler e escrever, desatenção ativa no estudo, pouco conhecimento processual na formação e construção linguística, lentidão para compreensão e etc., tenha apoio pedagógico por parte de toda equipe escolar, que garanta o avanço nas diversas áreas do conhecimento, que estimule a superação dos obstáculos diante da particularidade e viabilize melhorias no processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estima-se que expressa a incumbência de cumprimento do estudo investigativo sobre os mecanismos que embasaram o alcance de resultados acerca da inquietude em relação ao tema que evidencia em discussão a especificidade do transtorno TOD e TDAH e suas características junto ao processo educacional especial inclusivo, diante dos fatores que desafiam a formação estudantil do discente. Onde as considerações se fazem presentes em relação ao estudo realizado por meio da pesquisa trazendo em sua perspectiva o conhecimento acerca do transtorno TOD e TDAH coexistente, partindo do princípio em que é necessário descobrir os incômodos que afligem o processo ensino aprendizagem do estudante que contém essa espécie de transtorno.

Assim, espera-se que, os elementos tragam uma contribuição importante para a pesquisa científica e acadêmica na perspectiva de avanços e qualidade na educação especial no que tange a inclusão dos alunos em sala de aula no ensino regular. Deste modo, a primeira ação foi marcada pela inquietação acerca dos fatores que invadem e atropelam o processo inclusivo em uma visão de ampliada de procurar responder por meio da ciência diretrizes que contribuam com esse progresso em potencial instrutivo dentro da educação especial inclusiva sem achismos ou falácias vagas que não corroboram para o engrandecimento do estudo em si.

Nesse sentido, pelo que se expõe na temática sobre o “Transtorno Opositor Desafiador–TOD e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH: desafios na aprendizagem da leitura e escrita das séries iniciais de 4º e 5º ano nas escolas estaduais do município de Parintins /AM ano 2022.” As hipóteses foram confirmadas em relação a falta de conhecimento pelos agentes educacionais sobre transtorno TOD e das ações comportamentais que o prejudica em sua conduta e personalidade quando se combinam em cruzamento de hiperatividade com o TDAH; as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita desses alunos, as metodologias e práticas pedagógicas inadequadas ao processo de formação da criança/aluno com a especificidade; a falta de apoio familiar e ao trabalho docente/discente, além da formação continuada inexistente.

Nesse contexto, quando se objetiva identificar o nível de escolaridade abrangendo professores, pedagogos e pais de alunos e os conhecimentos prévios e experiências obtidas acerca da inclusão do aluno TOD e TDAH. Se observou que mesmo o segmento tendo escolaridades acentuada, pouco ainda se conhece sobre o transtorno opositor desafiante, o que mais se conhece é o transtorno do TDAH pelas bases e características indicadas nos laudos, mas no contexto educacional, não há essa preocupação de buscar entender certos aspectos que pressionam o aluno também, é bem mais fácil alegar indisciplina para certas atitudes de comportamento que fogem do padrão de qualidade, do que buscar conhecer a causa do sintoma que o aflige.

REFERÊNCIAS

- ALTRÃO, Francielle; NEZ. **Egeslaine de: Metodologia de Ensino: um repensar do processo de ensino e aprendizagem.** Revista Panorâmica on-Line, vol. 20, p. 83- 113, ISSN - 2238-921-0, Barra do Garças – MT, 2016.
- ANÇÃO, Carla DI Benedetto: **Educação Inclusiva: análises de textos e contextos;** Universidade Estadual de Londrina, 2008.
- CÁCERES, Nilcéia Gonçalves; SANTOS, Nataniel Gomes dos. **Conhecendo o Transtorno Opositivo Desafiador – TOD e estabelecendo relações de aprendizagem escolar.** Revista Philologus. Ano 24, n° 72, set./dez, Rio De Janeiro, 2018.
- CALIMAN, Luciana Vieira. **Notas Sobre a História Oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/ hiperatividade TDAH,** Psicologia Ciência e Profissão, p. 45-61, 2010.
- CRUZ, Murilo Galvão Amancio, OKAMOTO, Mary Yoko, FERRAZZA, Daniele de Andrade. **O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores,** Interface, Botucatu, 2016.
- FERNANDES, Tereza Liduína Gregório: **Avaliação de Aprendizagem de Alunos com Deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais.** Universidade Federal do Ceará- UFC, Fortaleza-Ceará, 2010.
- FILHO, Raimundo Barbosa da Silva; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho: **Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão: educação por escrito.** Porto Alegre, v. 6, n. 2, p.353-368, ISSN 2179-8435, 2015.
- GÓES, Camila Bahia. **Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita Direcionadas a Estudantes com Diagnóstico de Dislexia: o olhar de professores do ensino fundamental I,** Salvador, 2015.
- GUIMARÃES, André Luís Pereira. **Fios que urdem tecituras: práticas e sentidos constituindo versões da criança com comportamentos externalizantes,** Salvador 2018.
- OLIVEIRA, Érika Soares de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011.

ROMA, Adriana de Castro: **Breve histórico do processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil**, Revista Ciência Contemporânea, v. 4, nº 1, p. 1-15, 2018. http://uniesp.edu.br/sites/guaratingueta/revista.php?id_revista=31

TOMPOROSKI, Alexandre Assis; LACHMAN, Vivian; BORTOLINI, Ermani: **Educação Especial, o Longo Caminho: da antiguidade aos nossos dias**, vol. 9, nº 21, 2019.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, nº.1, jul. 2013.

YARAIAN, Nathalia Ghiraldelo; DESTRO, Carla Roberta Ferreira: **A Jornada Histórica da Pessoa com Deficiência: a importância da declaração universal de 1948**, Toledo, Encontro de Iniciação Científica –ETIC, ISSN – 21-76-8498, 2018.

Desafios da Educação: Do Brasil Colônia aos Dias Atuais

Challenges of Education: From Brazil Cologne to The Present Day

Luciana Rodrigues Vieira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Especialização em Metodologia da Educação Superior pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Doutorado e Mestre em Ciências da Educação- UANDES. <http://lattes.cnpq.br/ID:0700351910256081>. <https://orcid.org/ID:0000-0002-6212-387X>

RESUMO

A leitura, interpretação e escrita são habilidades fundamentais para o desenvolvimento intelectual do ser humano. Na educação, esses aspectos são utilizados universalmente, e com essas habilidades que o ser humano interage com o mundo, possibilitando a comunicação e construção do cabedal do conhecimento universal. Concernente a isso, cabe relevante necessidade de se investigar o processo de desenvolvimento das linguagens: leitura e escrita, diante de uma realidade afetada diretamente pela pandemia, em que as escolas ficaram sem aulas presenciais e que inúmeras situações podem ter afetado para uma realidade que ainda hoje se configura em processos de dificuldades nos campos investigados nesta pesquisa. Deste modo, a pesquisa tem como meta investigar na cidade de Parintins, nas escolas estaduais, como está este processo de desenvolvimento destas habilidades linguísticas, nas turmas de 4º e 5º anos, conforme relatos dos professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa e de pedagogos que vivenciam em suas equipes pedagógicas suas problemáticas, ou seja, suas realidades e desafios educacionais.

Palavras-chave: educação; leitura; escrita.

ABSTRACT

Reading, interpretation and writing are fundamental skills for the intellectual development of human beings. In education, these aspects are used universally, it is with these skills that human beings also interact in the world, enabling communication and construction of universal knowledge. Concerning this, there is a relevant need to investigate the process of language development: reading and writing, in the face of a reality directly affected by the pandemic, in which schools had the absence of face-to-face classes and which countless situations may have affected a reality that



even today is characterized by difficult processes in the fields investigated in this research. Therefore, the research aims to investigate in the city of Parintins, in state schools, how this process of developing these linguistic skills is going, in the 4th and 5th year classes, according to reports from teachers who teach the Portuguese Language subject and pedagogues who experience their problems in their pedagogical teams, that is, their educational realities and challenges.

Keywords: education; Reading; writing.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa as habilidades linguísticas adquiridas pelos estudantes pós aulas remotas, buscando identificar quais os níveis de desenvolvimento na leitura, interpretação e escrita das turmas de 4º e 5º anos, as realidades educacionais e seus desafios na pandemia.

Conhecer as realidades pedagógicas vivenciadas pelos educadores e seus alunos, na retomada do ano letivo com aulas presenciais, é buscar avaliar como a educação se desenvolveu e quais são suas perspectivas futuras depois de um longo período fora de sala de aula, ou seja, sem as aulas presenciais devido à pandemia do covid-19 que ainda atinge o mundo.

Diante disso, investigar a leitura, a interpretação e a escrita é refletir sobre capacidades importantíssimas e necessárias para o crescimento educacional de uma criança, ou seja, pensar em como auxiliá-las neste aprendizado, identificando quais as realidades resultadas de um longo período sem aulas presenciais, e também buscar entender o que colaborou ou não no processo ensino aprendizagem.

Dessa forma, almeja-se colaborar com a educação Amazonense, especificamente com os professores, alunos e toda comunidade escolar, na análise dos aspectos que permeiam os objetos investigados, tecendo reflexões desses aspectos e dimensionando os avanços ou estagnação da aprendizagem na pandemia, pós aulas remotas e retorno presencial, nas séries investigadas, relacionando assim, recursos e estratégias pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento das habilidades das linguagens da leitura, interpretação e escrita dos estudantes de 4º e 5º anos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para se falar em desafios educacionais, se faz necessário se reportar acerca do desenvolvimento educacional brasileiro, que se entrelaça com a própria história da construção do país, desde os primórdios da colonização portuguesa.

O primeiro colégio fundado no Brasil, foi o colégio dos Meninos de Jesus, fundado em 1550 na Bahia, na cidade de Salvador, da qual foi o marco inicial para criação de outros colégios, em que formavam indivíduos para a mão de obra escravizada, como explicita Ribeiro (1993, p. 15):

O principal objetivo da Companhia de Jesus, era de recrutar fiéis servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mas tarde estendeu-se aos filhos dos colonos.

Em 1759, com a expulsão dos Jesuítas através do decreto do ministro de Portugal, Marques de Pombal, a educação é retirada da mão da igreja católica e posta nas mãos do Estado, porém a educação continuou com cunho e objetivo de formação e submissão às autoridades governistas.

Já no século XIX, com a intensificação da exploração mineral, surge também uma nova classe social, a burguesia, que exigiu a educação escolarizada, na qual recebeu com os mesmos ensinamentos que eram direcionados à elite portuguesa, como descreve Ribeiro (1993, p. 15):

A pequena burguesia, classe emergente, desempenhou papel relevante, afirmando-se como classe reivindicadora e assim agiu sobre a educação escolarizada. Frequentava a escola da mesma forma que a aristocracia, e também recebia uma educação de elite. Havia uma contradição entre as classes que se tornou responsável por movimentos posteriores.

Assim a educação brasileira foi sendo construída, mesmo com a chegada da família Real Portuguesa, o ensino passou a ter um foco não teológico, e objetivou-se formar os filhos da nobreza e da aristocracia, ou seja, o país dominado pelos portugueses, estagnou na educação primária e secundária já iniciada, para promover o ensino superior, como expõe Romanelli (2002, p. 40):

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com poucas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres escolas, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar. O fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos.

Com o ato Institucional de 1834, descentralizou o ensino para as províncias, ou seja, elas organizariam o ensino primário e médio de acordo com seus interesses, abrindo caminho para o ensino particular.

Numa ordem social escravocrata, isto se justifica, baseando-se no fato de a mão de obra ser muito rudimentar. A falta de recursos e o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais, impossibilitaram as províncias de cumprirem o papel que lhes fora dado: o de regular e promover o ensino primário e médio. O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional (Ribeiro, 1993, p. 17).

Em 1822 a 1889, com a constituição do Império, uma nova fase para educação brasileira vai se tecendo, onde a primeira constituição de 1824, discorre que a educação elementar e a secundária, era de responsabilidade das províncias e somente o ensino superior era responsabilidade da União.

Neste período a educação primária e ensino médio já implementavam o ensino da literatura, História, Linguagem, entre outros campos. Sendo que o ensino médio já trabalhava com o intuito de preparar para o ensino superior. Diante das mudanças e lutas, haviam os opositores, que iam de encontro contra os ideais da Escola Nova, a burguesia

em ascensão, o pensamento católico conservador, no entanto em um dado momento se converge ao da Escola Nova, como no explicitado por Ribeiro (1993, p. 20): “a ideologia católica, em alguns aspectos, converge com a da Escola Nova. Isto no que se refere ao não-questionamento do capitalismo dependente, à participação do Estado na educação e à importância da educação na reconstrução nacional”.

Muitas reformas no decorrer dos tempos vão acontecendo, nos quais ainda precisavam implementar melhorias para o ensino primário, secundário e ensino superior, as lutas e reformas refletiam também as lutas de classes, onde os dominantes queriam políticas voltadas para seu engrandecimento e não se importavam com o ensino para todos.

Durante Estado Novo, ocorria uma implementação financeira para a Educação e muitas instituições são criadas, é um período em que a indústria crescia, então, se fazia necessária um investimento na formação da mão operária, como expõem Ribeiro (1993, p. 23):

Durante o Estado Novo, aumentaram-se as verbas destinadas à Educação e houve uma tentativa de se traçar uma política educacional de âmbito nacional criaram-se órgãos como o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Rádio fusão Educativa (1939). Com o desenvolvimento industrial, havia a necessidade de uma formação mínima ao operariado, e de maneira rápida e prática. Assim foi criado o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - através do Decreto-Lei no 4048, de 22 de Janeiro de 1942, com finalidade de ministrar um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial. O SENAI era dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias e mantido pelas contribuições das empresas a ela filiadas.

Neste período de governo, o ensino particular, cresceu muito e era ministrado pela igreja católica, sendo que as escolas públicas, receberam poucos investimentos no ensino primário. O ensino comercial ganha o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem) que também era dirigido pela Confederação do Comércio, e objetivava a formação da mão de obra comercial, houve a derrubada do governo de Vargas e inicia um período de mudanças políticas no cenário brasileiro.

A educação brasileira passa por inúmeras mudanças no período Vargasista, (1941-1954), mas que ao longo dos tempos vem desenhando a atual conjectura educacional, onde vemos um ensino que para ser implementado ou ser renovado, passa sempre pelas reformas e lutas.

Em 1961 com a promulgação da LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o país passa por um movimento de educação popular, os interesses de alguns movimentos eram de alfabetizar a população, implementar as artes, porém este período entra em crise, com as diferentes reivindicações que os movimentos buscavam.

O golpe militar de 1964 a 1988, os gastos com a educação foram insuficientes, assim um sucateamento nas escolas, existia uma preocupação com a educação profissional, com o objetivo de formar técnicos, era permitido o abandono escolar, num cenário de falta de estrutura e problemas sociais como desemprego, a fome. A análise de Ribeiro (1993, p. 14), *apud* Marçal Ribeiro (1990, p.15) apresenta-nos um desfecho de como a educação no país foi sendo construída:

A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país (...); mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de História, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a Educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade.

Diante da análise histórica, o Brasil desde o seu desbravamento até os dias atuais, galgou passos lentos de avanços na educação, passando por inúmeros governos, ditadura militar, até os dias atuais onde a educação é direito constitucionalmente garantida, mas que efetivamente necessita de muitas implementações e investimentos, que vai desde a promulgação de políticas públicas.

Ao longo dos tempos, se alcançou as mudanças necessárias principalmente no ensino primário, ou seja, a educação primária foi sendo desenvolvida, porém nem todos os brasileiros tinham direito a este processo tão necessário para se relacionar e interpretar o mundo, a educação no Brasil era totalmente excludente.

A alfabetização começa a despontar como preocupação no final do século XIX, como aponta Mortatti (2004, p. 2).

Em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas.

Quando a educação passa a ser promulgada como direito de todos e a ser gratuita por natureza, foi a partir da Constituição de 1824 e por seguinte reformulada em 1988:

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) II - progressiva universalização do ensino médio gratuito (Brasil, 1988).

O direito educacional é vitória do povo, porém não se aplicava como se concebia, pois, o Brasil dentro de um contexto multicultural, país rico pelo contingente dos recursos naturais, mas com inúmeras diferenças sociais, não refletiu riqueza no crescimento igualitário para sua população, formada por índios, brancos e negros, o paradigma educacional

voltava-se para uma educação tradicional, imersa nos interesses da burguesia/comércio, classe abastarda da sociedade brasileira e políticos.

Foram inúmeros os problemas sociais e econômicos, que atingiam os brasileiros, e poucos foram os que participaram de aulas e obtiveram uma formação primária, secundária, no que tange a educação superior a grande maioria estava longe de conseguir ingressar no ensino superior:

A lei 5692/71 tinha como principal preocupação a Profissionalização. Seu objetivo era dar ao nível médio, uma terminalidade profissional, de modo a atenuar as pressões exercidas pelos estudantes que não conseguiam ser aprovados nos vestibulares. Os que precisassem trabalhar abandonariam as escolas ao concluir o secundário, já que possuíam uma especialização e poderiam enfrentar o mercado de trabalho. Anos mais tarde virá a Lei 7044, de 18 de outubro de 1982, alterando substancialmente dispositivos da lei 5692/71 (Ribeiro, 1993, p. 27).

No país o ensino é gratuito, mas infelizmente nem todos tiveram ou não tem acesso, então, a luta pela erradicação do analfabetismo perdura até nos dias de hoje. Durante muito tempo este ainda é um dos vilões da educação, atinge milhões de pessoas no país, para isso o governo implementou formações de professores alfabetizadores, mas que não foi suficiente para a transformação significativa. Muitas políticas públicas foram implementadas como Programa Nacional do Livro Didático, PCNS-Parâmetros Curriculares Nacionais e Guias Curriculares Nacionais. A educação estava caminhando para renovar seus métodos e estrutura, para atingir seus objetivos, porém nem todo esforço dessas implementações conseguiram vencer o abandono escolar e o analfabetismo:

Apesar da importância desse movimento de renovação da educação, as avaliações nacionais e regionais evidenciam um quadro não muito diferente do que já se exibiu nas décadas de 1970 e 1980. Se antes preponderava a evasão escolar, hoje preponderam as imensas dificuldades de leitura e as defasagens nas correlações esperadas de competência/série (ou ciclo) (Belintane, 2006, p. 263).

Refletir sobre a educação Básica como promotora do ensino da leitura, escrita e interpretação, é pensar em formar cidadãos letrados, é planejar um país longe do analfabetismo, criar oportunidades para o desenvolvimento social. Porém, as pesquisas, infelizmente apontam dados que ainda demonstram um grande número de brasileiros analfabetos, IBGE (2012-2019), reflete os seguintes resultados no Brasil:

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). A taxa de 2018 havia sido 6,8%. Esta redução de 0,2 pontos percentuais no número de analfabetos do país, corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas em 2019. A Região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%). Isto representa uma taxa aproximadamente, quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as Regiões Sudeste e Sul (ambas com 3,3%). Na Região Norte essa taxa foi 7,6% e no Centro-Oeste, 4,9%. A taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%).

O conceito de analfabetismo é explicado da seguinte maneira pelo **PNA** - Plano Nacional de Educação (2019, p. 19):

Com efeito, analfabetismo funcional designa a condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e compreensão de texto. O termo “funcional” o distingue do analfabetismo absoluto, que é o analfabetismo em sentido estrito, ou a condição daquele que não sabe ler nem escrever.

O analfabetismo no Brasil, no contexto do contingente de jovens e crianças, segundo Pinto (2000, p. 519) expõe:

É doloroso constatar que, no Brasil, 35% dos analfabetos já frequentaram a escola. As razões para o fracasso do País na alfabetização de seus jovens são várias: escola de baixa qualidade, em especial nas regiões mais pobres do País e nos bairros mais pobres das grandes cidades, trabalho precoce, baixa escolarização dos pais, despreparo da rede de ensino para lidar com essa população. O mais preocupante é que, a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, e, o que é pior, atingindo as crianças mais jovens.

Cogitar uma educação que rompe com a falta de acesso e permanência dos estudantes nas escolas, significa buscar alternativas de transformação para assim a educação atingir seu fim: o desenvolvimento pleno do estudante e sua formação para o mercado de trabalho e conseqüentemente promover um país mais humanizado.

As avaliações do ensino básico nos tempos atuais, revelam ainda que a crise na educação ainda é presente, demonstra que todas as crianças brasileiras precisam estar e vivenciar na escola um ensino de qualidade, onde as habilidades fundamentais da educação básica devem ser concretizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educadores também utilizaram recursos paradidáticos, vídeos curtos (plataforma domínio público) apresentados em sala; estratégias: produção de Histórias de autoria com divulgação midiática.

Os pedagogos e professores tiveram como estratégias para contornar muitas negligências familiares, a convocação dos pais para ajudar no reforço extraclasse, buscando parceria entre família e escola, sempre em conversa com os responsáveis e até acionamento de instâncias como Conselho tutelar e Ministério público para garantir a frequência escolar das crianças com baixa assiduidade às aulas.

Os pedagogos listaram como ações para o enfrentamento desses fatores, a intensificação do acompanhamento individual das crianças, o reforço escolar interno, onde professores e até mesmo os coordenadores pedagógicos deram aulas com o intuito de melhorar as habilidades das crianças na leitura, a utilização de material de apoio adaptado, testes e simulados com textos diversificados, gincanas e dinâmicas que pudessem incentivar a leitura de livros infantis e colaborar no processo de consolidação da alfabetização. Também foram realizadas reuniões com os pais, para incentivá-los e até mesmo cobrar deles como responsáveis, o acompanhamento familiar da sua criança junto à escola.

