Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Educação

Um Universo de Possibilidades e Realizações
Vol. 14

AYA EDITORA
2025

Educação

Um Universo de Possibilidades e Realizações
Vol. 14

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Educação

Um Universo de Possibilidades e Realizações
Vol. 14

AYA EDITORA
2025

Direção Editorial
Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares
Executiva de Negócios
Ana Lucia Ribeiro Soares
Organizadora
Prof.ª Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
Revisão
Os Autores
Produção Editorial
AYA Editora©
Capa
AYA Editora©
Imagens de Capa
br.freepik.com
Área do Conhecimento
Ciências Humanos

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)
Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)
Prof.º Dr. Aknaton Toczek 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 Tássia Patricia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

Copyright do Texto © 2025 dos autores

Copyright da Edição © 2025 AYA Editora (projeto gráfico, diagramação e visual de capa)

E2446 Educação: um universo de possibilidades e realizações [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 582 p.

v.14

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-832-8
DOI: 10.47573/aya.5379.3.14

1. Ensino. 2 Matemática Estudo e ensino. 3. Educação especial. 4. Alfabetização e letramento. 5. Educação infantil . 6. Discriminação na educação - Brasil . 7. Igualdade na educação - Brasil . 8. Negros - Identidade racial. 9. Professores – Formação. 10.. Aprendizagem. 11. Alfabetização. 12. Educação infantil 13. Tecnologia educacional. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva. II. Título

CDD: 370.7

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

AYA Editora©
Fone: +55 42 3086-3131 | WhatsApp: +55 42 99906-0630
E-mail: contato@ayaeditora.com.br | Site: https://ayaeditora.com.br

Declaração da Editora

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

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

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

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

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

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

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

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

SUMÁRIO

Apresentação.....XXII

01

Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem e Resolução de Problemas no Ensino de Matemática: Diálogos Teóricos e Implicações Pedagógicas 1

Fernando Francisco Pereira
Iara Souza Doneze

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.1

02

A Institucionalização da Educação Especial em Ituiutaba-MG 17

Sauloéber Tarsio de Souza
Mírian da Paz Braga

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.2

03

Memorial – Reminiscências de um Pesquisador 30

Ademí Eduardo Santa Rosa

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.3

04

Ludicidade, Tecnologia e o Processo Educativo por Meio das Atividades Educativas 46

Michelle de Oliveira Ferreira da Silva
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.4

05

Alfabetização e Letramento: Um Estudo sobre as Possibilidades da Abordagem Inicial da Leitura e Escrita com Crianças de 4 ou 5 Anos de Idade 57

Francisco Wellington Araújo Neves
Erliene dos Santos Sousa
Gilberto Sousa Silva
Cristhiane Sampaio Aragão Fontenele
Valcir Alves Fontenele
Ana Gardielly da Conceição Silva
Aryanne de Oliveira Santos
Izadiel Ruben Costa Leal
Doniel Sousa da Silva
Leidiane Gomes da Silva Batista

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.5

06

Os Desafios da Educação Infantil na Pós-Quarentena: Um Estudo da Defasagem da Leitura e Escrita dos Alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Escola Municipal Professora Graciele Fernandes Zani, na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no Período de 2022 – 2023 79

Simeire Ramos

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.6

07

A Alfabetização na História: Como se Ensinava ou se Ensina a Ler 90

Elilson Tarcio de Sousa e Sousa
Joelma Reis Correia

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.7

08

Infâncias Negras e Escolarização no século XIX e XX: Análise entre a Construção Histórico-Cultural da Criança e os Desafios da Educação no Brasil 100

Jonatan dos Santos Donato Alves

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.8

09

Proposta de Formação Docente Continuada: Uma Abordagem Crítica e Inovadora.....114

Laís Lauane Gaia Veras
Danielle Sepúlvida de Almeida
Maria Enice Almeida da Silva
Suely Almeida de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.9

10

A Influência do Formato de Atividades Avaliativas sobre Diferentes Estilos de Aprendizagem: Uma Análise Comparativa.....121

Vinícius Reis de Figueirêdo
Roselin Angelita Dantas Reis

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.10

11

Alfabetização e Letramento: Contribuições para a Formação de Leitores Críticos 127

José Adilton Prates Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.11

12

Juventude, Trabalho e Educação Profissional: Desafios Estruturais e Perspectivas de Transformação 140

Daniela Carlesso
Felipe Dausacker da Cunha
Luciane Amália Bitello

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.12

13

A Pedagogia do Armário e a Saúde Mental de Adolescentes Escolares Diante das Questões de Gênero e Sexualidade 151

Leonardo Agostinho da Silva
Victor Hugo de Oliveira Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.13

14

Inteligência Artificial na Educação Básica Brasileira: Tensões Éticas e Pedagógicas na Busca por um Ensino Personalizado 166

Gabriel Felipe de Carvalho da Silva
Frederico Fonseca Fernandes

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.14

15

Dificuldades no Processo de Orientação em Trabalhos de Conclusão de Curso em Instituições Particulares na Cidade de Manaus: Um Estudo com Docentes e Discentes dos Cursos de Engenharia.....178

Murilo Ferreira dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.15

16

A Busca Ativa Escolar: Estratégias e Desafios nas Escolas Estaduais e Municipais de Manaus – AM....197

Danielle Monteiro dos Santos
Lucineide Monteiro dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.16

17

O Uso de Tecnologias na Educação: Ferramentas, Benefícios e Barreiras.....208

Alessandra Santos de Paula

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.17

18

Tecnologias e Ensino na Educação Básica: Percepções de Alunos sobre o Uso das Mídias em Sala de Aula 222

Victor Hugo de Oliveira Santos
Leonardo Agostinho da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.18

19

Estudantes Negros Cotistas e suas Experiências na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)...238

Laudecir da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.19

20

Histórias que Encantam: Leitura Literária na Primeira Infância 250

Bárbara Maira Moreira Romualdo
Gleice Samara Alves da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.20

21

O Uso do Inglês nas Redes Sociais: Impactos e Transformações no Processo de Ensino-Aprendizagem em Presidente Sarney, Maranhão – Brasil 262

Josevandro Carvalho Machado
Idelvanda de Sousa Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.21

22

A Arte como Linguagem na Educação Infantil 272

Patrícia dos Santos Consoni

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.22

23

O Apoio Pedagógico da Assistência Estudantil na Universidade Federal de Pernambuco 283

Alexsandra Ramos dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.23

24

Desafios do Uso das TDIC na Educação Básica em Manaus: Uma Análise do Cenário Pandêmico e Pós-Pandêmico.....289

Eliane Cristia Lopes Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.24

25

Educação e Políticas Públicas no Brasil: BNCC, Tempo Integral e Avaliações Externas em Perspectiva 304

Cindy Fucidji Ishida
Cleide Aparecida Silva
Josélia Henriques Pio
Emanuel Esdras Gualberto de Brito
Rafael André Ferreira
Ricardo Viana Velloso

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.25

26

Horta Escolar e Educação Ambiental: Uma Estratégia Prática de Ensino em uma Escola no Campo em Caxias MA.....322

Elvio da Silva Rodrigues

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.26

27

A Importância da Educação de Jovens e Adultos para Trabalhadores Rurais 341

Marcos Vinícius Pereira da Cruz
Ana Cristina Silva Daxenberger
Nathali Gomes da Silva
Josilene de Souza Freitas

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.27

28

O Desafio da Argumentação nos Cenários Escolares: Uma Reflexão Necessária 367

Ronaldo Zechin

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.28

29

SullerBot: Sistemática Integrada de Apoio Emocional Educacional Baseada em Inteligência Artificial 375

Gabriel Martins Vieira

Patrícia Maciel

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.29

30

Amanualidade e Educação em Vieira Pinto, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e Wallon: Fundamentos para uma Pedagogia da Práxis e da Emancipação Social.. 384

Adão Lourenço

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.30

31

Educação a Distância para a Qualificação dos Servidores do Poder Judiciário: A Experiência do Tribunal de Justiça de Pernambuco 396

Elisiário da Silva Araújo
Geraldo Tacidálio Fernandes
DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.31

32

Educação a Distância como Política de Inclusão: Trajetória, Fundamentos Pedagógicos e Impactos Sociais 408

Elisiário da Silva Araújo
Geraldo Tacidálio Fernandes
DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.32

33

Ensaio sobre o Cotidiano Escolar do Gestor Escolar na Atualidade: Desafios e Sugestões 420

Fábio Angélico Leite
Flávio Roberto Chaddad
DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.33

34

Gestão Participativa como Força Motriz para a Autonomia e a Democratização do Poder nas Organizações Educacionais 430

Cleuza Maria Carneiro Barros
DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.34

35

Ecoansiedade: Percepções de Estudantes Feirenses do Ensino Médio Frente às Crises Ambientais.....446

Alice Maria Pimenta Leal da Silva
Ana Rita Queiroz Ferraz
Alana Oliveira Cintra Pedreira

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.35

36

A Relação entre Família e Escola no Ensino Fundamental I: Impactos Sociais e Educacionais na Formação do Aluno na Escola Estadual Dorval Varela em Manaus-AM 2023.....462

Maria Gicely Santos de Menezes

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.36

37

Breves Considerações da Arte Cinematográfica: Um Estudo à Luz dos Brinquedos Óticos.....472

Raniere Nunes da Silva
Matheus Carvalho Lima
Gilberto Freire de Santana
Gilvan da Silva Alves

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.37

38

Estado da Arte da Educação Financeira: Lacunas e Tendências para Pesquisa Aplicada em Contextos Escolares 483

Décio de Oliveira Gröhs

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.38

39

Gestão Democrática Escolar na Era Digital: Participação e Colaboração em Tempos de Conectividade.....494

Maria Lucilene Guimarães de Albuquerque

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.39

40

(Re) Pensando a Educação do Campo sob a Ótica Freiriana: Políticas Públicas da Atualidade 507

Cícero Júlio de Melo
Waldênia Leão de Carvalho

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.40

41

BNCC e a Educação Física Escolar: A Visão dos Docentes nas Escolas Públicas Estaduais de Manaus da Coordenadoria Distrital de Educação 06 518

Rosália Cordeiro dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.41

42

O Pessoal do Cais Bar: As Contribuições da Educação Formal e Informal para Incorporação de um Habitus Musical 530

Fábio Costa Santos
Adriana Souza Colares Santos
Getuliana Sousa Colares
Pedro Rogério
Luiz Botelho Albuquerque

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.42

Apresentação

A educação contemporânea é atravessada por questões que se manifestam em escalas diferentes, da sala de aula às políticas públicas, da formação docente às experiências vividas pelos estudantes. Este volume acompanha essa amplitude ao reunir estudos sobre ensino, aprendizagem, inclusão, gestão, tecnologias e participação escolar em contextos diversos. As pesquisas percorrem a educação básica e superior, a educação profissional, a educação do campo e a educação de jovens e adultos, mostrando como acesso, permanência e aprendizagem dependem das condições concretas em que os processos educativos acontecem.

Parte dos textos se volta para o trabalho pedagógico. Há discussões sobre resolução de problemas em Matemática, alfabetização, letramento, leitura literária, argumentação, avaliação e práticas na Educação Infantil. Em outros momentos, o foco recai sobre ludicidade, arte, horta escolar, formação continuada, orientação acadêmica e relação entre família e escola. Esses temas se aproximam porque tratam de decisões cotidianas sobre ensinar, acompanhar, intervir e avaliar, sempre em relação às respostas dos estudantes e às exigências de cada contexto.

A obra também aborda desigualdades e formas de inclusão que atravessam a escolarização. A institucionalização da Educação Especial, as experiências de estudantes negros, as infâncias negras, as questões de gênero e sexualidade, a assistência estudantil, a busca ativa escolar e a articulação entre juventude, trabalho e formação profissional aparecem em pesquisas que tratam de direitos, pertencimento e participação. Questões ligadas à ecoansiedade e ao apoio emocional acrescentam outra dimensão ao debate, ao considerar efeitos subjetivos presentes na vida escolar.

As tecnologias ocupam espaço significativo no conjunto. Inteligência artificial, mídias digitais, TDIC e educação a distância são examinadas a partir de usos pedagógicos, limites de acesso, desafios éticos e possibilidades de formação. Ao lado delas, surgem estudos sobre políticas curriculares, avaliações externas, educação em tempo integral, gestão democrática, educação financeira e organização do cotidiano escolar. A combinação entre análises teóricas, estudos históricos, pesquisas de campo e relatos de experiência permite acompanhar problemas educacionais por ângulos distintos, sem reduzi-los a uma única explicação. O leitor encontra, assim, um panorama de práticas, tensões e escolhas que fazem parte da educação brasileira em diferentes espaços e níveis de ensino.

Boa leitura!

Capítulo 01

Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem e Resolução de Problemas no Ensino de Matemática: Diálogos Teóricos e Implicações Pedagógicas

Hypothetical Learning Trajectories and Problem-Solving Approaches in Mathematics Education: Theoretical Foundations and Classroom Implications

Fernando Francisco Pereira

Doutor em Ensino de Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Educação para as Ciências e a Matemática (PCM) - Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED).

Iara Souza Doneze

Doutoranda em Ensino de Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Educação para as Ciências e a Matemática (PCM) - Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME-PML).

Resumo: Este trabalho discute, em perspectiva teórica, a interrelação entre as Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem (THA) e as diferentes abordagens da Resolução de Problemas no ensino de Matemática, analisando seus fundamentos paradigmáticos e implicações didáticas. As THA são compreendidas como projeções antecipadas e fundamentadas de possíveis caminhos para o desenvolvimento conceitual dos alunos, integrando metas, planos e hipóteses sobre o processo de aprendizagem. O trabalho articula essas noções às três abordagens da resolução de problemas: para, sobre e via, contextualizadas em paradigmas distintos: instrucionista-cognitivista, aquisitivo e construtivista/sócio-construtivista. A argumentação propõe que a integração entre THA e resolução de problemas potencializa o ensino, ao combinar a previsibilidade estratégica com a flexibilidade adaptativa diante das respostas dos estudantes, favorecendo um ambiente investigativo e colaborativo. São apresentados exemplos que evidenciam como essa articulação contribui para a formação docente, o planejamento pedagógico e a superação de dificuldades de aprendizagem, promovendo um ensino centrado no aluno e alinhado a objetivos conceituais. A análise conclui que o diálogo entre THA e resolução de problemas constitui um referencial potente para pesquisas futuras e práticas pedagógicas inovadoras.

Palavras-chave: trajetórias hipotéticas de aprendizagem; resolução de problemas; ensino de matemática.

Abstract: This paper discusses, from a theoretical perspective, the interrelationship between Hypothetical Learning Trajectories (HLT) and different approaches to Problem Solving in Mathematics education, analyzing their paradigmatic foundations and didactic implications. HLT are understood as anticipated and theoretically grounded projections of possible pathways for students' conceptual development, integrating goals, plans, and hypotheses about the learning process. The study articulates these notions with the three approaches to problem solving: for, about, and via, contextualized within distinct paradigms: instructionist-cognitivist, acquisitive, and constructivist/socio-constructivist. The argument proposes that integrating HLT and problem solving enhances teaching by combining strategic predictability with adaptive flexibility in response to students' outputs, fostering an investigative and collaborative environment. Examples are provided to illustrate how this articulation contributes

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.1

to teacher education, pedagogical planning, and overcoming learning difficulties, promoting student-centered teaching aligned with conceptual objectives. The analysis concludes that the dialogue between HLT and problem solving constitutes a powerful framework for future research and innovative pedagogical practices.

Keywords: hypothetical learning trajectories; problem solving; mathematics education.

INTRODUÇÃO

No campo educacional, compreender como os alunos aprendem e como o professor pode planejar estratégias eficazes exige a articulação entre referenciais teóricos sólidos e práticas pedagógicas contextualizadas. O conceito de paradigma, conforme Kuhn (2013), traduz-se em conjuntos de concepções, métodos e práticas que orientam a ação profissional em determinado período histórico. Na Educação Matemática, tais paradigmas manifestam-se nas formas predominantes de ensinar e aprender, influenciando desde a seleção de conteúdos até as interações em sala de aula (Mizukami, 1986; Libâneo, 2012).

Dentro dessa perspectiva, as Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem (THA), propostas por Simon (1995), representam um modelo teórico que integra objetivos de ensino, planos de atividade e hipóteses sobre o processo de aprendizagem. Fundamentadas na visão construtivista, as THA são descrições antecipadas, mas revisáveis, do percurso que os alunos poderão seguir para a construção de conceitos matemáticos (Clements; Sarama, 2004; Oliveira, 2014). Já a Resolução de Problemas, nas suas diferentes abordagens (para, sobre e via/através), constitui cenário relevante, capaz de promover o raciocínio crítico e a compreensão conceitual (Polya, 1995; Proença, 2018; Onuchic *et al.,* 2021).

O diálogo entre essas duas perspectivas oferece uma possibilidade de unir planejamento estruturado e flexibilidade pedagógica, integrando a previsibilidade das THA ao dinamismo investigativo da Resolução de Problemas. Assim, este artigo tem como objetivo discutir, em nível teórico, as inter-relações entre Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem e abordagens da Resolução de Problemas, destacando seus fundamentos paradigmáticos, potencialidades e implicações para o ensino de Matemática.

O que são Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem (THA)?

O termo Trajetória Hipotética de Aprendizagem (THA), no inglês, *Hypothetical Learning Trajectory*, surgiu com o pesquisador Simon (1995) que, baseado na perspectiva construtivista, se dispôs a apresentar um modelo teórico de pensamento pedagógico para a criação e implementação de tarefas para promover a aprendizagem conceitual de Matemática.

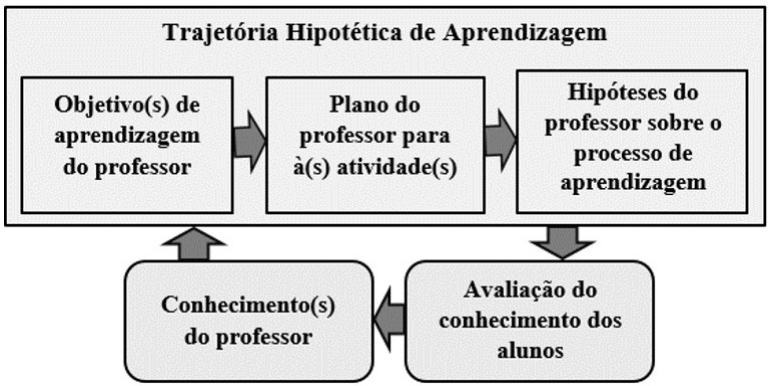
O modelo teórico apresentado por Simon (1995), THA, sustenta-se sobre três componentes: o(s) objetivo(s) de aprendizagem do professor para o conteúdo (conceito) matemático; o plano do professor para a atividade de Matemática; as hipóteses do professor sobre o processo de aprendizagem. Simon (1995) esclarece

que o termo “Trajetória Hipotética de Aprendizagem” refere-se à previsão do professor quanto ao caminho pelo qual a aprendizagem da Matemática poderá ser conduzida. E é hipotética porque a trajetória real de aprendizado e o que dela derivará não é conhecido de antemão.

Pesquisadores como Clements e Sarama (2004) expandem essa definição, descrevendo as THA como descrições do pensamento e da aprendizagem dos alunos em um domínio matemático específico, associadas a uma rota conjecturada de tarefas instrucionais que possibilitam o desenvolvimento de níveis progressivamente mais sofisticados de compreensão. Simon e Tzur (2004) reforçam que as THA devem orientar tanto o planejamento a priori quanto as decisões pedagógicas espontâneas tomadas durante as aulas, sendo constantemente revisadas à luz das interações e observações feitas pelo professor em sala de aula como forma de ressignificar sua prática no movimento continuum.

Para que a definição de THA seja melhor compreendida, Simon (1995) esclarece que as THA constituam parte de um ciclo de ensino da Matemática. Na figura 1 é possível visualizar o ciclo de ensino da Matemática segundo Simon (1995).

Figura 1 - ciclo de ensino da Matemática orientado pela Trajetória Hipotética de Aprendizagem.



Fonte: adaptado de Simon, 1995.

O ciclo parte do Conhecimento do professor, base teórica e prática que o docente possui sobre conteúdos, metodologias e sobre os próprios alunos. A Trajetória hipotética de aprendizagem, que é subdividida em três componentes: Objetivos do professor, são as metas de aprendizagem que o professor pretende alcançar; Plano docente para as atividades, a organização das situações de ensino; e Hipótese sobre o processo de aprendizagem, expectativa do professor sobre como os alunos devem aprender e conjectura sobre as possíveis estratégias, dificuldades e questionamento que os alunos poderão fazer. Subsequente, a Constituição interativa das atividades de sala de aula, refere-se ao que realmente acontece em aula, as interações concretas entre alunos, professor e tarefas, assim como as exatas dificuldades, estratégias e questionamentos. Por fim, Avaliação do conhecimento dos alunos, processo de coleta e análise de evidências sobre o que os estudantes sabem, o que é necessário aprender ou que dificuldades estão

enfrentando. Assim, o ciclo alimenta-se retornando ao conhecimento do professor, com base na avaliação, o professor refina sua trajetória hipotética, ajustando metas, planos e intervenções (Simon, 1995).

Oliveira (2014) destaca que a utilização da THA ajuda o professor a planejar, mediar e ajustar as intervenções no processo de ensino-aprendizagem. A importância das THA para a formação docente e constituição da identidade reside no fato de que ao implementá-la em sala de aula podem surgir: novos conhecimentos matemáticos, novos objetivos e aprendizagem e novos conhecimentos sobre o processo de aprendizagem dos alunos, fazendo com que o professor revisite sua trajetória hipotética e estabeleça modificações dando origem a uma nova THA, mas agora revisada. Quando articulado ao ensino por meio da resolução de problemas, a THA oferece um roteiro flexível para que o professor possa identificar as estratégias emergentes dos alunos, antecipar erros comuns e oferecer suporte específico em momentos oportunos. Assim, a THA e a resolução de problemas se complementam na construção de um ambiente de aprendizagem ativo, onde o professor é tanto planejador como mediador (Simon, 1995; Oliveira, 2014).

A Resolução de Problemas e o Ensino de Matemática

A Resolução de Problemas é vista sobre três formas de abordagem: o ensino para a Resolução de problemas; o ensino sobre a Resolução de Problemas; e o ensino via Resolução de Problemas (Schroeder; Lester Junior, 1989; Proença, 2018).

O ensino *para* a resolução de problemas consiste em preparar os alunos para resolver problemas matemáticos específicos por meio da aprendizagem de conceitos, algoritmos e procedimentos previamente estruturados. Nessa abordagem, os conteúdos matemáticos são ensinados de forma direta e sistemática, com o objetivo de capacitá-los a aplicar esse conhecimento em situações-problema previamente delimitadas. Segundo Charles e Lester (1982), essa abordagem valoriza a aquisição de habilidades técnicas e a fluência procedimental, essenciais para que o estudante consiga enfrentar problemas com confiança. Os problemas, nesse caso, são utilizados como aplicação dos conhecimentos previamente ensinados, ocupando uma função instrumental no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o papel do professor é garantir que os alunos compreendam e dominem os conceitos necessários antes de se engajarem em situações mais complexas de resolução. Corroborando, para Schoenfeld (1985) e Van de Walle *et al.* (2010), o ensino para a resolução de problemas é útil, sobretudo, na construção de um repertório mínimo de estratégias e procedimentos básicos, os quais podem ser posteriormente mobilizados em contextos mais abertos e desafiadores. Essa abordagem é em suma a mais tradicional nas salas de aula, em que o professor apresenta o conteúdo, resolve exemplos e, somente ao final, propõe problemas como forma de exercício. Embora eficiente em determinados contextos, ela pode limitar o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos estudantes se utilizada de forma exclusiva e mantém o paradigma conteudista de ensino da matemática (Schroeder; Lester Junior, 1989; Polya, 1995; Schoenfeld, 1992; Proença, 2018).

O ensino *sobre* resolução de problemas, por sua vez, tem como foco principal o desenvolvimento da capacidade estratégica dos alunos para enfrentar problemas diversos, muitas vezes novos ou não-rotineiros. Nessa abordagem, o objetivo é que os estudantes aprendam a pensar como resolvedores de problemas, ou seja, que desenvolvam heurísticas, metacognição, pensamento estratégico, perseverança e reflexão crítica. Pólya (1995) é um dos precursores dessa visão, ao propor seu clássico modelo de quatro etapas para a resolução de problemas: compreensão do problema; elaboração de um plano; execução do plano; e realizar o retrospecto ou verificação da resolução.

Pólya (1962; 1995) defendia que ensinar matemática deve incluir ensinar a resolver problemas, com ênfase nos processos mentais envolvidos. A partir dessa base, diversos pesquisadores, com foco em fatores cognitivos e não-cognitivos, passaram a investigar como desenvolver: conhecimentos estratégicos, saber como abordar problemas; conhecimentos metacognitivos, como monitorar e controlar o próprio raciocínio; e conhecimentos afetivos, como lidar com a frustração, persistência de obstáculos, entre outros. Schoenfeld (1985), ao estudar os comportamentos de alunos durante a resolução de problemas, identificou que as decisões estratégicas e os aspectos metacognitivos eram mais determinantes para o sucesso do que o mero domínio de conteúdo matemático. Ele propôs que o ensino deveria incluir discussões explícitas sobre como pensar sobre o problema, promovendo momentos de reflexão e justificativa das escolhas feitas durante a resolução.

O ensino *sobre* resolução de problemas, portanto, desloca o foco da matemática em si para o processo de resolução, o que implica também em mudanças metodológicas: trabalho em grupo, discussões coletivas, reflexões escritas e uso de problemas desafiadores, abertos ou que não têm uma única solução possível. Lester e Kehle (2003) afirmam que o ensino sobre a resolução de problemas é fundamental para promover o que chamam de competência matemática adaptativa, ou seja, a capacidade de usar a matemática de forma flexível e eficaz em novas situações. Além disso, as diretrizes curriculares mais recentes reforçam essa dimensão. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, explicita que a resolução de problemas deve estar associada ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, como argumentar, comunicar e tomar decisões com base em dados (Brasil, 2018).

Já o ensino *via/através* da resolução de problemas representa uma abordagem pedagógica mais recente e aprofundada, na qual os problemas são o ponto de partida e o meio central para a construção dos conhecimentos matemáticos. Nessa concepção, o foco não está em aplicar ou estudar a resolução de problemas de forma isolada, mas sim em ensinar os próprios conteúdos matemáticos através da resolução de problemas, ou seja, os conceitos emergem da experiência de resolver problemas (Proença, 2018; Onuchic *et al.,* 2021). Segundo o *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM, 2000), ensinar matemática através da resolução de problemas significa que os alunos devem aprender matemática ao resolver problemas matemáticos relevantes e ricos para o contexto deles, com ênfase na compreensão conceitual e no desenvolvimento procedimental. A resolução de

problemas deixa de ser um fim para se tornar um meio privilegiado de ensino e aprendizagem.

Essa abordagem está enraizada na perspectiva construtivista da aprendizagem, especialmente nos trabalhos de autores como Piaget, Vygotsky e, mais diretamente, John Dewey, que defendia a aprendizagem como processo ativo, ancorado na investigação e na experiência do aluno diante de situações problemáticas autênticas. As características centrais do ensino via resolução de problemas, segundo pesquisadores como Masingila, Lester Junior e Raymond (2011), Proença (2018), Onuchic *et al.* (2021), são: os problemas são apresentados antes da formalização dos conceitos; os alunos são incentivados a explorar estratégias próprias, dialogar, testar hipóteses e argumentar; o conhecimento é construído coletivamente enquanto a promovem a resolução do problema; o professor atua como mediador e direcionador das discussões, estratégias e procedimentos; o erro é valorizado como parte do processo de aprendizagem , promovendo a discussão conceitual e monitoramento das estratégias e soluções.

Autores como Hiebert *et al.* (1997) e Ponte (1998) e Boaler (2002), enfatizam que o ensino através de problemas promove uma aprendizagem significativa, ao conectar a matemática escolar com situações complexas e relevantes para os estudantes, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas superiores, como a abstração, generalização, argumentação e criatividade. No Brasil, destacam-se as contribuições de Onuchic *et al.,* (2021), que propõem uma metodologia didática com dez etapas organizadas em torno da resolução de problemas como estrutura central da aula. De forma semelhante, Proença (2018; 2021) apresenta a proposta de ensino via resolução de problemas, na qual os conteúdos matemáticos são ensinados a partir da interação com problemas significativos, numa sequência estruturada de quatro etapas: uso do problema como ponto de partida, formação do conceito, formalização do conteúdo, e aplicação em novos problemas. Essa abordagem transforma o papel do estudante, que deixa de ser um receptor de conteúdo para tornar-se agente ativo na construção do saber matemático, e o do professor, que passa a ser um articulador do conhecimento emergente das interações com os problemas.

Uma Possível Visão Paradigmática das Abordagens de Resolução de Problemas

Na ciência e, particularmente, no campo da educação, o termo paradigma remete ao conjunto de concepções teóricas, valores, métodos e práticas que orientam a produção de conhecimento e a ação profissional em determinado período histórico. Kuhn (2013, p. 13) define paradigma como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes”. No contexto educacional, paradigmas representam modos predominantes de conceber a aprendizagem e o ensino, influenciando desde o desenho curricular até a prática em sala de aula (Mizukami, 1986).

Esses paradigmas não são estáticos: surgem e se transformam em resposta a novas demandas sociais, avanços científicos e mudanças nas concepções de sujeito, conhecimento e sociedade. Na educação, tais mudanças se refletem na adoção de diferentes perspectivas pedagógicas como: o instrucionismo, o cognitivismo, o construtivismo e o sócio-construtivismo, cada qual com sua visão sobre como o conhecimento é construído e qual deve ser o papel do professor e do aluno (Libâneo, 2012). A identificação de um paradigma dominante ou emergente em uma prática de ensino permite compreender as intencionalidades subjacentes e avaliar sua coerência com os objetivos de aprendizagem propostos.

A abordagem de ensino sobre a resolução de problemas matemáticos caracteriza-se pela ênfase no ensino explícito de estratégias, heurísticas e fases do processo de resolução, frequentemente inspirada no modelo de Polya (1945), que propõe quatro etapas: compreensão do problema, elaboração de um plano, execução do plano e revisão da solução. Trata-se de uma perspectiva alinhada ao paradigma instrucionista com base cognitivista, no qual a aprendizagem é concebida como processamento de informação (Atkinson; Shiffrin, 1968; Anderson, 2010).

Nesse paradigma, o professor assume o papel de modelo cognitivo, em inglês, *cognitive modeler*, explicitando seu raciocínio e demonstrando como aplicar estratégias para resolver problemas. Esse processo é coerente com a teoria da aprendizagem por modelagem cognitiva, em inglês, *Cognitive Apprenticeship* de Collins, Brown e Newman (1989), na qual o professor expõe procedimentos internos de pensamento que, de outro modo, permaneceriam ocultos ao aprendiz. Como destacam Onuchic e Allevatto (2011, p. 77), “o professor apresenta o caminho a ser seguido, tornando explícitos os passos para que o aluno possa reproduzi-los”.

A abordagem de ensino de matemática para a resolução de problemas, por sua vez, insere-se predominantemente no paradigma da aquisição de habilidades, em inglês, *Skill Acquisition Theory*, com fundamentos cognitivistas-comportamentais. Nessa concepção, o foco não é o ensino direto de estratégias de resolução, mas a criação de oportunidades para que os estudantes apliquem conceitos e procedimentos previamente aprendidos em contextos de problema.

Segundo Fitts e Posner (1967), a aprendizagem de habilidades ocorre em três estágios: cognitivo, compreensão inicial; associativo, prática com feedback; e autônomo fluência/proficiência e automatização. Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) complementam ao argumentar que o aprimoramento requer prática deliberada, isto é, exercícios intencionalmente estruturados para promover progresso. No ensino de matemática, essa abordagem se traduz em listas de exercícios e problemas contextualizados que reforçam a aplicação de conteúdos estudados, fortalecendo a transferência de aprendizagem (Perkins; Salomon, 1992). Nessa perspectiva, a atuação docente prioriza a oferta de tarefas de prática estruturada, com controle da dificuldade e feedback corretivo. Embora possa promover competência procedimental, tal abordagem é menos voltada à construção autônoma de conceitos, funcionando melhor quando o objetivo é consolidar técnicas já apresentadas.

A abordagem de ensino da matemática através da resolução de problemas é a que mais claramente se aproxima do paradigma construtivista (Piaget, 1970) e sócio-construtivista (Vygotsky, 2007), nos quais a aprendizagem é entendida como um processo ativo de construção de significados, mediado por interações sociais e pela resolução de desafios significativos. Nesse paradigma, o problema não é apenas um meio de aplicação, mas o motor do ensino. O conteúdo matemático emerge da necessidade de resolver uma situação desafiadora, permitindo que os conceitos sejam construídos pelos próprios alunos, com mediação e intervenções estratégicas do professor. Como defendem Onuchic e Allevatto (2011), o ensino pela resolução de problemas envolve os alunos em investigações que lhes permitem descobrir, conjecturar, testar hipóteses e generalizar resultados.

No quadro 1 é apresentado uma síntese das três abordagens da resolução de problemas no ambiente de ensino e aprendizagem de matemática.

Quadro 1 - Síntese das três abordagens da resolução de problemas no ambiente de ensino e aprendizagem de matemática.

Abordagem	Sobre a Resolução de Problemas (About problem solving)	Para a Resolução de Problemas (For problem solving)	Via/Através da Resolução de Problemas (Via/Through problem solving)
Objetivo de ensino	Ensinar explicitamente estratégias, heurísticas e etapas para resolver problemas, como as fases de Polya	Desenvolver habilidades para aplicar conceitos e procedimentos já aprendidos em problemas específicos	Desenvolver compreensão conceitual a partir da resolução de problemas contextualizados e significativos
Objetivo de aprendizagem	Aprender métodos e etapas da resolução de problemas de forma estruturada	Aplicar conhecimentos prévios para resolver problemas conhecidos ou semelhantes aos estudados	Construir conceitos matemáticos enquanto resolve problemas que exigem reflexão e investigação
Papel do professor	Apresentador de estratégias e métodos de forma expositiva	Fornecedor de exercícios e orientações para aplicação prática	Criador e mediador de problemas; facilitador do processo investigativo
Papel do aluno	Receptor passivo, memoriza procedimentos e técnicas	Resolvedor ativo, mas em contextos estruturados e previsíveis	Construtor ativo de conhecimento, participa de discussões e reflexões
Dinâmica da sala de aula	Aula expositiva, centrada no professor; baixa autonomia do aluno	Prática de exercícios; aplicação de procedimentos previamente ensinados	Ambiente centrado no problema; discussão, colaboração e iteração contínua
Paradigma	Instrucionista com base cognitivista	Aquisitivista, com base na Skill Acquisition Theory	Construtivista e sócio-construtivista

Fonte: autoria própria, 2025.

Cada abordagem, portanto, articula-se a um paradigma pedagógico distinto: o ensino sobre a resolução de problemas privilegia a instrução explícita com base

cognitivista; o ensino para a resolução de problemas alinha-se ao paradigma de aquisição e treino de habilidades; e o ensino via/através da resolução de problemas vincula-se aos pressupostos construtivistas e sócio-construtivistas. Reconhecer essas relações permite que professores e pesquisadores façam escolhas metodológicas mais conscientes, alinhando objetivos de ensino, estratégias didáticas e expectativas de aprendizagem. Por fim, Schoenfeld (2016) e Simon (1995) mostram que essas abordagens de ensino direta ou indiretamente baseiam-se em planejamentos que visam reconhecer no horizonte possíveis acontecimentos que irão reger o ensino e a aprendizagem dos alunos no ambiente real, nas quais o professor antecipa trajetórias hipotéticas possíveis e dificuldades, mas mantém a flexibilidade para ajustar intervenções de acordo com as produções dos alunos.

Interrelações Possíveis entre a Resolução de Problemas e as Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem

A intersecção entre a resolução de problemas matemáticos e as Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem (THA) representa um diálogo metodológico fundamental para o ensino da matemática, reunindo a dimensão significativa e dialógica da construção do conhecimento pelo aluno e o planejamento estratégico-reflexivo do professor. A resolução de problemas serve como pano de fundo para a aprendizagem dos alunos, enquanto as THA oferecem um roteiro antecipatório estruturado para mediar e organizar o processo ensino (Simon, 1995; Proença, 2018; Pereira; Proença, 2022).

Simon e Tzur (2004) definem a THA como uma previsão fundamentada acerca do percurso esperado da aprendizagem, considerando as respostas, dificuldades e estratégias que os alunos poderão manifestar durante a atividade. Essa trajetória é hipotética pois reconhece a singularidade e contingência do processo, permitindo ao docente planejar com embasamento e flexibilidade (Pires, 2009; Oliveira, 2014). Já no ensino via resolução de problemas, a multiplicidade de estratégias e interpretações requer do professor uma postura flexível, alinhada à antecipação oferecida pelas THA para adaptar o ensino frente às respostas dos estudantes (Lester Junior, 1994; Cai; Brooks, 2007).

A integração entre as duas abordagens fortalece a articulação entre o desenvolvimento do pensamento matemático e a sistematização progressiva da aprendizagem. Almeida, Silva e Vertuan (2012) destacam, no contexto da Modelagem Matemática e do empenho em estabelecer uma problemática e buscar um modelo que a solucione, assimilam que as fases como formulação, matematização, resolução, interpretação e validação podem ser previstas e organizadas por hipóteses previstas antecipadamente, definindo estratégias pedagógicas coerentes para cada etapa. A construção de uma THA centrada na atividade de resolução de problemas exige profundo conhecimento do professor sobre conceitos matemáticos, características dos alunos e possíveis trajetórias cognitivas, sendo um planejamento vivo e revisitado conforme acontece a mediação em sala (Gómez; González; Lupiáñez, 2007; Pires, 2009). Massingila e King (1996) ressaltam que a resolução

de problemas transcende a técnica, promovendo argumentação, pensamento crítico e valorização cultural, fortalecidos quando integrados a um planejamento estruturado por THA.

Importantes avanços recentes demonstram a aplicabilidade direta dessa articulação em contextos específicos. Purwati, Putra e Noviana (2023), por exemplo, projetaram trajetórias de aprendizagem para problemas envolvendo o cálculo do perímetro e da área de retângulos, evidenciando como a THA organiza sequências lógicas das etapas de resolução, aprofundamento e refinamento dos conceitos matemáticos. Similarmente, Pereira e Proença (2022) apresentaram estudos no ensino de equações do 2º grau, articulando THA e resolução de problemas para definir caminhos de aprendizagem, intervenção docente e superação de dificuldades reais dos alunos, o que contribui para práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas. Já Doneze e Proença (2022) se dedicaram ao ensino de função exponencial através da resolução de problemas, utilizando a Trajetória Hipotética de Aprendizagem (THA) para estruturar o processo. Por fim, Santos e Proença (2023), propõe uma THA para ensinar logaritmos via resolução de problemas, utilizando um contexto real. Tais pesquisas concluem de forma consonante que as THA favorecem a formação do docente, através da prospecção do cenário real de sala de aula enquanto as abordagens da resolução de problemas contribuem para a compreensão conceitual e a articulação com conhecimentos prévios, destacando seu potencial para melhorar o ensino de matemática.

Na formação docente, essa articulação facilita a construção de um olhar crítico e antecipatório, auxiliando futuros professores a identificar obstáculos de aprendizagem e planejar estratégias adequadas em tarefas contextualizadas (ONUCHIC; ALLEVATO, 2010; OLIVEIRA, 2014).

Assim, a força dessa interrelação está em dois movimentos complementares:

- A resolução de problemas proporciona um contexto ativo e desafiador que engaja alunos em processos cognitivos complexos, exigindo reflexão, argumentação e criatividade;
- As Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem oferecem uma apreensão estratégica desse processo, projetando caminhos prováveis e proporcionando ao professor bases para gerir de forma eficaz e adaptativa as dinâmicas docentes, ajustando-se às respostas e dificuldades apresentadas.

Dessa forma, a combinação destas abordagens promove um ensino centrado no aluno, flexível e alinhado com objetivos de aprendizagem, potencializando a construção significativa do conhecimento matemático (Simon, 1995; Oliveira, 2014; Cai; Brooks, 2007).

Indicando Possíveis Trajetórias de Ensino e Aprendizagem

Considerando uma situação simples, tipicamente encontrada em livros didáticos, e que se enquadra nas descrições das três abordagens da resolução de problemas. Na Figura 2 é apresentado a situação matemática empregada como exemplificação.

> Uma pequena empresa produz camisetas. O custo fixo mensal para manter a produção é de R$ 2.000,00. Cada camiseta custa R$ 15,00 para ser produzida. A empresa vende cada camiseta por R$ 40,00. Quantas camisetas devem ser vendidas por mês para que a empresa comece a obter lucro?

Na abordagem de ensino sobre a resolução de problemas, a aprendizagem é vista como processamento cognitivo estruturado e sequencial. O professor assume o papel central de mediador e modelador do raciocínio matemático, apresentando explicitamente estratégias e procedimentos para resolver a situação-problema. A trajetória de aprendizagem é planejada, guiada e dirigida, com foco na compreensão e reprodução dos passos formais da resolução algébrica.

Nesse cenário, o professor inicia lendo o problema em voz alta, destacando os termos-chave: custo fixo, custo por unidade e preço de venda. Utiliza recursos visuais para explicitar o significado e a diferença entre custos fixos e variáveis. Usa analogias. Elabora um glossário coletivo com os termos do problema e cria questionamentos dirigidos para identificar a compreensão dos termos. É comum que alunos confundam esses conceitos, por exemplo, acreditando que o custo fixo varia com a quantidade produzida. Com isso o professor estará ensinando estratégias de leitura, interpretação e extração de informações importantes em enunciados.

Durante o processo de resolução, o professor indica a existência de uma variável, podendo ser c de camisetas ou simplesmente x como a quantidade de camisetas vendidas. Essa maneira é propícia para que os alunos compreendam que situações que envolvem relações de variabilidade têm como possibilidade resolutiva o equacionamento. A previsão de dificuldades linguísticas nessa etapa consiste em: o aluno não entender que 15x representa o custo variável e 40x a receita, ou mesmo o significado de x como variável; o aluno não compreende qual o significado de obter lucro, como relação de compra e venda.

Como estratégias para as dificuldades na etapa de resolução, o professor pode: explicitar que x é uma incógnita que representa o número de unidades; utilizar tabelas para relacionar valores de x com custos e receitas correspondentes; exercícios orais para verbalizar o significado das expressões, principalmente lucro; formular e discutir a ideia de ponto de equilíbrio para compreender a relação de lucro e prejuízo; explicar que o lucro é a diferença entre receita e custo e que o ponto em que o lucro começa a ser positivo é quando receita = custo.

Dificuldades de ordem sintática, o uso do sinal de igualdade e a estrutura da equação pode ser difícil, especialmente para alunos com pouca familiaridade com linguagem algébrica; operações algébricas e frações podem gerar confusões. Como uma estratégia previsível para essa dificuldade, o professor pode: explicar de forma explícita do que significa a igualdade, como equilíbrio entre receita e custo; decompor a equação em partes, ilustrando o que cada lado representa; utilização de representações gráficas para mostrar onde as duas expressões se igualam; solicitar a verificação do resultado como uma solução válida ou não para o problema, ensinando que, em suma, os resultados assumem um significado prático

na avaliação da resposta correta; encorajar os alunos a interpretarem a solução no contexto real.

Na abordagem de ensino de matemática para a resolução de problemas, a aprendizagem é entendida como a automação gradual de habilidades e procedimentos por meio de prática repetida e feedback corretivo. O professor organiza a atividade como uma sequência de exercícios contextualizados, onde o aluno pratica sistematicamente a resolução de problemas algébricos similares ao problema inicial.

No detalhamento da trajetória de aprendizagem, os alunos leem o problema individualmente ou coletivamente, o professor lê o problema e revisa rapidamente os conceitos de valor fixo e variável, custo, lucro e receita com problemas simples. Na etapa de leitura da situação, dificuldades linguísticas podem ser previstas como e estão relacionadas as mesmas supramencionadas na abordagem anterior. Se for preciso, o professor pode apresentar esquemas simplificados para reforçar os conceitos e atribuir respostas rápidas a dúvidas pontuais.

Durante a resolução do problema, é possível estabelecer a previsão de dificuldades semânticas e sintáticas, alguns alunos podem: executar procedimentos e manipulações algébrica de forma incorreta; não saber justificar seu raciocínio ou agir de maneira sucinta e prática; podem surgir erros na interpretação dos números ou na resolução algébrica; não reconhecer o valor variável e realizar a adição de ambos; ou não equacionar a situação, optando por manipulações aritméticas e acabar apresentando incorreções ao executar as operações elementares.

Estratégias para contornar essas possíveis dificuldades são: solicitar que os alunos exercitem o ato de repetir os passos principais verbalmente e visualmente; disponibilizar cópias escritas da situação para que possam realizar sinalizações; atribuir uma série de problemas algébricos contextualizados ou exercícios focados no reconhecimento, interpretação e manipulação da linguagem algébrica, dos símbolos e operações, com dados e preços variados, para montar equações semelhantes, resolvê-las e disponibilizar para consulta e auxílio; circular pela sala para corrigir erros comuns e orientar rapidamente; promover o uso de tabelas e recursos visuais para reforçar a correspondência entre números e expressões algébricas.

Na abordagem de ensino de matemática através da resolução de problemas, a aprendizagem está sustentada no engajamento ativo dos alunos na construção do novo conhecimento a partir da mobilização dos conhecimentos prévios. O problema é o ponto de partida para a aprendizagem, que se dará através da exploração, representação e execução de estratégias e procedimentos que determinarão a solução de maneira coletiva. O professor atua como mediador, criando um ambiente propício à investigação, à discussão e à reflexão.

Ao estabelecer a introdução do problema, o professor deve deixá-los livres para realizarem a leitura e investigarem características da situação que possibilitem identificar a matemática necessária para a resolução. É importante que o professor, anteriormente, não tenha explicado conceitos ou realizado a leitura, visto alterar o sentido da abordagem que se dá através da exploração. As principais dificuldades

linguísticas podem estar associadas a: compreensão de expressões específicas como lucro, prejuízo, custo, receita; não identificar qual conteúdo matemática está envolto na questão. Estratégias para as dúvidas previstas são: incentivar que os alunos discutam e proponham significados em seus próprios termos entre os grupos; oferece mediação pontual para esclarecer termos complexos ou realizar a leitura atribuindo ênfase em expressões importantes.

Durante a resolução, dificuldades do campo semântico e sintáticos podem surgir, tais como: dificuldade em relacionar custo fixo, custo variável e receita à situação real como forma de auxiliar na compreensão; incerteza ou insegurança sobre como representar expressões matemáticas, simbologias corretas a serem empregadas; imperícias na manipulação algébrica, compreensão do que significa o ponto de equilíbrio, por exemplo, diante do contexto do problema; não realizar a verificação da validade da resposta como solução do problema; não realizar o monitoramento da estratégia e dos procedimentos desenvolvido.

Previsões de contornar tais dificuldades são: construir coletivamente expressões no quadro, com justificativas verbais e alinhar a linguagem natural à simbólica; pedir para os alunos explicarem os conceitos em suas próprias palavras; relacionar o problema com outras situações do cotidiano; uso de materiais concretos, simulações ou representação gráfica para visualizar os conceitos não compreendidos que ocasionaram os erros; incentivar o uso de tentativa e erro para validação; utilização de softwares ou calculadoras para verificar resultados; discussão aberta para compartilhar dificuldades, estratégias e as soluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo inicial, constatou-se que a articulação entre Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem e abordagens da Resolução de Problemas oferece um referencial robusto para o planejamento e a mediação pedagógica no ensino de matemática. Essa integração contribui para o campo científico ao evidenciar que o professor pode simultaneamente antecipar percursos prováveis de aprendizagem e adaptar-se às respostas e estratégias emergentes dos alunos, promovendo um ambiente mais dialógico e investigativo. Do ponto de vista formativo, a combinação dessas perspectivas fortalece a competência docente para identificar obstáculos, explorar múltiplas estratégias de resolução e alinhar as intervenções aos objetivos conceituais.