Os professores utilizaram-se de textos fatiados, retomando conteúdos que os alunos estão com dificuldades na aprendizagem, retomada lúdica do estudo dos vários tipos de gêneros textuais para que as crianças avancem para o nível escolar na qual estão cursando, intensificação de aulas expositivas e com atividades diferenciadas que contemplem a turma na qual se trabalha.

Outra estratégia utilizada foi o monitoramento da frequência escolar de cada aluno e encaminhamento à rede de apoio para possíveis diagnósticos em casos específicos de dificuldades na aprendizagem, buscando sempre dialogar com os professores para saber as dificuldades e auxiliar na intervenção junto a criança e seus pais.

REFERÊNCIAS

BELINTANE, Claudemir. **Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização**. Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 261-277, maio/ago. 2006

BRASIL, **Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização**. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019, 54p.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**, compilado até a Emenda Constitucional no 116/2022. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. 435 p.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. **Educação Escolar no Brasil: Problemas, Reflexões e Propostas**. Coleção Textos, Vol. 4. Araraquara, UNESP, 1990.

MORTATTI, M. R. L. **História Dos Métodos De Alfabetização No Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

PINTO, José Marcelino de; Brant Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira; Sampaio, Carlos Eduardo Moreno; Pascom, Ana Roberta Pati. **Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil**. Avaliação: Revista brasileira de Estudo pedagógico. Brasília; v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História Da Educação Escolar No Brasil: Notas Para Uma Reflexão**. Paideia, FFCLRP- USP, Ribeirão Preto: SP, 1993

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 112.

Desafios na Implementação dos Temas Transversais

Challenges in the Implementation of Cross-Cutting Themes

Fátima Helena Costa Pereira

Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (2005). Especialização em Educação Especial com Habilitação pelo Instituto Superior de Educação Programus (2014) Especialização em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva pela Universidade Estadual do Pará (2008). <http://lattes.cnpq.br/8836985818943714>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Licenciatura em Pedagogia; Universidade Federal do Amazonas; UFAM Coari-Am, Brasil. Especialista em Desenvolvimento Sustentável Universidade pela Federal do Amazonas. UFAM Coari-Am, Doutora e Mestra em Ciências da Educação; Universidade de San Lorenzo – UNISAL. <https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185>. <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>.

RESUMO

Os temas transversais são fundamentais para uma educação integral, pois permitem a abordagem de questões sociais, éticas e ambientais de maneira integrada no currículo escolar. Esses temas são essenciais para preparar os alunos para os desafios da vida contemporânea, promovendo uma formação que vai além do conteúdo acadêmico tradicional. A pesquisa é de natureza descritiva e exploratória. A abordagem descritiva permite uma análise detalhada das percepções dos professores sobre a importância e a prática dos temas transversais. Os resultados indicam que há uma percepção positiva e uma valorização dos temas transversais entre os professores, destacando a importância desses temas para a formação integral dos alunos. Foi identificado que a frequência de abordagem dos temas transversais nas salas de aula varia consideravelmente. Embora haja um claro reconhecimento da sua relevância, desafios práticos, como a falta de tempo e de recursos, bem como a necessidade de formação específica, impedem uma implementação mais contínua e eficaz.

Palavras-chave: integração curricular; temas transversais; educação integral; desafios educacionais; percepções dos professores.

ABSTRACT

Cross-cutting themes are fundamental for comprehensive education, as they allow the approach of social, ethical and environmental issues in an integrated way in the school curriculum. These topics are essential to pre-



pare students for the challenges of contemporary life, promoting an education that goes beyond traditional academic content. The research is descriptive and exploratory in nature. The descriptive approach allows a detailed analysis of teachers' perceptions about the importance and practice of cross-cutting themes. The results indicate that there is a positive perception and appreciation of the transversal themes among the teachers, highlighting the importance of these themes for the integral formation of the students. It was identified that the frequency of approach to cross-cutting themes in classrooms varies considerably. While there is a clear recognition of its relevance, practical challenges such as lack of time and resources, as well as the need for specific training, prevent.

Keywords: curricular integration; cross-cutting themes; integral education; educational challenges; teachers' perceptions.

INTRODUÇÃO

Os resultados indicam que há uma percepção positiva e uma valorização dos temas transversais entre os professores, destacando a importância desses temas para a formação integral dos alunos. No entanto, a frequência com que esses temas são abordados nas salas de aula varia, sugerindo que, apesar do reconhecimento de sua relevância, há desafios práticos que impedem sua implementação mais constante. A falta de tempo e recursos, além da necessidade de formação específica, são obstáculos significativos. Este estudo pretende abordar esses desafios e identificar oportunidades para integrar os temas transversais de maneira mais eficaz no currículo escolar.

A integração eficaz dos temas transversais no currículo escolar, através de estratégias de ensino variadas, pode resultar em uma formação mais completa e consciente dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

BARREIRAS INSTITUCIONAIS E ADMINISTRATIVAS: EXAMINAR AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELAS ESCOLAS E GESTORES NA IMPLEMENTAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS

A implementação dos temas transversais no currículo escolar é uma estratégia educacional que visa integrar questões sociais, culturais, ambientais e éticas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, essa implementação enfrenta diversas barreiras institucionais e administrativas que dificultam sua efetivação. Este capítulo examina essas dificuldades, destacando os desafios enfrentados pelas escolas e gestores educacionais.

Muitas instituições educacionais resistem à implementação dos temas transversais devido à tradição e à inércia institucional. A resistência à mudança é um fenômeno bem documentado na literatura educacional, onde a introdução de novas práticas é frequentemente vista com ceticismo. Segundo Fullan (2007), a resistência à mudança é uma resposta natural das instituições que buscam manter a estabilidade e a continuidade de suas práticas estabelecidas. Fullan argumenta que a mudança educacional requer uma aborda-

gem sistêmica que envolva todos os stakeholders, desde os gestores até os professores e alunos (Fullan, 2007).

As estruturas curriculares tradicionais são frequentemente inflexíveis, dificultando a integração de temas transversais. Segundo Silva (2020), a rigidez curricular impede a adaptação necessária para incorporar novas abordagens pedagógicas. Silva destaca que a estrutura curricular tradicional é baseada em disciplinas isoladas, o que dificulta a abordagem interdisciplinar necessária para a implementação dos temas transversais (Silva, 2020).

A ausência de formação adequada para os professores é uma barreira significativa.

Estudos mostram que muitos educadores não se sentem preparados para abordar temas transversais devido à falta de treinamento específico. De acordo com Nóvoa (1992), a formação contínua dos professores é essencial para garantir que eles estejam preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea. Nóvoa argumenta que a formação de professores deve ser um processo contínuo e reflexivo, que permita aos educadores desenvolverem as competências necessárias para integrar os temas transversais em suas práticas pedagógicas (Nóvoa, 1992).

A escassez de recursos materiais e financeiros é uma barreira comum. A implementação eficaz dos temas transversais requer investimentos em materiais didáticos, tecnologia e formação contínua. Segundo Libâneo (2013), a falta de recursos é um dos principais obstáculos para a implementação de inovações educacionais. Libâneo argumenta que, sem os recursos adequados, as escolas não conseguem proporcionar as condições necessárias para a integração dos temas transversais no currículo (Libâneo, 2013).

A falta de políticas educacionais claras e consistentes sobre a implementação dos temas transversais cria um ambiente de incerteza para as escolas. A inconsistência nas diretrizes políticas pode levar à desmotivação e à falta de compromisso por parte dos gestores escolares. De acordo com Freire (1996), as políticas educacionais devem ser claras e consistentes para fornecer um direcionamento adequado às escolas. Freire argumenta que a falta de clareza nas políticas educacionais pode resultar em uma implementação fragmentada e ineficaz dos temas transversais (Freire, 1996).

A burocracia excessiva nas instituições educacionais pode atrasar ou impedir a implementação de novas práticas pedagógicas. A complexidade dos processos administrativos é frequentemente citada como um obstáculo significativo. Segundo Lück (2009), a burocracia nas escolas pode criar barreiras para a inovação e a mudança. Lück argumenta que a simplificação dos processos administrativos é essencial para facilitar a implementação de novas práticas pedagógicas (Lück, 2009).

A centralização das decisões administrativas limita a autonomia das escolas para implementar temas transversais de maneira eficaz. A autonomia escolar é crucial para a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades locais. Segundo Paro (2010), a autonomia escolar é um fator determinante para a implementação de inovações educacionais. Paro argumenta que a descentralização das decisões administrativas permite que as escolas adaptem suas práticas pedagógicas às realidades locais, facilitando a integração dos temas transversais (Paro, 2010).

A falta de sistemas eficazes de avaliação e monitoramento impede a medição do impacto dos temas transversais. Sem dados concretos, é difícil justificar a continuidade ou expansão dessas práticas. Segundo Fernandes (2011), a avaliação é um componente crucial para a implementação de inovações educacionais. Fernandes argumenta que a falta de sistemas de avaliação eficazes pode resultar em uma implementação fragmentada e ineficaz dos temas transversais (Fernandes, 2011).

A resistência dos gestores escolares, muitas vezes devido à falta de compreensão ou apoio às novas práticas, é uma barreira significativa. A liderança escolar desempenha um papel crucial na implementação de mudanças curriculares. Segundo Day (2001), a liderança escolar é um fator determinante para a implementação de inovações educacionais. Day argumenta que os gestores escolares devem ser capacitados e apoiados para liderar a implementação dos temas transversais (Day, 2001).

A implementação dos temas transversais requer colaboração entre diferentes departamentos e disciplinas. A falta de coordenação e comunicação entre os departamentos pode dificultar a integração desses temas no currículo. Segundo Hargreaves (1998), a colaboração entre os departamentos é essencial para a implementação de inovações educacionais. Hargreaves argumenta que a falta de comunicação e coordenação entre os departamentos pode resultar em uma implementação fragmentada e ineficaz dos temas transversais (Hargreaves, 1998).

Guapindaia destaca a importância de uma abordagem integrada e colaborativa para superar as barreiras institucionais e administrativas na implementação de políticas educacionais transversais. Segundo Guapindaia, a colaboração entre os diferentes stakeholders é essencial para a implementação eficaz dos temas transversais (Guapindaia, 2013).

Pesquisa de Hamerski *et al.* (2024), investiga os desafios da diversidade e inclusão nas organizações, destacando a importância de políticas claras e liderança comprometida para a implementação eficaz. Segundo Hamerski *et al.*, a liderança escolar é um fator determinante para a implementação de inovações educacionais (Hamerski *et al.*, 2024).

Silva argumenta que a formação contínua dos professores é essencial para a implementação bem-sucedida dos temas transversais, enfatizando a necessidade de programas de desenvolvimento profissional específicos. Segundo Silva, a formação contínua dos professores é um componente crucial para a implementação eficaz dos temas transversais (Silva, 2020).

O relatório da APPAI (2023), identifica as principais barreiras enfrentadas pelas escolas na implementação dos temas transversais, incluindo a resistência institucional e a falta de recursos. Segundo o relatório da APPAI, a falta de recursos é um dos principais obstáculos para a implementação de inovações educacionais (APPAI, 2023).

Guerra e colaboradores analisam a importância da representatividade e inclusão nas políticas educacionais, destacando a necessidade de uma abordagem holística para superar as barreiras administrativas. Segundo Guerra *et al.*, a representatividade e inclusão são componentes cruciais para a implementação eficaz dos temas transversais (Guerra *et al.*, 2024).

As barreiras institucionais e administrativas na implementação dos temas transversais são multifacetadas e interconectadas. A resistência à mudança, a rigidez curricular, a falta de formação de professores, os recursos limitados e as políticas educacionais inconsistentes são desafios significativos que precisam ser abordados de maneira integrada. Segundo Fullan (2007), a mudança educacional requer uma abordagem sistêmica que envolva todos os stakeholders (Fullan, 2007).

A liderança escolar e a colaboração interdepartamental são cruciais para a implementação eficaz dos temas transversais. Gestores comprometidos e bem informados podem facilitar a mudança e promover um ambiente educacional mais inclusivo e dinâmico. Segundo Day (2001), a liderança escolar é um fator determinante para a implementação de inovações educacionais (Day, 2001).

Políticas educacionais claras e consistentes são essenciais para fornecer diretrizes e apoio às escolas na implementação dos temas transversais. A consistência nas políticas pode aumentar a motivação e o compromisso dos educadores e gestores. Segundo Freire (1996), as políticas educacionais devem ser claras e consistentes para fornecer um direcionamento adequado às escolas (Freire, 1996).

FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES: ANALISAR A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA TRABALHAR COM TEMAS TRANSVERSAIS E IDENTIFICAR LACUNAS NA FORMAÇÃO

A formação e capacitação de professores para trabalhar com temas transversais é um desafio significativo no contexto educacional contemporâneo. Os temas transversais, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual, exigem uma abordagem pedagógica que vá além do conhecimento disciplinar tradicional. Segundo Nóvoa (1992), a formação de professores deve ser contínua e reflexiva, permitindo que os educadores desenvolvam competências para lidar com as complexidades da educação atual (Nóvoa, 1992).

Os temas transversais são essenciais para promover uma educação integral que prepare os alunos para enfrentar os desafios sociais, culturais e ambientais do século XXI. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um processo de conscientização que capacite os alunos a compreender e transformar a realidade em que vivem (Freire, 1996).

A formação inicial dos professores muitas vezes não inclui uma preparação adequada para trabalhar com temas transversais. Segundo Gatti (2020), os currículos dos cursos de licenciatura são frequentemente focados em conteúdos disciplinares, deixando pouco espaço para a abordagem de temas transversais (Gatti, 2020).

A formação contínua é crucial para que os professores possam se atualizar e desenvolver novas competências. Libâneo (2013) argumenta que a formação contínua deve ser um processo permanente, que acompanhe as mudanças sociais e educacionais (Libâneo, 2013).

A integração dos temas transversais no currículo escolar requer uma abordagem interdisciplinar. Silva (2020) destaca que a interdisciplinaridade é fundamental para a imple-

mentação eficaz dos temas transversais, pois permite uma visão holística dos problemas sociais (Silva, 2020).

Muitos professores resistem à inclusão de temas transversais em suas práticas pedagógicas devido à falta de familiaridade e confiança. Fullan (2007) observa que a resistência à mudança é um fenômeno comum nas instituições educacionais e deve ser abordada com estratégias de apoio e formação (Fullan, 2007).

A falta de recursos didáticos específicos para os temas transversais é uma barreira significativa. Segundo Guapindaia (2013), a disponibilização de materiais didáticos adequados é essencial para apoiar os professores na implementação desses temas (Guapindaia, 2013).

As políticas educacionais desempenham um papel crucial na promoção da formação e capacitação de professores. Freire (1996) argumenta que políticas claras e consistentes são necessárias para fornecer diretrizes e apoio aos educadores (Freire, 1996).

A avaliação e o monitoramento da formação de professores são essenciais para garantir a eficácia dos programas de capacitação. Fernandes (2011) destaca que a avaliação contínua permite identificar lacunas na formação e ajustar as estratégias de capacitação (Fernandes, 2011).

A colaboração entre professores de diferentes disciplinas é fundamental para a implementação dos temas transversais. Hargreaves (1998) argumenta que a colaboração promove a troca de experiências e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras (Hargreaves, 1998).

A formação de professores deve incluir a preparação para lidar com a diversidade cultural e social dos alunos. Hamerski *et al.* (2024) destacam a importância de uma formação que promova a inclusão e a equidade na educação (Hamerski *et al.*, 2024).

As tecnologias digitais podem ser ferramentas poderosas para a implementação dos temas transversais. Silva (2020) observa que a formação de professores deve incluir o desenvolvimento de competências digitais para integrar as tecnologias no ensino (Silva, 2020).

A liderança escolar desempenha um papel crucial na promoção da formação e capacitação de professores. Day (2001) argumenta que os gestores escolares devem ser líderes pedagógicos que apoiem e incentivem a formação contínua dos professores (Day, 2001).

A formação de professores deve ser adaptada às realidades locais e às necessidades específicas das comunidades escolares. Paro (2010) destaca que a formação deve considerar as particularidades de cada contexto educacional (Paro, 2010).

A pesquisa educacional é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. Nóvoa (1992) argumenta que os professores devem ser incentivados a participar de pesquisas que contribuam para a melhoria da educação (Nóvoa, 1992).

Programas de mentoria podem ser eficazes para apoiar os professores na implementação dos temas transversais. Guapindaia (2013) observa que a mentoria proporciona um suporte contínuo e personalizado aos educadores (Guapindaia, 2013).

A formação continuada enfrenta desafios como a falta de tempo e recursos. Libâneo (2013) argumenta que é necessário criar condições favoráveis para que os professores possam participar de programas de formação continuada (Libâneo, 2013).

A reflexão crítica é essencial para a formação de professores. Freire (1996) destaca que a educação deve ser um processo de reflexão e ação, que capacite os professores a questionar e transformar suas práticas pedagógicas (Freire, 1996).

A formação e capacitação de professores para trabalhar com temas transversais é um processo complexo que requer uma abordagem integrada e contínua. A superação das barreiras institucionais e administrativas, a promoção de políticas educacionais claras e o incentivo à colaboração e à pesquisa são fundamentais para garantir uma educação de qualidade que prepare os alunos para os desafios do século XXI.

RESISTÊNCIA CULTURAL E SOCIAL: EXPLORAR COMO A RESISTÊNCIA DE DIFERENTES ATORES (PROFESSORES, ALUNOS, PAIS) PODE DIFICULTAR A INTEGRAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS

A introdução dos temas transversais no currículo escolar brasileiro, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), visa promover uma educação que articule os conteúdos escolares com questões sociais urgentes (Carvalho *et al.*, 2023). No entanto, a implementação desses temas enfrenta desafios significativos, que vão desde a resistência à mudança até a falta de recursos adequados. Segundo Silva (2023), a integração desses temas é essencial para formar cidadãos críticos e conscientes, mas a realidade das escolas muitas vezes impede essa prática.

Uma das principais barreiras é a falta de formação continuada para os professores. Segundo Gomes *et al.* (2023), muitos educadores não possuem o preparo necessário para abordar temas transversais de maneira eficaz, o que compromete a qualidade do ensino. Além disso, Oliveira (2023) argumenta que a formação inicial dos professores raramente inclui uma preparação adequada para lidar com esses temas, resultando em uma lacuna significativa no desenvolvimento profissional dos educadores. A formação continuada é essencial para que os professores possam se atualizar e desenvolver novas competências pedagógicas. De acordo com Lima (2022), a formação continuada deve ser vista como um processo contínuo e colaborativo, envolvendo a troca de experiências entre os educadores.

A resistência à mudança por parte dos gestores e professores também é um obstáculo. Nicolli (2023) aponta que a introdução de novos temas no currículo é frequentemente vista com desconfiança, dificultando a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Essa resistência pode ser atribuída a uma cultura escolar conservadora, onde as práticas tradicionais são valorizadas em detrimento de abordagens mais contemporâneas. Segundo Santos (2023), a mudança de mentalidade é um processo lento e requer um esforço contínuo de sensibilização e formação. Para Freire (2021), a resistência à mudança é um fenômeno comum em ambientes educacionais, mas pode ser superada com liderança eficaz e apoio institucional.

A infraestrutura inadequada das escolas é outra barreira significativa. De acordo com Oliveira (2023), muitas instituições de ensino não possuem os recursos materiais e tecnológicos necessários para implementar os temas transversais de forma eficaz. A falta de laboratórios, bibliotecas atualizadas e acesso à internet são exemplos de limitações que comprometem a qualidade do ensino. Gomes *et al.* (2023) destacam que a infraestrutura adequada é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem propício à integração dos temas transversais.

Segundo Souza (2022), investimentos em infraestrutura são essenciais para garantir a equidade no acesso à educação de qualidade.

A falta de apoio institucional é um problema recorrente. Silva (2023) destaca que, sem o suporte adequado das secretarias de educação e outras entidades governamentais, as escolas enfrentam dificuldades para integrar os temas transversais no currículo. Esse apoio é crucial para a implementação de políticas educacionais que promovam a inclusão desses temas. Segundo Carvalho *et al.* (2023), a colaboração entre diferentes níveis de governo e a comunidade escolar é essencial para superar essas barreiras. De acordo com Almeida (2021), o apoio institucional deve incluir não apenas recursos financeiros, mas também orientação pedagógica e suporte técnico.

A sobrecarga de trabalho dos professores é uma barreira importante. Segundo Santos (2023), a implementação dos temas transversais exige um planejamento e uma dedicação adicionais, o que pode ser inviável para educadores já sobrecarregados com suas responsabilidades diárias. Além disso, Nicolli (2023) argumenta que a falta de tempo para planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas inovadoras é um fator que contribui para a resistência à implementação dos temas transversais. Para Costa (2022), a sobrecarga de trabalho dos professores é um reflexo das condições precárias de trabalho e da falta de valorização profissional.

Outra problemática, resume-se na ausência de recursos financeiros, tratando-se de uma barreira crítica. Gomes *et al.* (2023) afirmam que a implementação dos temas transversais requer investimentos em formação, materiais didáticos e infraestrutura, o que muitas vezes não está disponível nas escolas públicas. Segundo Oliveira (2023), a alocação de recursos financeiros adequados é essencial para garantir a qualidade do ensino e a efetiva integração dos temas transversais no currículo escolar. De acordo com Pereira (2021), a falta de recursos financeiros é um dos principais obstáculos para a implementação de políticas educacionais inovadoras.