Como possibilidade de investigação futura, recomenda-se o desenvolvimento de estudos empíricos que testem a aplicabilidade desse diálogo metodológico em diferentes conteúdos matemáticos e contextos escolares, analisando seu impacto sobre a aprendizagem, a participação estudantil e a evolução das práticas docentes. Além disso, é esperado um refinamento em profundidade acerca dos paradigmas citados e de novos advindos das metodologia ativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. W.; SILVA, K. A. P.; VERTUAN, R. E. **Modelagem Matemática na Educação Básica.** São Paulo: Contexto, 2012.

ANDERSON, J. R. **Cognitive psychology and its implications.** 7. ed. New York: Worth Publishers, 2010.

ATKINSON, R. C.; SHIFFRIN, R. M. **Human memory: A proposed system and its control processes.** In: SPENCE, K. W.; SPENCE, J. T. (Eds.). The psychology of learning and motivation. New York: Academic Press, 1968. v. 2, p. 89-195.

BOALER, J. **Experiencing school mathematics: Traditional and reform approaches to teaching and their impact on student learning.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.

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

CLEMENTS, D. H.; SARAMA, J. **Learning trajectories in mathematics education.** Mathematical Thinking and Learning, v. 6, n. 2, p. 81-89, 2004.

COLLINS, A.; BROWN, J. S.; NEWMAN, S. E. **Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics.** In: RESNICK, L. B. (Ed.). Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1989. p. 453-494.

DONEZE, I. S.; PROENÇA, M. C. de. **Trajetória hipotética de aprendizagem para o ensino de função exponencial via resolução de problemas.** In: FERREIRA, J. W. C. (Org.). Educação Matemática e práticas pedagógicas: diálogos entre teoria e sala de aula. Tutóia, MA: Diálogos, 2023. p. 51-78.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. T.; TESCH-RÖMER, C. **The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance.** Psychological Review, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

FITTS, P. M.; POSNER, M. I. **Human performance. Belmont: Brooks/Cole, 1967.**

GÓMEZ, P.; GONZÁLEZ, M. J.; LUPIÁÑEZ, J. L. **Trajectories of learning: Designing a hypothetical learning path.** PNA, v. 1, n. 3, p. 119-132, 2007.

HIEBERT, J.; CARPENTER, T. P.; FENNEMA, E.; FUSON, K.; WEARNE, D.; MURRAY, H. **Making sense: Teaching and learning mathematics with understanding**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions.** 4. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2013.

LESTER, F. K.; KEHLER, A. **Problem solving in the elementary grades.** In: LESTER, F. K. (Ed.). Teaching mathematics through problem solving. Reston: NCTM, 2003. p. 45-58.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2012.

MASINGILA, J. O.; LESTER JR, F. K.; RAYMOND, A. M. **Mathematics for elementary teachers via problem solving.** Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2011.

MASSINGILA, J. O.; KING, K. D. **The role of problem contexts in changing students' thinking**. Journal of Mathematical Behavior, v. 15, n. 3, p. 287-312, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM). **Principles and standards for school mathematics**. Reston: NCTM, 2000.

OLIVEIRA, J. C. R. **Trajetórias hipotéticas de aprendizagem na formação de professores de matemática.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. **Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas.** In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em educação matemática: Concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2011. p. 199-218.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G.; NOGUTI, F. C. H.; JUSTULIN, A. M. **Resolução de Problemas: Teoria e Prática.** 2. ed. Jundiaí: Paco e Littera. 2021.

PERKINS, D. N.; SALOMON, G. **Transfer of learning. International Encyclopedia of Education, 2.** ed., Oxford: Pergamon Press, 1992. p. 6452-6457.

PIAGET, J. **Genetic epistemology.** New York: Columbia University Press, 1970.

PIRES, C. M. C. **Trajetórias hipotéticas de aprendizagem: um olhar para o planejamento do professor de matemática.** Zetetiké, v. 17, n. 31, p. 45-68, 2009.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas.** Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

PONTE, J. P. da. **Didáctica da matemática: Ensino secundário.** Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

PROENÇA, M. C. **Resolução de problemas: Encaminhamentos para o ensino de matemática em sala de aula.** Maringá: Eduem, 2018.

PURWATI, P.; PUTRA, Z. H.; NOVIANA, E. **Designing a Learning Trajectory of Area and Perimeter of Flat Shapes with Realistic Mathematics Education Approach for Fourth Grade Elementary School.** Kontinu: Jurnal Penelitian Didaktik Matematika, v. 7, n. 1, p. 63-75, 2023.

SANTOS, R. R.; PROENÇA, M. C. **Uma trajetória hipotética de aprendizagem para o ensino de logaritmos via resolução de problemas.** In: Anais... ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 16., 2022, Foz do

Iguaçu. Anais eletrônicos. Foz do Iguaçu: SBEM-PR, 2022. p. 1-15.

SCHROEDER, T. L.; LESTER JR., F. K. **Developing understanding in mathematics via problem solving**. In: TRAFTON, P. R.; SHULTE, A. P. (Eds.). New directions for elementary school mathematics. Reston: NCTM, 1989. p. 31-42.

SIMON, M. A. **Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective.** Journal for Research in Mathematics Education, v. 26, n. 2, p. 114-145, 1995.

SIMON, M. A.; TZUR, R. **Explicating the role of mathematical tasks in conceptual learning: An elaboration of the hypothetical learning trajectory.** Mathematical Thinking and Learning, v. 6, n. 2, p. 91-104, 2004.

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

Capítulo 02

A Institucionalização da Educação Especial em Ituiutaba-MG[1]

The Institutionalization of Special Education in Ituiutaba, Minas Gerais (MG)

Sauloéber Tarsio de Souza

Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

Mírian da Paz Braga

Mestranda pela Universidade Federal de Uberlândia-MG. Orcid: 0009-0001-9034-6595.

Resumo: A presente pesquisa se refere a gênese da educação especial em Ituiutaba-MG, que se concretiza com a criação do Instituto Municipal dos Excepcionais – IMEX na década de 1970, que se torna o espaço educacional das pessoas com deficiências naquele período, em especial aos surdos, o primeiro público da determinada instituição, os surdos por muito tempo não teve garantido os seus direitos a educação, a herança, a cidadania, assim como qualquer pessoa com deficiência, tiveram marcas de uma negação de direitos em sua trajetória histórica, sendo pessoas que viveram "excluídos". "Inválidos", "alienados", "incapazes", "defeituosos", "inúteis", "portadores" assim eram alguns dos estereótipos utilizados desde a antiguidade para referir à pessoa com necessidades especiais. "Estes termos eram utilizados com frequência até a década de 80 (Sassaki, 2006). Nesse cenário de exclusão, o surgimento de instituições especializadas representou uma conquista significativa, tanto no Brasil quanto em nível local. Em nível nacional se destaca a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856), considerados marcos na organização da educação especial. No município de Ituiutaba, a fundação do IMEX, em 1971, pela iniciativa de agentes públicos e civis, foi um passo decisivo para a oferta de ensino a crianças até então denominadas "excepcionais". Inicialmente voltado para o atendimento de surdos, o Instituto estendeu suas ações a outras deficiências, tornando-se referência na cidade e contribuindo para a educação especial em Ituiutaba. A metodologia utilizada para pesquisa adota abordagem histórica, fundamentada em revisão bibliográfica e pesquisa documental. Sendo levantados referenciais acadêmicos (Buffa e Nosella, 2007; Ribeiro, 2011; Santos, 2010, entre outros) e analisados documentos como atas de reuniões, regimentos internos, pastas de alunos, legislações municipais, fotografias da época, como também a história oral na intenção de recordar e construir as narrativas histórica da educação especial local.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência; Instituto Municipal dos Excepcionais; Pontal do Triângulo Mineiro.

Abstract: The present research refers to the genesis of special education in Ituiutaba, Minas Gerais, which was consolidated with the creation of the Municipal Institute for Exceptional Children (Instituto Municipal dos Excepcionais – IMEX) in the 1970s. This institution became the educational space for people with disabilities at that time, especially for the deaf, who constituted its first target group. For a long time, deaf individuals did not have their rights to education, inheritance, or citizenship guaranteed. Like other people with disabilities, they bore the marks of a historical trajectory characterized by the denial of rights, being considered "excluded." Terms such as "invalids," "alienated," "incapable," "defective," "useless," and

1 Este artigo resulta do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, apresentado em 2017 na Universidade Federal de Uberlândia – UFU/FACIP Campus Pontal.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.2

"bearers" were among the stereotypes used since antiquity to refer to people with special needs. "These terms were frequently used until the 1980s" (Sassaki, 2006). Within this scenario of exclusion, the emergence of specialized institutions represented a significant achievement, both at the national and local levels. Nationally, the creation of the Imperial Institute for Blind Boys (1854) and the National Institute for the Education of the Deaf (1856) stand out as landmarks in the organization of special education in Brazil. In Ituiutaba, the foundation of IMEX in 1971, through the initiative of public and civil agents, marked a decisive step in providing education to children who were then referred to as "exceptional." Initially aimed at serving deaf students, the Institute later expanded its activities to other disabilities, becoming a local reference and contributing to the development of special education in the city. The methodology adopted for this research follows a historical approach, grounded in bibliographic review and documentary research. Academic references (Buffa & Nosella, 2007; Ribeiro, 2011; Santos, 2010, among others) were consulted, along with the analysis of documents such as meeting minutes, internal regulations, student records, municipal legislation, photographs from the period, and oral history, with the aim of recovering and constructing the historical narratives of special education at the local level.

Keywords: Person with disability; municipal institute for exceptional children; pontal do triângulo mineiro.

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a gênese da educação especial em Ituiutaba-MG[2], que se dá com o surgimento da primeira instituição voltada para pessoas com deficiência (1971), denominada Instituto Municipal dos Excepcionais – IMEX, uma instituição histórica que desempenhou papel fundamental no atendimento de pessoas com deficiência em Ituiutaba. O IMEX surge com a proposta inicial de atendimento as pessoas surdas, no entanto com a expansão passa a incluir outras deficiências ao longo dos anos, uma instituição municipal pioneira, desempenhou um papel essencial na construção de um espaço de acolhimento e aprendizado voltada ao apoio educacional de pessoas com deficiência na região, com um trabalho que germinou e enraizou a educação das pessoas com deficiência. Diante disso, o estudo buscou resgatar a trajetória e a importância do IMEX, que marcou a história da educação especial no município e trouxe impactos significativos para a sociedade local.

Este resgate se torna necessário para compreender a evolução da educação especial e refletir sobre os esforços iniciais que pavimentaram o caminho para as políticas atuais de inclusão. A exclusão das pessoas com deficiência foram questões predominantes durante muito tempo. Tal investigação contribuirá para a valorização e preservação da memória educacional da cidade, destacando as

2 Município localizado Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. (Rezende e Rosendo, 2008) Ituiutaba é uma fusão de vocábulos tupis que significa 'povoação do rio Tijuco'. Os primitivos habitantes do município eram ameríndios, pertencentes ao grupo Gê, também chamados caiapós. Uma das tribos que deixaram fama na região foi a dos panariás, muito bem estudada por Alexandre Barbosa, de Uberaba. Por fim ela foi aldeada na atual povoação de São Francisco de Sales, às margens do Rio Grande, no vizinho município de Campina Verde. (IBGE, 2015)

práticas pedagógicas e os profissionais que participaram da criação desse sistema de ensino inclusivo.

O estudo de instituições escolares é essencial para a compreensão dos processos históricos, sociais e pedagógicos que moldaram a educação em diferentes contextos. Segundo Nosella e Buffa (2006), investigar a história de uma instituição escolar nos permite conhecer as práticas e os desafios enfrentados no desenvolvimento do ensino e defendem "a ideia de que um relato bem elaborado que consiga articular adequadamente o geral com o particular é um instrumento importante para melhorar a educação" (p.23-24). Outro aspecto relevante, como destaca Gondra (2005), é a análise das transformações sociais que se refletem nas políticas e nos métodos educacionais adotados pelas instituições. Toledo e Andrade (2014) enfatizam ainda que as instituições escolares não são apenas espaços de transmissão de conhecimento, mas também de produção de cultura, onde valores e normas sociais são reproduzidos e, muitas vezes, questionados e transformados. Assim, resgatar a história de uma instituição, é contribuir para a preservação da memória coletiva e para a valorização dos esforços que impulsionaram a inclusão educacional, reforçando a importância de práticas pedagógicas que atendam à diversidade da sociedade.

As Instituições surgem como produto de atendimento as necessidades de um determinado público, conforme cita Toledo e Andrade (2014):

> A instituição é produto da ação humana. Ela é voltada a atender a necessidades presentes. No caso das instituições escolares, especificamente, é correto dizer que elas surgem para atender a necessidades humanas, pois não é toda e qualquer necessidade que requer uma instituição. (Toledo e Andrade, 2014, p 181)

Faz-se necessário a compreensão sobre essas instituições a fim de compreendermos a história de uma determinada sociedade, todavia falar sobre História das Instituições Escolares, se tornou um campo de pesquisa que veio se intensificando ao longo dos anos e ganhando relevância, a pesquisa sobre instituições escolares conquistou amplo espaço nos programas de pós-graduação em educação, durante os governos militares conforme Nosella e Buffa (2008):

> (...) criação e expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação durante os governos militares, situa-se nas décadas de 1970 e 1980. Duas características fundamentais qualificam a pesquisa em educação nesse momento: a institucionalização da pós-graduação que acarretou a escolarização da produção da pesquisa e a reação aos militares que propiciou o desenvolvimento de um certo pensamento crítico em educação. (Nosella e Buffa, 2008, p.15)

Ao analisar as características de uma determinada instituição, possibilita conhecermos sobre o contexto histórico-político e social de sua origem. Nosella e Buffa (2006, p.7), analisa diversos tipos de pesquisas de pós-graduação com foco em instituições escolares, descreve que os estudos de instituição privilegiam certos aspectos tais aspectos como:

> A formação dos professores, a evolução do currículo, experiências pedagógicas, inovadoras etc. Quanto as principais fontes utilizadas, podemos citar: legislação, documentos oficiais da criação da instalação da escola, recuperação da memória dos dirigentes, professores, ex-alunos, entrevistas e questionários, livros didáticos, diários de classe, currículo e programa das disciplinas, cadernos dos alunos, materiais didáticos, jornais da época, fotografias etc. (Nosella e Buffa, 2006, p.7)

Nesse olhar histórico partindo desses aspectos que vai muito além de conhecer uma instituição, é a imersão ao conhecimento de uma determinada comunidade, cuja fora a base e percursores para que o caminho fosse trilhado e aberto aos diferentes no atual momento, assim, torna-se necessário a investigação e através desta pesquisa privilegiar esta história, o começo de uma educação antes não existente.

Pautamos nesses autores para compreendermos como se construiu a história da pessoa com deficiência aos longos dos anos, recordando que foi um processo complexo, de muitas marcas, no entanto que teve muitas lutas e conquistas no campo educacional e social. Na construção deste texto realizamos pesquisa bibliográfica, o levantamento de informações em diversos referenciais: livros, Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES, artigos, dossiês, relatórios disponíveis digitalmente. A pesquisa bibliográfica contribui para construção de uma investigação, “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Gil (2008). Grazziotin; Klaus; Pereira (2022)

> Pesquisas bibliográficas não devem ser confundidas com revisão de literatura ou com o estado da arte. A revisão de literatura é apenas uma etapa da pesquisa bibliográfica. Essa etapa contribui para a delimitação do tema; a identificação e a reiteração de aportes significativos das teorias sobre o tema da pesquisa; o reconhecimento dos limites e lacunas na disseminação de pesquisas sobre o tema; e a busca de espaços potenciais para novas pesquisas no respectivo campo e para a construção do argumento sobre a importância da investigação. (Grazziotin; Klaus; Pereira (2022, p. 12)

Os caminhos metodológicos são essenciais nesse processo, o levantamento das obras, conforme Pereira (2018) *apud* Sgarbi *et al.* (2022) é a primeira etapa da pesquisa bibliográfica, e “consiste no levantamento de obras diversas sobre o tema investigado, procedimento que envolve a avaliação cuidadosa da potencialidade de cada texto selecionado, de modo a sustentar as proposições do estudo”. Além dos autores bases tais como: Jannuzzi (2004) Rocha (2007), Souza (2010), Buffa e Nosella (2007), Ribeiro (2011); Santos (2010), as Leis como Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96; Declaração de Salamanca; Legislação Municipal de Criação do Instituto, Regimento Interno, como pesquisa documental através de consulta aos acervos públicos e privados para análise de registros tais como: atas documentais de reuniões existentes, pastas individuais dos alunos existentes, regimento interno, leis municipais de criação do Instituto, fotografias,

como jornais da época, como também a legislação brasileira: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96; Declaração de Salamanca entre outras. Na busca da memória e valorização dos personagens participantes desse processo histórico, a história oral como essência que corroboram para esta construção dessa investigação histórica.

A história oral surgiu nos anos de 1950 nos países da Europa Ocidental e Estados Unidos, de acordo com Ferreira (1998, p. 19), "seu compromisso inicial, como já se assinalou tantas vezes, foi o de "dar voz aos excluídos e marginalizados". No Brasil data-se que as primeiras experiências realizadas ocorreram a partir de 1975[3], nos cursos voltados para professores e pesquisadores de história e ciências sociais na fundação Getúlio Vargas no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. "Em 1975 foi lançado um curso de pós-graduação de história oral, contando com professores americanos e 35 alunos de todo país. Ministrado na Fundação Getúlio Vargas contava com o patrocínio da Fundação Ford e da CAPES (Ribeiro, 2011, p.111).

Recortar a história, "é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser." (Thompson, 1997. p.7) está relacionado com processo de reflexão tanto com passado, presente e futuro, podendo provocar no narrador ajustes a sua identidade e aspirações atuais. "A história oral pode contribuir no sentido de atender as demandas, as realidades e anseios ao registrar a experiência humana." (Ribeiro, 2011, p. 116) autor também pontua como a contemporaneidade pode alterar os conteúdos dos arquivos históricos, uma história oral, isso não pode deixar de ser ressaltado, dado a inserção das tecnologias. Alberti (2006, p. 164 *apud* Ribeiro, 2011, p. 116). Portelli[4] (1998) no Dossiê História Oral: desafios para o século XXI enfatiza que a história oral "é um instrumento de luta para conquistar a realidade social e garantir o direito às identidades".

REFERENCIAL TEÓRICO

O surdo assim como os demais indivíduos que apresentavam alguma "incapacidade" (físico, mental, visual) sempre foram conceituados como seres "anormais", ou seja, aquele que está fora do normal[5], do padrão social. Assim, na antiguidade em algumas civilizações remotas, as crianças que nascessem

3 Destacamos que na década de 1970 a vigência do período civil-militar (termo apropriado dos estudos de Lima (2018, p. 16) o Brasil sofre muitas influências externas, principalmente dos Estados Unidos, e as leis 5540/68 e 5692/71 foram a comprovação disso, com reforma do ensino e a similaridade dos moldes americanos. (Franco; Souza; Ribeiro, 2009).

4 Alessandro Portelli: Professor do Departamento de Anglística da Universidade de Roma "La Sapienza" e membro do Conselho da Associação Internacional de História Oral (IOHA) de 1996 a 2000, conhecido mundialmente por estudos e pesquisas nas áreas de história, ciências sociais e literatura, com extensa reflexão no campo da história oral. (1998)

5 Segundo o dicionário estudantil de língua portuguesa, o termo normal significa (adj.) Conforme à norma ou regra, regular; habitual, usual; comum.

incomuns ao “padrão” eram exterminadas do convívio social. Naquele momento a palavra tinha uma importância muito grande, diferente de hoje que vale é o escrito, ou seja, a transmissão da cultura era muito mais oral e não escrita, assim, a pessoa incapacitada de se comunicar oralmente estaria banida das demais atividades sociais.

Os romanos privavam os Surdos que não podiam falar de todos os seus direitos legais. Eles não podiam fazer testamentos e precisavam de um curador para todos os seus negócios. Os Surdos eram tidos como incapazes de gerenciar seus atos, perdiam a sua condição de ser humano e eram confundidos como o retardado. Até o século XII, eles não podiam se casar. (Moura, 2000. p.16)

As primeiras inciativas educacionais para pessoa com deficiência no Brasil a priori surgiu para as pessoas com surdez e cegos, através do Decreto Imperial nº 1.428 em 1854, o chamado Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant) e logo depois 1957, D. Pedro II juntamente com professor surdo francês E. Huet[6], fundam o primeiro Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, de acordo com Rocha (2007) “A escola para surdos passou a funcionar em 1º janeiro de 1856” no modelo privado, mas tem sua data de fundação alterada para 26 de setembro de 1857, quando o império acorda em arcar com as despesas do Instituto, passando a se chamar posteriormente de Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM), porém não atendiam os surdos em sua totalidade, o atendimento era para poucos, destinados principalmente para os filhos dos militares.

Outras instituições públicas e privadas vão surgindo compassadamente, no entanto a educação especial no Brasil teve grande mais ascensão com a filantropia, que emerge a partir de 1934 sendo em Minas Gerais o estado de grande influência, Sociedade Pestalozzi (1934) para o deficiente mental, Instituto de Cegos Brasil Central – 1942 (Uberaba/MG), Associação aos Surdos Mudos (atualmente Escola para surdos “Dulce de Oliveira” – 1956.

No Rio de Janeiro em 1954 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, a partir da chegada de Beatrice Bemis norte-americana, cuja mesma tinha uma filha com Síndrome de Down, Beatrice foi participante de aberturas de várias associações de pais e amigos dos excepcionais nos Estados Unidos, admirou-se por não haver ainda nenhuma instituição no Brasil. Assim, um grupo, formado de pais, amigos, professores e médicos de excepcionais, motivados pela própria, fundaram a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Brasil, em 1954 no Rio de Janeiro, tendo como objetivo o atendimento as deficiências intelectuais e múltiplas.

Em Porto Alegre - RS, a Escola Concórdia em 1954, em São Paulo surge o primeiro Instituto Educacional (IESP), fundado por pais e amigos de crianças com deficiência auditiva, anos depois de atingir um alto número de aluno, tornou assim a primeira escola para surdos que oferecia curso ginasial no Brasil, em 1969 é doado a Fundação de São Paulo e incorporado a PUC-SP, que amplia seu

6 E. Huet contraiu sarampo e ficou surdo aos 12 anos. Apresentou duas propostas para que o governo ajudasse na criação do colégio, já que, segundo ele, a maioria dos surdos pertencia a famílias pobres, e, portanto, sem condições de arcar com as despesas relativas à educação. (Rocha, 2007 p.27 - 28)

atendimento como CERDIC – Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação11 e atua até os dias atuais.

No Espirito Santo, a Escola de Surdos no ano de 1957, a educação especial vai surgindo nacionalmente com poucas instituições, em sua maioria surgindo nas capitais e grandes cidades, de maneira que o atendimento especializado nos rincões do país era muito incipiente, principalmente em Ituiutaba que ocorreu mais tardio.

A partir da década de 1950 o país passa pelo chamado nacional-desenvolvimentismo que acelerou a industrialização, sob a presidência de Juscelino Kubistchek que oportunizou a entrada de grandes multinacionais no país, promovendo aumento de empregos e consequentemente exigindo mão de obra "qualificada", causando influência na área educacional gerando assim um novo olhar para educação regular no país.

A educação pública em Ituiutaba teve grande expansão a partir desse período, pois até então o processo educacional fora moroso no que se referem à institucionalização. Essa mudança no cenário educacional no município se vê devido ao crescente número populacional, por causa do êxodo rural tornando necessária a existência de um sistema público de ensino, na inserção chamada política de modernização.

> Ituiutaba fora inserida na política de modernização nacional, à medida que sua população se tornava urbana, formando mercado consumidor em potencial, além de liberar terras para a expansão dos negócios agrícolas, o que gerava empobrecimento da população migrante, em função de que nas cidades nem sempre conseguiam sustento (Souza, 2010, p. 5).

Os registros municipais até 1940, havia somente uma escola pública na sede do município, a Escola Estadual João Pinheiro (1908), na mesma década surgiram outras instituições, contudo eram escolas destinadas a alunos ditos "normais", ou seja, o ensino regular, a saber: as escolas Escola Estadual Prof. Idelfonso Mascarenhas (1947) e Escola Municipal Machado de Assis (1941), Souza, 2010. Dos anos de 1950 aos anos 1970 foram criadas e construídas no município aproximadamente 20 instituições públicas regulares e surgiram às primeiras instituições para alunos com deficiências na cidade, como o IMEX (1971) e a APAE (1971).

> No panorama mundial, a década de 50 foi marcada por discussões sobre os objetivos e qualidade dos serviços educacionais especiais. Enquanto isso, no Brasil acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. O número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes eram públicos em escolas regulares. (Miranda, 2008. p. 6)

No que se refere ao panorama da legislação, a educação dos "excepcionais" sofre atraso que reflete no campo educacional, pois a primeira Constituição Brasileira 1891 já declarava "todos são iguaes perante a lei". Quando se reflete

sobre esta determinação da lei, entende que se há igualdade de direito, o acesso à educação deve ser assegurado a todos, independentemente de sua condição física, mental, social. Os "excepcionais" são mencionados cerca de 70 anos através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 4. 024/61, quando se criou um capítulo destinado aos Excepcionais: "A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". (art. 88 e 89)

O tratamento ao excepcional também foi fixado no decreto Lei nº 1.044/1969, reforça o direito à educação já considerada na Constituição e o amparo da Legislação ao regime excepcional de classes especiais, dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções. Em sequência na lei nº 5.692/1971 "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 acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (artigo 9º).

O princípio da educação escolar especial aconteceu por meio da criação do IMEX, como já adiantamos anteriormente, surge da cooperação de vários envolvidos, dentre eles profissionais, políticos e familiares, que idealizavam a oportunidade de espaço ao "diferente" na sociedade. Como a professora Arlete Silva Santos e o prefeito municipal Álvaro Otavio Macedo de Andrade (gestão administrativa 1971 a 1973 através da Lei de nº 1459, de 13 de setembro de 1971, vinculado ao Departamento de Educação e Cultura do Município, destinado à educação emendativa aos excepcionais na faixa etária até 18 (dezoito) anos, em seu 3º artigo caracteriza o alunado. Art.3º. Para os efeitos desta lei, consideraram-se excepcionais as criaturas deficientes fisicamente, as mal dotadas mentalmente e os que sofrem carência de quaisquer sentidos humanos, de forma que não tenham condições de se integrarem socialmente, através dos sistemas pedagógicos convencionais). Neste mesmo ano, se cria também a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Arlete motivada e incentivada pela Coordenadora Dulce de Oliveira que implantou o ensino com os surdos em Uberaba/MG, e o prefeito pela experiência vivida por ter um filho que nasceu com deficiência, "ao nascer devido a este fato do cérebro não se desenvolver tornando assim um bebê com microcefalia, totalmente dependente de cuidados, contudo não resistiu a tal situação e faleceu com idade de seis anos. Paniagua (s/d, p. 333) "compreender que um filho tem uma deficiência é um processo que vai além do mero conhecimento do fato. Como qualquer acontecimento doloroso, a assimilação dessa situação leva um tempo e, em alguns casos, nunca chega a ser completa".

O trabalho com o surdo era o ensino da oralidade, ou seja, ensinar a comunicação, a "impostação de voz", por mais que no determinado período o país já estava vivenciando outro método era a comunicação total (combinação de sinais, fala, leitura labial e treino auditivo), não existia Língua Brasileira de Sinais como atualmente, era iniciar a criança à falar, as professoras tiveram estágios, cursos em Belo Horizonte na APAE, em Araxá e até mesmo no Rio de Janeiro, na busca de oferecer o melhor aos alunos.

Em 1972, o IMEX foi declarado utilidade pública do município em julho através da lei nº 1.534, funcionando em acomodações cedidas pela loja maçônica Estrela Ituiutabana, sendo quatro salas tendo como mantenedora a Prefeitura da cidade. Logo em agosto do mesmo ano, teve suas instalações transferidas para a Rua 28, com melhores acomodações. A Lei nº 1.549, de 14 de setembro de 1972 a dispõe sobre a escolha e nomeação de diretor do IMEX, artigo 2º "a nomeação do diretor do Instituto Municipal dos Excepcionais - IMEX, será feito pelo prefeito municipal, mediante a escolha dentre nomes constantes de uma listra tríplice elaborada pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de Ituiutaba.

As práticas escolares desses alunos foram possíveis encontrar nos registros existentes na APAE, tais como pasta dos alunos, sendo confirmados pelos depoimentos de alguns professores da época. Como a "Semana dos Excepcionais" que foi discutida em ata "reunião sobre a realização de palestras nas emissoras locais, para instruir a sociedade sobre: causas, consequências, recursos, educação, processos e métodos de terapia. Às professoras de excepcionais: Conferências na sede urbana do Ituiutaba Clube, feitas por pessoas ligadas à APAE, médicos e apresentação de filme científico projetado e comentado pelo psiquiatra Dr. Pedro Mundim, também assistente da escola; Execução de trabalho na parte de Terapia Ocupacional. Às crianças: Trabalhos em madeira, couro, cortiça, argila e tecidos. E os trabalhos manuais das crianças seriam expostos em uma casa de comércio da cidade, no referido ano foi escolhida "Móveis Progresso". Excursão com as crianças no clube campestre "Ipê Country Clube". Realização de mini olimpíada na quadra de esportes do Tiro de Guerra com provas: saltos em altura; salto em extensão; corrida; corrida no saco, corrida com ovo na colher, estourar balões de ar, beber guaraná, morder maçã, furar."

Figura 1. Primeira Mini Olimpíadas dos alunos em Comemoração a 3ª semana do excepcional. Sede do T.G 58, agosto de 1972.

Fonte: Acervo da APAE, 2016.

Figura 2 - Desfile em comemoração ao aniversário da cidade Ituiutaba em 16 de setembro de 1972.

Fonte: Arquivo pessoal da ex-diretora Arlete Silva, 2016.

As ações realizadas pelo IMEX buscavam o envolvimento de toda cidade, seja por parcerias com empresas, comércio e familiares, de forma que contribuíssem para a formação destas crianças, dado a falta de recurso da época, tudo que era proposto de ações no instituto contava com o auxílio da sociedade, por afinco e amor pela causa do excepcional, até pelo fato das famílias dos alunos não possuírem muito recursos. Tais ações promoveram pouco a pouco a visibilidade da pessoa com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho propôs olhar o início de uma história desconhecida, não entendida e “inexistente” de um processo tão importante que é a história de uma instituição especial de ensino, a busca pelo conhecimento se pauta na determinação e vontade de se querer aprender e contribuir para o aprendizado de outrem, falar de algo desconhecido é como um desencavar o incerto, é como um trabalho arqueológico, descobrindo o novo por meio dos vestígios, cada detalhe tem uma importância, seu valor e assim é possível reconstruir algo precioso, o mesmo refiro ao estudo voltado para a história sobre a educação, o trabalho inicia com muitos desafios, são descobertas no percurso.

Uma retrospectiva do um início de ensino aos as pessoas com deficiência de Ituiutaba, compreendendo o panorama geral do início das instituições voltadas a este público, as primeiras iniciativas existentes mesmo que “precárias”, sem recursos, contribuíram para o presente, não somente aos surdos, mas todas as pessoas com deficiências sejam físicas ou intelectuais, houve um começo é isso é valioso, um trabalho de viabilização de um olhar ao diferente e esperançoso. O IMEX abriu as portas para o surgimento de um espaço para o outro, que até então não existia, agentes percursores.

O levantamento documental desafiador, porém, gratificante permitir acessarmos parte dessa história, há muitas narrativas ainda por vir e esse trabalho se propõe a isso, deixar possibilidades para construção e reconstrução da história da educação de Ituiutaba e região.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994, p. 9 e 10.

BRASIL. **Decreto nº 142-A, de 11 de janeiro de 1890**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-142-a-11-janeiro-1890-513198-norma-pe.html.

BRASIL. **Decreto n. 1.077, de 4 de dezembro de 1852**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1077-4-dezembro-1852-558653-publicacaooriginal-81699-pe.html>. Acesso em: 04 janeiro 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=88B00CAEB4AB-D61853E8B5D44E7A0E9F.proposicoesWeb2?codteor=1298503&filename=Legis-lacaoCitada+-PL+184/2015>>. Acesso em: 04 janeiro 2016.

BRASIL, **Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del1044.htm >> Acesso em: 23 de janeiro 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 agosto de 1971**. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html > Acesso em: 23 de janeiro 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 23 de janeiro de 2016.

FRANCO, Isaura Melo; SOUZA, Sauloéber de Tarsio; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. **Movimento Estudantil e Imprensa Escrita em Ituiutaba-Mg (Anos 1950 E 1960).** Disponível em: file:///D:/Biblioteca/Downloads/admin,+8007-+Isaura+Melo+Franco,+Saulo%C3%A9ber+Tarsio+de+Souza,+Bet%C3%A2nia+de+Oliveira+Laterza+Ribeiro.pdf. Acesso em 25 de julho de 2025.

FREITAS, Soraia Napoleão, **Doze olhares sobre a educação inclusiva: A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**/ David Rodrigues (org)- São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. História Oral.** São Paulo, nº 1, p. 19-30, jun.1998.

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

GLAT, Rosana (organização), **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**, Rio de Janeiro, ed: 7 Letras, 2007.

GONDRA, José Gonçalves (Org.) (2005). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro. 2005

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. **Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos**. 2022. Disponível em:

GUARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação. V.1, n.1, 1997.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP. Autores Associados, 2004.

LACERDA, Cristina B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Disponível em: <http://150.164.100.248/dialogosdeinclusao/data1/arquivos/LACERDA_Historia_Abordagens_Educacionais.pdf>Acesso em 03 de outubro de 2015.

JÚNIOR, Mário Cléber Martins Lanna. **As Primeiras Ações e Organizações Voltadas para as Pessoas com Deficiência**. 28/12/2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/asprimeiras-historia-pcd>. Acesso: 23 de janeiro de 2016.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** Edições Loyola. 4ªed. São Paulo, 2002.

MINAYO, M. C. S. (2009). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Hucitec.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico**. 2008.

MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo: Caminhos para uma nova identidade**. Editora RevinteR Ltda. 2000.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: porque e como pesquisar**. Campinas/SP. Editora Alínea. 2009.

NOSELLA, Paolo, BUFFA, Ester. **As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico**. In: HISTEDBR. Navegando na história da educação brasileira. Campinas, HISTEDBR, 2006.

PAULON, Simone Mainieri, **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, A. **O que faz a história oral diferente.** Projeto História, n. 14, São Paulo, p. 25-39, fev. 1997.

RIBEIRO. Antonio Marcos de Almeida. **História Oral Brasileira: Trajetória e Perspectivas**. p. 108-121, dez. 2011.

ROCHA, Solange Maria da. **O Inês e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.** 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

PROJETO PEDAGÓGICO da APAE de Ituiutaba. 2012. Disponível em: <http://apaeituiutaba2010.blogspot.com.br/p/projeto-politico-pedagogico-2012.html> Acesso em 26 de janeiro de 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. 2002. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=7483> Acesso em 28 de setembro de 2015.

SOUZA, Sauloeber Tarsio. **O Universo Escolar nas Páginas da Imprensa Tijucana (Ituiutaba-MG - Anos de 1950 e 1960)**. Cadernos de História da Educação – v. 9, n. 2, jul./dez. 2010.

STROBEL, Karin Lílian. **A visão história da In(Ex)clusão dos surdos nas escolas.** Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.245-254, jun. 2006 - ISSN:1676-2592.

TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de; ANDRADE, Rodrigo Pinto de. **História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 175-199, jan./jun. 2014.

THOMSON, A. **Recompondo a memória: Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias**. Projeto História, n. 15, São Paulo, p. 51-71, abril 1997.

Capítulo 03

Memorial – Reminiscências de um Pesquisador

Memorial – Recollections of a Researcher

Ademí Eduardo Santa Rosa

Orcid id: https://orcid.org/0000-0002-5500-6464. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3319277714462448. Licenciado em Pedagogia. nstituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar o memorial como uma produção autobiográfica, propondo uma reflexão, de forma acadêmica, sobre a trajetória de formação pessoal, educacional e profissional do autor. Por meio da rememoração de vivências, busca-se compreender como os contextos históricos, sociais e culturais se articulam às escolhas e desafios enfrentados, evidenciando a constituição de um percurso que integra memórias individuais e coletivas à consolidação do pesquisador. Este estudo se caracteriza do tipo bibliográfico descritivo com abordagem qualitativa. Como aporte teórico utilizou -se da leitura e apreciação das obras de autores como: Le Goff (2003 - 2006), Passeggi (2003-2006) e Bloch (2002). Ao reunir lembranças, aprendizagens e reflexões, o trabalho demonstra que a memória desempenha papel central na formação da identidade profissional, permitindo analisar a prática educativa a partir da experiência pessoal. Mais do que registrar acontecimentos, este memorial oferece uma análise crítica que revela de que modo os caminhos percorridos moldam o ser docente e a trajetória investigativa do pesquisador.

Palavras-chave: memória; identidade docente; educação profissional.

Abstract: The aim of this work is to present the memoir as an autobiographical production, proposing an academic reflection on the author's personal, educational and professional training. Through the recollection of experiences, it seeks to understand how historical, social and cultural contexts are linked to the choices and challenges faced, highlighting the constitution of a path that integrates individual and collective memories into the researcher's consolidation. This is a descriptive bibliographical study with a qualitative approach. As a theoretical contribution, we used the works of authors such as Le Goff (2003 - 2006), Passeggi (2003-2006) and Bloch (2002). By bringing together memories, learning and reflections, the work demonstrates that memory plays a central role in the formation of professional identity, allowing educational practice to be analyzed based on personal experience. More than just recording events, this memoir offers a critical analysis that reveals how the paths taken shape the researcher's teaching and research trajectory.

Keywords: memory; teaching identity; professional education.

INTRODUÇÃO

> Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências; que acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido (Thompson, 1997, p. 57).

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.3

A incumbência de escrever sobre minha trajetória no campo educacional exige uma reflexão sobre as rememorações da minha vida e sobre as interpretações de um passado repleto de subjetividades e complexidades. Essas representações alicerçam a minha formação, e constroem através da história e dos acontecimentos, narrativas e experiências (ora inacabadas, ora reveladoras) que me fazem enxergar quem fui, quem sou e me possibilita idealizar que pessoa serei no futuro. No contexto, rabiscos manuseados por memórias concretizadas em palavras, e que no transcurso da escrita, apresentam os relatos que julgo mais interessantes e que evidentemente construíram minha história.

Ao revisitar o passado, dialoga inevitavelmente com a história, pois, como afirma Marc Bloch (2002, p. 58), “a história é a ciência dos homens no tempo”. A análise das minhas experiências educacionais insere-se nessa perspectiva, onde a linha do tempo não é apenas uma sucessão de eventos, mas também um processo de transformação e ressignificação constante.

Aqui irei evidenciar narrativamente o caminho que percorri a partir do meu ingresso nos primeiros anos do ensino fundamental, que na época, eram chamados de séries, até o momento em que me vejo mestrando em uma instituição federal. Vou atribuir ao discurso, alguns fenômenos apontando em particular, os grandes acontecimentos que vivenciei durante minha trajetória escolar. Saliento que rememorar momentos da minha vida, trouxe à tona reflexões a respeito do caminho percorrido, dos confrontos internalizados sobre a construção da minha identidade, os desafios relacionados às condições de acesso à educação e as lembranças vivas da criança que aos prantos chorava para ir à escola e do profissional que fez do mesmo espaço seu local de trabalho (ou seria um refúgio?). De fato, escrever um texto autobiográfico é um tanto desafiador. Arrastar a tampa do sarcófago e revisitar o passado traz efeitos conflitantes, mas que necessários para o entendimento da nossa própria história. As narrativas compartilhadas nesse memorial apresentam minuciosamente significações históricas ligadas às minhas vivências educacionais, assim como às culturais e sociais.

Com a intenção de me apresentar enquanto autor/narrador e criar um vínculo significativo com os meus futuros leitores, apresento-lhes neste estudo o meu memorial. Um texto no qual pude transcrever não apenas o início da minha trajetória nos primeiros anos do Ensino Fundamental, como também as memórias e as experiências que me permitiram conquistar, em processo, o título de mestre em Educação Profissional.

As memórias que serão descritas emergem da análise dos impactos que cada etapa da minha formação acadêmica teve na construção da minha identidade e na percepção do conhecimento. Este processo vai além dos registros de qualificação profissional, e nos levará a reflexões profundas e sensíveis que capturam o meu crescimento pessoal e intelectual imerso em um ambiente de constante descoberta e desafios.

Como nos ensina Bloch (2002, p. 25), “o estudo da história não é um conjunto de episódios, mas um esforço para compreender as formas de viver dos homens, as maneiras de ser e de pensar”. Esta reflexão propõe um olhar atento às experiências

vividas que, ao se entrelaçarem com os movimentos históricos, forjaram meu percurso educativo e pessoal.

Desse modo, esta apresentação pretende não apenas relatar as minhas memórias, mas também refletir, de forma acadêmica e autobiográfica, sobre a minha trajetória de formação pessoal, educacional e profissional, enfatizando as experiências que contribuíram para a construção da minha identidade docente e para o ingresso na pesquisa em Educação Profissional. Assim, ao revisitar essas memórias, será possível delinear não apenas a trajetória de um estudante, mas também a essência da experiência acadêmica como um todo.

REFERENCIAL TEÓRICO -METODOLÓGICO

Este estudo apresenta natureza bibliográfica e caráter descritivo, adotando uma abordagem qualitativa. Como referencial teórico, fundamenta-se na leitura e análise das obras de autores como Le Goff (2003; 2006), Passeggi (2003; 2006), Prado e Soligo (2007) e Bloch (2002), cujas contribuições oferecem suporte para a compreensão e interpretação do objeto em questão.

A partir das discussões a despeito da relevância do memorial nos textos que serão referenciados, percebe-se sua consolidação, ao longo do tempo, como um importante instrumento na formação docente e na avaliação da trajetória acadêmica. Trata-se de um gênero textual autobiográfico e reflexivo, no qual o sujeito narra suas vivências educacionais, ressignificando experiências e produzindo sentidos sobre seu percurso profissional.

De acordo com a autora Passeggi (2006, p.205), o termo “memorial” tem origem no latim *tardio memoriale*, is, e significa “aquilo que faz lembrar”. Essa etimologia evidencia o vínculo intrínseco entre o memorial e a memória, destacando seu papel como mecanismo de rememoração e reconstrução subjetiva da trajetória pessoal e profissional.

Nesse contexto, o memorial não é apenas um documento burocrático, mas um espaço de elaboração de sentidos, de reescrita da própria história e da afirmação da identidade docente.

Não obstante, autores como Bragança e Maurício (2008, p. 263) definem o memorial como um “documento de natureza autobiográfica, onde o narrador retoma sua trajetória de vida, a partir de objetivos previamente definidos”. Para os autores, o ato de contar e recontar sua história permite ao docente refletir criticamente sobre suas escolhas, experiências e aprendizagens, promovendo um processo formativo que transcende o simples relato.

Para Prado e Soligo (2007, p. 46), memorial é:

> Um gênero textual privilegiado para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias – escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional.

Parafraseando os autores, um memorial de formação pode ser compreendido como um exercício de narrar por escrito a própria trajetória, com o intuito de resguardá-la do esquecimento. Constitui-se, assim, em um espaço de revelar uma história inédita: a experiência singular vivida pelo indivíduo.

Acerca de compreender o memorial na perspectiva de uma formação que favorece os processos cognitivos e metacognitivos, com base na escrita das narrativas autobiográficas, Passeggi (2003, p.6-7) ao mesmo tempo que o conceitua explica:

> O memorial de formação é um ato de linguagem, que se materializa sob a forma da narrativa autobiográfica. O autor no ato de escrever mobiliza cognitivos, socioafetivos e metacognitivos, para dar unidade a sua história. Essa dimensão autobiográfica contribui para o redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida.

Se referindo ao processo de escrita dos memoriais, Passeggi (2006, p. 210-211) diz que "a escrita do memorial é simbolizada, em primeiro momento, como 'luta', em seguida, como 'ato de conceber' e, concluindo, como 'viagem'. A autora ainda discute as dificuldades que os docentes possuem em escrever quando o ambiente é institucional:

> Simbolicamente, a escrita do memorial seria experienciada através de duas visões paralelas: a de luta e a de luto. Uma luta que se trava contra as dificuldades da escrita e os demônios interiores. Um luto pela morte de si mesmo, com um outro, para renascer sob uma nova forma (Passeggi, 2006, p. 211).

A autora, neste sentido, propõe uma interpretação simbólica e profundamente subjetiva do processo de escrita do memorial, entendendo-o como uma experiência intensa e transformadora. A autora sugere que escrever sobre si mesmo não é um ato neutro ou meramente técnico, mas envolve um confronto interno com memórias, inseguranças, fragilidades e zonas de silêncio da própria trajetória.

Compreende-se que o exercício da escrita do memorial é uma prática de valorização da experiência individual, capaz de dar visibilidade a trajetórias que, muitas vezes, permanecem silenciadas no campo coletivo. O memorial, nesse sentido, configura-se como um instrumento narrativo capaz de criar lembranças, elaborar sentidos e construir trajetórias a partir da recordação do vivido. Mais do que apenas registrar fatos, trata-se de um movimento de interpretação e de preservação da própria história, conferindo-lhe significado e permanência.

É nessa perspectiva que se insere o presente memorial, fruto do entrelaçamento entre minha memória, experiências e escrita.

PRIMEIRAS NARRATIVAS DE SI

Sou um caboclo sonhador

Meu senhor, viu

Não queira mudar meu verso

Se é assim não tem conversa

Meu regresso para o brejo

Diminui a minha reza

Coração tão sertanejo

Vejam como anda plangente o meu olhar

Mergulhado nos becos do meu passado

Perdido na imensidão desse lugar ...

Flávio José (1992)

A escolha de citar os versos da canção "*Caboclo Sonhador*" de Flávio José no prelúdio dos meus escritos, retrata a essência de um coração sertanejo que, mesmo imerso às limitações de uma realidade utópica, mantém viva a chama dos sonhos. Esses versos, sem dúvidas, ressoam como um reflexo de sua própria luta e esperança. No trecho "Não queira mudar meu verso, se é assim não tem conversa" simboliza a preservação da minha identidade e autenticidade, mesmo diante de uma realidade que constantemente tenta me moldar. O olhar "plangente" revela o peso do meu passado e a profundidade de uma alma que busca no seu "brejo" a força para resistir e sonhar. De fato, eu sou um caboclo sonhador que busca incansavelmente encontrar nos becos de minha história, inspirações para continuar sonhando.

Nasci na madrugada do dia 12 de julho de 1984, na cidade de Currais Novos, localizada em pleno sertão do Rio Grande do Norte. O último de cinco filhos de um casal afetuoso que primava por grandes valores como respeito, honestidade e integridade. Único filho "menino" entre quatro meninas, posso dizer que a minha infância não foi diferente da infância dos meninos da mesma idade. Vivi e cresci nas ruas estreitas, pouco movimentadas, buscando insistentemente estar entre os amigos e usufruir das brincadeiras que existiam na época. Relembro tica-trepa, esconde-esconde, polícia-ladrão, amarelinha, queimada, entre outras, era extraordinário. Mas, em casa, junto à família era notável o meu interesse por livros, por revistas, cadernos e por tudo que de alguma forma me levasse ao mundo dos textos e da escrita.

Em 1991, na Escola Estadual Amaro Cavalcanti, na cidade de São Tomé, fui matriculado no primeiro ano do ensino fundamental, antiga primeira série. Foi quando me deparei com um conceito típico do modelo tradicionalista de ensinar e aprender. À frente das cadeiras enfileiradas, dos alunos "behavioristiscamente"[1] comportados, a única pessoa socialmente capaz de transmitir os conhecimentos necessários para nossa vida, a tão admirável professora. Gosto do como me sinto escrevendo sobre essa experiência inicial, quase que ontogênica, porque dificilmente recordo de algo que vivi fora dos muros da escola e a personificação da figura do que é ser professora, as suas atitudes, seus valores, sua postura, seus conhecimentos, despertaram em mim, o desejo de buscar esse mesmo caminho para minha vida.