A descontinuidade de políticas públicas é um desafio constante. Nicolli (2023) observa que mudanças frequentes nas diretrizes educacionais dificultam a implementação de projetos de longo prazo, como os temas transversais. Segundo Silva (2023), a falta de continuidade nas políticas educacionais compromete a sustentabilidade das iniciativas e gera insegurança entre os gestores e professores. Para Mendes (2022), a estabilidade das políticas públicas é fundamental para a implementação eficaz dos temas transversais e para a construção de uma educação de qualidade.

Existe ainda, a carência de articulação entre teoria e prática, o que se resume em uma barreira significativa. Oliveira (2023) argumenta que muitos professores têm dificuldade em aplicar os conceitos teóricos dos temas transversais em atividades práticas e concretas.

Segundo Santos (2023), essa desconexão entre teoria e prática compromete a eficácia do ensino e a aprendizagem dos alunos. A integração dos temas transversais requer uma abordagem pedagógica que valorize a prática reflexiva e a contextualização dos conteúdos. De acordo com Lima (2022), a formação dos professores deve incluir estratégias para a articulação entre teoria e prática, promovendo uma educação mais significativa.

A desigualdade regional é um fator que agrava as dificuldades de implementação. Silva (2023) aponta que escolas em regiões mais pobres enfrentam desafios adicionais, como a falta de recursos e apoio institucional. Segundo Gomes *et al.* (2023), a desigualdade regional reflete-se na qualidade da educação oferecida e na capacidade das escolas de implementar os temas transversais de maneira eficaz. Para Souza (2022), políticas públicas específicas são necessárias para reduzir as desigualdades regionais e garantir a equidade no acesso à educação de qualidade.

A falta de participação da comunidade escolar é uma barreira importante. Santos (2023) destaca que a implementação dos temas transversais requer o envolvimento ativo de pais, alunos e outros membros da comunidade, o que nem sempre ocorre. Segundo Oliveira (2023), a participação da comunidade escolar é essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo. De acordo com Almeida (2021), a construção de parcerias entre a escola e a comunidade é fundamental para o sucesso da implementação dos temas transversais.

A ausência de avaliação e monitoramento contínuos é uma barreira significativa. Gomes *et al.* (2023) afirmam que, sem mecanismos de avaliação eficazes, é difícil medir o impacto dos temas transversais e ajustar as práticas pedagógicas conforme necessário. Segundo Silva (2023), a avaliação contínua é fundamental para garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. Para Costa (2022), a implementação de sistemas de avaliação e monitoramento é essencial para a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Não se pode ignorar a integração curricular que finda por ser um desafio importante. Nicolli (2023) observa que, em muitas escolas, os temas transversais são tratados de forma isolada, sem uma articulação efetiva com as demais disciplinas. Segundo Carvalho *et al.* (2023), a integração curricular é essencial para a criação de um currículo mais coerente e significativo para os alunos. De acordo com Pereira (2021), a integração curricular requer uma abordagem interdisciplinar e a colaboração entre os professores de diferentes áreas do conhecimento.

A sensibilização dos gestores escolares é uma barreira significativa. Oliveira (2023) argumenta que muitos gestores não reconhecem a importância dos temas transversais e, portanto, não priorizam sua implementação. Segundo Santos (2023), a sensibilização dos gestores é essencial para a criação de uma cultura escolar que valorize a integração dos temas transversais. Para Freire (2021), a liderança dos gestores escolares é crucial para a promoção de mudanças significativas na prática pedagógica.

As políticas de incentivo são um desafio importante. Silva (2023) destaca que, sem incentivos adequados, os professores e gestores têm pouca motivação para investir na implementação dos temas transversais. Segundo Gomes *et al.* (2023), as políticas de incentivo são essenciais para promover a inovação pedagógica e a melhoria da qualidade

do ensino. De acordo com Mendes (2022), os incentivos podem incluir desde bonificações financeiras até oportunidades de desenvolvimento profissional.

A colaboração entre escolas é uma barreira significativa. Santos (2023) observa que a troca de experiências e boas práticas entre instituições de ensino poderia facilitar a implementação dos temas transversais. Segundo Oliveira (2023), a colaboração entre escolas é essencial para a criação de uma rede de apoio e compartilhamento de recursos. De acordo com Lima (2022), a formação de redes de colaboração entre escolas pode promover a inovação pedagógica e a melhoria da qualidade do ensino.

Os recursos didáticos específicos são um desafio importante. Gomes *et al.* (2023) afirmam que a ausência de materiais didáticos adequados dificulta a abordagem dos temas transversais de maneira eficaz. Segundo Silva (2023), a produção e distribuição de recursos didáticos específicos são essenciais para a implementação dos temas transversais no currículo escolar. Para Souza (2022), a criação de materiais didáticos que abordem os temas transversais de forma contextualizada e interdisciplinar é fundamental para a eficácia do ensino. A falta de tempo no currículo escolar é uma barreira significativa. Nicolli (2023) observa que a carga horária já sobrecarregada das disciplinas tradicionais dificulta a inclusão dos temas transversais. Segundo Santos (2023), a reorganização do currículo é necessária para garantir que os temas transversais sejam abordados de maneira adequada e significativa. De acordo com Pereira (2021), a flexibilização do currículo pode permitir uma abordagem mais integrada e contextualizada dos temas transversais.

Ao longo do texto, falou-se sobre a capacitação dos gestores escolares, que aqui pode-se dizer que a sua ausência é um desafio importante. Oliveira (2023) argumenta que, sem a formação adequada, os gestores têm dificuldade em liderar a implementação dos temas transversais. Segundo Gomes *et al.* (2023), a capacitação dos gestores é essencial para a criação de uma cultura escolar que valorize a integração dos temas transversais. Para Freire (2021), a formação dos gestores deve incluir estratégias de liderança e gestão participativa, promovendo a colaboração e o engajamento de toda a comunidade escolar.

Em suma, a implementação dos temas transversais nas escolas brasileiras enfrenta diversas barreiras institucionais e administrativas. Superar esses desafios requer um esforço conjunto de professores, gestores, comunidade escolar e políticas públicas eficazes. Segundo Silva (2023), a integração dos temas transversais é essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. De acordo com Lima (2022), a superação dessas barreiras depende de uma abordagem colaborativa e integrada, que valorize a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas transversais têm como objetivo proporcionar aos estudantes conhecimentos relevantes para o exercício da cidadania e a vida em sociedade. A inclusão desses temas no currículo visa a uma formação mais integral dos alunos, que vai além dos conteúdos tradicionais e incorpora aspectos éticos, ambientais, culturais e de direitos humanos.

Em suma, os resultados desta pesquisa destacam tanto a valorização dos temas transversais quanto os desafios práticos em sua implementação. A continuidade na capacitação dos professores, junto com a provisão de recursos adequados, são fatores críticos para a efetividade da educação baseada em temas transversais.

A promoção de uma abordagem educacional que integra esses temas pode contribuir significativamente para a formação de indivíduos mais completos e conscientes, prontos para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Carlos. **A importância do apoio institucional na implementação dos temas transversais**. *Revista de Educação*, 2021.

CARVALHO, L. **Motivação e engajamento na educação**. São Paulo: Editora Educação, 2023.

CARVALHO, Maria Adriana Santos; NICOLLI, Aline Andréia; SILVA, Janaína Costa e; OLIVEIRA, Quitéria Costa de Alcantara. **Temas transversais na educação básica: o que dizem as pesquisas desenvolvidas de 2017 a 2021?** REAMEC, 2023.

CARVALHO, R. *et al.* **Interdisciplinaridade e temas transversais no currículo escolar**. *Revista de Educação Interdisciplinar*, v. 15, n. 2, p. 123-145, 2023. DOI: 10.1590/S198271992023000200007.

DAY, C. **Successful school leadership in times of change**. Buckingham: Open University Press, 2001.

FERNANDES, D. **Avaliação educacional: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2007.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2001.

GUAPINDAIA, M. **Políticas educacionais e temas transversais: desafios e perspectivas**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 123-145, 2013.

GUERRA, A. *et al.* **Representatividade e inclusão nas políticas educacionais**. *Educação e Pesquisa*, v. 50, n. 2, p. 200-220, 2024.

HAMERSKI, F. *et al.* **Diversidade e inclusão nas organizações: desafios e perspectivas**. *Revista de Administração*, v. 59, n. 1, p. 45-67, 2024.

HARGREAVES, A. **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age**. London: Cassell, 1998.

HARGREAVES, Andy. **Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity**. New York: Teachers College Press, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar em Revista, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, Ana. **Participação estudantil e democracia**. Brasília: Editora Cidadania, 2021.

LIMA, Roberto Carlos. **Formação continuada e a articulação entre teoria e prática na educação**. Revista Pedagógica, 2022.

LÜCK, H. **Gestão escolar e qualidade do ensino: desafios e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Pedro. **Relação entre alunos e professores**. Belo Horizonte: Editora Pedagógica, 2018.

SANTOS, A. **Saúde emocional e autocuidado na escola**. São Paulo: Editora Educação, 2023.

SILVA, Janaína Costa e. **Os temas contemporâneos transversais (BNCC): os avanços, retrocessos e desafios**. Conic-Semesp, 2020.

SILVA, M. **Currículo e temas transversais: desafios da educação contemporânea**. Educação e Sociedade, v. 41, n. 150, p. 789-810, 2020.

A Inclusão de Temas Transversais no Currículo: Desafios e Oportunidades

The Inclusion of Cross-Cutting Themes in the Curriculum: Challenges and Opportunities

Fátima Helena Costa Pereira

Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (2005). Especialização em Educação Especial com Habilitação pelo Instituto Superior de Educação Programus (2014). Especialização em Psicologia Educacional com Ênfase em Psicopedagogia Preventiva pela Universidade Estadual do Pará (2008). <http://lattes.cnpq.br/8836985818943714>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Licenciatura em Pedagogia; Universidade Federal do Amazonas; UFAM Coari-Am, Brasil. Especialista em Desenvolvimento Sustentável Universidade pela Federal do Amazonas. UFAM Coari-Am, Doutora e Mestra em Ciências da Educação; Universidade de San Lorenzo – UNISAL. <https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185>. <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

RESUMO

Esta pesquisa busca entender como esses temas são incorporados às disciplinas, os desafios enfrentados pelos professores, as oportunidades identificadas e propor estratégias para aprimorar essa integração, contribuindo para uma educação mais abrangente e significativa. Investigar a integração dos temas transversais no currículo escolar e seu impacto na formação dos estudantes.

Palavras-chave: desafios; formação dos estudantes; estratégias.

ABSTRACT

This research seeks to understand how these themes are incorporated into the disciplines, the challenges faced by teachers, the opportunities identified, and to propose strategies to improve this integration, contributing to a more comprehensive and meaningful education. Investigate the integration of cross-cutting themes in the school curriculum and their impact on student education.

Keywords: challenges; student training; strategies.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa investigar a integração dos temas transversais no currículo escolar e seu impacto na formação dos estudantes. Esta pesquisa busca entender como esses temas são incorporados às disciplinas, os desafios enfrentados pelos professores, as oportunidades identificadas e propor estratégias para aprimorar essa integração, contribuindo para uma educação mais abrangente e significativa.

Os temas transversais são elementos essenciais na construção de uma educação que vai além do conteúdo acadêmico tradicional. Segundo Conde (2023), esses temas permitem a integração de questões sociais, éticas e ambientais no currículo escolar, promovendo uma formação mais completa e crítica dos alunos. A transversalidade no ensino facilita a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, incentivando os estudantes a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e a aplicarem o que aprendem em contextos reais e variados.

Os temas transversais são fundamentais para uma educação integral, pois permitem a abordagem de questões sociais, éticas e ambientais de maneira integrada no currículo escolar. Esses temas são essenciais para preparar os alunos para os desafios da vida contemporânea, promovendo uma formação que vai além do conteúdo acadêmico tradicional. A transversalidade no ensino facilita a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, incentivando os estudantes a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e a aplicarem o que aprendem em contextos reais e variados (Souza, 1998).

Os temas transversais são abordagens pedagógicas que integram diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma educação mais holística e contextualizada. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses temas são essenciais para a formação integral dos estudantes, pois abordam questões contemporâneas e relevantes para a sociedade, como meio ambiente, saúde, ética, cidadania e diversidade. A transversalidade permite que os alunos compreendam a interconexão entre os conteúdos das diversas disciplinas, desenvolvendo um pensamento crítico e reflexivo.

A importância dos temas transversais na educação contemporânea é amplamente discutida na literatura acadêmica. Freire (1996) destaca que a educação deve ser um ato político e transformador, capaz de promover a conscientização crítica dos estudantes sobre a realidade em que vivem. Nesse sentido, os temas transversais contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, preparados para enfrentar os desafios do mundo atual. Além disso, a abordagem transversal facilita a integração de conhecimentos, superando a fragmentação do currículo tradicional.

A implementação dos temas transversais nas escolas requer uma mudança de paradigma na prática pedagógica. Segundo Zabala (1998), é necessário adotar metodologias ativas e participativas, que envolvam os estudantes em processos de investigação e resolução de problemas reais. Essa abordagem promove a aprendizagem significativa, pois os alunos conseguem relacionar os conteúdos escolares com suas experiências e interesses pessoais. Além disso, a transversalidade estimula a colaboração entre professores de diferentes disciplinas, enriquecendo o processo educativo.

Estudos recentes mostram que a inclusão de temas transversais no currículo escolar tem impactos positivos no desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Pesquisas realizadas por Morin (2000) indicam que a educação que integra diferentes saberes contribui para a formação de indivíduos mais completos e preparados para a complexidade do mundo contemporâneo. A abordagem transversal também favorece a construção de valores éticos e a promoção de atitudes de respeito e solidariedade entre os alunos.

Por fim, é importante destacar que a abordagem dos temas transversais deve ser contextualizada e adaptada às realidades locais. Segundo a BNCC, os sistemas de ensino e as escolas têm a responsabilidade de incorporar esses temas de forma integrada e contextualizada, considerando as especificidades de cada comunidade. Essa contextualização é fundamental para que a educação seja relevante e significativa para os estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A integração dos temas transversais no currículo escolar é uma prática que visa promover uma educação mais inclusiva e significativa. Segundo Veiga (2002), a transversalidade permite que os alunos desenvolvam competências essenciais para a vida em sociedade, como a capacidade de resolver problemas complexos e de trabalhar em equipe. Essa abordagem também facilita a compreensão de questões globais e locais, preparando os estudantes para atuarem como cidadãos críticos e responsáveis.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância dos temas transversais para a formação integral dos estudantes. De acordo com o documento, esses temas devem ser abordados de forma interdisciplinar, integrando-se aos conteúdos das diversas áreas do conhecimento (Brasil, 2019). Essa integração é fundamental para que os alunos possam compreender a complexidade do mundo contemporâneo e desenvolver uma visão holística da realidade.

Freire (1996) argumenta que a educação deve ser um processo de conscientização, no qual os estudantes são incentivados a questionar a realidade e a buscar soluções para os problemas sociais. Nesse sentido, os temas transversais desempenham um papel crucial, pois abordam questões relevantes para a sociedade, como a sustentabilidade ambiental, a saúde pública e a justiça social. Através da transversalidade, os alunos são estimulados a refletir sobre essas questões e a agir de forma ética e responsável.

A implementação dos temas transversais nas escolas requer uma mudança de paradigma na prática pedagógica. Zabala (1998) defende a adoção de metodologias ativas e participativas, que envolvam os estudantes em processos de investigação e resolução de problemas reais. Essas metodologias promovem a aprendizagem significativa, pois permitem que os alunos relacionem os conteúdos escolares com suas experiências e interesses pessoais.

Estudos recentes mostram que a inclusão de temas transversais no currículo escolar tem impactos positivos no desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Morin (2000) destaca que a educação que integra diferentes saberes contribui para a formação de indivíduos mais completos e preparados para a complexidade do mundo contemporâneo. A abordagem transversal também favorece a construção de valores éticos e a promoção de atitudes de respeito e solidariedade entre os alunos.

A abordagem dos temas transversais deve ser contextualizada e adaptada às realidades locais. Segundo a BNCC, os sistemas de ensino e as escolas têm a responsabilidade de incorporar esses temas de forma integrada e contextualizada, considerando as especificidades de cada comunidade (Brasil, 2017). Essa contextualização é fundamental para que a educação seja relevante e significativa para os estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

PRINCIPAIS TEMAS TRANSVERSAIS: DETALHAR OS PRINCIPAIS TEMAS TRANSVERSAIS ABORDADOS NO CURRÍCULO, COMO EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CIDADANIA, SAÚDE E DIVERSIDADE

Entre os principais temas transversais abordados no currículo, Conde enfatiza a relevância da educação ambiental, cidadania, saúde e diversidade. A educação ambiental visa conscientizar os alunos sobre a importância da sustentabilidade e da preservação dos recursos naturais. A cidadania envolve a compreensão dos direitos e deveres dos cidadãos, promovendo uma participação ativa e responsável na sociedade. A saúde aborda questões relacionadas ao bem-estar físico e mental, enquanto a diversidade destaca a importância do respeito e da valorização das diferenças culturais, étnicas e sociais. Esses temas são fundamentais para a formação de indivíduos completos e preparados para contribuir positivamente para a sociedade.

Os temas transversais no currículo educacional são componentes essenciais para a formação integral dos alunos, abordando questões que transcendem o conteúdo tradicional e promovem uma educação mais holística e inclusiva. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses temas são fundamentais para desenvolver competências que permitam aos alunos atuar de maneira crítica e responsável na sociedade contemporânea. A inclusão de temas como educação ambiental, cidadania, saúde e diversidade visa preparar os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI, promovendo uma visão de mundo mais ampla e consciente.

A educação ambiental é crucial para conscientizar os alunos sobre a importância da sustentabilidade e da preservação dos recursos naturais. De acordo com Jacobi (2003), a educação ambiental deve ser crítica e inovadora, promovendo a transformação social e a construção de uma sociedade mais sustentável. Estudos indicam que a integração de práticas educativas voltadas para o meio ambiente pode influenciar positivamente o comportamento dos alunos, incentivando a adoção de práticas sustentáveis no cotidiano. Além disso, a educação ambiental contribui para o desenvolvimento de uma consciência ecológica, essencial para a preservação do planeta para as futuras gerações.

A integração da sustentabilidade nas práticas educativas é uma abordagem que visa incentivar os alunos a adotarem comportamentos responsáveis em relação ao meio ambiente.

Segundo Tilbury (2004), a educação para a sustentabilidade deve ser interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento para proporcionar uma compreensão mais ampla dos desafios ambientais. Estudos mostram que a educação ambiental pode reduzir o consumo de recursos naturais e promover a reciclagem, além de incentivar a

participação ativa dos alunos em projetos comunitários de preservação ambiental. Essas práticas educativas não apenas beneficiam o meio ambiente, mas também contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados.

A cidadania no currículo escolar envolve a compreensão dos direitos e deveres dos cidadãos, promovendo uma participação ativa e responsável na sociedade. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um ato político que visa a emancipação dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A inclusão de temas relacionados à cidadania no currículo escolar é essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a formação de cidadãos capazes de atuar de maneira ética e responsável na sociedade. Isso inclui a promoção de valores como justiça, igualdade e solidariedade, fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Ensinar sobre os direitos e deveres dos cidadãos é uma prática que ajuda a formar indivíduos conscientes e engajados. A educação para a cidadania deve incluir discussões sobre justiça social, igualdade e participação política, promovendo uma compreensão mais profunda dos mecanismos que regem a sociedade. Segundo Marshall (1967), a cidadania envolve não apenas direitos civis e políticos, mas também direitos sociais, que são essenciais para a plena participação dos indivíduos na sociedade. A inclusão desses temas no currículo escolar contribui para a formação de cidadãos mais informados e preparados para exercer seus direitos e deveres de maneira responsável.

A saúde é um tema transversal que aborda o bem-estar físico e mental dos alunos. Programas de educação em saúde nas escolas podem melhorar significativamente a qualidade de vida dos estudantes, promovendo hábitos saudáveis e prevenindo doenças. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a educação em saúde é uma estratégia fundamental para a promoção da saúde e a prevenção de doenças, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais saudável. A inclusão de temas relacionados à saúde no currículo escolar é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas o bem-estar físico, mas também o emocional e social.

A inclusão de temas relacionados à saúde mental no currículo escolar é essencial para o desenvolvimento emocional dos alunos. Estudos indicam que a educação em saúde mental pode reduzir a incidência de problemas psicológicos entre jovens, promovendo o bem-estar emocional e a resiliência. Segundo a American Psychological Association (APA), a promoção da saúde mental nas escolas é uma estratégia eficaz para prevenir problemas como ansiedade e depressão, além de promover um ambiente escolar mais saudável e acolhedor. A educação em saúde mental deve incluir atividades que promovam a autoestima, a empatia e a resolução de conflitos, contribuindo para o desenvolvimento emocional dos alunos.

A diversidade no currículo escolar destaca a importância do respeito e da valorização das diferenças culturais, étnicas e sociais. Isso promove um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sentem valorizados e respeitados. Segundo Banks (2008), a educação para a diversidade deve incluir a história e as contribuições de diferentes grupos étnicos e culturais, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva da sociedade. A inclusão de temas relacionados à diversidade no currículo escolar é essencial para a formação de cidadãos mais tolerantes e respeitosos, capazes de conviver harmoniosamente em uma sociedade multicultural.

A valorização das diferenças culturais no ambiente escolar contribui para a formação de uma sociedade mais tolerante e respeitosa. A educação para a diversidade deve incluir a história e as contribuições de diferentes grupos étnicos e culturais, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva da sociedade. Segundo Banks (2008), a educação multicultural é uma abordagem que visa promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de sua origem étnica ou cultural. A inclusão de temas relacionados à diversidade no currículo escolar é essencial para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para atuar em uma sociedade globalizada.

Promover a igualdade através da educação é essencial para combater a discriminação e o preconceito. Isso inclui a implementação de políticas educacionais que garantam a equidade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de sua origem social, étnica ou cultural. Segundo Fraser (1997), a justiça social na educação envolve a redistribuição de recursos e a valorização das diferenças culturais, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os alunos. A inclusão de temas relacionados à igualdade no currículo escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Os temas transversais devem ser abordados de forma interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento para proporcionar uma educação mais completa e significativa. Segundo Morin (2000), a interdisciplinaridade é uma abordagem que visa a integração de diferentes disciplinas, promovendo uma compreensão mais ampla e holística dos fenômenos sociais e naturais. A inclusão de temas transversais no currículo escolar é essencial para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de atuar de maneira responsável e ética na sociedade.

A implementação dos temas transversais no currículo enfrenta diversos desafios, incluindo a resistência à mudança e a falta de recursos. No entanto, é essencial superar esses obstáculos para garantir uma educação de qualidade. Segundo Fullan (2001), a mudança educacional é um processo complexo que envolve a colaboração de diferentes atores, incluindo professores, alunos, pais e gestores escolares. A inclusão de temas transversais no currículo escolar é essencial para a formação integral dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

A formação de professores é crucial para a efetiva implementação dos temas transversais. Programas de capacitação devem incluir conteúdos relacionados à educação ambiental, cidadania, saúde e diversidade, preparando os professores para abordar esses temas de maneira eficaz e significativa. Segundo Zeichner (2003), a formação de professores deve incluir a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, promovendo a autonomia e a inovação. A inclusão de temas transversais na formação de professores é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e de qualidade.

As políticas públicas desempenham um papel fundamental na inclusão dos temas transversais no currículo escolar. É necessário um compromisso governamental para promover essas questões de forma eficaz. Segundo Apple (2004), as políticas educacionais devem promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A inclusão de temas transversais no currículo escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Existem diversos exemplos de boas práticas na implementação dos temas transversais em escolas ao redor do mundo. Essas iniciativas podem servir de modelo para outras instituições educacionais. Segundo Hargreaves (2003), as boas práticas educacionais envolvem a colaboração entre professores, alunos e comunidade, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa. A inclusão de temas transversais no currículo escolar é essencial para a formação integral dos alunos, promovendo uma educação mais holística e inclusiva.

A inclusão dos temas transversais no currículo tem um impacto significativo na formação dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira crítica e consciente. Segundo Delors (1996), a educação deve promover o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

A inclusão de temas transversais como educação ambiental, cidadania, saúde e diversidade contribui para a formação de indivíduos mais completos, capazes de atuar de maneira ética e responsável na sociedade. Além disso, esses temas promovem a reflexão crítica e a capacidade de resolver problemas complexos, habilidades essenciais para o século XXI.

A educação ambiental está intimamente ligada à cidadania global, incentivando os alunos a pensarem além das fronteiras nacionais e a se envolverem em questões globais, como as mudanças climáticas. Segundo Sterling (2001), a educação para a sustentabilidade deve promover uma visão de mundo mais ampla, incentivando os alunos a se tornarem cidadãos globais conscientes e engajados. A inclusão de temas relacionados à cidadania global no currículo escolar é essencial para preparar os alunos para os desafios de um mundo cada vez mais interconectado e interdependente.

A educação em saúde contribui para a melhoria da qualidade de vida dos alunos, promovendo hábitos saudáveis e prevenindo doenças. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a promoção da saúde nas escolas é uma estratégia eficaz para melhorar o bem-estar físico e mental dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais saudável. A inclusão de temas relacionados à saúde no currículo escolar é essencial para promover uma cultura de saúde e bem-estar, incentivando os alunos a adotarem comportamentos saudáveis ao longo da vida.

A promoção da diversidade no ambiente escolar é fundamental para a convivência pacífica e o respeito mútuo. Segundo Banks (2008), a educação para a diversidade deve promover a compreensão e a valorização das diferenças culturais, étnicas e sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e inclusiva. A inclusão de temas relacionados à diversidade no currículo escolar é essencial para a formação de cidadãos mais tolerantes e respeitosos, capazes de conviver de maneira pacífica e cooperativa em uma sociedade multicultural.

Os temas transversais são essenciais para a formação integral dos alunos e devem ser continuamente promovidos e aprimorados. A educação deve ser vista como um processo dinâmico e em constante evolução, capaz de responder às demandas da sociedade contemporânea. Segundo Morin (2000), a educação deve promover a integração de diferentes áreas do conhecimento, proporcionando uma compreensão mais ampla e holística

dos fenômenos sociais e naturais. A inclusão de temas transversais no currículo escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e inclusiva, preparada para enfrentar os desafios do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A unanimidade na valorização desses temas demonstra uma compreensão compartilhada da necessidade de uma educação holística, que vai além do conteúdo tradicional e integra aspectos éticos, ambientais, culturais e de direitos humanos.

No entanto, foi identificado que a frequência de abordagem dos temas transversais nas salas de aula varia consideravelmente. Embora haja um claro reconhecimento da sua relevância, desafios práticos, como a falta de tempo e de recursos, bem como a necessidade de formação específica, impedem uma implementação mais consistente e eficaz. Isso sugere que, para que os temas transversais sejam incluídos de forma mais constante, é essencial superar esses obstáculos.

As estratégias de integração dos temas transversais, como discussões em grupo e atividades práticas, mostram o esforço dos professores em promover uma aprendizagem ativa e envolvente. Contudo, é fundamental que as instituições educativas ofereçam suporte contínuo, proporcionando os recursos e a formação necessária para que essas práticas sejam implementadas de maneira eficiente e consistente.

Os professores identificaram oportunidades significativas na inclusão dos temas transversais, como o desenvolvimento integral dos alunos e a formação de cidadãos conscientes. Isso reforça o potencial transformador de uma educação que incorpora esses temas, fortalecendo a comunidade escolar e preparando os alunos para serem agentes de mudança em suas comunidades.

Os temas transversais têm como objetivo proporcionar aos estudantes conhecimentos relevantes para o exercício da cidadania e a vida em sociedade. A inclusão desses temas no currículo visa a uma formação mais integral dos alunos, que vai além dos conteúdos tradicionais e incorpora aspectos éticos, ambientais, culturais e de direitos humanos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideology and curriculum**. 3. ed. New York: RoutledgeFalmer, 2004.

BLACK, P.; WILLIAM, D. **Assessment and classroom learning**. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/04/TEMAS->. Acesso em: [data de acesso].

- CONDE, Érica P. **Transversalidade e ensino: o que falta para ser realidade?** Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico, Universidade Federal do Piauí - UFPI, 2023. DOI: 10.17771/PUCRio.PDPe.20036.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.
- FRASER, Nancy. **Justice interruptus: critical reflections on the “postsocialist” condition**. New York: Routledge, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2001.
- HARGREAVES, Andy. **Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity**. New York: Teachers College Press, 2003.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOUZA, M. **Educação para a cidadania: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, v. 29, n. 102, p. 45-67, 2024. DOI: 10.1590/S1413-24782024000100003.
- SOUZA, Maria Thereza C. C. de. **Temas transversais em educação: bases para uma educação integral**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n. 62, p. 123-145, abr. 1998.
- STERLING, Stephen R. **Sustainable education: re-visioning learning and change**. Totnes: Green Books for the Schumacher Society, 2001.
- TILBURY, D. **Rising to the challenge: education for sustainability in Australia**. Australian Journal of Environmental Education, Gold Coast, v. 20, n. 2, p. 103-114, 2004.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1-28, 2003.

A Utilização da Biblioteca Escolar como Ferramenta para o Desenvolvimento da Leitura de Gêneros Textuais Diversos

The Use of the School Library as a Tool for Developing the Reading of Different Textual Genres

Roberta Tavares Silva

Professora da rede Estadual do Amazonas, possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA. Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Leonardo da Vinci - Uniasselvi. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana no Paraguai. <http://lattes.cnpq.br/5096613578039369>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Licenciatura em Pedagogia; Universidade Federal do Amazonas; UFAM Coari-Am, Brasil. Especialista em Desenvolvimento Sustentável Universidade pela Federal do Amazonas. UFAM Coari. Doutora e Mestra em Ciências da Educação; Universidade de San Lorenzo – UNISAL. <https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185>. <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo apresentar dados sobre o uso da biblioteca escolar como ferramenta na prática da leitura através de gêneros textuais diversos, por meio de atividades lúdicas como roda de leitura, exibição de filmes, produção textual, concurso de cartazes e sarau de poesias, abordando os gêneros de textos: poesias, poemas, contos, fábulas e histórias em quadrinhos. A pesquisa foi desenvolvida com vinte e cinco discentes do 6º ano 9º ano de uma escola da rede estadual de ensino de Manaus – AM. Para a obtenção de resultados, foi necessária a inserção no campo de pesquisa, ou seja, a biblioteca escolar da referida escola, onde os fatos ocorriam no turno vespertino, muito embora a escola funcione no turno integral. As hipóteses levantadas de que a biblioteca escolar não era utilizada como ferramenta para a prática de leitura com os discentes, bem como pelo fato de não haver um projeto direcionado a este ambiente que também faz parte da escola foram confirmadas, visto que não havia um trabalho de prática de leitura constante com os discentes, além de nenhum projeto que valorizasse o uso da biblioteca escolar como ferramenta para esta prática. O trabalho está fundamentado em Antunes (2003), Pimentel (2007), Meurer (2000), entre outros.

Palavras-chave: biblioteca escolar; gêneros textuais; leitura.



ABSTRACT

This study aims to present data on the use of the school library as a tool for reading practices through various textual genres, employing playful activities such as reading circles, film screenings, text production, poster contests, and poetry slams. The genres addressed include poetry, poems, short stories, fables, and comic books. The research was conducted with twenty-five students from the 6th to the 9th grade at a public state school in Manaus, Amazonas. In order to obtain results, it was necessary to carry out fieldwork within the school library, where the activities took place during the afternoon shift, despite the school operating full-time. The initial hypotheses—that the school library was not being used as a tool to foster reading practices among students and that there was no project specifically designed for this educational space—were confirmed. It was observed that there were no consistent reading activities nor any initiatives that valued the school library as a pedagogical tool. The study is grounded in the works of Antunes (2003), Pimentel (2007), Meurer (2000), among others.

Keywords: school library; textual genres; reading.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a questão acerca da leitura de gêneros textuais diversos, mais precisamente sobre a utilização da biblioteca escolar como ferramenta para a prática de leitura de diversos gêneros de textos através de atividades lúdicas, visto que não havia um trabalho direcionado a este ambiente, bem como não era utilizada como prática de leitura constante com os discentes, que constituíram as hipóteses levantadas para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, o objetivo deste estudo foi proporcionar atividades lúdicas como: roda de leitura, sarau de poesias, concurso de cartazes, cinema, produção de textos e jogos abordando os gêneros de textos que se propôs a trabalhar no projeto, os quais foram: poesias, poemas, contos, fábulas e histórias em quadrinhos.

O trabalho foi desenvolvido com vinte e cinco discentes do Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano, na Escola Estadual de Tempo Integral Irmã Gabrielle Cogels, situada na Rua Barroso, s/nº, no bairro do Puraquequara, Zona Leste de Manaus – Amazonas, onde funciona desde junho de 2010 e atende alunos do próprio bairro, Colônia Antônio Aleixo, Zumbi, São José e proximidades. A escola funciona no turno integral e conta com turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e tem como atual gestora a Prof. Darci Vasconcelos. Os discentes foram selecionados para participar do projeto por apresentarem dificuldades em relação à leitura. Dos vinte e cinco discentes, seis deles foram diagnosticados como leitores funcionais e não conseguiam acompanhar a turma, em vista disso, contou-se com a ajuda de uma estagiária do Curso de Pedagogia para ajudar na alfabetização dos mesmos.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa chegaram livros de um programa do governo estadual denominado “Rede de Letras” que pôde auxiliar os discentes na leitura dos textos trabalhados. Esses livros foram imprescindíveis para a execução do projeto, já que a biblioteca não dispunha de livros referentes aos tipos textuais trabalhados na pesquisa.

O projeto iniciou-se em março e transcorreu até dezembro e pelo fato da escola funcionar no turno integral as atividades ocorriam durante o turno vespertino. Como responsável pela biblioteca escolar durante o referido ano, pôde-se realizar várias atividades lúdicas com os discentes como: roda de leitura, sarau de poesias, concurso de cartazes, cinema, produção de textos e jogos abordando os gêneros de textos que se propôs a trabalhar no projeto.

O corpo teórico está fundamentado em Antunes (2003), Pimentel (2007), Meurer (2000) entre outros. Tais autores foram importantes, pois deram suporte ao que foi discutido e analisado, assim como os mecanismos necessários para o êxito da realização deste estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Breve Histórico da Biblioteca

Quando se fala em biblioteca logo se tem em mente um lugar onde há diversos livros. Pimentel (2007, p. 22) afirma que como responsável pela biblioteca:

É interessante você saber que não é à toa que a palavra **biblioteca** tem sua origem nos termos gregos *biblion* (livro) e *theka* (caixa), significando o móvel ou lugar onde se guardam livros. Foi no Egito que existiu, desde o século IV a.C., a mais célebre e grandiosa biblioteca da Antiguidade, a de Alexandria, que tinha como ambição reunir em um só lugar todo o conhecimento humano. Seu acervo era constituído de rolos de papiro manuscritos – aproximadamente 60 mil, contendo literatura grega, egípcia, assíria e babilônica.

Ferreira (2011, p. 141) define biblioteca como: coleção pública ou privada de livros e documentos congêneres, para estudo, leitura e consulta; edifício ou recinto onde ela se instala. Para muitos autores, há diversos tipos de biblioteca, no entanto, a tipologia de cada uma depende das funções desempenhadas por ela. Pimentel (2007, p. 23) faz essa distinção:

- a) **escolar** – localiza-se em escolas e é organizada para integrar-se com a sala de aula e no desenvolvimento do currículo escolar. Funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação. Poderá servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades;
- b) **especializada** – sua finalidade é promover toda informação especializada de determinada área, como, por exemplo, agricultura, direito, indústria etc.
- c) **infantil** – tem como objetivo primordial o atendimento de crianças com os diversos materiais que poderão enriquecer suas horas de lazer. Visa a despertar o encantamento pelos livros e pela leitura e a formação do leitor.
- d) **pública** – está encarregada de administrar a leitura e a informação para a comunidade em geral, sem distinção de sexo, idade, raça, religião e opinião política.
- e) **nacional** – é a depositária do patrimônio cultural de uma nação. Encarrega-se de editar a bibliografia nacional e fazer cumprir o depósito legal. Em alguns casos, essa biblioteca, única, em cada país, necessita de uma política especial de recursos e, por falta de interesse na conservação do patrimônio nacional, torna-se um depósito de livros, sem meios suficientes para difundir sua valiosa coleção.

f) **universitária** – é parte integrante de uma instituição de ensino superior e sua finalidade é oferecer apoio ao desenvolvimento de programas de ensino e à realização de pesquisas.

Através desta distinção, pode-se perceber que dos diversos tipos de bibliotecas que existem, todas têm sua função social onde há uma comunidade na qual está inserida. Assim, ter conhecimento das diretrizes e funções de cada uma é que vai fazer com que o indivíduo tenha a informação como ferramenta importante para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Santos (2002, p. 18) assegura que:

Dos vários tipos de bibliotecas, é a escolar que servirá de infra-estrutura para a formação de autodidatas e de pesquisadores que serão os futuros usuários de bibliotecas públicas, bibliotecas universitárias, bibliotecas especializadas, etc. É nela que o educando inicia o hábito de ler e de usar bibliotecas.

Para tanto, este estudo trata especificamente da biblioteca escolar, onde sabe-se que surgiu durante a Antiguidade, época em que a educação como um direito de todos e como um dever que deveria ser exercido pelo Estado só ocorreu muitos séculos mais tarde. As escolas que dispunham de biblioteca escolar apenas os professores a utilizavam, tornando o ensino voltado para o livro escolhido e os textos indicados.

Biblioteca Escolar: Um Espaço de Leitura

Sabe-se que a biblioteca escolar é um espaço destinado a leitura, pois visa atender a necessidade do indivíduo a busca de informações para seu desenvolvimento social e intelectual. Assim, Prado (1992, p. 9), contextualizando a biblioteca escolar, comenta que:

[...] a biblioteca é uma necessidade, pois não constitui uma entidade independente, mas um complemento da escola. Se a escola inicia o aluno na instrução, a biblioteca a completa. Sua função é a de agente educacional, proporcionando enriquecimento da cultura do aluno nos diferentes campos, oportunidade para o seu desenvolvimento social e intelectual, e horas de distração através de livros de leitura recreativa, de muito bom resultado bem dirigida.

Neste sentido, a biblioteca escolar precisa deixar de ser vista apenas como mais um compartimento da escola e ser utilizada como uma ferramenta da prática de leitura, pois o que se observa na maioria das vezes é que a biblioteca escolar não é utilizada desta forma, o que contribui para o grande índice de dificuldades dos alunos em ler e ter conhecimento do mundo que o rodeia.

A biblioteca escolar deve ser encarada com um espaço dinâmico e indispensável ao aluno, pois ela contribui na sua formação enquanto cidadão e abrirá caminhos para que os mesmos desenvolvam seu senso crítico e seu verdadeiro papel na sociedade. De acordo com o Manifesto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), (1976, p. 158), a biblioteca escolar:

Propicia informação e ideias fundamentais para o funcionamento bem-sucedido da atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A Biblioteca Escolar habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis.

Além disso, para que a biblioteca escolar seja utilizada como um espaço dinâmico e interativo deve ser trabalhado atividades lúdicas para que desperte no aluno o prazer de ler e conhecer o mundo ao seu redor, bem como de suprir a dificuldade de leitura que

existe no país. Winnicott (1971 *apud* Vianna; Campello; Moura, 1998, p. 114) afirma que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação.” Dessa forma, os docentes precisam melhorar sua metodologia para que os discentes possam usufruir do espaço da biblioteca como uma ferramenta para a prática de leitura, pois segundo Freitas et al (1986, p. 35), “a falta de hábito de alguns docentes em utilizar livros como recurso de ensino-aprendizagem demonstrou que a metodologia por eles utilizada, sem a orientação do grupo poderá provocar nos seus discentes uma certa rejeição pela leitura com lazer”.

Ainda assim, cabe ao professor à tarefa de criar recursos metodológicos para o discente tenha gosto pela leitura e, principalmente, pelo que está lendo, bem como selecionar os textos a serem lidos de acordo com a realidade do aluno. Dentro desse âmbito, Antunes (2003, p. 75) evidencia que:

[...] é pela leitura que se aprende o *vocabulário* específico de certos gêneros de textos, ou de certas áreas de conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que aprendemos os *padrões gramaticais* (morfológicos e sintáticos) *peculiares à escrita*, que aprendemos as *formas de organização sequencial* (como começam, continuam e acabam certos textos) e de *apresentação dos diversos gêneros de textos*.

Também cabe ao docente destacar a importância de se trabalhar a diversidade de gêneros de textos nas aulas de Língua Portuguesa. Saber que o maior conhecimento acerca dessa diversidade influencia no processo não só de leitura, como da escrita é relevante, visto que conhecer a diversidade de gêneros é uma forma de interação social entre os indivíduos e o meio em que vive, bem como leva o discente a analisar os eventos linguísticos, por meio de textos, sejam eles orais ou escritos como uma prática de interação e dinamismo.

Como destaca Adriana Sadoyama¹:

[...] o desafio dos docentes estar em criar situações em sala de aula que permitam aos alunos a apropriação desta diversidade. Essa apropriação não pode estar limitada ao que os livros didáticos trazem, nem ao que oferecem como atividade é preciso que sejam promovidas atividades em que os alunos leiam textos nos respectivos suportes em que foram publicados [...] servindo como ferramenta essencial de socialização do discente.

Utilizar a biblioteca escolar para trabalhar a prática de leitura constante de gêneros de textos com os discentes também é imprescindível, pois a biblioteca escolar dispõe de materiais necessários para este fim, além de ser um espaço que precisa ser valorizado pela escola. Neste sentido, Pimentel (2007, p. 24) ressalta que:

[...] uma grande força-tarefa deve ser formada para transformar a biblioteca em um espaço ativo para melhorar os índices de leitura. Este é um bom começo para envolver todos os profissionais de educação, em atividades como: hora do conto, contação de histórias, representação teatral, jornada pedagógica, concursos literários, recitais poéticos etc.

Por tanto, a biblioteca escolar garante a busca de informações e estar em contato com este ambiente propicia ao discente um conhecimento do mundo que o rodeia. Parafraseando Pimentel (2007) a biblioteca escolar não deve ser um espaço de ação pedagógica, servindo como apoio à construção do conhecimento e de suporte as pesquisas.

¹ *Gêneros textuais e ensino de Língua Portuguesa. Disponível em www.slmb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume4/adriana_santos.pdf Acesso em 21/04/2010*

Deve ser sim, um espaço perfeito para que todos que nela atuam possam utilizá-la como uma fonte de experiência, exercício da cidadania e formação para toda a vida.