Figura 1 – O autor em 1993.

Fonte: autoria própria, 2025.

Figura 2 – Escola Estadual Amaro Cavalcanti, em São Tomé, RN – em 2000.

Fonte: Grupo Amaro Cavalcanti, 2013.

1 O termo "Behavioristicamente" refere-se à abordagem fundamentada no behaviorismo, uma teoria psicológica que enfatiza o estudo objetivo e mensurável do comportamento, descartando processos internos como pensamentos e emoções. Esta perspectiva foi popularizada por estudiosos como B.F. Skinner e John Watson, que acreditavam que o comportamento humano pode ser explicado exclusivamente através de estímulos e resposta.

Buscar conhecimentos e ter a capacidade de transmiti-los, era uma função superior a qualquer outra dentro da escola. Na época morava com os meus pais e com a minha irmã Adilma, quatro anos mais velha do que eu, e que por via das circunstâncias, não gostava muito de frequentar a escola. Meu pai era agricultor, passava o dia inteiro no roçado e minha mãe trabalhava na referida escola, na cozinha, preparando o mingau milagroso feito com leite, aveia, açúcar e maisena, servido com quatro, às vezes cinco biscoitos, o que me fazia sentir ainda mais parte daquele espaço. Uma delícia de merenda. Confesso que estou emocionado, revivo nitidamente cada detalhe, cada cor, cheiro e toque.

Como citei anteriormente, o meu interesse por esse mundo “escolar” muitas vezes me possibilitava se destacar na sala de aula. Muitas habilidades foram sendo descobertas e aprimoradas. Fui um dos primeiros alunos a ser alfabetizado ainda no primeiro ano. No terceiro ano, com nove anos, já produzia textos que falavam sobre tudo. O meu pai, por passar a maior parte do tempo no roçado, não se importava muito com esses fatos, mas a minha mãe sempre estava lá, vendo tudo, analisando as tarefas e me cobrando acertos na escrita e na leitura. Nenhum dos meus pais sabia ler, muito menos escrever, uma realidade comum na época, no entanto, trabalhava muito para não permitir que os filhos seguissem o mesmo caminho.

Os quatro primeiros anos do ensino fundamental foram marcantes na minha história. Muitas mudanças, desafios, tanto para mim quanto para a minha família. O meu pai começou a trabalhar como pedreiro e por melhores condições tivemos que mudar para a cidade de Macaíba, nesta altura minha mãe já estava desempregada, o tempo do seu contrato com o Estado finalizado, e de certo modo, tinha que ir em busca de trabalho. Em Macaíba, fui aluno da Escola Municipal Auta de Souza, a escola era pequena, mas se localizava há poucos metros da barragem da cidade.

Lembro que da janela da minha sala era visível a barragem, uma vista exuberante, ainda mais vislumbrada nas primeiras horas do dia. Não tenho memória que recorde o pouco que vivi nessa escola, as amizades que fiz, as professoras, mas tem algo que fazia meus olhos brilharem e o sorriso se estender até as orelhas, as tão famosas “gincanas escolares”. A realidade de morar em uma grande cidade era diferente da tão pacata São Tomé, tudo era novidade. Nas gincanas, as disputas foram acirradas, os melhores escritores se destacavam através das produções de textos, assim como os alunos atores, aqueles que interpretavam qualquer escrito como ninguém, e modéstia à parte, eu sempre estava nos primeiros lugares.

Figura 3 – O autor em 1996, no desfile cívico.

Fonte: autoria própria, 2025.

Nossa estadia em Macaíba não durou muito tempo, dois anos após ter mudado de cidade, tivemos que retornar para São Tomé, para minha antiga realidade, para a mesma escola em que havia iniciado os estudos e na qual iria concluir o ensino médio. Me recordo que na época em que eu estava concluindo a série final do ensino fundamental, a fase subsequente era composta por três níveis básicos do ensino técnico chamados de ensino científico, ensino da contabilidade e ensino do magistério. O magistério era para quem desejava ser professor, e a minha expectativa naquele momento, era escolher justamente esse caminho. Mas algumas reformas governamentais foram feitas e tais níveis tiveram que se unificar em apenas uma etapa que hoje é o ensino médio.

Na volta para São Tomé, ainda acostumado com a realidade da última escola, comecei a notar algumas diferenças nos comportamentos dos alunos. Apesar de estar de volta, me surpreendi com algumas mudanças. Minhas amizades já não eram as mesmas, os professores, a direção, a minha mãe que não trabalhava mais na cozinha, e a adolescência conflituosa, cheia de novas sensações e descobertas me fazia de fantoche. Não tive outra reação, a não ser me retrair.

Enfatizando os conhecimentos adquiridos nos primeiros anos do ensino fundamental e as experiências vividas nos anos finais, me deparo com o ensino médio, a etapa da autonomia e do protagonismo juvenil, que em suas proposições abriria precedentes que me levariam até as melhores oportunidades profissionais. Muitos jovens viam na conclusão dessa etapa, a inserção no mundo do trabalho e a chance de alcançar a independência familiar e financeira. E imaginar trabalhando em uma cidade com menos de 12 mil habitantes, onde as ofertas de empregabilidade se resumiam em trabalhar em pequenos comércios, assumir cargos oferecidos pelo poder público e a aposentadoria, não era tão satisfatório.

Durante esse tempo não tive muitos amigos. Meus pais mudaram para a zona rural e optei por ficar na cidade. De certo modo, era consciente de que se eu não tivesse tomado tal decisão, a minha vida se resumiria ao plantio, à colheita e à criação de animais, o meu futuro não seria em nada parecido com os meus dias atuais. Ainda no ensino fundamental desenvolvi muitas habilidades, e uma delas foi atuar. Vi no teatro uma forma de sair da bolha no qual me encontrava. Entre textos e mais textos fui "alargando a alma", destruindo os medos, os receios, a vergonha e a culpa em me sentir diferente dos outros colegas. Fui me redescobrindo. É sobre esse sentimento de descobertas que eu estou me referindo. É notável o poder formativo que a educação possui na vida das pessoas, ainda mais quando relaciona nossas descobertas com a necessidade de desenvolvê-las em nossa realidade. Nas palavras do historiador Henri Lefebvre (2008, p. 62), "o espaço não é apenas um receptáculo de relações sociais; ele é, simultaneamente, o produto dessas relações". Ao buscar uma realidade além da zona rural, ao me envolver com o teatro e explorar novas formas de expressão, pude, assim, transformar o espaço ao meu redor em um campo de possibilidades e novas experiências, desafiando às limitações que minha realidade inicial poderia impor.

Logo após concluir o ensino médio, meus pais decidiram mudar novamente. Nossa próxima cidade foi Santa Cruz, cidade aconchegante bem pertinho de Campo Redondo, cidade natal da minha mãe, onde os meus avós maternos moravam e onde eu desfrutava as minhas férias escolares, ano após ano.

Já não bastava ter mudado tanto (risos), a minha estadia em Santa Cruz durou menos de um ano e sozinho me mudei para Rio Verde, Estado de Goiás. Conversando com os meus pais decidi ir morar com a minha irmã, Adilma, aquela que não gostava muito de estudar. Foi uma viagem longa, o ônibus percorreu quase todos estados do Nordeste e passamos horas atravessando clandestinamente – a viação não atendia aos critérios regulatórios para transitar em vias estaduais - o estado da Bahia, rico em extensão territorial. Pois bem, chegando em Rio Verde, Goiás, me deparo com uma metrópole, cheia de edifícios, parques, industriais, monumentos culturais, o lugar mais próximo que eu tinha visto da capital do Rio Grande do Norte, Natal. Sem falar da cultura goiana, sofri muito para me adaptar ao tempo, à culinária, aos pratos típicos da região e mais ainda à linguagem. Embora tivesse poucos amigos, não sofri discriminação alguma por falar diferente, alguns risos, é claro, mas nada que fosse uma atitude mal-intencionada. Acrescentar o chiado da letra "j" logo após o som da letra "d", não foi muito difícil. Oi Djiego!

Não bastou uma semana para eu conseguir um emprego, o nome da empresa era Employer Recursos Humanos e o meu cargo era auxiliar de almoxarifado. A empresa oferecia trabalho terceirizado para algumas indústrias e a minha função era distribuir uniformes, ferramentas, equipamentos de proteção individual, e outros utensílios. No meio do expediente, em alguns momentos me deparava pensando nos meus livros deixados no Rio Grande do Norte e no quanto eu queria estar estudando, afinal, ainda persistia em meus pensamentos a possibilidade de me ver professor.

Entre um despacho e outro, eu sempre arranjava tempo para uma conversa, nas horas do cafezinho com os colegas de trabalho sempre externávamos o desejo de voltar a estudar, de tentar o vestibular, entrar na universidade ou até mesmo uma qualificação profissional técnica. Cristiane era minha colega mais próxima, ela exercia o cargo de auxiliar administrativo e cursava Administração de Empresas na Universidade de Rio Verde – FESURV, que hoje é UNIRV. Cristiane sempre me falava da rotina, dos trabalhos, das aulas e do quanto estar se graduando era importante para assumir bons cargos naquela realidade. De tanto observar seus anseios, suas lutas diárias e os seus conselhos, decidi prestar vestibular na mesma instituição que ela estudava.

Em relação aos cursos, não tinha dúvida, era pedagogia. Realizei minha inscrição, agendei o dia da prova e fui me preparar. Apesar do pouco tempo estudando questões, lendo textos, eu não me sentia despreparado, apreensivo sim, em alguns momentos. Eu estava diante de um enorme desafio que envolvia inúmeros questionamentos. Será que eu vou ter tempo suficiente para estudar? E se eu ficar desempregado, como vou arcar com as mensalidades? E se os meus pais adoecerem, como farei? Voltar para o nordeste não estava nos meus planos. A UNIRV é uma universidade privada e analisando os custos de uma graduação em 2006, sem programas governamentais de financiamento estudantil, sem bolsa universitária, nem estágio remunerado, percebo que voei alto nas aspirações. Por mais que essa "insegurança" martelasse os meus pensamentos, a vontade de ultrapassar essas barreiras e me realizar profissionalmente me consumiam. Era o meu futuro que estava em jogo.

Chegado o dia da prova, bateu a ansiedade, o nervosismo, mas fiquei confiante. Como ainda me diz minha mãe, "existe um tempo certo pra tudo nessa vida". "Aprovado" foi a palavra que li no site da universidade quatro dias após a realização da prova. Eram 40 vagas e consegui me classificar em 12° lugar. Uma vitória para um garoto que não estudou o suficiente, mas que persistiu e acreditou. "Nada de perder tempo Ademí, vá fazer sua matrícula", me falou Cristiane, imprimindo a relação dos documentos necessários para garantir o meu ingresso na instituição.

Entusiasmo era o que não me faltava no meu primeiro dia de aula. Enfim, estava devidamente matriculado e disposto a engolir conhecimentos, afinal, estar na faculdade era algo inesperado. Minha turma, em sua maioria eram mulheres, de 40 vagas ofertadas, só 04 homens se faziam presentes na sala. Do nada, entra um homem descabelado, despojado, nos dando as boas-vindas, era nosso professor de Educação Política e coordenador do curso de pedagogia, José Reinaldo Quinteiro. Uma figura! Em poucos minutos é criado o primeiro grupinho, aquele que nos mantém vivos diariamente, as amizades inseparáveis. Mery Luana, Regina Maria, Cleuza, Tatiane e Lidiane. Que saudades!

Pensar na universidade enquanto espaço de descobertas científicas e de (re) construção de conceitos e ideários, era enfrentar um mundo paralelo a tudo que já tinha visto e conhecido. Ao olhar em volta na sala, observando o momento, notando que todos estão dividindo os mesmos planos e objetivos, as mesmas dificuldades e desafios, me fazia perceber que eu estava no curso certo, na turma certa.

Foram quatro anos da minha vida nos quais eu vivi intensamente. Em cada disciplina, novos conhecimentos, que se fizeram e ainda fazem presente no meu dia a dia. Uma das professoras que lembro todas as vezes que estou em exercício é Maria das Graças, suas disciplinas eram Didática Geral I e II. Enquanto assistia a suas aulas me imaginava em sala. Sempre que chegava nos cumprimentando, retirava da sua bolsa uma flanela, limpava o birô e com presteza e delicadeza dava sequência a sua aula. Era admirável seu cuidado com o material didático, sua clareza ao falar, a paciência nas orientações, até sua caligrafia exposta no quadro entre setas e travessões detalhava um grau de profissionalismo absurdo. Ela encerrou o nosso primeiro dia de aula com dois horários majestosos.

Alguns anos se passaram logo depois da entrega do canudo. Um bom pedagogo não seria tão requisitado se não tivesse uma especialização. Mas como pensar em um caminho específico a seguir? Psicopedagogia, Docência do ensino superior, por que não neuro pedagogia? Embora estivesse com dúvidas em qual curso escolher, a minha realidade no momento era outra. Há meses estava exercendo a função de dirigente municipal cultural, uma oportunidade profissional que veio até mim por causa do conhecimento técnico ligado ao teatro, à música, à dança, e por relações políticas. Em sequência, muitos cursos ligados à educação explodiam em minha mente. Mas optei por escolher algo que me deixasse preparado para suprir as necessidades administrativas do cargo que exercia e que fosse ao encontro das minhas atribuições. Foi então que, por “garantia”, escolhi concorrer ao curso de Especialização em Administração Pública na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O Campus que estava ofertando as vagas para o curso era na cidade de Currais Novos, apenas 38 quilômetros da minha cidade, a distância era favorável e o tempo entre as aulas também, já que seria quinzenal. Após um longo processo seletivo, fui aprovado e dias seguintes estava vivenciando a primeira aula, foi maravilhoso. Na turma, administradores, advogados, assessores, políticos, contadores, filósofos e assim como eu, pedagogos.

Não tenho palavras para dizer o quanto esse tempo foi significativo na minha história. As disciplinas eram densas, específicas do campo da administração, ora pública, ora empresarial. No entanto, a cada aula me sentia satisfeito em me apropriar de conhecimentos que aparentemente não eram da minha área de formação, mas seriam preponderantes no exercício das minhas funções no trabalho. Em 2018, encerro o curso na tão desejada Universidade Federal do Rio Grande do Norte e comecei a refazer meus planos enquanto profissional do serviço público.

[...] Eles passarão

eu passarinho!

Mário Quintana

Depois de um hiato, as expectativas em continuar me preparando não eram mais sólidas. Até que em meio aos afazeres profissionais, ainda no setor público, esbarrei com um amigo, a quem chamo carinhosamente de Talú, que em ânimo me apresentou a possibilidade de ingressar em um curso de mestrado por meio de

um edital recentemente publicado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Demarcando o relato em linha temporal, estávamos em setembro do ano de 2022. Fiquei alguns dias em dúvida, pois ter acesso a um curso de nível federal era uma realidade muito distante, mas partindo da análise de tudo que está sendo narrado até aqui, o que ainda seria distante para mim? É inacreditável que em meio a tantos momentos vividos, a tantas escolhas, a tantos caminhos, eu ainda estivesse apto para enfrentar mais um desafio. É um grau altíssimo. Em outras palavras, é o degrau que antecede a linha de chegada, e futuramente, me deixará ainda mais próximo de um sonho que me acompanha desde os meus primeiros passos.

Parece mentira:

Quando criança me perguntavam:

- Ademí, o que você quer ser quando crescer?

Eu dizia com exatidão e com o peito estufado:

- Professor!

Um sonho de infância, não é?

Dando continuidade.

As vagas disponíveis no edital eram para alunos especiais no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional. O instituto Federal do Rio Grande do Norte, através do programa ofertava três disciplinas em cada início de semestre. Uma para cada linha de pesquisa. No contexto, o candidato no ato da inscrição escolhe uma das disciplinas ofertadas e antecipadamente Talú já havia escolhido. Impressionante como ele se mostrava sempre disposto a me ajudar, e tentando a todo custo me convencer da importância de cursar um mestrado e do quanto seria vantajoso para a minha profissão. Ao vê-lo tão confiante e interessado, decidi embarcar nessa aventura. Fiz a inscrição e dias após fui comunicado por ele que tínhamos sido aprovados para o programa para cursar a disciplina de Concepções Curriculares na Educação Profissional. Não medi esforços e fui à luta. As aulas eram nas terças feiras pela manhã no campus do IFRN Natal Central.

No final do semestre, últimas aulas da disciplina, veio a oportunidade de me candidatar novamente ao Programa. Desta vez, as vagas eram para alunos regulares. Pensei em diversos momentos se realmente teria disponibilidade e condições financeiras para enfrentar esse desafio que seria um estopim na minha carreira docente. Mas o desejo de mudar a realidade e subir mais um degrau, despertou coragem para enfrentar os pensamentos e, assim, iniciei a minha preparação. Eu precisava estar pronto o suficiente para produzir um esboço de projeto de dissertação que estivesse à altura do Programa e dos professores que porventura iria compor a etapa da entrevista (arguição).

> [...] a única viagem da qual nem sempre voltamos de mãos vazias é a viagem para dentro de nós mesmos, onde não há fronteiras nem alfândega e podemos chegar até as estrelas mais distantes. Ou passear por lugares que já não existem, visitar pessoas que já não existem. Até entrar em lugares que nunca existiram, e talvez não tenham podido existir, mas onde me sinto bem (Amós Oz, 2004)

Certo de que minha realidade iria mudar, caso fosse aprovado, busquei pesquisar sobre algo que me despertasse curiosidade e interesse, e como já havia trabalhado com a temática Sexualidade e Educação na graduação, resolvi tentar à pesquisa a partir do que eu já havia estudado. O processo foi difícil, diria até que exaustivo. Viver cada etapa foi lutar contra o estigma de não estar preparado o suficiente, de não ter atendido as expectativas dos avaliadores e do seu objeto de pesquisa não ser interessante aos olhos do Programa. Entre a escrita do projeto, a redação e arguição, a ansiedade se mantinha inquieta à espera dos resultados. Enfim, fui aprovado.

Entrar no curso de mestrado foi uma realização pessoal, um marco na minha trajetória. Sempre quis estudar em uma instituição federal, onde as pesquisas são de ponta e há uma riqueza de conhecimento e diversidade. Mas, o que eu não sabia era o quão desafiador esse caminho seria, tanto em termos pessoais quanto profissionais.

Logo na primeira semana, seguindo o cronograma semestral do curso, me deparo com uma disciplina obrigatória e intensiva, ministrada pelo professor Ronaldo Araújo (UFPA). Uma semana inteira em turno integral de leituras densas, grandes discussões e orientações. Sem fantasiar, o ritmo é intenso. A rotina, às vezes, é brutal. Conciliar as exigências do mestrado com a vida pessoal e, em muitos casos, com trabalho é um verdadeiro ato de malabarismo. Para mim, que ainda morava e trabalhava no interior era mais fatigante ainda. Houve momentos em que me perguntava: Será que consigo continuar, será que escolhi o caminho certo? Mas aí lembro do quanto eu desejei estar em uma federal, vivendo experiências de aprendizado e a troca de conhecimento são inestimáveis.

Por mais desafiador, em poucos dias estava conseguindo conciliar as demandas do trabalho e do curso. Viagens e mais viagens que saíam do interior para a capital. Na janela do ônibus e no carro, na maioria das vezes, exausto, refletia sobre a importância de ter conquistado mais um espaço que há tempos era idealizado e desejava que tudo ocorresse bem.

Em meio a tantos desafios e focado em estar entre os melhores pesquisadores do Programa, meu propósito era cumprir as responsabilidades com dedicação e entusiasmo. No entanto, fui surpreendido ainda no primeiro semestre com o falecimento da minha mãe, e esse fenômeno me afastou não apenas dos compromissos para com o mestrado, mas também dos desejos de continuar e persistir no que eu tanto almejava. Eu perdi um pouco do entusiasmo e pensava no quanto eu teria que ser forte para não desistir.

Em alguns dias, voltei as aulas e decidi focar no meu sonho.

No decorrer do curso vivenciei muitos momentos importantes, conheci muitas pessoas, fiz muitos amigos. Dividi espaços com os melhores autores e pesquisadores do Brasil e cheguei a ocupar espaços nunca imagináveis. Li textos magníficos e apaixonantes. Participei de eventos, palestras, seminários, colóquios, simpósios, congressos. Pois é, esses momentos fazem toda diferença na vida de um pós-graduando. Viajei em defesa dos direitos dos pós-graduandos do Brasil,

representando o IFRN. Estive nas confraternizações do Programa que sempre acontecia ao final de cada semestre na residência do professor Dante Moura. Cheguei até a cantar “Maluco Beleza” a pedido de nada mais, nada menos de que Gaudêncio Frigotto, um renomado e ilustre autor, referência nacional no campo da Educação Profissional. Ahhhh, inesquecível. Sem palavras para me referir a esses momentos.

Não é fácil tentar resumir as vivências e experiências adquiridas ao longo destes dois anos de mestrado. São tantas lembranças. As “cartas de Latour” na disciplina de Ciência e produção do conhecimento com a professora Lenina, as discussões pertinentes a despeito do método Materialismo Histórico Dialético, eram predominantes nas aulas da disciplina de Sociedade, Trabalho e Educação, com os professores Dante, Daniela e Moisés, o grande Le Goff nas aulas de História da Educação Profissional com o professor Renato. Os seminários de pesquisa que aconteciam toda sexta-feira e que nos enchia com tanto conhecimento. Foi por meio desses seminários, que cheguei até a me apaixonar por Sílvia Federici, uma autora italiana feminista um tanto radical que questiona sobre os diversos papéis atribuídos às mulheres durante a transição do feudalismo para o capitalismo.

Ao rememorar os últimos passos da minha trajetória no mestrado, sinto-me atravessado por uma tessitura de afetos, conquistas e vulnerabilidades que se entrelaçam à condição de ser jovem pesquisador em formação. Mudar-me para Natal foi, para mim, um ato de coragem que me permitiu, mais uma vez, escolher recomeçar. Deixei minha terra natal, Campo Redondo, convicto que de enfrentaria inúmeros desafios. O meu propósito era estudar, trabalhar e viver confortavelmente na capital. A travessia para um novo território foi também uma travessia de si, marcada por silêncios, desapegos e renascimentos. A ausência da família, especificamente da minha mãe, antes presença diária, tornou-se ausência pungente, e o eco dessa distância ressoava em pequenos detalhes como tomar o meu café sozinho, passar por datas comemorativas sozinho. De fato, foi preciso reconfigurar a minha rotina, acolher solidões e redimensionar as expectativas que, antes, pareciam utopicamente idealizadas.

A experiência da instabilidade financeira acentuou ainda mais os dilemas do cotidiano. Por alguns meses, estive desempregado, o que intensificou as inquietações sobre a permanência no curso. Foram dias de incertezas, nos quais o interesse pelo conhecimento era desafiado por necessidades práticas. Contudo, ao ingressar no terceiro período, fui contemplado com a bolsa da CAPES, o que não apenas garantiu condições mínimas de subsistência, mas também reafirmou minha permanência com dignidade e compromisso ético com o projeto formativo que escolhi trilhar. A bolsa, mais que um auxílio, foi o reconhecimento simbólico de uma trajetória que, mesmo marcada por intempéries, resistia.

Outro momento marcante durante o meu trajeto foi a realização do estágio docência, sob a orientação sensível da professora Andressa Tavares. Acompanhá-la em sala de aula ampliou minha compreensão sobre o papel do docente universitário e me permitiu experimentar a potência da interlocução crítica entre teoria e prática. Eram três turmas em um único espaço. Não preciso aqui acrescentar o

quanto foi relevante me reinventar enquanto docente. Estar diante de estudantes universitários, refletindo sobre teorias foi como assistir à transfiguração do saber em gesto e palavra.

Essa experiência não apenas fortaleceu minha identidade docente, mas me confrontou com a responsabilidade de ocupar, com sensibilidade, o espaço da sala de aula.