Prática de Ensino da Leitura – Diversidade dos Gêneros Textuais

A leitura enquanto prática cultural na formação do cidadão ocorre a partir das situações que a realidade apresenta numa perspectiva interacionista. Nesse sentido, a prática de ensino de leitura amplia as habilidades que o indivíduo possui tanto na leitura de textos como na própria realidade social. De acordo com Silva (2005, p. 22):

[...] o ato de ler inicia-se quando um sujeito, através de sua percepção, toma consciência de documentos escritos existentes no mundo. Ao buscar a intencionalidade, o sujeito abre-se para possibilidades de significação, para as proposições de mundo que os signos do documento invocam ou sugerem.

Ampliando essa perspectiva, é necessário que o aprendizado da leitura seja visto como o desenvolvimento da competência do leitor, no uso de gêneros textuais. Para Meurer (2000, p. 149), “essa competência engloba igualmente a capacidade de compreender de maneira também crescente as práticas discursivas e as relações sociais associadas ao uso de diferentes gêneros”.

A palavra gênero com um sentido mais amplo, referindo-se aos textos que se emprega nas situações cotidianas de comunicação, foi utilizada, primeiramente, pelo pensador russo, no início do século XX, Mikhail Bakhtin. Para ele, todos os textos produzidos, sejam eles orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis que configuram textos. Com base nisso, Meurer (2000, p. 150) assinala que:

Gêneros textuais são tipos específicos de texto de qualquer natureza, literários ou não. Tanto na forma oral como na escrita, os gêneros são caracterizados por funções específicas e organização teórica mais ou menos típica. São reconhecíveis pelas características funcionais e organizacionais que exibem e pelos contextos onde são utilizados. Gêneros textuais são formas de interação, reprodução e possível alteração social que constituem, ao mesmo tempo, processo e de ações sociais e envolvem questões de acesso (quem usa quais textos) e poder.

Ainda assim, para aprender a escrever um gênero determinado de texto é necessário que os discentes sejam postos em contato com um corpus textual desse mesmo gênero, que lhes sirva de referência em situações de comunicação bem definidas e reais.

Em suma, é função do docente fornecer ao discente condições adequadas de elaboração, permitindo-lhe empenhar-se na realização consciente de um trabalho linguístico que realmente tenha sentido para si, e isso só é conseguido à medida que a proposição de produção textual seja bem clara e definida, apresentando-se as “coordenadas” do contexto de produção. É necessário que o aprendiz possa sentir que realmente está produzindo para um leitor (que não deve ser apenas o docente), eliminando a exclusividade das situações artificiais de produção textual tão presentes no cotidiano da escola.

É importante frisar ainda que os docentes devem adotar o uso dos gêneros textuais em suas aulas, visto que os gêneros são uma importante ferramenta para o uso tanto da leitura quanto da escrita, de modo que para Antunes (2003, p. 48) “a escrita varia, na sua forma, decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza”. O docente ao pedir para um discente produzir um texto, este deve classificar o gênero e explicar para que serve.

Assim, a leitura necessita ser entendida no seu contexto textual, ou seja, docentes precisam entender como se constroem os sujeitos enquanto leitores, em suas várias dimensões, para que se tenha a ideia de construção histórico-cultural do ato de ler e, neste sentido, de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, se torna fundamental.

Por tanto, cabe ao docente trabalhar os diversos gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos discentes em sala de aula, visto que deste modo os discentes poderão compreender que o texto não é somente aquelas escritas tradicionais de dissertação, narração, e descrição, mas é algo produzido diariamente em todos os momentos por meio da comunicação, seja ela na forma oral ou escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa, pode-se concluir que utilizar a biblioteca como ferramenta para a prática de leitura através dos gêneros textuais é imprescindível, visto que a biblioteca também é um ambiente que faz parte da escola e deve ser utilizada como tal. As atividades lúdicas desenvolvidas com os discentes foram produtivas, pois ao final do projeto pode-se perceber que os mesmos já visitavam a biblioteca para ler, o que evidencia também que direcionar um projeto de prática de leitura para a biblioteca da escola faz-se necessário, bem como ter um trabalho constante desta prática num ambiente como a biblioteca escolar leva o discente não só a descobrir outros mundos, mas supri a dificuldade que eles têm em relação à leitura e também à escrita.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

MEURER, J. L. **O conhecimento de gêneros textuais e formação do profissional da linguagem**. Florianópolis: Insular, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Junior: dicionário escolar da língua portuguesa** / Coordenação de Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos; ilustrações Axel Sande – 2ª. ed. – Curitiba: Positivo, 2011.

FREITAS, Maria Terezinha N. et. al. **Educação pela leitura: uma experiência. Perspectiva**, Florianópolis, v. 3, n. 7, p. 26-40, jun./dez. 1986. In: ANDRADE, Araci Isaltina de, BLATTMANN, Ursula. Atividades de incentivo à leitura em bibliotecas escolares: relato de um projeto. Apresentado na II Jornada Norte/Nordeste de Biblioteconomia e Documentação e I Seminário Norte/ Nordeste de Bibliotecas Escolares. Recife 13-17 de setembro de 1998. 14 p. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/~ursula/papers/leitura.html>> Acesso em: 25/02/2013.

LANDEIRA, José Luís. **Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades**. REVISTA NA PONTA DO LÁPIS. São Paulo: Ministério da Educação. v. 50, nº 11, p. 4-5, jan. 2009.

MANIFESTO da Unesco sobre bibliotecas públicas. *R. Bras. Bibliotecon. e Documentação*, São Paulo, v. 7, n. 4/6, p. 158 - 163, abr./jun. 1976. In: PIMENTEL, Graça. BERNARDES, Liliâne, SANTANA, Marcelo. Biblioteca escolar: Organização da biblioteca escolar. – Brasília :

Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sed/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf>. Acesso em: 25/02/2013.

PIMENTEL, Graça. **Biblioteca escolar: Organização da biblioteca escolar.** / Graça Pimentel, Liliane Bernardes, Marcelo Santana. – Brasília : Universidade de Brasília, 2007. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/~ursula/papers/leitura.html>> Acesso em: 25/02/2013.

PRADO, H.A. Organização e administração de bibliotecas. In: _____. **Organização e administração de bibliotecas.** 2.ed. rev. São Paulo: T.A. Queiroz, 1992. Cap.1. In: SANTOS, Gildenir Carolino Santos, 1967- **Estudo da interlocução entre biblioteca-escola-tecnologia, baseada na Internet: um estudo de caso na Escola Estadual Sérgio Pereira Porto - UNICAMP** / Gildenir Carolino Santos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002. Disponível em: <<http://www.lantec.fae.unicamp.br/lantec/publicacoes/teses/santos2002.pdf>>. Acesso em: 25/02/2013

SADOYAMA, Adriana Santos. **Gêneros textuais e ensino de Língua Portuguesa.** Disponível em http://www.slmb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume4/adriana_santos.pdf Acesso em: 21/04/2010.

SANTOS, Gildenir Carolino Santos, 1967- **Estudo da interlocução entre biblioteca-escola-tecnologia, baseada na Internet: um estudo de caso na Escola Estadual Sérgio Pereira Porto - UNICAMP** / Gildenir Carolino Santos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002. Disponível em: <<http://www.lantec.fae.unicamp.br/lantec/publicacoes/teses/santos2002.pdf>>. Acesso em: 25/02/2013

SILVA, Ezequiel Teodoro da, 1948 – **O ato de ler: fundamentos psicológicos, para uma nova pedagogia da leitura.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1971. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica.** Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 111-117. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1998, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.gebe.eci.ufmg.br/downloads/126.pdf> Acesso em: 25/02/2013.

Capítulo 20

O Uso das TDICs no Processo de Ensino e Aprendizagem em uma Escola Estadual de Tonantins-AM

The Use of ICT's in the Teaching and Learning Process in a State School in Tonantins-AM

Jacimery de Castro Faia

Professora da Rede Estadual de Ensino. Graduada em Normal Superior (Universidade do estado do Amazonas- UEA). Licenciatura em Educação Física (Universidade Federal do Amazonas-UFAM). Mestre em Ciências da Educação (Universidade privada Del Sol – UNADES). <http://lattes:cnpq.br/IDlattes:9552334908667432>

RESUMO

Este estudo explora como “As tecnologias digitais de informação e comunicação estão sendo usadas no processo de ensino aprendizagem do Novo Ensino Médio, na Escola Estadual São Francisco, Coordenadoria Regional de Educação de Tonantins, no Amazonas, em 2022. Para tanto, seu objetivo foi apresentar as TDICs, seu uso e a importância de sua inserção como suporte às metodologias de ensino, conforme o que propõem: (Valente 2013; Alonso 2008; Preto 2012; Silva, 2018; Siemens, 2004; Moran 2018; Kenski, 2012; Kruger, 2021; Siemens, 2006); dentre outros. Para embasar essa proposta de investigação, foi realizada uma revisão bibliográfica e teórico. Coletou-se os dados, aplicando os questionários aos alunos e professores. Tabulou-se os dados para uma análise numérica e descritiva para explorar ou conhecer o tema proposto, baseado no aporte bibliográfico. Assim, o desenho dessa pesquisa, resume-se quanto ao tipo em não experimental e exploratória. Constatou-se que os respondentes professores e os alunos compreendem a importância da tecnologia, possuem acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, porém faltam conhecimentos aos respondentes professores quanto às aplicabilidades dos meios tecnológicos, vencer o medo e a resistência. Nas palavras de (Kenski, 2012), “Tecnologia é poder”. Quanto ao uso das TDICs no processo de Ensino e Aprendizagem, ainda temos um reduzido grupo que utiliza como suporte metodológico, porém com muitas dificuldades.

Palavras-chave: educação; tecnologias digitais de informação e comunicação; ensino e aprendizagem.



ABSTRACT

This study explores how “Digital information and communication technologies are being used in the process of teaching new high school learning, at the São Francisco State School, Regional Coordination of Education of Tonantins, in Amazonas, in 2022. Therefore, it presents the TDICs, their use and the importance of their insertion as support to teaching methodologies, according to what they propose: (Valente, 2013; Alonso 2008; Preto 2012; Silva, 2018; Siemens, 2004; Moran 2018; Lopes, 2021; Kenski, 2012; Kruger, 2021; Siemens, 2006); among others. To support this research proposal, the bibliographic and theoretical contribution was made. Collected the data, applying the questionnaires to students and teachers. Data were tabled for a numerical and descriptive analysis to explore or know the proposed theme, based on the bibliographic contribution. Thus, the design of this research is summarized as to the type in non-experimental and exploratory. It was found that the student respondents and students understand the importance of technology, have access to Digital Information and Communication Technologies, but lack knowledge to the teacher respondents about the applicability of technological means, overcome fear and resistance. In the words of (Kensky, 2012), “Technology is power”. Regarding the use of TDICs in the teaching and learning process, we still have a small group that uses methodological support, but with many difficulties.

Keywords: education; digital information and communication technologies; teaching and learning.

INTRODUÇÃO

No contexto das possibilidades de transformação nas diversas áreas, movido pela evolução dos processos comunicacionais e de informação, principalmente, no campo digital e nas preocupações em avançar para perspectivas metodológicas interessantes e eficientes pedagogicamente, é possível pensar no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) enquanto alternativa para qualificar o processo de ensino aprendizagem. A incorporação de ferramentas digitais e tecnológicas no campo da educação pode permitir uma realidade de estímulo, ampliação de visão de mundo e construção de capital cultural e crítico dos discentes.

Essa pesquisa analisou as TDICs na educação, a partir do que Valente (2013), considera que as várias tecnologias digitais como: softwares, vídeos, aplicativos, imagens, smartphone, jogos virtuais, dentre outros. O autor vai além, quando se usa essas novas tecnologias conectadas à internet, podem assim, produzirem e ampliarem as possibilidades de uso comunicacional dessas ferramentas na educação.

Outros pesquisadores consideram que as TDICs são relevantes ferramentas, pois, permitem um processo de ensino e aprendizagem por meio de experiências interacionais interessantes, ao possibilitar um potente material de ampliação das interações coletivas e produção do conhecimento (Alonso, 2008; Valente, 2013; Fantin, 2012).

No contexto escolar, as TDICs são importantes ferramentas pedagógicas que podem complementar as ações do professor em sala de aula para dinamizar e tornar o momento de aprendizagem mais atrativo e prazeroso, e consistem no tratamento da informação,

articulado com os processos de contextualização, interação e comunicação, em realidades que multiplicam as possibilidades, reúnem, distribuem, compartilham informações e constroem o conhecimento.

Por outro lado, a problemática de acesso à internet e educação pelos meios digitais nas regiões das calhas de rio da Bacia Amazônica ainda ecoa como algo que vai de encontro ao direito à inclusão digital, defendida pelos governos desde os anos iniciais escolares até a formação superior, mas com pouco ou quase nenhum investimento para que essa realidade mude.

Na perspectiva de se pensar nessas possibilidades, a pesquisa constituiu uma abordagem que realizou uma análise sobre a importância do uso das TDICs no processo de ensino aprendizagem, enquanto alternativa potente em salas de aula, integradas à metodologia do professor, assim como também refletiu sobre os desafios enfrentados pelos educadores para incluí-las na prática docente como instrumento que facilita a construção do conhecimento.

Deste modo, o local da investigação, de caráter qualitativo, foi um ambiente organizacional público, a Escola Estadual São Francisco, localizada na zona urbana do município de Tonantins, no Estado do Amazonas. Na fase da metodologia, utilizou-se o método observador participante, como forma de coletar os dados a partir de entrevistas informais com alunos sobre o objeto empírico (uso das TDICs na educação), a observação direta dos processos de ensino aprendizagem em sala de aula, participação na vida do grupo em discussões coletivas, assim como obtenção de relatos dos professores quanto ao objeto de pesquisa. Além disso, foi necessária a realização da pesquisa bibliográfica e documental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos dias atuais, com a ascensão da tecnologia abre-se um leque de opções e de novas maneiras e elementos que enriquecem a prática pedagógica e direcionam a rotina dos educadores a acompanharem e apreenderem novas formas de ensinar, não como um modismo, mas como uma grande necessidade de nos adequarmos ao tempo presente onde todas as áreas de trabalho e principalmente as recentes profissões já estão enquadradas ou em fase de adaptação ao modo de lidar com as ferramentas tecnológicas que proporcionam rapidez, habilidades múltiplas para desenvolvimento de tarefas em curto espaço de tempo e interação com várias pessoas em diferentes lugares e situações. Além disso, o perfil do aluno de hoje nos desafia, visto que, temos que lidar com várias gerações e principalmente com os nativos digitais. Crianças, jovens e adultos que tem acesso e necessidades de receber dos sistemas educacionais uma formação condizente ao que o mundo globalizado exige.

As TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) representam diferentes mídias, que servem como meio ou suporte para promover a aprendizagem, promovendo a construção do conhecimento, utilizadas para auxiliar neste processo visando:

[...] fortalecer a produção de culturas e de conhecimentos dentro de uma comunidade e, ao mesmo tempo, olhar pra dentro, para ela própria e para fora, para o mundo. Nesse diálogo construímos mais conhecimentos, mais ciência, mais tecnologia, mais cultura (Pretto, 2012, p. 99).

Hoje, ainda observamos o campo educacional muito lento em relação aos impactos das novas formas e instrumentos de aprendizagem e nos diferentes ambientes onde existe o significado de aprender. “O conectivismo fornece uma percepção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os aprendizes florescerem na era digital” (Siemens, 2004 p. 07).

Vale ressaltar, que todos os momentos históricos não foram perfeitos, todas as evoluções e mudanças enfrentaram conflitos, resistências e muitos fracassos, porém não devemos deixar de acreditar que através da educação podemos transformar realidades, fazendo acontecer através da TDICs um processo de aprendizagem criativo que acompanha o tempo e suas transformações. Para Moran (2000 p. 12) “as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância”.

O Sistema Educacional está diretamente ligado a essas transformações do mundo globalizado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica no item da organização curricular evidenciam a inserção das novas tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem. O documento preconiza que:

[...] as tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens (Brasil, 2013, p. 25).

Nesse caminho de relação tecnologia e educação, a tecnologia deve ser vista como aliada na escola, com uma diversidade de meios de potencializar o fazer pedagógico do professor, dinamizando, diminuindo o tempo, desenvolvendo habilidades e principalmente ensinando a conduta correta do uso desses novos mecanismos de comunicação. Para compreensão, Silva (2021) explica que:

[...] o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade. Mais do que nunca, o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação. Isso significa modificar sua autoria enquanto docente e inventar um novo modelo de educação (Silva, 2001, p.15).

No uso das TDICs, que são ferramentas indispensáveis para atender os alunos do século XXI, os autores elencam algumas características dos nativos e imigrantes. Os nativos são digitalmente alfabetizados, conectados, imediatista, experimentadores sociais, percebe-se a facilidade no manuseio, compreensão rápida dos sistemas e facilidade em realizar tarefas utilizando-os. A diferença entre nativos e imigrantes digitais está nas ações e tomadas de decisão. Tudo muito rápido e prático. O contato com esses aparatos tecnológicos é cada vez mais cedo, deixando-os mais aptos e preparados para esse mundo cada vez mais conectado.

Por outro lado, a geração dos imigrantes tem buscado constante adaptação, capacitação e aproximação. Preferem o físico ao digital. Porém, as invenções ocorrem em curto prazo que dificulta seu acompanhamento. Estão expostos a uma enxurrada de novas informações em pouco tempo. Os imigrantes vivem tentando aproximar-se desses meios ao máximo, pois é uma exigência da vida moderna. Essas gerações enfrentam esses problemas hoje, mas acredita-se que é muito provável devido à velocidade das transformações da tecnologia os nativos do presente serão os imigrantes do amanhã.

As TDICs são os meios que auxiliam e apoiam a metodologia do professor, no entanto, é necessário que se compreenda a forma de inserir na prática levando em consideração, principalmente o aluno e seu perfil atual. “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. (Freire, 1996 p.25), ou de contrair o senso comum acerca da aula e da função do professor, como propõe Teresinha Rios (2001, p. 27): “[...] a aula não é algo que se dá, mas que se faz, no trabalho conjunto de professores e alunos”. “Mudar é difícil, mas é possível e urgente” (Freire, 2001a, p. 08).

Aprendemos de forma ativa, de diferentes formas, em diferentes contextos, num movimento dinâmico que requer motivação, incentivo, interesse e curiosidade. Neste cenário atual se destacam as “metodologias ativas” que são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida [...] num mundo conectado e digital, expressam-se com muitas possíveis combinações (Moran, 2018, p. 04).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o desenvolvimento de uma competência geral pelo estudante na educação básica, no que se refere ao uso das tecnologias digitais, que consiste em:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.9).

A Base Nacional Comum curricular constitui os dois primeiros anos do Ensino Médio. É obrigatória e comum a todos os estudantes de escolas brasileiras. Os Itinerários Formativos fazem parte da formação flexível, onde os alunos podem escolher o que querem se aprofundar. Segundo o Referencial Curricular do Novo Ensino Médio, do MEC, o objetivo dos Itinerários é “aprofundar as aprendizagens, consolidar a formação integral dos alunos, promover a incorporação de valores como ética, democracia, justiça social e desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea”.

Portanto, vale ressaltar que, no Ensino Médio especificamente, o potencial das TDICs é reconhecido em todas as áreas do conhecimento, nas quais são definidas competências e habilidades no que se refere: “a busca crítica de informações nas diferentes mídias; o conhecimento dos riscos e vantagens de seus usos; a apropriação das linguagens midiáticas; a produção de conteúdo em diversas mídias; o uso de *softwares* e aplicativos; o pensamento computacional, dentre outros” (Brasil, 2018).

METODOLOGIA

Para fundamentar essa proposta de investigação, a pesquisa buscou contribuições teóricas e bibliográficas.

Tipo de Pesquisa

Pela natureza da pesquisa exploratória, não experimental, fez-se uma amostra não probabilística intencional. Assim, fez-se o estudo em um turno da população estudada, 100%, ou seja, os 10 professores do turno vespertino, uma turma de 25 alunos dos 92 que compõem as quatro turmas do Novo Ensino Médio da Escola Estadual São Francisco, em Tonantins-AM. Todas as análises fazem referência a essa totalidade.

Técnica de Coleta de Dados

A metodologia teve caráter qualitativo, com aplicação de ferramentas mistas de obtenção de dados quantitativos e qualitativos. O método observador-participante, permitiu extrair as impressões e percepções subjetivas dos professores, e compreender a dinâmica que cada um deles apresenta em suas aulas, isso pode refletir sobre rendimento escolar por disciplina, verificou-se de como o professor trabalha com as TDICs, e isso, realmente, é o elemento que desnivele a aprendizagem entre as disciplinas.

Coletamos os dados, aplicando os questionários, com a técnica da entrevista aos alunos e professores. A análise foi realizada a partir dos dados de cada série ou disciplina uma análise, observando a prática do professor quanto ao uso das TDICs como fator dinamizador da aprendizagem baseado no aporte bibliográfico e práticas já comprovadas. Assim, o desenho dessa pesquisa, resume-se quanto ao caráter misto, com aplicação de ferramentas mistas de obtenção de dados com método observador-participante, combinando a pesquisa de campo e bibliográfica.