Hoje, ao encerrar essa etapa, compreendo que o mestrado não foi apenas uma formação acadêmica, mas uma travessia afetiva, ética e existencial. O jovem que chegou a Natal com os olhos cheios de esperança é o mesmo que agora se despede com o coração pleno de gratidão. O mestrado me atravessou por inteiro como desafio, como abrigo e como território de descobertas. Mais do que um título, levo comigo o aprendizado de que resistir também é um gesto epistemológico, e que viver o sonho acadêmico é, por vezes, um ato de fé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este memorial, ao revisitar as minhas reminiscências, cumpriu o objetivo de refletir sobre como foi constituído o início da minha trajetória docente, além da minha inserção na pesquisa em Educação Profissional. A narrativa construída em memorial evidenciou que a trajetória formativa não se restringe a uma sucessão linear de fatos, mas resulta de experiências, desafios e escolhas atravessadas por dimensões sociais, culturais e afetivas que marcaram profundamente a construção do ser professor e pesquisador.

As memórias mobilizadas neste trabalho não apenas recriaram as minhas vivências individuais, mas também se entrelaçaram a processos coletivos e históricos que compõem uma trajetória profissional na área da Educação. Nesse sentido, este memorial revelou que a docência e a pesquisa se consolidam como práticas que ultrapassam o âmbito pessoal, alcançando significados mais amplos no campo acadêmico e social.

Ao reunir lembranças, aprendizagens e reflexões, este memorial mostra que a memória é parte essencial na formação da identidade profissional, pois permite compreender a prática educativa a partir da própria experiência. Mais do que apenas registrar fatos de uma trajetória, buscou-se construir uma análise crítica, capaz de revelar como os caminhos percorridos influenciam o ser docente e pesquisador. Nesse processo, a memória aparece não apenas como lembrança pessoal, mas também como recurso que dá sentido às vivências e as insere em um contexto mais amplo, tal como observa Le Goff (1990), ao afirmar que ela é instrumento de identidade e de transmissão da experiência coletiva.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Histórias de vida e práticas de formação.** In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus, 2008. p. 253-271

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.

JOSÉ, Flávio. **Sou um caboclo sonhador. 1992**. Disponível em https://puetas.com.br/musicas/musica-caboclo-sonhador-flavio-jose/.

LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento.** In: _____. História e memória. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana F. Borges. 5 ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 525-541.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEFEBVRE. Henri. Espaço e Política. UFMG, 2008.

OZ, Amós. **De amor e trevas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A formação do formador na abordagem autobiográfica**. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs) Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 203-218.

PASSEGGI. M. da Conceição. **A dimensão histórica do sujeito formação docente.** UFRN. Natal. 2003

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação**.... In:_____. (Orgs) Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-59.

QUINTANA, Mário. **A rua dos cataventos.** Porto Alegre: Globo, 1940.

THOMPSON, A. **Recompondo a memória.** In: Projeto história. São Paulo: PUC, 1997. n.15, abr. p. 51-71, 1997.

Capítulo 04

Ludicidade, Tecnologia e o Processo Educativo por Meio das Atividades Educativas

Playfulness, Technology and the Educational Process Through Educational Activities

Michelle de Oliveira Ferreira da Silva

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr.

Resumo: Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para reconhecimento de títulos no Brasil, que traz como temática, Ludicidade, Tecnologia e o processo educativo por meio das atividades educativas. As atividades lúdicas são essenciais para o crescimento das crianças, contribuindo para a aprendizagem, a interação social e o bem-estar. Brincar, essa habilidade transforma o ambiente em um universo de imaginação e exploração, permitindo que os pequenos descubram e interajam de maneira criativa com o mundo. A presente obra tem como objetivo geral: Examinar as maneiras e métodos pelos quais a escola e os educadores podem proporcionar uma aprendizagem mais eficaz para as crianças da educação infantil, incorporando tecnologias e atividades lúdicas. O processo método lógico partiu de uma pesquisa descritiva interpretativa que realizar as análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens dedutivas para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, Creswell (2005). Adotou-se o enfoque qualitativo, a aplicabilidade do instrumento se deu para 10 professores de uma escola pública, que trabalham, com a educação infantil, a instituição fica localizada no Estado do Amazonas/Brasil. Os principais resultados apresentam que as brincadeiras, ou a natureza lúdica, é uma qualidade essencial da infância, na qual os pequenos empregam sua criatividade e imaginação para se relacionar com o ambiente ao seu redor. O ato de brincar serve como uma ferramenta eficaz para o aprendizado, proporcionando às crianças a oportunidade de investigar, desvendar e desenvolver saberes de maneira divertida e envolvente.

Palavras-chave: ludicidade; brincadeira de crianças; tecnologia.

Abstract: This study is a second summary description of a master's dissertation developed for recognition of titles in Brazil, which has as its theme, Playfulness, Technology and the educational process through educational activities. Playful activities are essential for children's growth, contributing to learning, social interaction and well-being. Playing, this ability, transforms the environment into a universe of imagination and exploration, allowing children to discover and interact creatively with the world. The present work has the general objective: To examine the ways and methods by which schools and educators can provide more effective learning for children in early childhood education, incorporating technologies and playful activities. The logical method process started from a descriptive interpretative research that carried out cause-effect analyses using the process sequential deductive sampling for supporting data on the exploration of phenomena in depth, Creswell (2005). If the qualitative approach was adopted, the instrument was applied to 10 teachers from a public school who work with early childhood education, the institution is located in the State of Amazonas/Brazil. The main results show that play, or the playful nature, is an essential quality of childhood, in which children use their creativity and imagination to relate to the environment

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.4

around them. The act of playing serves as an effective tool for learning, providing children with the opportunity to investigate, uncover and develop knowledge in a fun and engaging way.

Keywords: playfulness; children's play; technology.

INTRODUÇÃO

O uso de práticas lúdicas é um método essencial para facilitar o aprendizado das crianças, especialmente aquelas que estão no ensino fundamental. Os jogos transmitem os conteúdos por meio de suas regras, permitindo que os alunos explorem o ambiente ao seu redor. Além disso, essas atividades oferecem uma vivência educativa que é tanto agradável quanto relevante, contribuindo para a aquisição de novos saberes. A presente obra tem como objetivo geral: Examinar as maneiras e métodos pelos quais a escola e os educadores podem proporcionar uma aprendizagem mais eficaz para as crianças da educação infantil, incorporando tecnologias e atividades lúdicas. As atividades lúdicas auxiliam na aquisição de conhecimento, no crescimento pessoal, social e cultural, contribui para o bem-estar emocional, propicia ambiente interno positivo, favorece o processo de socialização, comunicação, expressão e a edificação do saber.

A presente obra se justifica pois as brincadeiras de crianças por meio da ludicidade viabiliza um ambiente escolar mais eficaz, fazendo com que as crianças se sintam mais valorizadas e, consequentemente, melhorem seu desempenho acadêmico e social, o ato de brincar facilita a conexão entre os elementos da cultura e da natureza, o brincar como uma prática livre e espontânea, torna-se essencial para o crescimento físico, moral e cognitivo das crianças.

TECNOLOGIA E LUDICIDADE MAIOR RENTABILIDADE NO ENSINO

A ludicidade, em conjunto com a tecnologia, constitui uma maneira inovadora de abordar o ensino e a aprendizagem, tornando esse processo mais interessante e prazeroso. Os recursos e plataformas tecnológicos adicionam uma nova dimensão ao lúdico, proporcionando experiências educativas que são mais dinâmicas e interativas. Santos relata que:

> Ser lúdico, portanto significa usar mais o hemisfério direito do cérebro e, com isto dar uma nova dimensão à existência humana, baseado em novos valores e novas crenças que se fundamentam em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, o autoconhecimento, a arte do relacionamento, a cooperação, a imaginação e a nutrição da alma. É, por isso, que as descobertas científicas sobre a dinâmica cerebral foram importantes para o estudo da ludicidade como ciência (Santos, 2001).

As atividades lúdicas desempenham um papel essencial no crescimento da autonomia, na formação da identidade e na construção do imaginário infantil. Historicamente, a brincadeira e o jogo foram considerados apenas formas de entretenimento, desprovidas de valor educacional; no entanto, essa percepção evoluiu. Atualmente, pesquisas revelam que, diferente do que se acreditava anteriormente, esses momentos de diversão são ferramentas valiosas para o desenvolvimento infantil. Jogos e brincadeiras destacam-se como abrigos de aprendizado e progresso, tornando o lúdico um componente fundamental, pois suas contribuições são indiscutíveis em todas as idades, estimulando novas aquisições em áreas culturais, sociais, linguísticas e emocionais ao longo da vida.

A inserção da tecnologia no ensino da educação infantil desempenha um papel importante no crescimento das crianças, pois estimula e envolve os estudantes, tornando o ambiente escolar mais relevante e estreitando a relação entre alunos e professores.

Santos (1997), defende a importância da ludicidade, acreditando que é uma necessidade humana, assim como um professor, também respondeu de acordo com pensamento dos autores pois a ludicidade é um potencial humano. Já três dos entrevistados acreditam que ludicidade em sala de aula é brincar e desenvolver atividades que envolvam jogos, brincadeiras música dança.

A criança precisa aproveitar ao máximo atividades lúdicas e brincadeiras que tenham como objetivo a educação; a sociedade e os órgãos governamentais trabalharão para garantir a realização desse direito. Desde a infância, os estudantes se encontram em um contexto social repleto de tecnologias, como computadores, e smartphones. Eles assimilam, de forma natural, os costumes, comportamentos e competências que compõem sua identidade contemporânea. Por esse motivo, as instituições de ensino precisam incorporar a tecnologia nos recursos pedagógicos, criando um processo de aprendizado que reconhece e valoriza o ambiente em que os alunos estão inseridos.

Atualmente, observamos o progresso das tecnologias de informação e comunicação infiltrando-se no cotidiano das pessoas, visando simplificar tarefas que costumavam ser executadas à mão. Um novo dilema tem gerado diversas reflexões: as inovações tecnológicas que chegam aos lares antes mesmo das crianças ingressarem na escola levantam questões sobre os efeitos que esses recursos exercem sobre a educação, especialmente no que diz respeito à realização de atividades recreativas.

Dessa forma, a escola não pode ignorar essas transformações, precisando se adaptar a essa evolução e mudança do ser humano. É inegável a presença das tecnologias da informação e comunicação nos métodos de ensino. É essencial que as instituições de ensino estejam receptivas às alterações e ofereçam os recursos necessários para que as crianças aprendam de maneira integral, o que vai além da simples introdução de uma nova tecnologia ou ferramenta digital. Kishimoto relata que:

> Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo em acordo com suas conveniências. O poeta age como criança que brinca: cria um mundo imaginário que leva muito a sério, isto, que dota de grandes qualidades de afetos, sem deixar de distingui-los claramente da realidade (Kishimoto, 2001).

A ludicidade representa uma realização que não depende de recursos materiais, mas sim da essência humana. Dentro de cada pessoa reside uma criança. Segundo o educador Moran (1991): “Educar é perceber mais as oportunidades do que as restrições”. Educar transcende o simples ato de ensinar; trata-se de abrir caminhos, incentivando o estudante a explorar e desenvolver seu próprio ambiente de aprendizado. As novas tecnologias devem ser vistas como parceiras no processo educacional, não como substitutas do educador.

As crianças encontram imenso prazer na aprendizagem, pois em nenhum instante esse processo parece monótono. Aprender é fundamental em suas vidas, ou melhor, é um aspecto central delas. Para elas, brincar é uma forma de aprender, e aprender é também uma forma de brincar.

O aspecto lúdico emergiu como uma ferramenta fundamental na educação do século XXI, integrando-se ao desenvolvimento do ensino e sua evolução histórica. É importante que esse aspecto acompanhe as transformações sociais, entre as quais se destaca o surgimento de recursos tecnológicos. Assim, o lúdico e as inovações tecnológicas são elementos distintos que precisam se unir para melhorar o processo educacional.

O aspecto lúdico refere-se a jogos e atividades recreativas, funcionando como uma forma de entretenimento que visa proporcionar diversão e satisfação. No contexto educacional, o lúdico se revela como uma ferramenta valiosa, pois possibilita a aquisição de conhecimentos de forma prazerosa, tornando o aprendizado uma experiência mais agradável.

Os recursos tecnológicos vêm se adentrando cada vez mais entre as relações do homem com o mundo e do aluno com a escola promovendo segmento social através dos instrumentos tecnológicos.

LEVY (1993), afirma que:

> Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência depende, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturadas por uma informática mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem mais complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria (Levy, 1993).

Nesse pensamento afirmado mostra que a escola e a prática pedagógica do professor precisam ser utilizadas nas mais diversas formas, usando a tecnologia

para facilitar e promover a aprendizagem dos educandos, construindo saberes e estando ele a serviço de uma educação. Maluf exemplifica que:

> Os professores, aos poucos, estão buscando informações e enriquecendo suas experiências para entender o brincar e como utilizá-lo para auxiliar na construção do aprendizado da criança. Quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança brincando com ela. O lúdico é parceiro do professor (Maluf, 2003).

O aspecto lúdico serve como um suporte essencial para os educadores, e com o passar do tempo, a colaboração entre o professor e as atividades de brincar se torna cada vez mais evidente. Embora muitos professores estejam fatigados após tantos anos de experiência em sala de aula, é importante que eles busquem sempre novas abordagens para promover a aprendizagem das crianças. É por meio dessa busca por inovação que o lúdico se revela uma ferramenta crucial, incentivando os alunos a refletir e a adquirir conhecimento.

O educador atua como um facilitador no ambiente escolar, criando um planejamento que incorpore jogos e atividades lúdicas, o que oferece chances de inclusão a todos os alunos. Um docente mencionou que as crianças têm chegado mais cedo às aulas, portanto, é fundamental respeitar o estágio de desenvolvimento de cada uma, priorizando o valor da infância.

Os professores terão a obrigação de oferecer atividades utilizando recursos apropriados que atendam aos interesses dos alunos, incluindo jogos digitais; supervisionar o uso e o tempo que as crianças passam no computador; fornecer assistência técnica; e intervir nas atividades que progressivamente ajudem as crianças a usar os computadores de maneira mais independente.

A atividade lúdica oferece diversas significações e papéis no crescimento de crianças e adolescentes. Ela promove a integração de suas necessidades, a conexão com o universo da fantasia, o avanço de seu raciocínio e o cuidado com um ciclo de transformação entre o pensamento e a realidade. Segundo Matos (2021). o caráter lúdico é uma ferramenta essencial na formação infantil, pois é por meio dele que a criança constrói seu conhecimento, saber e compreensão sobre o mundo.

As atividades lúdicas e os jogos desempenham um papel importante no desenvolvimento dos indivíduos, aprimorando suas habilidades em diversas áreas do saber de maneira criativa. Eles favorecem a realização de metas ao promover uma nova perspectiva sobre conceitos e metodologias no uso das abordagens educacionais, tornando-as mais interativas e aplicáveis. O lúdico é visto como forte base em relação a didática do ser humano com ele mesmo, com os outros e com o meio em que vive, no desenvolvimento de sua criação como sujeito torna-se um amparo educativo por distinguir a forma de aprender e de ensinar no ambiente escolar em que o educando está inserido, pois, a sua própria natureza pede um lugar tranquilo, rico em estímulo e possibilidade de manifestar, descobrir, interagir, e inter-relacionar-se com a atividade de ensino.

A eficácia do lúdico é fato, e sem dúvida essencial como recurso de amplificação e representação do conhecimento. O uso do lúdico nas aulas se confirma como uma atividade que ultrapassa as barreiras disciplinares, tornando capaz de atravessar as suas fronteiras e segue em direção a um aspecto interdisciplinar para compreender e alterar a realidade em benefício da melhoria da qualidade de ensino. Em relação ao papel do lúdico nas atividades didáticas, Machado (1995) argumenta que:

> Quando se considera o papel do lúdico nas atividades didáticas, as dimensões lúdicas (em sentido restrito) e utilitárias (o lúdico serve para introduzir certos temas) se destacam. A primeira refere-se ao divertimento e a brincadeira, enquanto que a segunda trata dos resultados educativos a serem alcançados propriamente ditos.

Nesse panorama, recomenda-se estabelecer a educação lúdica com uma nova abordagem, solicitando a singularidade do conhecimento e, levando-a para a sala de aula de forma multidisciplinar, agregada à prática pedagógica. Deste modo, o lúdico torna-se um companheiro valioso, porque determina novas maneiras de pensar, interpretar, refletir com uma visão crítica, enfim, construir o conhecimento.

O ato de brincar estimula o uso da memória que ao entrar em ação se amplia e organiza o material a ser lembrado, tudo isto estar relacionado com aparecimento gradativos dos processos da linguagem que ao reorganizarem a vivência emocional e eleva a criança a um nível de processos psíquicos. Essas competências no aprendizado da matemática são essenciais.

A brincadeira, por ser uma atividade espontânea que estimula a imaginação, promove o desenvolvimento da autonomia infantil e ajuda na eliminação de barreiras defensivas. Quando uma menina brinca de ser a mãe da boneca, ela não apenas reproduz e se relaciona com a imagem da maternidade, mas também experimenta profundamente a vivência de ser capaz de ter filhos, assim como de ser uma mãe carinhosa, forte e digna de confiança.

Assim, a atividade lúdica é essencial para o crescimento da criança, pois desempenha um papel fundamental no aprimoramento de várias habilidades. Independentemente de sua simplicidade, o ato de brincar sempre trará benefícios.

A educação por meio de jogos e brincadeiras desempenha um papel fundamental na formação da criança, favorecendo um desenvolvimento saudável e um aprendizado contínuo. Ela se associa ao mais elevado ideal democrático, ao mesmo tempo em que busca uma produção de conhecimento significativa. Para sua efetividade, essa abordagem requer envolvimento autêntico, criativo, livre e crítico, incentivando a socialização e refletindo um forte compromisso com a mudança e melhoria do ambiente (Almeida, 2008).

Por meio dessas variações, o professor de matemática precisa reconhecer a relevância de adotar metodologias que envolvam a ludicidade. Assim, o educador organiza suas aulas de maneira que todos os alunos se sintam motivados e consigam aprender de forma prazerosa. Desse modo, cabe ao docente explorar estratégias variadas que permitam atingir os objetivos educacionais, utilizando o lúdico como uma ferramenta essencial.

Ao empregar a tecnologia, é possível formular questões, estimular o pensamento crítico, promover a reflexão e a experimentação, além de monitorar as crianças para compreender seu processo de aprendizado e evolução cognitiva.

A grande parte dos professores vê a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação como essencial para o aprendizado infantil, especialmente em disciplinas como matemática e língua portuguesa. Muitos educadores relatam benefícios significativos associados ao uso de ferramentas computacionais no desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.

Atualmente, a tecnologia é amplamente utilizada no dia a dia das pessoas, abrangendo diversas finalidades como trabalho, lazer, comunicação e gestão de atividades pessoais.

As crianças se desenvolvem imersas em tecnologias como computadores, internet, videogames, tablets e smartphones, utilizando esses recursos para se divertir, adquirir conhecimento e se conectar com os outros. A linguagem digital integra suas rotinas e pode influenciar seus modos de pensar e suas formas de aprender.

> As tecnologias se transformam em tecnologias da inteligência, ao se construírem enquanto ferramentas que auxiliam e configuram o pensamento, tendo nele, portanto, um papel constitutivo, tornam-se metáforas, servindo como instrumentos do raciocínio, que ampliam e transformam as maneiras precedentes de pensar. Para o autor citado, as tecnologias agem na cognição de duas formas: (a) transformam a configuração da rede social de significação, cimentando novos agenciamentos, possibilitando novas pautas interativas de representação e de leitura do mundo; (b) permitem construções novas, constituindo-se em fonte de metáforas e analogias (Maraschin e Axt, 2005).

As inovações tecnológicas passaram a ser fundamentais para a pedagogia, pois desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Assim, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são essenciais na educação infantil, ajudando no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. Ao questionarmos se acredita na integração entre o lúdico e a tecnologia nas salas de aula da Educação Infantil.

Segundo Friedmann (1996), “o jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras”, ou seja, para a autora o termo brincadeira se refere “a ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada”.

O jogo e a brincadeira além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades físicas, morais, cognitivas, sociais e afetivas nas crianças, também possibilita o desenvolvimento de outras aprendizagens, sejam elas individual ou interagindo com o outro e com o mundo.

> Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando, está

> executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo (Friedmann, 1996).

A autora afirma que as atividades lúdicas possibilitam a prática pedagógica e, que os jogos e brincadeiras permitem o aprendizado com seus pares e com o mundo. Interagir e socializar com o outro e com as coisas ao redor é dar possibilidades à criança de desenvolvimento físico, cognitivo e cultural.

A busca de conhecimento, o contato com o mundo, com outras pessoas, a interação social, afetiva e cultural, as experiências vividas e exploradas, a resolução de conflitos, são fundamentais ao aprendizado e a apropriação do conhecimento.

De acordo com a teoria de Vigotsky (2008), o papel do educador no processo de desenvolvimento da criança é fundamental. A ele cabe as instruções e orientações que estimulem o nível de desenvolvimento proximal, a fim de que avance nas suas funções mentais, sendo capaz de resolver situações mais complexas. Assim, a criança vai progredindo no seu processo de desenvolvimento.

O autor defende que não existe atividade lúdica sem que as regras estejam presentes embora que essas não apareçam de forma explícita e não sejam regras formalizadas.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se deu em uma escola Pública localizada no Estado do Amazonas/Brasil. A instituição pesquisada focaliza-se na visão que a Educação é concebida como um processo por meio do qual o ser humano se desenvolve em sua interação com o outro, com o mundo e com o conhecimento acumulado pela humanidade, por sua cultura e contexto. Trata-se de um fenômeno histórico, complexo e incessante. Como enfatiza Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; os indivíduos se educam mutuamente, mediando suas experiências pelo mundo”.

A educação não deve ser vista como um mero ato de preenchimento de um vazio, pois não há espaço inexistente a ser ocupado, mas sim uma trajetória ilimitada, repleta de bifurcações e intercursos. A interação com o outro, com o mundo material e com o conhecimento acumulado oferece novos horizontes, sem garantir certezas, exceto a de que o educando deve se constituir enquanto ser humano. Assim, o indivíduo não é uma tábua em branco a ser preenchida, mas sim um ponto em constante expansão no infinito. Impedir essa expansão é limitar sua essência.

O estudo apresenta uma abordagem descritiva e interpretativa, focando nas análises de causa e efeito através de um processo sequencial que utiliza amostragens dedutivas para validar a exploração minuciosa dos fenômenos. Principalmente realizado em um contexto educacional, os significados serão extraídos das informações coletadas, garantindo precisão em seus resultados, conforme mencionado por Creswell (2005). Adotou-se o enfoque qualitativo que examina questões particulares e únicas, centrando-se em aspectos da realidade

que não são facilmente quantificáveis. Em termos diferentes, investiga o universo dos significados, intenções, desejos, crenças, valores e comportamentos. Esses fatores são vistos como componentes essenciais da realidade social, pois os indivíduos não se definem apenas por suas ações, mas também por sua capacidade de refletir sobre elas e interpretá-las dentro do contexto coletivo com os demais. A aplicabilidade do instrumento se deu para 10 professores que ministram aulas na educação infantil e que enfrentam dificuldades com o ensino-aprendizado e as inovações tecnológicas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

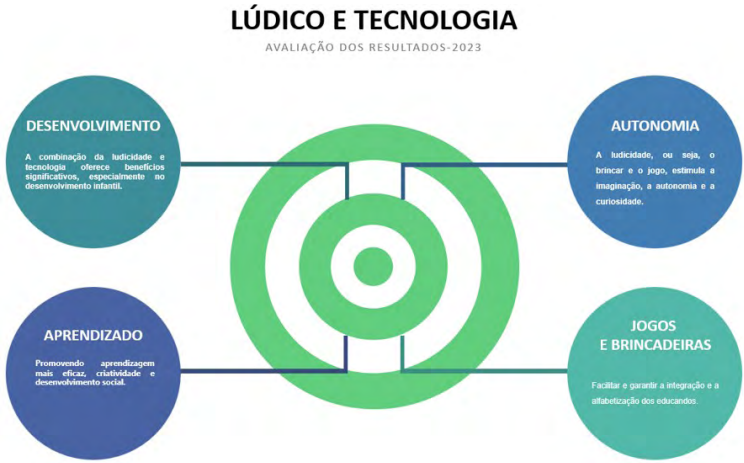
De acordo com Vigotsky, durante a brincadeira, a criança não se limita a realizar uma atividade simbólica, mas também se orienta por normas de comportamento. Por exemplo, ao brincar de “mamãe e filhinha”, duas crianças não atuam apenas como amigas, mas assumem os papéis de “mãe e filha”, refletindo comportamentos sociais que experimentam nesses papéis, e, assim, respeitando essas normas.

Nessas brincadeiras, as crianças estão internalizando, no dizer do autor, significados culturais que só são percebidos quando a criança brinca. Para Vigotsky (1988):

> Os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicitar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos histórico sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. São os sistemas produtivos geradores de novos modos de vida, fatores que modificam o modo de pensar do homem. Dessa forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais. Considerada a situação imaginária, a brincadeira de desempenho de papéis é conduta predominante a partir de 3 anos e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores.

Assim, a atividade lúdica desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo como parte da história e da sociedade. Brincar vai além de ser uma experiência prazerosa ou um meio de atender a desejos e necessidades infantis; é uma atividade essencial que promove o progresso de todas as habilidades que a criança adquirirá ao longo de sua vida.

Ao longo dos anos, encontramos diversas questões no campo educacional, como a aprendizagem infantil, a capacitação de docentes, a metodologia de ensino, os conteúdos curriculares e as políticas educacionais, entre outros aspectos que influenciam o ambiente escolar. Esses fatores têm sua origem em períodos anteriores e continuam a impactar o sistema educacional. Quando se perguntou aos professores quais eram os maiores benefícios do ensino por meio da ludicidade e tecnologia eles relataram que:



Fonte: autoria própria, 2023.

Este organograma foi extraído das falas dos entrevistados, que comprova de forma sucinta que as tecnologias e a ludicidade viabilizam maior rendimento no ensino aprendizagem.

O jogo e a brincadeira além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades físicas, morais, cognitivas, sociais e afetivas nas crianças, também possibilita o desenvolvimento de outras aprendizagens, sejam elas individual ou interagindo com o outro e com o mundo.

> Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando, está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo (Friedmann, 1996).

A autora afirma que as atividades lúdicas possibilitam a prática pedagógica e, que os jogos e brincadeiras permitem o aprendizado com seus pares e com o mundo. Interagir e socializar com o outro e com as coisas ao redor é dar possibilidades à criança de desenvolvimento físico, cognitivo e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se por meio desta pesquisa, a importância da integração das novas tecnologias com o lúdico, uma combinação que transforma as aulas em experiências de aprendizado prazerosas, incentivando as crianças em seu desenvolvimento educacional.

Conforme um estudo conduzido com educadores, todos passaram a incorporar atividades lúdicas em suas aulas e consideram essencial a utilização do jogo nesse contexto. Acredita-se que por meio das brincadeiras é viável atrair a atenção e transmitir conhecimentos às crianças.

Assim, investigações desse caráter fortalecem a comunidade e os profissionais envolvidos na Educação Infantil, sempre buscando incentivar a adoção dessas práticas interativas, que consideramos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem envolvendo tanto o lúdico quanto a tecnologia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Língua Portuguesa e ludicidade: Ensinar brincando não é brincar de ensinar.**2008.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: a grande parte dos professores vê Moderna, 1996.

LEVY, Edith. **Tecnologia educacional: Política, História e Proposta.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARASCHIN, Cleci e AXT, Margarete. **Acoplamento tecnológico e cognição.** In: VIGNERON, Jacques; OLIVEIRA, Vera Barros de (ORG). Sala de aula e tecnologias. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005, p. 39-51.

MORAN, José Manuel. **Como ver televisão.** Leitura crítica dos meios de comunicação. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

MACHADO, Edgar. Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena,1995.

MATTOS, K. R. C. D. **Base nacional comum curricular e o processo de construção do documento orientador curricular de Santa Maria/RS: da prescrição à indução de políticas educacionais**. 2021.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos 6**. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

VIGOTSKY L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento.** In: VIGOTSKY L. S. A formação Social da mente. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. Ed. São Paulo: Ícone, 2008.

Capítulo 05

Alfabetização e Letramento: Um Estudo sobre as Possibilidades da Abordagem Inicial da Leitura e Escrita com Crianças de 4 ou 5 Anos de Idade

Literacy and Literacy: A Study on the Possibilities of the Initial Approach to Reading and Writing with Children Aged 4 or 5 Years Old

Francisco Wellington Araújo Neves

Licenciatura em pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco- FAESF.

Erliene dos Santos Sousa

Especialista em Educação especial e inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

Gilberto Sousa Silva

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. https://orcid.org/0000-0002-4808-7761

Cristhiane Sampaio Aragão Fontenele

Mestrado em Educação: Gestão do Ensino da Educação Básica - UFMA

Valcir Alves Fontenele

Especialista em Ensino de Braile e Libras - FAVENI

Ana Gardielly da Conceição Silva

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão

Aryanne de Oliveira Santos

Pós graduanda, em neuropsicopedagogia pela Faculdade de educação memorial Adelaide Franco e Leitura, literatura e contação de história pela faculdade Unina

Izadiel Ruben Costa Leal

Pós-graduação em Educação Integral pela Faculdade Integrada -AVM. Pós -Graduação em Educação Física Escolar pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá -FIJ

Doniel Sousa da Silva

Acadêmico do curso de Educação Física da Faculdade de Educação São Francisco-AFESF

Leidiane Gomes da Silva Batista

Pós graduação em Educação Especial com Ênfase em AEE- FAESF.

Resumo: O presente trabalho tem como tema central Alfabetização e Letramento: um estudo sobre as possibilidades da abordagem inicial da leitura e escrita com crianças de 4 ou 5 anos de idade, que investiga como a criança com idade entre 4 e 5 anos que atua na pré-escola, desenvolve habilidades de leitura e escrita, seja no ambiente escolar ou no familiar. Assim, por meio do método de pesquisa bibliográfica, foram realizadas diversas leituras sobre o tema, que para elucidar essas questões buscou-se o referencial teórico de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares e Regina Scarpa, dentre outros estudiosos da alfabetização e letramento e da pré-escola. Neste sentido, entende-se que a criança enquanto alfabetizada tem o pleno domínio das competências de leitura e escrita, e enquanto letrada além de ler e escrever a criança deve entender e interpretar os textos. Logo, há diferentes situações e contextos onde a criança está inserida, que proporcionam experiências alfabetizadoras, seja na escola ou em casa com a família. Nesta pesquisa, conclui-se que a pré-escola bem

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.5

como o ambiente familiar podem ser espaços alfabetizadores, sem que sejam retiradas das crianças atividades lúdicas, onde a mesma aprenderá a ler, escrever e até interpretar de maneira natural e divertida, estando melhor familiarizada se as atividades escolares se derem brincando.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; pré-escola.

Abstract: The present work has the theme of central literacy and literacy: a study on the possibilities of the initial approach of reading and writing with children of 4 or 5 years of age, investigates as a child between the ages of 4 and 5 who works in preschool , reading and writing skills, whether in the school or family environment. Thus, through the bibliographic research method, several readings were made on the theme, in which to elucidate these questions, the theoretical framework of Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares and Regina Scarpa, other literacy and literacy scholars and of the preschool. In this sense, it is understood that the child, while literate, has full mastery of reading and writing skills, and while literate, in addition to reading and writing, the child must understand and interpret the texts. Therefore, there are different situations and contexts in which the child is inserted, which provide literacy experiences, whether at school or at home with the family. In this research, it is concluded that the preschool as well as the family environment can be literacy spaces, without the playful activities being removed from the children, where they will learn to read, write and even interpret in a natural and fun way, because the dates you will be better acquainted if school activities take place playing.

Keywords: literacy; literacy; preschool.

INTRODUÇÃO

Para alguns educadores tem sido objeto de discussão alfabetizar as crianças antes dos 6 anos de idade, pois ainda é ampla a visão de que as crianças dessa faixa etária não devem ter contato com conteúdo específico de alfabetização e letramento antes de darem início no ensino fundamental, por serem muito pequenas, e que a alfabetização e letramento abriria um espaço restrito e exclusivo para a prática da leitura e escrita nos períodos finais da educação infantil, deixando de lado o lúdico, parte essa que é essencial para o desenvolvimento da criança.

Ainda existe também o pensamento limitador que subestima a capacidade das crianças de aprender, afirmando que elas não são capazes de praticarem atividades de alfabetização e letramento antes do ensino fundamental, por volta dos 4 ou 5 anos de idade.

No entanto, ainda não há garantias de que a criança não consiga realizar práticas de leitura e escrita antes de ingressarem no primeiro e segundo ano do fundamental, pois desde cedo elas já têm contato com esse mundo de símbolos, formas e sons no seu dia a dia, como por exemplo: em cartazes, revistas e desenhos.

A escola acaba não sendo o único espaço a oferecer recursos de ensino. Pois, crianças desde cedo tem curiosidade de querer entender os símbolos e seus significados, assim como seu uso correto e aplicação.

Diante dessas ideias surgiu alguns questionamentos, como: É possível abrir um espaço para alfabetização e letramento na pré-escola sem deixar de lado o

lúdico? Existe ou não a necessidade de alfabetizar as crianças antes do Ensino Fundamental? É possível realizar práticas de alfabetização e letramento para crianças entre 4 ou 5 anos de idade, com atividades que sejam adequadas para essa faixa etária? Qual a influência e o papel da família no processo de alfabetização e letramento?

É por meio dessas dúvidas, que convém primeiro entender como é abordada a educação em crianças tão pequenas, pois a integração das mesmas nas escolas é realizada desde cedo e obrigatório sua participação a partir dos 4 anos de idade, na qual essa etapa da educação é vista como parte fundamental na infância, e tendo o professor como um profissional que está diretamente ligado a essa fase da criança, fazendo-se necessário que ele busque as melhores estratégias e meios disponíveis que favoreçam o desenvolvimento de habilidades, que permita que a criança analise e entenda o mundo que a cerca, não esquecendo da participação da família no processo de educar, pois os pais tem grande papel no ensino e incentivo do aprendizado de seus filhos.

Foi necessário investigar como são executadas as atuais práticas de ensino na alfabetização, e buscou-se refletir sobre as possibilidades dele trabalhar a leitura e escrita com crianças de 4 ou 5 anos de idade, na qual nessa faixa etária estas estão integradas na pré-escola, sendo comum que práticas de alfabetização e letramento sejam pouco exploradas nessa fase inicial da educação, onde é mais executado atividades lúdicas, pois entende-se a ludicidade como parte necessária para o processo de aprendizagem, já que com brincadeiras a criança é capaz de realizar atividades essenciais para o seu desenvolvimento.

Portanto, nessa pesquisa analisou-se as diferentes concepções sobre alfabetização e letramento, questionou-se, se é possível ou não a aplicação destas práticas com as crianças de 4 ou 5 anos de idade, avaliou-se a possibilidade do professor oferecer um espaço no qual se trabalhe a leitura e escrita de maneira divertida e prazerosa, onde a criança se sinta estimulada a aprender, abordou-se também sobre qual o papel e influência da família nesse processo.

Para melhor resolução destas questões, essa pesquisa procurou investigar sobre ser possível ou não desenvolver a leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos de idade, sendo este o maior objetivo deste trabalho, através do estudo de referenciais bibliográficos.

Buscou-se então, discutir sobre alfabetização e letramento como ferramenta pedagógica, analisando se é possível ou não a prática de leitura e escrita com crianças antes do ensino fundamental, refletindo sobre a importância da alfabetização e letramento no desenvolvimento crítico, social e psicológico das crianças.

Sendo assim, para melhor coleta de dados, esta pesquisa é de caráter bibliográfico com característica exploratório e teórica, viabilizada por uma revisão de artigos e das obras de alguns autores como: Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1989), Magda Soares (2009) e Regina Scarpa (2006) entre outros, onde as informações e registros coletados serviram para um melhor aprofundamento e base para este estudo.

CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização e letramento é um assunto bastante discutido na educação, pois seus reais sentidos e significados são muito abrangentes, tendo sido objeto de estudo por diversos autores ao longo dos anos, sendo assim, será abordado um conjunto com várias concepções e opiniões diferentes sobre o assunto. No entanto, será aqui enfatizado os estudos de Regina Scarpa, Magda Soares e Emília Ferreiro por serem autoras que contribuíram grandemente com suas pesquisas sobre o tema, não menosprezando os demais autores aqui citados, pois para maior aprofundamento, faz-se necessário investigar as diferentes linhas de pensamentos e obras desses autores.

Segundo Soares (2010, p.15): "Alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)". Ou seja, uma pessoa alfabetizada seria aquela que consegue representar por meio da escrita o que se fala e a fala por meio da escrita.

A autora ainda coloca em debate os dois significados que os verbos ler e escrever representam na nossa língua. Para ela:

> 1) Pedro já sabe ler. Pedro já sabe escrever. 2) Pedro já leu Monteiro Lobato. Pedro escreveu uma redação sobre Monteiro Lobato. Nos exemplos (1), ler e escrever significam o domínio da 'mecânica' da língua escrita[...]. Nos exemplos (2), ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nesta perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados (Soares, 2010, p. 17).

Ao observar o exemplo 2, percebe-se que a autora foi além do significado de alfabetização mencionado anteriormente, sendo este não somente a decodificação de símbolos, mas a assimilação e interpretação das informações recebidas para seu uso correto nas relações sociais. Nesse ponto, compreendemos que a criança no processo de alfabetização precisa não somente fazer uso "mecânico" da língua escrita e sim compreender e desenvolver habilidades para que consiga utilizar a leitura e escrita em diversas situações sociais.

Além do domínio da leitura e escrita, o indivíduo necessita compreende-los, fazendo sua interpretação pessoal, pois como já citado acima, essas etapas fazem parte de um processo de compreensão e expressão.

Segundo Kramer (1986, p. 17) *apud* Teotonio (2017, p. 02), a alfabetização "vai além do saber ler e escrever inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem". Nesse sentido, entende-se que não basta saber somente ler e escrever, faz-se necessário que o indivíduo compreenda o que é leitura e escrita. Pois quando alfabetizado, ao ler ou escrever um texto, deverá entender para qual finalidade o está fazendo, para quê e o porquê daquela ação, sabendo no final interpretá-las, e não somente a cópia ou transcrição de

palavras que não compreende. Em um artigo para a Revista Pátio, Soares (2009, p. 01), diz que:

> Na impossibilidade de determinar que a palavra alfabetização passe a significar não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a "invenção" da palavra letramento tornou-se necessária.

Segundo a autora, a palavra letramento surgiu devido a necessidade de dar um significado maior à alfabetização, onde o indivíduo deve não somente compreender o sistema alfabético e suas convenções, mas sim fazer uso social da leitura e da escrita.

Porém, existem educadores que acreditam que a alfabetização é a simples decodificação do sistema alfabético, sendo assim, apesar do sentido amplo da palavra alfabetização, ainda é necessário a utilização do termo letramento, pois ambos possuem significados distintos no processo de alfabetização. Para Scarpa (2006, p. 01):

> Como se aprende a ler e escrever? Pode ser uma aprendizagem de natureza perceptual e motora ou de natureza conceitual. O ensino, no primeiro caso, pode estar baseado no reconhecimento e na cópia de letras, sílabas e palavras. No segundo, no planejamento intencional de práticas sociais mediadas pela escrita, para que as crianças delas participem e recebam informações contextualizadas.

O método de como a alfabetização será trabalhado depende da compreensão do profissional que a executa, cabendo assim buscar não somente significados, mas sim, métodos eficazes de ensino, com um ideal de preparar a criança para a vida adulta.

É compreendido que, alfabetização e letramento possuem significados distintos, com pequenas diferenças, mas permitindo que sejam claras as percepções de suas diferenças, estas permanecem juntas em um mesmo processo alfabetizador, na qual uma complementa a outra. Dessa maneira, entende-se que o indivíduo alfabetizado é aquele que não apenas codifica e decodifica as palavras, mas o que compreende e faz o uso social da leitura e escrita.

ABRINDO ESPAÇO PARA AS CRIANÇAS APRENDEREM

Primeiro, deve-se buscar compreender quais as atribuições e o papel da escola e da família na educação infantil, juntamente com quais exigências, parâmetros e ações são adequadas para se trabalhar nessa fase educacional.

Sendo reconhecida como direitos de todos e dever do estado, a educação infantil se divide em creche compreendendo a faixa etária de zero a 3 anos e da pré-escola, compreendendo a faixa etária de 4 e 5 anos, tornando-se obrigatória para

essas crianças, garantida pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa nova obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, tornando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de ensino (Brasil, 2018, p. 36).

Essa medida tornou a educação infantil no mesmo nível de importância do ensino fundamental, consolidando-a como parte integrante da educação básica, fazendo com que essa etapa esteja efetivamente ativa no desenvolvimento da criança, tornando-a ainda mais reconhecida.

Com isso os olhares para a educação básica mudaram, antes ainda era vista por alguns pais e professores como opcional e até sendo deixada de lado, mas com essas alterações, a educação infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica e como início e fundamento do processo educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 5º, define a educação infantil como:

> Primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as 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, p.12).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dá grande destaque à participação da família no processo educacional das crianças, exercendo determinado papel no compartilhamento de responsabilidades, havendo maior diálogo entre família e escola, potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, estando diretamente ligadas à proposta de cuidar e educar.

> Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018, p. 36).

As crianças passam a ser reconhecidas como sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia em casa com a família, constroem sua identidade pessoal e coletiva, na qual elas brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade que a cerca, produzindo assim cultura (Brasil, 2009).

Pode-se deduzir que, o acesso a escrita e leitura não se limita a escola, pois a criança antes mesmo de frequentá-la aprende com o meio em que convive, a partir das observações do mundo que a cerca, interações com os adultos e até com outras crianças.

A partir dessas análises, surge dúvidas com respeito às capacidades e limitações das crianças. Alguns pais acabam por depositar a tarefa do ensino exclusivamente à escola, não dando atenção para quando ou como seus filhos devem ou não aprender a ler e a escrever. Mas também existem aqueles pais que se preocupam grandemente com a forma que seus filhos aprendem, e começam a agir de maneira excessiva e prematura com a relação à evolução de aprendizagem deles. Alguns fazem as seguintes observações e perguntas: com que idade meu filho deve começar a falar? Porque outras crianças já falam e escrevem e meu filho com a mesma idade não? Qual a idade correta para meu filho aprender escrever ou ler?

Diante dessas dúvidas tanto os pais como os professores se perguntam sobre de que maneira poderiam trabalhar a alfabetização e letramento com crianças tão pequenas, ou se é possível aproveitar dos conhecimentos já adquiridos por elas acerca de leitura e escrita, que viram em casa ou em diversos ambientes do seu dia a dia, e reaproveitá-los no uso sociocultural.

Na pré-escola as crianças fazem diversas atividades lúdicas, trabalham com brincadeiras de faz de conta, com músicas, jogos e fazem rabiscos. Logo, se entende essas atividades como a fase inicial da aprendizagem da língua escrita. Dando atenção aos rabiscos ou garatujas produzidos pelas crianças, compreende-se que muitas vezes elas expressam alguns significados, que para Vygotsky (1984 *apud* Soares 2009, p.1), "quando atribui a rabiscos e desenhos ou a objetos a função de signos, a criança está descobrindo sistemas de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita". Estas ações que as vezes passam despercebidas por não serem atribuídas o devido valor alfabetizador, fazem parte de um processo natural de evolução da escrita da criança, que busca entender os símbolos e a linguagem ao seu redor.

Essas situações em que o professor percebe a curiosidade das crianças e a busca de aprender tudo aquilo que lhes deixam curiosas, estão diretamente ligadas ao que é proposto como direcionamento visto nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e competências gerais da educação básica, propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde podemos ver o eixo "explorar", na qual esse está incluído nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, onde a criança será inserida em situações que permitirá ela ter contatos com:

> [...] movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2018, p. 38).

Percebe-se que na educação infantil as crianças devem ser inseridas em situações que possam desempenhar papéis ativos em momentos que sejam incentivadas a vivenciar desafios e estimuladas a resolve-los.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) no livro Psicogênese da língua escrita, falam sobre a visão atual sobre como a criança começa a aprender o uso da língua, visto que ela já não espera de um incentivo externo para buscar compreender como se relacionar no meio em que vive, pois em casa, mesmo sem ter iniciado os estudos na escola, ela produz sua própria linguagem e representação escrita.

> No lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que o acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio (Ferreiro, Teberosky, 1999, p. 24).

Em seu livro “A escrita infantil: O caminho da construção”, Maria da Glória Seber (2006), fala sobre a importância das trocas linguísticas, fazendo um paralelo sobre a forma de como a criança começa a aprender a falar e a desenvolver a sua escrita. Na qual, para a autora, a língua oral e escrita constitui dois sistemas inventados pelo homem para representar ideias, que visam a comunicação social, onde compartilhar significados se torna essencial para o desenvolvimento de ambos os sistemas.

É por meio da interação dos adultos com as crianças que se obtém respostas e tentativas de compreensão da língua falada e escrita, como quando os pais começam a interagir com seus filhos antes mesmos deles desenvolverem a fala em diversas situações, como ao cantar músicas, contar histórias e falar sobre vários assuntos sem se preocupar se a criança está compreendendo ou não, se têm a ideia de que a exposição à linguagem é imprescindível para a sua aprendizagem, onde o adulto muitas vezes assume o papel de interlocutor disposto a interpretar qualquer tentativa de comunicação vinda da criança.

Não importa qual a forma ou maneira de interpretar as tentativas iniciais da criança de se expressar, desde de que não se exija que elas sigam as regras sociais da língua, pois a simples ação de em todo momento o adulto tentar interagir com a criança, já facilita a progressão do aprendizado da língua, onde se constrói a ideia de que não se pode esperar que ela fale como um adulto ou como é exigida as convenções da língua, mas é com o estimulo e incentivo que ela irá evoluir a sua aprendizagem.

> Qualquer que seja a maneira de o adulto entender as primeiras palavras da criança, existe uma certeza: a criança quis dizer algo. Tanto isso é verdade que, de uma maneira ou outra, o adulto interpreta o que ouve e age conforme sua interpretação, sem se apoiar em regras fonológicas, sintáticas, semânticas... O importante é que o ato de compartilhar significados seja preservado e valorizado: todos se entusiasmam frente às tentativas iniciais de fala, comentam a respeito, conversam mais ainda com a criança (Seber, 2006, p. 14).

Deve-se então valorizar a livre expressão inicial da criança, não importando ser na fala ou escrita, ela deve se sentir estimulada a interagir, o que gradativamente auxiliará na evolução dessas habilidades, pois se essas ações forem ignoradas ou até frequentemente corrigidas, por não se encaixarem nas regras da língua, aumentam as chances da criança se sentir desestimulada a falar ou escrever, podendo suas produções sonoras e escritas diminuírem em vez de se desenvolverem ainda mais, desacelerando o aprendizado da língua.

Busca-se então, entender como a criança vai construindo seus conceitos a respeito da leitura e escrita, partindo de algumas situações do seu cotidiano, na qual se torna difícil imaginar um meio social onde não haja placas de trânsito, cartazes, jornais, rótulos de produtos e televisão. Dependendo das condições que cada uma vive, elas também participam de experiências nas quais observam os adultos escrevendo recados, cartas, listas de compras ou, então, lendo livros, jornais, revistas, folhetos. Seber (2006, p. 12). Ao entrar na escola, elas aumentam as chances de participar de diversas situações envolvendo escrita e leitura, como ao verem o professor fazendo anotações no diário de classe, na lousa ou ainda abrindo um livro para contar uma história.

A criança pequena tenta então “escrever” da forma que consegue, fazendo rabiscos e garatujas, sendo esta, espontânea ou para imitar a escrita cursiva dos adultos, já estão avançando ao processo de alfabetização, que segundo Soares (2009, p. 01) é “um reconhecimento da natureza arbitrária da escrita. É o primeiro nível, entre os níveis por que passam as crianças em seu processo de conceitualização do sistema alfabético”. A autora cita Ferreiro e Teberosky (1989), e suas investigações sobre os níveis que as crianças passam no processo alfabetizador, estudando o comportamento de crianças de 4, 5 e 6 anos de idade.