Sujeitos da Pesquisa

Fez-se o estudo em um turno da população estudada, 100%, ou seja, os 10 professores do turno vespertino, uma turma de 25 alunos dos 92 que compõem as quatro turmas do Novo Ensino Médio da Escola Estadual São Francisco, em Tonantins-AM. Todas as análises fazem referência a essa totalidade.

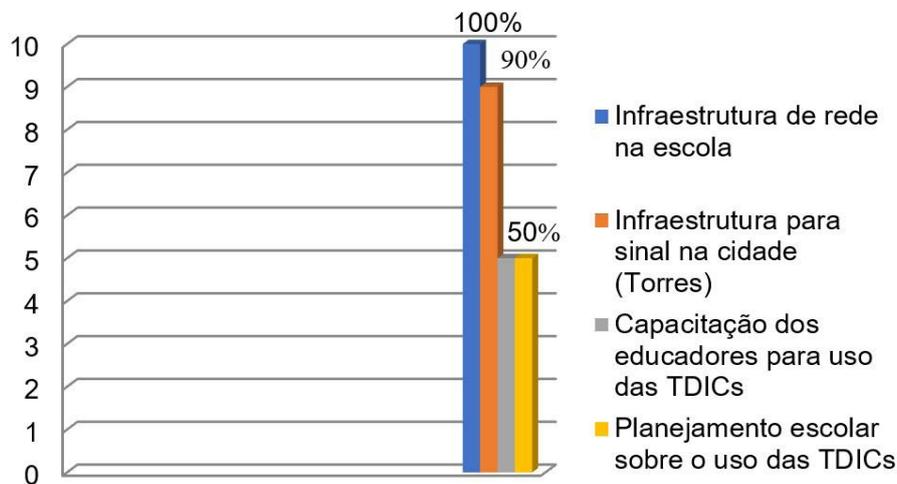
RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises estatísticas utilizadas para explorar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs no processo de ensino e aprendizagem nesta pesquisa, foram a partir de entrevistas com professores e alunos envolvidos no contexto da escola. Suas experiências, acesso e opiniões no que tange a importância e o apoio metodológico ao docente e as possibilidades de uma aprendizagem mais eficaz com a inserção desses aparatos na sala de aula para os alunos.

Os gráficos abaixo demonstram os dados obtidos com os participantes da investigação.

Na inferência sobre as dificuldades do uso das TDICs como recurso pedagógico, tem-se os dados no gráfico 1:

Gráfico 1 - Dificuldades na efetivação do uso das TDICs como recurso pedagógico.

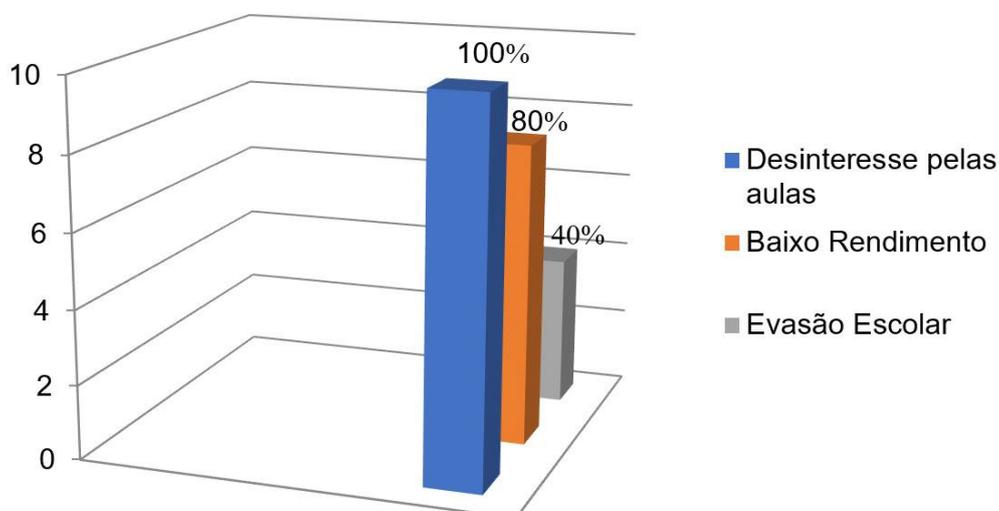


Fonte: questionário da pesquisa, 2022.

No gráfico 1, as dificuldades indicadas pelos professores para efetivação do uso das TDICs como recurso pedagógico, volta-se principalmente a falta de acesso à rede de internet, tem-se 100% que indicou a falta infraestrutura de rede na escola; 90% à infraestrutura de sinal na cidade de Tonantins; 50% indicou com o mesmo percentual a Capacitação dos educadores para o uso das TDICs e Planejamento escolar sobre o uso das TDICs na prática pedagógica.

Na questão sobre as dificuldades escolares que podem ser superadas a partir do uso das TDICs, os dados obtidos encontram-se no gráfico 2:

Gráfico 2 - Dificuldades escolares que podem ser superadas com o uso das TDICs.

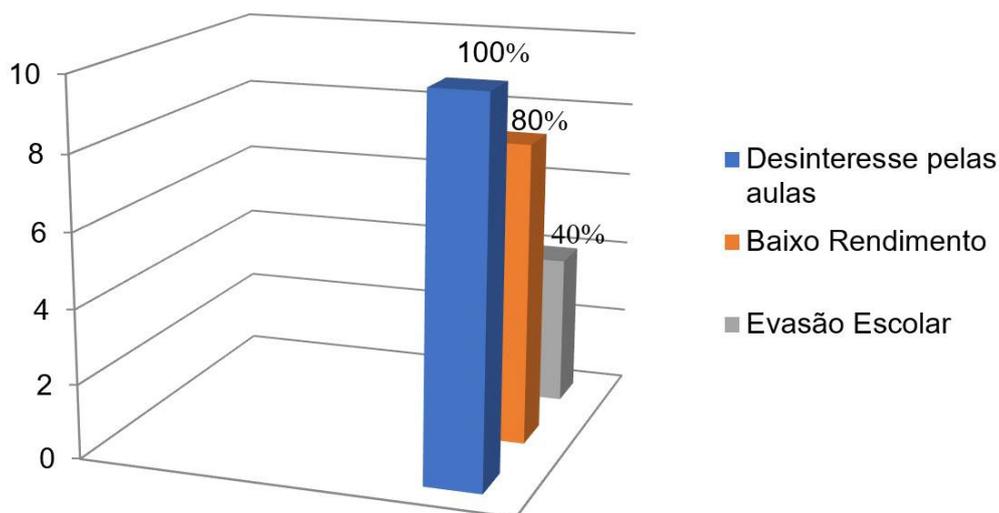


Fonte: questionário da pesquisa, 2022.

Neste questionamento, abordou-se sobre as dificuldades escolares enfrentadas que poderiam ser superadas a partir do uso das TDICs. O item citado com 100% foi o desinteresse pelas aulas, com 80% marcaram o baixo rendimento e 40% dos respondentes indicaram a Evasão escolar. Com o uso das tecnologias pode-se dar maior atenção e acompanhamento ao aluno de forma presencial ou em EAD, aumentando as possibilidades de superar as dificuldades.

Em relação às formas de comunicação mais utilizada pelos alunos, o gráfico 3 nos mostra:

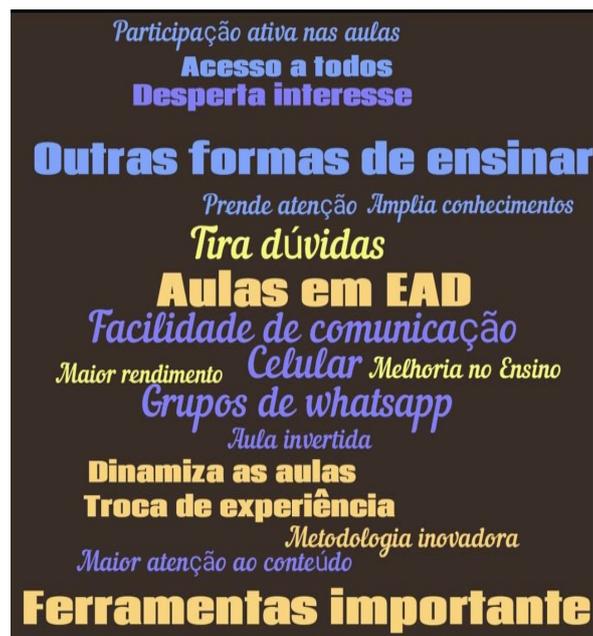
Gráfico 3 - Formas de Comunicação mais utilizadas pelos respondentes alunos.



Fonte: questionário da pesquisa, 2022.

Observa-se no gráfico 03, que a forma de comunicação mais usada pelos alunos é a internet, com 88% dos respondentes, as demais opções como a TV, o rádio e os jornais ocupam o mesmo percentual de 4% dos respondentes. Apesar de muitos declararem que o acesso é difícil em nossa realidade do interior do Amazonas, os alunos afirmam ter acesso e usam as ferramentas digitais para se comunicar.

Na inferência para os respondentes professores relatarem os impactos educacionais do uso das TDICs no processo de ensino, apresenta-se os dados na nuvem de palavras abaixo figura 1:

Figura 1 - Nuvem de palavras que indicam a experiência no uso das TDICs no cotidiano escolar.

Fonte: questionário da pesquisa, 2022.

Na figura 4, os professores elencam os impactos positivos do uso das Tecnologias tais como: desperta o interesse nas aulas, conceituam as ferramentas tecnológicas como uma nova forma de ensinar, afirmam que as TDICs são ferramentas importantes que facilitam a comunicação, possibilitam as aulas em EAD, através delas conseguem maior participação ativa nas aulas, dinamiza as aulas com metodologias inovadoras, desenvolve novas habilidades e métodos de ensino como a aula invertida e a interação além da sala de aula através dos grupos de WhatsApp. Os impactos positivos se criam com uma nova forma de trabalho. Moran (2000b, p. 70) afirma que, “ensinar com novas tecnologias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. Para Mattar (2013, p.21) “novas abordagens pedagógicas são necessárias para dar conta das práticas de ensino e aprendizagem em um cenário de ambientes virtuais e redes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa desenvolvida foram comprovadas as hipóteses levantadas em que a falta de conhecimento das aplicabilidades pedagógicas das TDICs, a falta de formação dos professores/ou resistência à mudança e medo de usar por não se disporem a apropriar-se da sua funcionalidade, na Escola Estadual São Francisco, são os principais obstáculos para a integração das TDICs como suporte a metodologia do professor no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se destacar também, a falta de estrutura da escola e de equipamentos a disposição dos professores e alunos. A maioria dos entrevistados não possui notebook próprio, usa somente o celular com dificuldades no sinal de internet, a escola disponibiliza apenas um Datashow, um computador na sala de professores e uma caixa de som, outros equipamentos de uma pequena parte dos respondentes, são dos próprios docentes que os utilizam na escola.

Quanto às formações que são oferecidas pela Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino- SEDUC há pouco interesse e participação dos docentes por serem oferecidas em plataformas que requerem um bom sinal de internet, ora a justificativa é o sinal de wi-fi que é pago, ora alegam falta de tempo, ora não demonstram interesse nas formações continuadas.

Como avanços, podemos destacar que a maioria dos alunos possui celular, tem acesso à internet em casa com sinal de wi-fi e rede móvel. Afirmam que utilizam meios tecnológicos para estudar, tem domínio das aplicabilidades, se comunicam em sua maioria, pelas redes sociais, estudam e se comunicam com professores e colegas pelo grupo da escola, trocam informações, usam para tirar dúvidas, recebem conteúdos e trabalhos pelos grupos de aulas em EAD conforme a estrutura do Novo Ensino Médio.

É importante evidenciar que, a escola pesquisada não oferece o suporte necessário, assim como, não busca meios mais eficazes para diminuir as dificuldades de inserção das TDICs às metodologias de ensino, pois sua política de organização e gestão escolar ainda está impregnada de tradicionalismo, resistência e pouca reflexão diante dos resultados não satisfatórios da escola. Apesar da implantação do Novo Ensino Médio não se observa mudanças significativas, mesmo com a nova estrutura de organização, continua-se com as mesmas ideias e procedimentos tradicionais, com uma roupagem moderna, no entanto, distantes de alcançar resultados satisfatórios, que representem verdadeiramente a progressão do aluno em seu processo de aprendizagem.

Portanto, as contribuições desta pesquisa sinalizam para evidenciar aos demais educadores que não podemos nos distanciar da evolução tecnológica, apegando-nos a dificuldades que já podem ser superadas com um pouco de interesse e consciência de que a escola é a principal instituição de formação de cidadãos para viverem no mundo globalizado e já não há espaço na sociedade sem as tecnologias, as mesmas movem o mundo. Outra contribuição é a informação dos estudiosos citados que confirmam a grande necessidade desse enlace com os novos aparatos e que as novas habilidades que devemos adquirir são imprescindíveis do tempo presente. Com o uso das Tecnologias as aulas foram mais atrativas, com metodologias ativas, os professores com planejamento de aulas exitosas que envolvem experiência, pesquisa e uso de aplicativos educacionais. Assim, vale ressaltar que precisamos de profissionais que compreendem a grande importância de acompanhar as transformações tecnológicas para oferecer ao aluno do século XXI uma educação condizente com as exigências do mundo atual.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K.M. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores**: sobre rede e escolas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 104, out. 2008.

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 27/08/2022 agosto 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, 2013.

BUNDE, Mateus. Nativos digitais e imigrantes digitais. **Todo Estudo**. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/historia/nativosdigitais-e-imigrantes-digitais>. Acesso em 14 de outubro de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATTAR, João. **Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCS**. São Paulo: TECCOGS-PUC/SP, n° 7, jan.-jun. 2013, p. 21-40. Disponível em: Acesso em 27 de outubro 2022.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. Coleção Papirus Educação. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PRETTO, N. D. L. **Recursos Educacionais Abertos** – Práticas colaborativas e políticas públicas. São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SIEMENS, George. **Conectivismo: learning theory or pastime of the self-amused?** 12 nov. 2006. Disponível em: Acesso em: 26 set. 2017.

SILVA, D. V. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. Caderno Intersaberes, Curitiba, v. 10, n. 26, p. 181-194, 2021.

VALENTE, J. A. **Integração currículo e tecnologias digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital**. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Orgs.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013.

As TICs no Ensino de História em uma Escola Pública de Tonantins, em 2022

TICs in Teaching History in a Public School in Tonantins, In 2022

Dênis Gonçalves Mariano

Professor da Rede Estadual de Ensino. Graduado em História (Universidade do Estado do Amazonas- UEA). Mestre em Ciências da Educação (Universidade privada Del sol – UNADES). <http://lattes:cnpq.br>. ID lattes 3793309604136332

RESUMO

Esta investigação explora “ como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão sendo utilizadas no Ensino da História, numa escola estadual no município de Tonantins, no Amazonas, em 2022. ”. Para tanto, buscou-se apoio em pesquisas de (Almeida,2004; Bncc,2018; Cruz,2020; França,2005; Freire,1996; Moran, 2003); dentre outros. Além da conceitualização da sociedade da informação a fim de compreender o papel das tecnologias nesse contexto. Para embasar a construção do trabalho foram discutidos o material teórico e bibliográfico. Coletou os dados aplicando os questionários aos alunos e professores. Tabulou-se os dados para uma análise numérica e descritiva para explorar ou conhecer o tema proposto, baseado no aporte bibliográfico. Assim, o desenho dessa pesquisa resumiu-se em quantitativa centrada na objetividade, na qual se preocupou com a qualificação dos dados, comprovando se uma teoria é válida ou não a partir de análises estatísticas. A análise apontou os desafios para o professor para atuação crítica com tecnologias uma vez que o aumento no acesso à informação gera questionamentos sobre as abordagens educacionais tradicionais. Análises feitas por Altoé (2003) e Teruya (2006), revelam a necessidade de formação do professor para análise crítica e reflexiva para o uso de tecnologias em sua prática pedagógica. Assim, o referencial adotado possibilitou a apreciação crítica a respeito das características da sociedade da informação e as implicações.

Palavras-chave: tecnologia de informação e comunicação: professores: ensino de história.



ABSTRACT

This research explores “how Information and Communication Technologies (ICTs) are being used in The Teaching of History, in a state school in the municipality of Tonantins, Amazonas, in 2022. To this do so, support was sought in research (Almeida, 2004; Bncc,2018; Cruz,2020; France,2005; Freire, 1996; Mora, 2003); among others. In addition to the conceptualization of the information society in order to understand the role of technologies in this context. To support the construction of the work, the theoretical and bibliographic material was discussed. Collected the data by applying the questionnaires to students and teachers. Data were tabled for a numerical and descriptive analysis to explore or know the proposed theme, based on the bibliographic contribution. Thus, the design of this research is summarized in quantitative centered on objectivity, in which he was concerned with the qualification of the data, proving whether or not a theory is valid from statistical analyses. The analysis pointed out the challenges for the teacher for critical action with technologies, since the increase in access to information raises questions about traditional educational approaches Analyses made by Altoé (2003) e Teruya (2006), reveal the need for teacher training for critical and reflective analysis for the use of technologies in their pedagogical practice. Thus, the adopted framework

Keywords: information and communication technology; teachers: history teaching.

INTRODUÇÃO

A evolução das Tecnologias de informação e Comunicação (TICs) transformou substancialmente as relações sociais e assim, estamos cada vez mais usando dispositivos eletrônicos na interação com outras pessoas e o mundo. Embora o computador tenha trazido muitas facilidades para o mundo contemporâneo, trouxe também desafios.

O presente estudo aborda as contribuições do uso dessas novas ferramentas pedagógicas no ensino de história, criar perspectiva de entendimento do passado e ao mesmo tempo ter uma nova visão do componente curricular, assim um possível aumento de aproveitamento dos alunos, além de promover aprendizagens mais significativas.

Nesse sentido, o presente trabalho se insere neste debate por adicionar uma perspectiva para o uso das tecnologias de informação e comunicação na escola especialmente no ensino de história numa escola Estadual no município de Tonantins/Am.

Desta forma, este estudo tem como objetivo mostrar como o uso das tecnologias da informação e comunicação pode contribuir no ensino de História.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente vivemos em uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos em que a comunicação e a informação acontecem de forma mais rápida e espontânea. O próprio conhecimento torna-se de fácil acesso por todos, em diversas áreas. Porém, mesmo com esses avanços tecnológicos percebemos que muitos ainda não estão preparados para essa realidade social e histórica principalmente quando nos remetemos a educação básica

escolar. A legislação educacional vigente tem apontado para a necessidade de discussões teóricas e atividades práticas voltadas ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Básica. Esse tema consta na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que preconiza, no Inciso II do Artigo 32, que, no Ensino Fundamental, deve-se oportunizar aos educandos “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade”.

Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam, como um dos objetivos do Ensino Fundamental, oportunizar ao aluno “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (Brasil, 1997, p. 5). A tecnologia é concebida nos PCN como uma ferramenta indispensável para a construção de conhecimentos e nesse âmbito, deve ser uma referência tanto para o professor quanto para o aluno. Dessa maneira, é importante considerarmos a Resolução no 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, nos cursos de licenciatura. Esse documento estabelece, em seu Artigo 2o, Inciso VI, “o uso das tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” como recursos necessários à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se no contexto educacional que muitos profissionais que atuam com a educação básica, não tem acesso e/ou conhecimento para o uso dessas ferramentas tecnológicas, ora por falta de conhecimento e ou até medo e ou insegurança para o uso. Esta preocupação está expressa na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018, p.6), que considera que:

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar.

A preocupação com a formação das novas gerações em um contexto digital é outra preocupação expressa na BNCC, ressaltando que o grande acesso à informação deve ser trabalhado pelos professores de maneira a estimular a análise e o pensamento crítico, pois, a escola precisa compreender e agregar “ [...] as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação [...] e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (Brasil, 2018, p. 61).

As tecnologias de informação e comunicação tem desempenhado um papel fundamental na comunicação coletiva na atualidade e as exigências sociais requerem do professor atenção em relação às necessidades de aprendizagem dos alunos, pois os antigos métodos de ensino cedem espaços a formas de aprendizagem atualizadas. Quanto a isto,

a LDB (Lei de Diretrizes e Bases- Brasil, 1996) indica a iniciação tecnológica do aluno e do educador no campo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), de modo que sejam inseridos recursos tecnológicos no conteúdo programático das aulas.

O foco ainda está no professor, que detém a informação e “serve” seu aluno. A aprendizagem do aluno ainda está centrada na sala de aula. E a responsabilidade ainda é do professor (Valente, 2015).

Diante disso, notar-se que não se trata apenas da inserção de determinados aparelhos e dispositivos tecnológicos no espaço escolar, mas de uma mudança de postura e atitude que, nos outros setores da sociedade e em grande escala, foi possível com a disponibilidade das ferramentas digitais.

A introdução das tecnologias deve fazer parte de uma estratégia política educacional. Em consulta as diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no tocante ao ensino de História, é possível verificar que a proposta curricular oficial é recomendada que o ensino seja baseado na reflexão. Assim, os conteúdos históricos têm o propósito transmitir o conhecimento acerca do papel do indivíduo enquanto sujeito histórico, crítico e conscientes de que sua atuação é fundamental para os rumos da sociedade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

As novas gerações de alunos habituaram-se à presença de novas tecnologias, especialmente o rádio e a televisão, que se expandiam como importantes canais de informação e informação cultural. Entrava pelas portas das escolas, uma nova realidade, que não poderia ser ignorada. O currículo real forçava mudanças no currículo formal (PCNs, 1998, p. 5).

Seguindo essa concepção, os conteúdos estão alicerçados através do eixo temático, o que torna possível ao educador adequar a proposta curricular oficial as necessidades da instituição escolar em que está em exercício. Para o autor:

O trabalho pedagógico com os conteúdos Estruturantes, básicos e específicos tem como finalidade a formação do pensamento histórico dos estudantes. Para isso, os professores e alunos utilizam em sala de aula e nas pesquisas escolares, os métodos de investigação históricas articuladas pelas narrativas históricas desse sujeito. Os alunos perceberão que a História está narradas em diferentes fontes (Livros, cinema, canções, palestras, relatos de memória e outros), sendo que os historiadores utilizam dessas fontes para construir suas narrativas históricas (Marques, 2010, p. 5).

De acordo com a análise do autor, nas orientações dos PCNs está expressa a necessidade de utilizar uma gama de variedade de fontes e recursos, sobretudo para a compreensão dos conteúdos históricos por meio de várias perspectivas e referenciais. Segundo Marques (2010) afirma que não está expressa a obrigatoriedade do uso dos recursos tecnológicos nos PCNs em sala de aula. Assim, o discente pode ficar à mercê do uso restrito do livro didático. Mas que cabe a educação escolar a utilização dessas ferramentas de apoio a aprendizagem e precisa estar vinculada às atividades tanto administrativas como pedagógicas, incentivando os alunos irem além do acesso à informação e o uso técnico.

As TICs não substituem a escola nem o professor, mas cabe ao professor saber quais os recursos que tem à sua disposição e saber escolher os que são mais adequados aos seus alunos e às suas turmas. Por isso, é necessário que os professores estejam

presentes e ativos na implementação e integração das TICs nas salas de aula, mas para tal é preciso que os professores desenvolvam competências nesta área. Muitos professores recebem formação inicial e contínua, que os dota de conhecimentos sobre as TICs e a sua aplicação pedagógica nas salas de aula.

As razões pelas quais as tecnologias e recursos digitais devem, cada vez mais está presente no cotidiano escolar, no entanto não se esgotam aí. É necessário promover a alfabetização e o letramento digital, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais e oportunizando a inclusão digital.

Nesse sentido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionada ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal presente em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados, quanto de forma direcionada, tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais, ou seja para o desenvolvimento de competências de compreensão ,uso e criação de TDICs em diversas práticas sociais ,como destaca a competência geral:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer o protagonismo e autoria na vida profissional coletiva (BNCC, 2018, p. 61).

Nesse contexto, é preciso lembrar que incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar interesse dos alunos, mas sim utilizá-las com os discentes para que construam conhecimentos com e sobre o uso dessas ferramentas.

As aplicabilidades das ferramentas digitais em sala de aula oferecem um grande auxílio ao professor no processo de ensino aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas, prazerosas e motivadoras. Os novos métodos podem fazer sucesso, afinal, muitos alunos já convivem com as ferramentas digitais fora da sala de aula. As tecnologias são meios, ferramentas e caminhos valiosos e fundamentais para desenvolver o processo de aprendizagem com mais facilidade. O uso das tecnologias nos mostra, concepções, valores e possibilita a comunicação afetiva, permitindo e viabilizando as maneiras de expressão do pensar e do comunicar.

Segundo Moran (2003) cada instituição escolar abriga uma realidade particular, uma situação concreta que, por sua vez, influencia diretamente em um processo de gestão com tecnologias. Independentemente do tipo de comunidade que a escola atende, ela terá que ajustar e adaptar o seu projeto gestor às demandas existentes na realidade de sua comunidade escolar. Quando uma determinada escola tem a intenção de implantar tecnologias em seu interior, deve garantir, antes de tudo, o acesso. De acordo com Moran (2006, p. 5), “é necessário que as tecnologias cheguem à escola, que estejam fisicamente presentes ou que, professores, alunos e comunidade possam estar conectados”. De acordo com pesquisas realizadas nessa área do conhecimento, as escolas públicas brasileiras têm avançado satisfatoriamente, nos últimos tempos, apesar de ainda estarmos longe do que é considerado ideal. Moran (2006) ressalta que somente com a capacitação, o

domínio técnico dos profissionais envolvidos no processo de informatização, que ocorre com formação, prática e máquinas à disposição desses profissionais, é que ocorre uma gestão tecnológica satisfatória. Certamente, a integração das gestões administrativa e pedagógica acontece de forma mais ampla e significativa com o fenômeno da internet que, além disso, conecta a escola com o mundo através da divulgação, compartilhamento e acesso a projetos, pesquisas e trabalhos realizados por diferentes instituições.

Ainda para Moran (2006, p. 4), “a divulgação hoje faz com que o conhecimento compartilhado acelere as mudanças necessárias, agilize as trocas entre os alunos, professores, instituições”. Nesse cenário tecnológico, toda a comunidade escolar se beneficia, pois, essas novas condições ampliam as possibilidades de aprender, de acesso, de intercâmbio, de atualização, já que hoje pesquisa-se na internet como se estivéssemos em grandes bibliotecas (Moran, 2003, p. 4). Cada professor pode incentivar e ajudar seus alunos através da orientação dos trabalhos e pesquisas realizadas via internet, focando no desenvolvimento autônomo da aprendizagem de cada um. De acordo com Moran (2006, p. 10):

Quando focamos mais a aprendizagem dos alunos do que o ensino, a publicação de sua produção torna-se fundamental. Recursos presentes em ambientes virtuais de aprendizagem como o Portfólio, ou a Biblioteca de Materiais do Aluno, são espaços onde os alunos têm a possibilidade de disponibilizar suas produções (atividades, comentários e participações) para serem compartilhados com seus pares e professores.

O uso das tecnologias disponíveis na escola pelos professores é fundamental, por meio da sua exploração e posterior integração às atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula.

A escola deve começar com o que tem de imediato, seja em relação a equipamentos, seja através de programas existentes e acessíveis a todos. As experiências vivenciadas servirão de referência pessoal e política para reivindicar mais e melhor tecnologia nas escolas e, conseqüentemente, despertar para as suas possibilidades pedagógicas (Prata, 2005, p. 79).

Dessa forma, as tecnologias podem proporcionar muitos benefícios e contribuir nas atividades pedagógicas com os estudantes, entre elas há atividades de simulação, de comunicação, interação em ambiente virtual, coleta de dados e atividades de programação de rotinas. A construção de um ambiente informatizado que provoque a criação e melhoria de conhecimento nos processos diversos da escola precisa ser bem planejado e executado. É necessário criar condições reais de acesso do conhecimento, seja através de relações diretas ou a partir de reflexões realizadas acerca dos procedimentos de uma determinada instituição escolar.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por quantitativa se centra na objetividade, influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base nas análises de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis e etc.

Tipo de Pesquisa

Utilizou-se do método de cunho quantitativo descritivo analítico, observacional ou experimental com ênfase na pesquisa bibliográfica.

Técnica de Coleta de Dados

Como instrumento de coleta de dados dois questionários semiestruturados com questões objetivas de múltipla escolha, onde os sujeitos pesquisados escolhem suas respostas a partir de um conjunto de categorias. Foi utilizado os questionários visando buscar dados envolvendo o uso das TICs no Ensino de História,

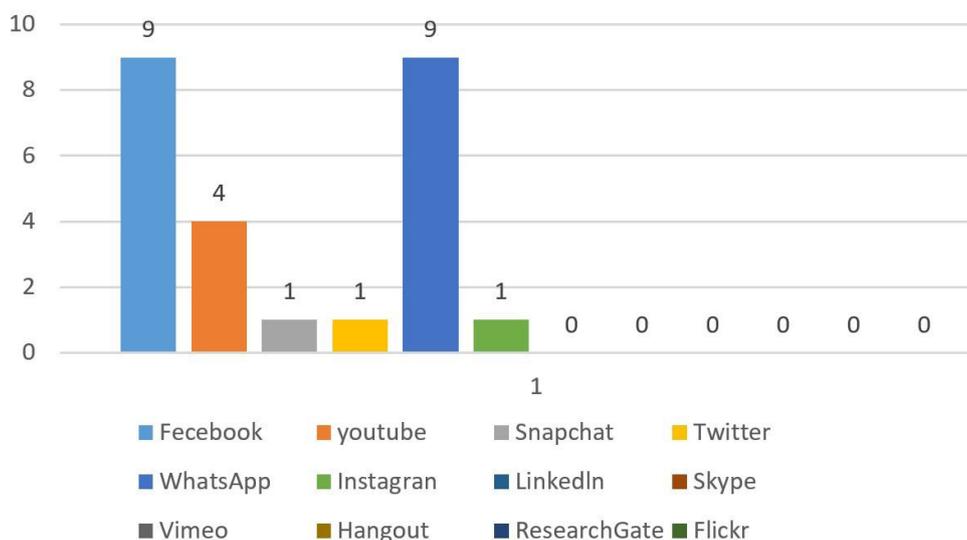
Sujeitos da Pesquisa

A população e Amostra utilizada nesta pesquisa, compõe-se de professores e alunos que estão lotados na Secretária De Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) no município de Tonantins-AM e alunos do Ensino Fundamental Anos finais da escola estadual Madre Regina Protmann.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentação e análise dos dados obtidos por meio da pesquisa descritiva realizada com a utilização do questionário como instrumento de coleta de dados, abordando e identificando o uso das TICs no Ensino de História pelos profissionais da educação dentro da escola, verificando também, a formação dos professores na área de tecnologia e avaliando as contribuições e as condições das TICs no processo de ensino-aprendizagem dos discentes .Neste momento o trabalho se destina a discutir os dados elencados abaixo ,sendo assim, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano dos docentes é fundamental compreender a insuficiência dessas novas tecnologias ,como pode-se vê no gráfico 1.

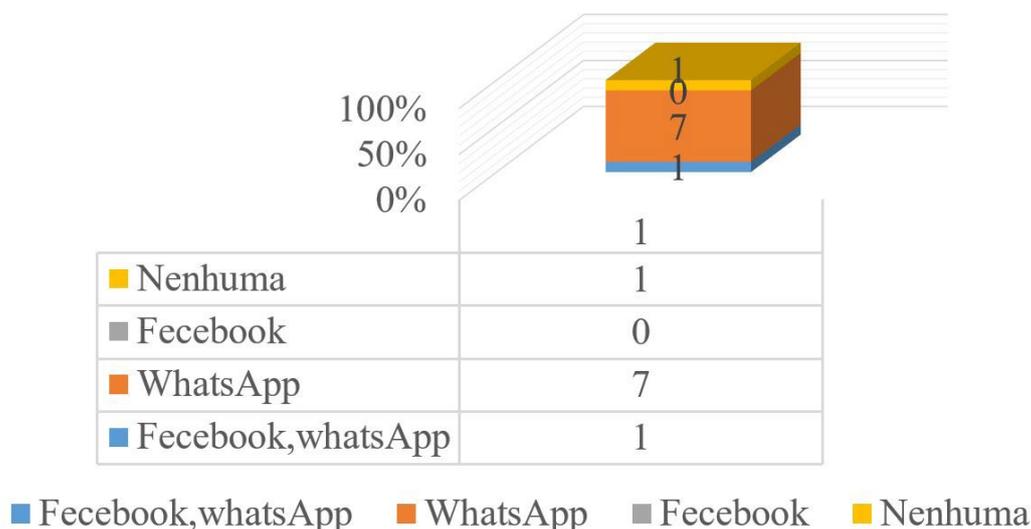
Gráfico 1 - Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).



Fonte: Dênis Gonçalves Mariano, 2022.

Diante dos dados pode-se observar que os usos das novas tecnologias pessoais ainda não fazem parte de forma significativa do cotidiano dos respondentes professores. Os desafios são imensos, porém é urgente e necessário mudanças na escola, no professor e na forma de atuação do sistema de ensino. Nesse contexto pode-se verificar no gráfico 2.

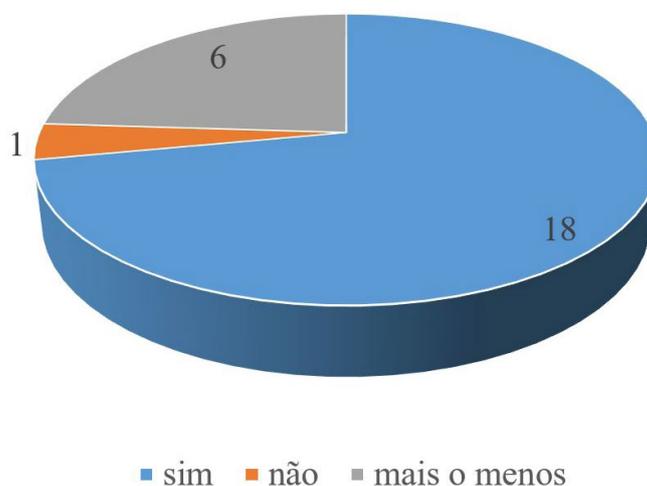
Gráfico 2 - Tecnologias utilizadas na prática docente.



Fonte: Dênis Gonçalves Mariano, 2022.

Diante dos dados, observou-se que dentre os mais utilizados pelos respondentes professores no contexto escolar é o WhatsApp. Com esses dados é possível perceber que esses recursos tecnológicos ainda não se efetivaram de forma satisfatória no âmbito educacional, é preciso um olhar mais específico para as tecnologias com intuito de contribuir para o acesso universal à educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, bem como melhorar a gestão, a governança e a gestão educacional ao fornecer a combinação certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidades. Perguntou-se: Se os respondentes alunos concordam que o uso de algum software ou aplicativo podem ajudar a compreender melhor os conteúdos de História. Os dados foram reportados no gráfico 3.

Gráfico 3 - Software ou aplicativo que podem ajudar a compreender melhor o ensino de História.



Fonte: Dênis Gonçalves Mariano, 2022.

Percebeu-se o interesse dos alunos é bem maior com o uso das tecnologias nas aulas, pois as ferramentas tornam as mesmas, mais interessantes, significativas, inovadoras, construtivas, positivas, motivadoras e auxiliam no desenvolvimento e potencialização da aprendizagem do aluno que se mostra mais entusiasmado e antenado com as tecnologias. Sobre esse aspecto (Prata, 2002, p.77) destaca que:

A integração das tecnologias como TV, vídeos, computadores e internet ao processo educacional, pode promover mudanças bastante significativas na organização e no cotidiano da escola e na maneira como o ensino e a aprendizagem se processam, se considerarmos os diversos recursos que estas tecnologias nos oferecem.

Portanto, apesar do difícil acesso a essas tecnologias, a maior parte dos respondentes alunos afirmaram reconhecer a eficiência e importância desses recursos no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa percebeu-se uma realidade que não difere da apontado por vários pensadores da área educacional, quando discutem a utilização consciente das potencialidades das TICs. Durante este estudo verificou-se que um número de professores do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual, não conseguem utilizar os recursos das TICs como ferramentas educacionais para proporcionar melhores situações ensino/aprendizagem, pois não sabem, não tem acesso ao equipamento, não tem domínio de todas as possibilidades de interação e interatividade que esses recursos podem agregar ao ensino de História, necessita de formação continuada. Não somente para utilizar as tecnologias disponíveis, mas também para integrar as tecnologias no processo ensino/aprendizagem, melhorando o processo de construção da aprendizagem dos alunos.

Evidenciou-se também que esses recursos os docentes reconhecem a importância de tais instrumentos como ferramentas motivadoras e decisivas na aprendizagem escolar, destacando a necessidade de uma política pública no que diz respeito à exploração das TICs como ferramentas pedagógicas.

Contudo, já foi possível observar que alguns professores, estão buscando se adaptar a esse novo contexto educacional, por entenderem que os usos desses recursos tecnológicos podem beneficiar tanto os alunos quanto os próprios professores.

Com a intenção de poder contribuir para a produção de conhecimento nas áreas de maior relevância educacional, os resultados desta pesquisa poderão ser utilizados como norteadores de ações desencadeadoras para melhorar a qualidade dos cursos de formação continuada de professores para o uso das TICs no ambiente escolar, no sentido de que esta é uma realidade a ser (re) construída por meio de políticas públicas de educação e práticas pedagógicas eficazes, buscando promover a mudança de paradigma e a melhoria da qualidade da educação em sintonia com as mudanças da sociedade.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. E. (2004). *Tecnologia de Informação e Comunicação na Escola: novos horizontes na produção escrita*. São Paulo.
- Altoé, A. (2003). *Formação de professores para o uso do computador em sala de aula. Teoria e prática da educação*. Maringá: DTP/VEM: Edição especial, BNCC. (20 de agosto de 2018). *Educação é a Base*, p. 61.
- Brasil. (1997). Ministério da Educação: Parâmetros Curriculares Nacionais. 5.
- Brasil. (2000). Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. *MEC/SEF*, 1-23.
- Cruz, M. L. (2020). As TICs no uso da linguagem e aprendizagem de línguas. *Open Minds International Journal*, 15-24
- FRANÇA, C. B. (2005). Como conciliar o ensino de história e as novas tecnologias.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Marques, A. C. (2010). As tecnologias no ensino de História: Uma questão de formações de professores. 05.
- Moran, J. M. (2003). *Novas tecnologias e mediação pedagógica. 7ª ed.* São Paulo: Papirus.
- Prata, C. L. (2005). *Gestão democrática e tecnologia de informática na Educação pública: O Proinfo*. Espírito Santo. Porto Alegre: UFRGS.
- Valente, J. A. (2015). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação. 13-17.

Desafios da Educação: Do Brasil Colônia aos Dias Atuais, Estímulo à Leitura Através da História em Quadrinhos para Primeira Série do Ensino Fundamental II

Education Challenges: From Colonial Brazil to the Present Day Stimulating, Reading Through Comic Books for the First Grade of Elementary School II

Lucélia Arévalo e Silva

Professora da Rede Estadual do Amazonas ministra aulas na Escola Estadual Pinheiro Braga, Manaus, possui graduação em Letras- Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. <http://lattes.cnpq.br/5386151578748794>

RESUMO

O foco deste estudo é mostrar que a história em quadrinhos é um instrumento de incentivo fundamental na formação de grandes leitores, e que ela resgata nos docentes a possibilidade de aumentar o número de estudantes leitores. Formar leitores suficientemente competentes é um desafio, no qual é preciso valer-se de práticas pedagógicas eficazes, e os alunos do Ensino Fundamental II são os alvos principais, que os mesmos estão enfrentando o início da puberdade e adolescência. Mantê-los em sintonia com a leitura não é uma tarefa fácil. Isso sem contar que a questão da leitura em nosso país é uma causa de grande polêmica, chamada de deficiência na leitura, fato esse que tem causado grandes preocupações educacionais, instigando o educador o interesse em descobrir as verdadeiras causas desse problema e, se possível amenizar ao máximo essa deficiência no âmbito escolar. É do conhecimento de todos que o desinteresse pela leitura na faixa etária estudada é bastante relevante, e requer cuidados. A pesquisa confirma a hipótese de que a história em quadrinhos é um recurso muito eficiente como incentivo à leitura, além de importante, auxilia no ensino, contribuindo para a formação de leitores mais competentes. As HQs trazem consigo narrativas simples e complexas que entrelaçam vivências reais e surreais, que despertam a curiosidade e o desejo de descobrir mais e desvendar o que está implícito no ato narrado ou descrito. Isso é envolvente para os alunos.

Palavras-chave: leitura; história em quadrinhos; incentivo.



ABSTRACT

The focus of this study is to show that comic books are a fundamental tool for encouraging the development of good readers, and that they give teachers the opportunity to increase the number of student readers. Training sufficiently competent readers is a challenge that requires effective teaching practices, and elementary school students are the main targets, as they are facing the onset of puberty and adolescence. Keeping them engaged in reading is not an easy task. Not to mention that the issue of reading in our country is a cause of great controversy, known as reading deficiency, a fact that has caused great educational concern, instigating educators to be interested in discovering the true causes of this problem and, if possible, alleviating this deficiency as much as possible in the school environment. It is common knowledge that the lack of interest in reading in the age group studied is quite relevant and requires care. The research confirms the hypothesis that comics are a very efficient resource for encouraging reading. In addition to being important, they also aid in teaching, contributing to the development of more competent readers. Comics bring with them simple and complex narratives that intertwine real and surreal experiences, which arouse curiosity and the desire to want to discover more and more what is implicit in the act narrated or described. This is engaging for students.

Keywords: reading; comic; incentive.

INTRODUÇÃO

No mundo moderno a leitura é a habilidade intelectual mais importante a ser desenvolvida e cultivada. Ela é o símbolo do desenvolvimento intelectual, e para que ela continue a fazer parte da nossa história, é necessário desenvolver nos alunos o gosto por ela. Sendo que esse gosto sempre está em construção e que o estímulo é uma das principais ferramentas desta obra. Leitura é fundamental para o crescimento do homem e da humanidade. Porém ler ainda é um ato em elaboração, principalmente na primeira série do Ensino Fundamenta II.

Nas observações feitas no cotidiano dos alunos em sala de aula constata-se o desinteresse pela leitura tanto de livros, quanto de textos. Nota-se que os alunos têm pouco conhecimento bibliográfico e conseqüentemente pouco conhecimento lexical, o que necessita ser visto com outro olhar na busca por uma solução de forma que o aluno se sinta motivado a entrar no mundo da leitura e desenvolver suas faculdades intelectuais, gerando suas próprias ideias. Ao desenvolver suas próprias ideias o discente começa de forma prática a fazer parte do ser social que está inserido nele desde seu nascimento. A sociedade não sobrevive sem formação e informação, e tão pouco sem a interação comunitária. Essa interação deve-se aos diálogos do dia a dia, onde os assuntos são questionados e debatidos. Porém um cidadão desinformado, e sem estrutura para uma conversa, deixa de interagir. Por isso o incentivo para ler mais e mais todo dia é fundamental. Ler é uma atividade que nutre e estimula o imaginário, desenvolve o espírito, desperta sensações e a criticidade (Carvalho; Oliveira, 2004).

A leitura é uma conquista individual, ninguém consegue pelo outro, é uma tarefa que deve ser cumprida com disciplina e seriedade. O êxtase do final do livro é indescritível

e não é divisível. Mas para chegar ao final é preciso começar, e começar é mais difícil, principalmente para alunos rodeados de inúmeras possibilidades de entretenimento diversos na televisão, na internet principalmente. No entanto as histórias em quadrinhos entram nessa disputa de atenção, e felizmente ela ganha pontos. Os discentes são atraídos por sua diversidade de estórias. As histórias em quadrinhos (HQ) estimulam e incentivam o leitor a buscar também outros tipos de leitura, uma vez que, juntamente com os livros, são instrumentos saudáveis para estimular a imaginação e o raciocínio de jovens e crianças (Iannone, L.; Iannone, R., 1994).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Incentivo à Leitura Começa Quando o Outro Lê

O ato de ler é um dos processos mais significativos da capacidade humana. Desde os primórdios o homem sente a necessidade de interagir com o mundo de forma criativa e transformadora, e na tentativa de dominar e mudar a realidade a leitura foi fundamental. Conforme afirma Telles *apud* Bentes (2005, p. 22):

A leitura, portanto está diretamente ligada ao processo de afirmação social e histórico do ser humano. Mas do que isso: a leitura é um fator indispensável no forjamento e na construção do homem. Somos o que vivemos e o que lemos.

Porém para quem ainda não domina a leitura, como as crianças, os pais não pode deixar de ler para seus filhos, além de servir como exemplo, também se cria um vínculo de amor. Mas infelizmente não são todas as crianças que têm o privilégio de ter uma família com esses componentes. Então a escola torna-se fundamental. A formação do aluno-leitor necessita ser trabalhada pela escola desde os primeiros anos da criança na escola. A alfabetização é o processo que ajudará a criança a decodificar o mundo, tornar-se cada vez mais independente e dar seus primeiros passos no percurso da vida adulta, onde entrará em contato com os valores da sociedade. A criança que não lê depende indiscutivelmente do adulto. De acordo com Zilberman *apud* Barzotto (1999, p.38):

Para criança que, enquanto não lê, depende exclusivamente da voz adulta que decodifica o mundo ao seu redor para ela, também a aprendizagem da leitura repercute enquanto uma possibilidade de emancipação. Pois os bens culturais, que privilegiam a transmissão escrita tornam-se acessível para ela e, por conseguinte, manipuláveis.

Nesse processo a participação da família é fundamental. É extremamente importante que a leitura comece em casa, uma vez que as crianças tendem a imitar os pais e outros membros da família, isso facilitará bastante o trabalho do docente. A leitura partilhada entre pais, filhos e irmãos agrega o componente afetivo de maneira muito forte, fortalecendo o ato de ler. Nas famílias com o poder aquisitivo para a compra de livros, essa tarefa é fácil. As crianças de pais analfabetos mesmo sem serem leitores sabem que isso proporcionará uma vida melhor para seus filhos, cabe a escola fazer a mediação e dar condição para que os alunos tenham as mesmas oportunidades. Para Pinto (2000, p. 45), “tanto o ambiente familiar quanto escolar são fundamentais para a compreensão da realidade do aluno, o conhecimento transmitido na escola deve complementar o aprendizado do educando”.

A escola como espaço social, poderia oferecer meios concretos dentro do ambiente onde o convívio com os livros e a leitura estejam no centro dos interesses de todos. As bibliotecas escolares devem dispor de materiais variados em todos os gêneros e para todas as idades nas diversas áreas do conhecimento. O corpo escolar deve estar preparado para mediar à leitura como parte central do programa de ensino, pois só nos tornamos leitores, lendo, e essa atitude é cultural, não nasce conosco, tem que ser desenvolvida e sempre alimentada. Contudo, graças a muito esforço a escola vem quebrando barreiras e a cada dia, com passos curtos, tenta diminuir os problemas desta natureza. Segundo os PCNs (2001, p. 72):

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que mobilização para aquisição do acervo, é fundamental um projeto coerente do todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas de Língua Portuguesa, é também professor de leitura.

Na escola o professor assume um papel fundamental da formação do aluno, pois o aluno que não tem acompanhamento familiar e pouco, ou nenhum acesso a livros, jornais, revistas, enfim textos escritos dependerão de uma boa formação, e principalmente ser fluente na leitura. Dessa forma terá alimento para sua imaginação e criatividade.

A História em Quadrinhos é uma Opção de Leitura em Sala de Aula

Com uma linguagem diversificada, que mistura a linguagem verbal, não-verbal, mista e que expõem assuntos diferenciados, com realidades que coloca o leitor a se questionar sobre o que ele está lendo, e que ao mesmo tempo o informa de assuntos relevantes para sua vida no dia a dia. Ao entrar em contato com este gênero textual o aluno começa sua comunicação com o mundo, e inicia uma conexão com as linguagens dos outros países, formando uma ligação. De acordo com Vergueiro (2005), as HQ, juntamente com o cinema, são o meio de comunicação de massa mais importante do Século XX, ampliando-se, a partir da década de 1930, para praticamente todos os países do mundo. Para Alves (2001):

A história em quadrinhos [...] é um meio de comunicação de massas, cujas histórias são narradas através de imagens desenhadas e texto interrelacionados [...]. Além de informar e entreter, têm junto a outros meios de comunicação de massa um papel na formação da criança. A história em quadrinhos é transmissora de ideologia e, portanto, afeta a educação de seu público leitor.

É de conhecimento geral que as revistas em quadrinho por serem repletas de imagens e histórias divertidas despertam o interesse iminente pela leitura nos discentes. Esse gênero literário colorido, ilustrado e cheios de recursos gráficos estimula as turmas a tomar gosto pela leitura, estas promovem a familiaridade entre seus leitores, pois seus personagens estão presentes em brinquedos, jogos, embalagens e desenho na televisão, bem como nas telas de cinema. Este último como o mais fascinante e revelador.

Os quadrinhos usam imagens associadas a textos com linguagem coloquial, que facilita a compreensão das situações abordadas, ela também trabalha com balões de textos curtos, fazendo o aluno ter paciência em terminar o contexto, e assim ter o clímax e o desfecho da história. A narrativa das HQs não deixa o aluno cansado, e realmente prende a atenção. E então a leitura acontece, sem resmungo indisciplinar, é notável o prazer daqueles que a leem, “os quadrinhos são uma excelente opção para incentivar a leitura em quem

está entrando mundo das letras. A começar pelos personagens, que, por si só, são atraentes para garotada” (Toledo, 2007, p.43).

Os Recursos Gráficos das HQs que Encantam os Leitores do Ensino Fundamental II

Ao entrar em contato com o livro você instintivamente faz o reconhecimento dos recursos gráficos que ali foram explorados. Nas HQs esse recurso dispensa detalhes, pois ela vem repleta de coloridos encantadores que nos remete a mais completa apresentação artística. Os desenhos, as linhas com curvas ou não, os balões que sugerem as formas da fala do personagem e de como está se comportando: se está triste, com raiva, nervoso, gritando, sussurrando. Pois esse artifício coloca o leitor em sintonia com o personagem, e então ele passa a desfrutar das emoções vívidas dentro daquela narrativa. Os símbolos que são usados fazem valer o caminhar da leitura. As HQs são: “[...] obras ricas em simbologia – podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor (Rezende, 2009, p. 126).

Com este recurso encantador nas mãos o professor sem sombra de dúvida tem certeza que usar ele em sala de aula vai valer muito para o desenvolvimento de futuros grandes leitores. A faixa etária aqui estudada se deslumbra com todos os recursos pelo fato de eles se sentirem capazes, pois muitos gostam de desenhos, e param para olhar, mas não basta só olhar. Então ele sente a necessidade de ler também, e o mais incrível é vê-lo parado e concentrado no que ele está vendo, agora o que nos resta é esperar o final daquela história.

Durante a leitura das HQs é possível se conectar mais com a narrativa devido as onomatopeias usadas para mostrar os barulhos emitidos, e assim fica muito mais atraente o desenvolver da narrativa. No desenvolver dos diálogos há a troca entre vários signos, como por exemplo, as interjeições, onomatopeias são recursos que proporcionam vivacidade às tramas das histórias. A correlação entre os signos presentes nas HQs, “[...] se complementam, reforçam-se, um comportando o outro e permitindo que o leitor preencha as lacunas como um leitor ativo” (Fogaça, 2003, p. 124), uma classe de palavra que também é indispensável nas histórias em quadrinhos é a interjeição, bastante presente nas HQs e contribui para eficiência do que realmente o autor quer mostrar. “[...] é a palavra invariável usada para exprimir emoções e sentimentos. De todas as classes de palavras, é a que mais depende de entonação e contexto” (Nicola; Infante, 1999, p. 236). Nesse sentido, ao fazer uso da entonação, bem como da expressividade dos personagens, a interjeição é um recurso que confere intensidade aos diálogos. E faz um papel maravilhoso na compreensão e interpretação da história lida.

E conforme a narrativa vai passando, mais interessante vai ficando. Quando o aluno se depara com a escrita dos sons que ele está acostumado a ouvir, e não em escrever. Ele automaticamente sorri, e depois, com cara de surpresa, sussurra: é assim que se escreve, nossa! Neste momento ele faz uso de um novo conhecimento, e que lhe parece uma descoberta surpreendente. A figura de som entra em sua vida e Onomatopeia é a palavra utilizada, “[...] para descrever o som associado a um objeto pela ação que exprime”

(Bechara, 2009, p. 74). Cirne (1975, p. 47) especifica que “o ruído, nos quadrinhos, mais do que sonoro, é visual”, começa a fazer parte de sua vida, e aluno desperta para mais uma etapa como leitor. É uma maravilha a interação do aluno com o gênero apresentado, muito instigante e revelador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É surpreendente como ler faz bem, como transforma e edifica a vida de quem ler. Os leitores sempre saem na frente, o raciocínio é rápido e a escrita é firme, por isso é evidente que devemos criar nas crianças o hábito da leitura. E uma das fontes é verdadeiramente as histórias em quadrinhos, elas são conquistadoras e leva a criança se concentrar nas narrativas descritas em cada quadrinho.

Temos que fazer valer o quanto as HQs são de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual dos alunos e de todas as pessoas que dedicam tempo à leitura nas revistas em quadrinho. Tem histórias para todos os gostos, e com a evolução da tecnologia elas só ficaram mais famosas, ganharam mais destaques e assim providenciaram mais vontade nas pessoas de conhecer esse gênero, que conquista e prende o leitor em suas histórias e faz dele refém.

Devemos valorizar cada vez mais os escritores de HQs, pois eles podem revelar uma geração de leitores, e essa geração pode mudar o mundo para melhor. Devemos nos concentrar em estimular cada vez mais as crianças a lerem, e fazer eles conhecerem esse tipo de gênero. As histórias em quadrinhos têm revelado para o mundo o quanto ela é importante, e como instrumento pedagógico ela é surpreendente. E fazer leitores por meio dela é ter a certeza de que você acertou na escolha.

Na escola os professores devem usar com mais frequência as histórias em quadrinhos e deixar se render aos encantos desse gênero, pois ele é a chave para fazer inserção dos alunos no mundo da leitura. Fazer esse estímulo é fundamental para o discente se revelar como um bom leitor, que nem ele sabia que era, pois só lhe faltava encontrar a ferramenta adequada para sua realidade e meio social.

As HQs fazem com que os alunos vêm o realismo fantástico que as narrativas nos mostram, pois é certo que depois delas vêm outras, e que depois outras e mais outras. Essa ferramenta abre todas as portas para o mundo das diferenças e anseios. O mundo da leitura deve ser apresentado para as crianças, e para não correr o risco de ser rejeitado, apresente as histórias em quadrinhos, ela é fonte de incentivo, e, descomplica o ato de ler daqueles que ainda insistem em não querer ler. Que tantos os professores como os pais devem estimular a leitura sempre.

Depois das histórias lidas é inevitável que o aluno rejeite outros tipos de gêneros, pois ele já terá mais facilidade em interagir com textos diferentes e terá novos gostos. Por isso é importante que docentes façam questão de colocar na vida do aluno a leitura. É fundamental acompanharmos esse desenvolvimento e conquista dos docentes pelo hábito da leitura e principalmente porque sabemos que de pois das leituras vêm as conquistas pessoais e principalmente a realização dos sonhos. Pois todo o leitor é recompensado pela

vitória do conhecimento, e que esse conhecimento vai só crescer ao longo do tempo. E que esse aluno pode até se tornar um escritor, suprimindo todas as perspectivas de sua vida.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermentina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BECHARA, **Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa.** 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lucerna, 2009.
- BRASIL, **Ministério da Educação e Desporto.** Parâmetros Curriculares Nacionais –Língua Portuguesa – 5ª a 8ª Séries. Brasília, 1998.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Todos os textos. Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos.** 6ª série. 2. ed. São Paulo: Atual, 2003.
- CIRNE, Moacy. **A Explosão Criativa dos Quadrinhos.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1977. A linguagem dos quadrinhos. O universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.
- CUSTÓDIO, José de Arimathéia Cordeiro. **O superpoder da leitura.** In: REZENDE, Lucinea Aparecida de. *Leitura e Visão de Mundo: Peças de um Quebra-cabeça.* Londrina: Edue, 2007.
- FOGAÇA, A. G. **A contribuição das histórias em quadrinhos na formação de leitores competentes.** Rev. PEC, Curitiba, v.3, n.1, p. 121-131, jul. 2002 - jul. 2003. Disponível em: <http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista_PEC_2003/2003_contribuicao_hist_quadrinhos.pdf>. Acesso em: 23 maio 2012.
- HIGUCHI, K. K. **Super-Homem, Mônica & Cia.** In: **Aprender e ensinar com textos não escolares.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUFT, Maria Helena. *A palavra é sua.* Língua Portuguesa. 5ª série. São Paulo: Scipione, 2005.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura de história em quadrinhos na sala de aula.** In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org). *Leitura literária na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e Formação de Leitores: Vivências Teórico-práticas.** Londrina: Edue, 2009.
- SILVA, Greice Ferreira da. **Formação de leitores na educação infantil: contribuições das histórias em quadrinhos.** 2009. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009.
- VERGUEIRO, Waldomiro. **A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização “necessária.** In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Organizadora

Jacimara Oliveira da Silva
Pessoa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação – Universidad de Los Pueblo da Europa – UPE e Unidade de San Lourenço-PY. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço – Asución-PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira “A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

Índice Remissivo

A

acadêmica 16, 38, 39, 47, 52, 56, 57, 59, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 78, 82, 83, 84, 85, 103, 147, 156, 159, 191, 215

aprendizagem 18, 19, 23, 29, 30, 31, 34, 42, 44, 45, 47, 49, 53, 68, 70, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 122, 129, 138, 142, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 163, 164, 166, 174, 175, 176, 179, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 200, 201, 203, 209, 210, 215, 216, 221, 225, 226, 227, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 239, 240, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 254

atuação 27, 28, 29

aula 19, 41, 42, 43, 45, 48, 53, 66, 72, 74, 77, 82, 84, 92, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128

avaliação 23, 38, 39, 44, 45, 74, 77, 78, 82, 83, 205, 207, 210

B

brincadeira 78, 85, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118

C

capacitação 18, 34, 146, 147, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166

cognitivo 29, 72, 73, 78, 79, 80, 82, 84

cristã 39, 44

crítica 16, 18, 20, 22, 23, 31, 34, 39, 41, 42, 51, 52, 53, 75, 83, 86, 89, 115, 140, 144, 145, 147, 148, 150, 152

curricular 90, 116, 120, 121, 124, 126, 127, 144, 145, 147, 148, 152, 202, 203, 204, 206, 210

D

democrática 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37

desafios 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36

desenvolvimento 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
24, 28, 29, 30, 31, 33, 41, 42, 44, 48, 49, 58, 66, 68,
69, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85
docente 20, 42, 64, 73, 83, 84, 93, 94, 101, 120, 126,
142, 154, 155, 156, 158, 159, 163, 164, 166

E

educação 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 46,
47, 48, 49, 51, 52, 53, 64, 68, 73, 75, 76, 81, 83, 84,
85, 86, 97, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110,
112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122,
125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136,
138, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 150,
151, 152, 155, 159, 166, 167, 169, 170, 171, 173,
174, 175, 177, 178, 179, 180, 185, 186, 187, 188,
189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199,
200, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212,
213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222,
226, 227, 231, 232, 233, 234, 235, 240, 241, 243,
244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 255, 258
educacionais 14, 17, 18, 21, 23, 32, 33, 34, 38, 42, 48,
68, 80, 84, 86
educativas 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24
ensino 17, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34,
35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 51, 53, 54, 56,
57, 59, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 77, 78,
79, 80, 81, 83, 84, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 111, 113,
114, 117, 120, 121, 122, 125, 126, 128, 129, 137,
138, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149,
151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161,
162, 163, 164, 165, 166, 169, 172, 173, 174, 175,
176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 188,
189, 190, 191, 192, 195, 196, 197, 198, 199, 200,
203, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217,
222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232,
233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 244,
245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 255
escola 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30,
31, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 45, 53, 112, 113, 115,
118, 123, 124, 126, 129, 131, 132, 133, 134, 135,
136, 138, 159, 164, 166, 167, 169, 173, 175, 176,
177, 179, 180, 181, 188, 189, 190, 191, 196, 198,
200, 210, 213, 222
escolar 15, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
33, 34, 35, 36, 37

escrita 51, 116, 126, 132, 133, 183, 184, 185, 189, 190, 191
estratégias 16, 21, 56, 59, 60, 69, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 84, 99, 122, 131, 145, 147, 158, 169, 172, 174, 176, 179, 181, 189, 195, 200, 203, 207, 210, 211, 214, 215, 221
estudantes 17, 18, 19, 21, 22, 23, 31, 33, 36, 38, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 56, 57, 58, 59, 65, 67, 68, 69, 70, 83, 84, 97, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 136, 141, 151, 155, 158, 175, 176, 179, 180, 184, 185, 188, 195, 199, 200, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 221
estudantil 52, 67, 69, 70, 129, 184, 190, 191, 213
ética 48, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 206, 215, 216, 218, 219, 220

F

festival 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136
formação 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 39, 40, 42, 44, 45, 47, 48, 51, 55, 57, 59, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 83, 84, 85, 101, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 126, 133, 138, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 186, 188, 190, 191, 196, 197, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222

G

gestão 19, 20, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37
gestores 21, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36
graduação 56, 57, 64, 65, 66

I

inclusão 24, 28, 34, 39, 44, 51, 52, 60, 75, 76, 81, 96, 97, 100
inclusiva 52, 57, 58, 69, 70, 75, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 95
infantil 25, 78, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118

integração 14, 16, 21, 23, 31, 56, 58, 59, 60, 68, 77, 84, 98, 99, 100, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 164, 165, 166, 175, 176, 179, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221

interdisciplinaridade 26, 96, 98, 99

L

leitura 52, 72, 79, 80, 82, 116, 140, 148, 160, 183, 184, 185, 189, 190, 191, 194, 195, 199, 200, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258

ludicidade 74, 75, 78, 79, 80, 84, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118

M

mediadora 38, 39, 44

metodologias 14, 20, 22, 23, 24, 34, 78, 79, 80, 83, 84, 98, 100, 131, 152, 174, 175, 179, 184, 190, 191

monitoria 64, 65, 66, 72, 73, 79, 82, 83, 84

N

neuropsicopedagogia 72, 73, 83

P

pedagogia 14, 16, 17, 19, 22, 23, 53, 74, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 118, 136, 144, 145, 147, 152

pedagógicas 14, 16, 18, 21, 22, 33, 35, 38, 39, 44

políticas 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 37, 58, 75, 86, 94, 95

práticas 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26

professor 25, 41, 43, 52, 74, 108, 111, 113, 114, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128

professores 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 30, 36, 42, 47, 53, 84, 100, 114, 121, 123, 135, 138, 139, 140, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 170, 172, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182,

183, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 199, 200, 201,
202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211,
212, 213
profissional 24, 30, 34, 36, 59, 66, 68, 124, 126, 145,
146, 147, 148, 149, 175, 189, 197, 199, 205, 208,
209, 211
psicopedagogia 72
públicas 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24

R

representações 26, 32, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 69, 70,
71
rural 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24

S

sala 19, 41, 42, 43, 46, 48, 66, 72, 74, 77, 82, 84, 120,
121, 122, 123, 125, 126, 127, 128
sociais 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 32, 36, 38, 39,
47, 48, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 69, 70, 71
sustentável 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24

T

teatro 122, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136
tecnologias 14, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 33, 34, 66, 85,
127, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 164, 166
temas 21, 22, 24, 38, 51, 76, 106, 122, 130, 136, 137,
138, 139, 141, 142, 160, 186, 202, 203, 204, 205,
206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215,
216, 217, 218, 219, 220, 221
transversais 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209,
210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220,
221, 222

V

valores 30, 38, 42, 44, 45, 46, 48, 94, 112, 129, 134, 135
virtual 120, 121, 123, 125, 126, 128