> Como comprovam inúmeras pesquisas e observações em instituições de educação infantil, as crianças de 4 e 5 anos, com raras exceções, evoluem rapidamente em direção ao nível alfabético se são orientadas e incentivadas por meio de atividades adequadas e sempre de natureza lúdica, característica necessária na educação de crianças pequenas: escrita espontânea, observação da escrita do adulto, familiarização com as letras do alfabeto, contato visual frequente com a escrita de palavras conhecidas, sempre em um ambiente no qual estejam rodeadas de escrita com diferentes funções: calendário, lista de chamada, rotina do dia, rótulos de caixas de material didático, etc. (Soares, 2009, p. 01).

A pré-escola se torna porta de entrada dos pequenos ao mundo da leitura e escrita de maneira mais objetiva, pois esta, estaria estruturada e preparada com recursos adequados para proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem bem organizados com métodos adequados para os mesmos, sendo trabalhado da maneira correta, pois muitas crianças principalmente da escola pública dependem desses espaço para ter acesso a esse acervo cultural, que segundo Scarpa (2006, p. 01), "ao democratizar o acesso à cultura escrita, ela contribui para minimizar diferenças socioculturais."

> Para que os alunos aprendam a ler e a escrever, é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização. Se a Educação Infantil cumprir seu papel, envolvendo os pequenos em atividades que os façam pensar e compreender a escrita, no final dessa etapa eles estarão naturalmente alfabetizados (ou aptos a dar passos mais ousados em seus papéis de leitores e escritores) (Scarpa, 2006, p. 01).

Entende-se a pré-escola como sendo parte essencial na preparação da criança aos níveis maiores de escolarização, tendo papel na alfabetização e letramento, sendo visto como uma primeira abordagem de familiarização, com atividades lúdicas que já ocorrem normalmente na pré-escola, como em: repetição de parlendas, brincadeiras com frases e versos, trava-línguas e cantigas de roda. Esses são passos em direção à alfabetização, se forem orientadas com este propósito, desenvolveram a consciência fonológica, que para Soares (2009, p. 01), é um:

> Aspecto fundamental para a compreensão do princípio alfabético: se o sistema alfabético representa os sons da língua, é necessário que a criança torne-se capaz de voltar sua atenção não apenas para o significado do que fala ou ouve, mas também para a cadeia sonora com que se expressa oralmente ou que recebe oralmente de quem com ela fala; que perceba, na frase falada ou ouvida, os sons que delimitam as palavras, em cada palavra, os sons das sílabas que constituem cada palavra, em cada sílaba, os sons e que são feitas.

Essa consciência fonológica, pode ser considerada como método que antevê os métodos de alfabetização, a criança ao pronunciar palavras e manipular os sons da língua, entende que existem termos grandes e pequenos e que há frases que podem ser segmentadas em palavras e palavras em sílabas, mesmo que não as compreendam ou o total funcionamento da língua ou escrita, elas desenvolvem habilidades e posteriormente avançam com mais facilidade a alfabetização e letramento.

ALFABETIZAÇÃO COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS DE IDADE

Como visto anteriormente, existe ampla discussão sobre o significado de alfabetização, pois ensinar a ler e a escrever não é tarefa fácil, requer um estudo

aprofundado dos meios que fazem parte do processo alfabetizador, e de igualmente modo há discussão sobre qual a idade correta para se começar a alfabetizar.

No Brasil atualmente a alfabetização se dá início no primeiro ano do ensino fundamental, na qual a criança possui entre 6 ou 7 anos de idade, assume-se que essa seja a idade correta da criança iniciar o processo de leitura e escrita, e antes disso, a criança frequenta a pré-escola, denominada jardim de infância, onde o principal objetivo dessa etapa seria cuidar das crianças, preparando-as para as fases educacionais posteriores. Segundo Soares (2009, p. 01):

> Jardim-de-infância", uma metáfora que revela o objetivo que essa etapa perseguia: cuidar das crianças para que crescessem e amadurecessem, como em um jardim se cuida das plantas para que cresçam e cheguem à floração... E nesse "jardim" não deveria haver "letras", porque se considerava prematuro dar às crianças acesso à língua escrita antes dos 7 anos.

Em razão disso, alguns educadores receiam que as crianças antes dos 7 ou 6 anos de idade, tenham a antecipação de práticas pedagógicas tradicionais do ensino fundamental, como: exercícios de prontidão, cópia ou memorização, temendo também a perda do lúdico que fazem parte da pré-escola.

> Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (música, brincadeira, desenho etc.) saíssem por outra. Por outro lado, há quem valorize a presença da cultura escrita na Educação Infantil por entender que para o processo de alfabetização é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos (Scarpa, 2006, p. 01).

Há uma dissociação entre a alfabetização e o lúdico, como se as duas não pudessem ser assimiladas juntas, como se ao iniciar uma, a outra fosse automaticamente excluída ou evitada. Esse pensamento pode delimitar diversas ações no ensino e aprendizagem, restringindo ou subestimando a capacidade do aluno de aprender. Tendo também, a ideia de que a criança tem uma idade e série de escolaridade determinada para que esta tenha acesso à língua escrita e ao lúdico, sendo o lúdico mais praticado na pré-escola e a alfabetização no ensino fundamental. Podemos perceber uma certa restrição na liberdade de expressão dos alunos, esse pensamento é gerado pelos adultos, que determinam quando a ludicidade e o processo alfabetizador deve ser iniciado ou permitido. Segundo Soares (2009, p. 01), isso é um:

> (...) pressuposto falso, porque, nos contextos grafocêntricos em que vivemos, as crianças convivem com a escrita - umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertençam, mas todas convivem - muito antes de chegar ao ensino fundamental e antes mesmo de chegar a instituições de educação infantil.

As crianças fazem parte de em um mundo alfabetizador, algumas vivem com adultos alfabetizados possuindo livros em casa, a aprendem com celulares,

TVs, revistas, cartazes e até com teclas de computador. Essas convivem em um ambiente letrado e alfabetizador, facilitando assim a assimilação e leitura de gestos e símbolos. No entanto, ainda existem crianças com pouco acesso a escrita, como por exemplo em zonas rurais, onde a leitura e escrita não são tão presentes e aquelas que mesmo morando na zona urbana não tem contato com pessoas alfabetizadas, não tendo o uso social da leitura e escrita (Scarpa, 2006).

Ainda que nem todas as crianças tenham as mesmas relações com a leitura e escrita, todas aprendem um conceito próprio individual de se comunicarem, elas chegam a escola já entendendo alguns princípios de comunicação, e até desenvolvem a leitura e escrita própria, ainda que não da maneira funcional, mas estas fazem rabiscos que representam suas expressões.

> Nessa convivência, elas vão construindo sua alfabetização e seu letramento: seu conceito de língua escrita, das funções do ler e do escrever; seu conhecimento de letras e números; sua diferenciação entre gêneros e portadores de textos - as diferenças entre informações que veem os adultos buscarem em rótulos, as histórias que lhes são lidas em um livro, em uma revista, os bilhetes que as pessoas escrevem ou leem, etc. Além de conceitos e conhecimentos, as crianças também vão construindo, em seu contexto social e familiar, o interesse pela leitura e pela escrita, bem como o desejo de acesso ao mundo da escrita (Soares, 2009, p.01).

Porém, segundo Maria (2003, p. 06), essa compreensão que a criança tem da leitura e escrita antes de iniciar seu processo escolar de alfabetização, não possibilita que essa utilize esses conhecimentos quando exposta às formas culturais de escrita, ou seja, quando a criança inicia na escola a aprendizagem do sistema de escrita, ela não consegue assimilar o seu conhecimento prévio que outrora foi adquirido de forma individual, e usar a forma que é exigida nas escolas e no uso socialmente.

Essa ideia vai de oposto ao que Luria (1988, p. 180 *apud* Maria 2003, p. 06), acredita, “é exatamente a substituição de uma técnica por outra que leva a um aprimoramento das habilidades de ler e escrever”. Pois, as competências que a criança já desenvolveu naturalmente em casa com a família e com o meio ambiente que a cerca, não será descartada, mas sim reaproveitada na pré-escola, de modo que haverá um aprimoramento da alfabetização que já foi iniciada. A criança acaba por construir de início, um caminho de autonomia intelectual, na qual ela começa a agir com liberdade, fazendo uso da leitura e escrita segundo seu conceito próprio.

Níveis de Alfabetização

Para melhor compreender sobre quais são as habilidades e técnicas que as crianças necessitam para serem alfabetizadas, faz-se necessário primeiro entender como são os processos que estas passam para se apropriarem da cultura da leitura e escrita.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989) contribuíram grandemente para a compreensão dos níveis conceituais da escrita, na qual revelam o processo evolutivo das crianças para a compreensão do princípio alfabético. Onde partiram do pressuposto da teoria piagetiana – de que todo conhecimento possui uma origem – e, pelo método clínico de Piaget, observaram 108 crianças e seu funcionamento do sistema de escrita. Elas queriam entender como as crianças se apropriam da cultura escrita, criando a obra intitulada de Psicogênese da Língua Escrita, (Picolli; Camini, 2013).

Nessa obra as autoras questionam e dão importância no que as crianças sabem antes de darem entrada na escola, pressupõem-se um processo de apropriação da língua escrita por meio da qual as crianças se esforçam para compreender o que o sinais gráficos da escrita representam e como eles são organizados. Por meio dessas questões as crianças formulam hipóteses, que constituem-se em níveis, nomeados por Emília Ferreiro, como hipóteses: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

Na primeira fase (pré-silábica), as crianças começam a distinguir o modo em que a escrita é representada, algumas dessas distinções permite que elas comecem a observar as características da escrita, como: espaços em branco que separam palavras em um texto escrito, extensão do texto, diferenciação das letras de outros sinais gráficos no texto, formato das letras, entre outros (Ferreiro, Teberosky, 1989).

As autoras exemplificam esse nível com dois tipos de representação que a criança faz ao identificar as formas da escrita.

> Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e retas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si em uma linha ondulada como uma forma base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas (Ferreiro, Teberosky, 1989, p. 183).

Vale ressaltar que as crianças dessa fase interpretam a escrita com certa intencionalidade, chegando até a diferenciar suas produções, onde se distinguem, se a intenção é desenhar, as crianças constroem figuras; se a intenção é escrever, elas fazem traços contínuos. Nos dois exemplos, os traços se apresentam como linhas onduladas, serrilhadas ou, ainda, uma combinação das duas possibilidades (Seber, 2006, p. 19).

Nas fases seguintes, a distinção da primeiro é pela fonetização da escrita, pois as crianças estabelecem progressivamente relações entre a fala e a escrita. Iniciando a fase silábica, pois:

> Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma silaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes" (Ferreiro, Teberosky, 1989, p. 193).

Sendo assim, a criança busca fazer coincidir a escrita ao número de sílabas percebidas na pronuncia das palavras, pois quando atribuem uma letra pra cada sílaba da palavra, elas passam a usar letras com valores sonoros parecidos. “A hipótese silábica pode aparecer com grafias ainda distantes das formas das letras, tanto como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável” (Ferreiro, Teberosky, 1989, p. 193).

Essa mudança é uma grande evolução rumo a alfabetização que a criança passa, é o resultado de um dos esquemas mais complexos que se constrói durante o desenvolvimento da leitura e escrita. Esse esquema permite a criança relacionar pela primeira vez a escrita à parte sonora da palavra.

A criança que apresenta a escrita silábica, com o tempo ela vai verificando a insuficiência de sua hipótese de associar uma letra para cada sílaba oral, amplia assim seu campo de fonetização. Onde em vez de fonetizar cada palavra, preocupando-se com as sílabas orais como unidades linguísticas, ela inicia a fonetização de cada sílaba, que posteriormente acaba por perceber que normalmente as sílabas constituem-se de mais de uma letra. Nesse momento ela visualiza o princípio alfabético da escrita e avança para o nível silábico-alfabético.

Como já visto, a transição da fase silábica para a fase silábica-alfabética, consiste na evolução da percepção da criança de que não é possível registrar o segmento silábico com apenas uma letra, elas buscam fazer regularidades na combinação de letras para conseguirem representar a estrutura das unidades silábicas das palavras.

> [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança (Ferreiro, Teberosky, 1989, p. 196).

Existe um conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas, onde há uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito.

Esse seria um confronto entre as grafias corretas de palavras e o tipo de escrita silábica produzida pela criança, onde a ela passa a refletir, na passagem para o nível silábico-alfabético, pela percepção da necessidade de colocar mais letras do que as que põem no nível silábico. De início, pode parecer que haja certa regressão para a escrita pré-silábica, colocando mais letras na sua escrita. A criança escreve então, nas palavras, algumas sílabas só com uma letra e outras sílabas com duas letras, podendo ainda persistir o problema da decodificação, de como ler o que escreveu.

Já na fase alfabética, a última do processo de compreensão do princípio alfabético, a criança já compreende a relação fonema-grafema e dá atenção na análise dos fonemas na pronuncia das palavras, compreendendo que cada um dos caracteres da escrita correspondem a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança irá se confrontar com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas na escrita no sentido estrito (Ferreiro, Teberosky, 1989, p. 213). Cabendo aqui enfatizar a importância dessa distinção, para que não se confundam as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita.

As crianças ainda escrevem com muitos erros ortográficos, mas já seguindo o princípio de que a escrita representa a parte sonora das palavras, colocando letras para cada um dos "sonzinhos" que aparecem em cada sílaba, pois acreditam que a escrita é a transcrição exata da fala.

Atividades Significativas de Alfabetização no Ambiente Escolar

Considerando a língua como um objeto de conhecimento, na qual o professor exerce o papel de alfabetizador, que tem a função de oferecer aos alunos um ambiente que proporcione a exploração de vários tipos de fonte e diversos portadores de texto. Questiona-se quais seriam os métodos e estratégias adequadas de alfabetização para se trabalhar com as crianças que ainda estão iniciando o processo de apropriação da língua falada.

Deve-se haver uma análise do papel do professor e da escola, com respeito a alfabetização onde segundo Magda Soares em uma entrevista para revista nova escola 2019, diz que estes vem fracassando com esta função, criticando os atuais métodos de ensino adotados pelas instituições, pois enquanto considerarmos que ensinar a ler é uma questão de "métodos" e de "atividades de interpretação de textos", continuaremos fracassando em alfabetizar e letrar adequadamente nossas crianças. Pois quando se parte do olhar das crianças, estas não se limitam a determinadas regras impostas pelos adultos, não se prevê exatamente quando e onde se aprende, podendo ser de maneira intencional ou não, o aprendizado ocorre em diversas situações sociais.

Em relação à alfabetização, entendida como apropriação do sistema alfabético, prevalece a falsa suposição de que basta adotar um método, entre os vários que são oferecidos. Na verdade, ensinar a ler é processo muito complexo. Exige de quem ensina conhecimentos linguísticos e psicológicos.

> Alfabetização não é uma questão de método. O grande equívoco na área de Alfabetização é que, historicamente, sempre se considerou que alfabetização era uma questão de método. Isso é um equívoco porque nenhuma outra disciplina – Geografia, História, Ciências e Matemática – trata de um só método (Soares, 2019, p. 03).

São vários os campos de conhecimento que o professor deve conhecer bem, para que saiba como agir, transformando esse conhecimento em algo que o aluno possa se apropriar. Em uma sala de aula, o professor deverá usar de vários recursos, seja visuais ou sonoros para que proporcione as crianças diversas experiências, favorecendo assim a construção do conhecimento, não se apegando a somente um tipo de atividade.

Mesmo que singelas, as atividades que envolvam leitura e escrita presentes de modo significativo na pré-escola como em repetição de parlendas, brincadeira com frases e versos, por exemplo, consideradas de cunho lúdico, são importantes para que a criança evolua gradativamente de maneira divertida e natural para alfabetização.

Onde curiosamente as atividades bastante comuns na educação infantil como os rabiscos, desenhos, jogos e brincadeiras de faz-de-conta não são consideradas atividades de alfabetização, quando na verdade representam a fase inicial da aprendizagem da língua escrita, que como visto anteriormente, segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989), já nos níveis de alfabetização pré-silábico e silábico, as crianças vivenciam essas experiências de apropriação da língua, antes mesmos de frequentarem a escola.

A PRÉ-ESCOLA E SUA FUNÇÃO PEDAGÓGICA

Como já citado, a criança na pré-escola já está inserida em um ambiente alfabetizador, dependendo somente da intencionalidade com que se é aproveitado os recursos oferecidos em sala de aula, pois algumas ações vivenciadas na educação infantil se abordadas com o interesse em alfabetizar terão um desempenho eficaz na preparação das crianças para os anos posteriores, que no caso se caracteriza como o ensino fundamental.

Nesse novo ambiente de sala de aula, as brincadeiras, cantigas de rodas são gradativamente substituídas. Pois, no lugar delas, as crianças se deparam com uma nova realidade de conteúdos longos, rotina mais rígida, e até provas com pontuação, sem mencionar que pode ocorrer a mudança de escola e professores. No entanto, a BNCC oferece algumas sugestões para que essas mudanças não prejudiquem ou dificultem a inserção nessa nova etapa educacional, enfatizando a importância na continuidade e valorização do conhecimento já vivenciado pelas crianças.

> A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (Brasil, 2018, p. 53).

Essa transição pode ocorrer de forma natural e gradativa, onde a criança dará alguns passos a novas experiências e conhecimentos, podendo se familiarizarem com algumas atividades já vivenciadas anteriormente na educação infantil, ainda que outrora fosse cobrado de maneira menos intensa e rígida, ela não sofrerá com um choque de realidade, dessa forma, as atividades que envolvem a alfabetização e letramento se executadas da maneira correta na pré-escola, facilitará no desenvolvimento e familiarização com o que será visto posteriormente nos anos iniciais no ensino fundamental.

Porém, mesmo que com os esforços dos professores da pré-escola em preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental, e apesar das orientações da nova BNCC para que ocorra uma transição dos níveis educacionais sem traumas ou problemas, ainda não ocorre uma proposta específica que acolha as crianças de 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental, onde ela poderá ainda apresentar dificuldades de adaptação. Pois elas além de chegarem mais cedo no novo ensino fundamental, encontram um ambiente muitas vezes diferente do habitual e desconhecido, acabam encontrando diversos desafios pela frente. Na qual Corrêa (2011, p.115), aponta que:

> [...] a necessária integração entre e educação infantil e o ensino fundamental, especialmente no momento de transição entre o último ano da pré-escola e o primeiro do fundamental, não vem ocorrendo com a mudança implantada, mas, ao contrário, da forma como vem se dando, pode levar a uma maior dificuldade na compreensão da natureza e especificidade do trabalho de cada grupo etário, acirrando as dificuldades de diálogo entre os profissionais desses dois segmentos da educação básica.

Essa dificuldade de adaptação pode ocorrer principalmente pelo primeiro contato e inserção dos pequenos a cultura grafocêntrica, que está voltada para a apropriação da língua escrita que estão presentes em diversos eventos e atividades de letramento, onde o brincar que outrora era o centro principal de aprendizado, agora é deixado em segundo plano no contexto de sala de aula. As mesmas se deparam com um rompimento entre as experiências desenvolvidas na pré-escola e as práticas do ensino fundamental. Podendo ser visto como um desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e a cultura escolar deste segmento da educação básica.

Faz-se necessário um diálogo entre os profissionais dessas fases educacionais, bem como a elaboração de práticas pedagógicas que facilitem a integração entre o brincar e o letrar, deve-se então haver uma parceria entre a educação infantil e o ensino fundamental, onde pode haver positivos resultados com relação a apropriação e aceitação das mudanças que irão ocorrer nessas fases.

Processos esses que são abordados pelo Ministério da Educação, com a intenção de orientar a implantação correta da nova BNCC, bem como as mudanças que ocorreram na educação infantil e no novo ensino fundamental. “Os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas” (Brasil, 2004, p.02).

> [...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (Brasil, 2018, p. 53).

É necessário que os professores da pré-escola assumam o papel de preparar os pequenos para as fases posteriores da educação, assim como os profissionais do ensino fundamental devem assumir a responsabilidade de acolhe-los dando a continuidade e aprimoramento nas experiências outrora vivenciadas pelas mesmas.

Pois na mudança de níveis não se pode haver rupturas do que já foi vivenciado e aprendido, mas sim reaproveitado, sendo uma forma de dar continuidade às experiências vivenciadas e prepará-los para as futuras, de modo que mesmo na pré-escola onde haja o lúdico com mais frequência se leve em conta necessárias abordagens de leitura e escrita, que como já abordado, já estão inseridas de modo menos rígido e sistemático nas brincadeiras e cantigas, onde aos poucos a criança se familiariza com aquele universo novo de aprendizado, não havendo assim um choque de realidade ao se defrontarem com este nos anos seguintes.

De igualmente modo nos anos iniciais do ensino fundamental há a necessidade de refletir sobre a questão dos jogos e brincadeiras como ferramenta que ajudará muito no processo de alfabetização das crianças, pois com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, a criança agora se contra mais cedo com o mundo da leitura e escrita, como aponta o documento do MEC, “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (Brasil, 2009).

> A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração significa o ingresso mais cedo à cultura letrada, o que poderá se reverter em um melhor desempenho dos alunos no que diz respeito à alfabetização e ao letramento. É preciso ressaltar, no entanto, que as características da etapa de desenvolvimento devem ser preservadas. Os alunos de 6 anos ainda estão em um momento da vida em que o brincar é parte inerente de seu desenvolvimento e, portanto, é preciso uma readequação da escola para acolher essas crianças no ensino fundamental (Brasil, 2009, p. 27).

Sendo assim, os professores alfabetizadores devem refletir sobre a importância que exercem na vida das crianças, tendo em mente que as práticas pedagógicas em qualquer fase da educação devem ser bem pensadas e articuladas para que as estas não percam o interesse e motivação para aprender a ler e escrever.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Nesta pesquisa, percebe-se que as crianças podem já na pré-escola ou em casa com a família, desenvolver-se e aprender com entusiasmo quando estão inseridas em um ambiente alfabetizador. Sendo perceptível através dos estudos das obras dos autores aqui citados que é possível a prática da alfabetização e letramento na pré-escola sem prejudicar as práticas já executadas nessa fase na educação, como o lúdico por exemplo, pois elas já estão inseridas em um local que propicia a aquisição da linguagem escrita e oral, bem como seus significados, pois:

> [...] as crianças recebem informações sobre a escrita quando: brincam com a sonoridade das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos; manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, livros, fascículos etc.; e o professor lê para a turma e serve de escriba na produção de textos coletivos" (Scarpa, 2006, p. 01).

Por isso, é necessário que o professor faça um bom planejamento para desenvolver uma aula de qualidade para seus alunos, respeitando suas respectivas faixas etárias e necessidades, sendo através da qualidade de interação com o adulto que a criança irá melhor desenvolver a linguagem escrita e falada, onde ela receberá um incentivo para melhor aproveitar sua sede de aprendizado.

Constatando-se que há necessidade de que haja um estimulo para a busca da apropriação e compreensão da língua antes do ingresso no ensino fundamental, não limitando o interesse das crianças de compreender e entender quais os significados dos símbolos da língua escrita, pois é na espera da utilização exclusiva que a alfabetização inicie somente nos anos iniciais do ensino fundamental, que pode ocorrer certo atraso no desenvolvimento, ao passo que elas já demonstram esse interesse na pré-escola, como quando o professor decide ler histórias para elas, ficam atentas aos nomes, aos sons e símbolos que vislumbram nas palavras e no livro que o professor está utilizando, cabendo então que não faça unicamente a leitura das histórias, pois:

> É necessário que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura, tais como: que a leitura seja precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; que seja propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão e de inferência; que seja acompanhada, ao término, por confronto com as previsões inicialmente feitas, por meio da avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes (Soares, 2009, p. 03).

Entende-se, essas ações como primordiais para se trabalhar com crianças de 4 ou 5 anos de idade, pois como já comprovado pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os pequenos dessa faixa etária já estão desenvolvendo suas habilidades de leitura e escrita, estando incluídas nos níveis pré-silábico, silábico, silábico alfabético e até alfabético. "Quase todos esses níveis, se não todos, ocorrem, ou podem ocorrer, na educação infantil: lembremos que Ferreiro e Teberosky identificaram os níveis investigando comportamentos de crianças de 4, 5 e 6 anos" (Soares, 2009, p. 02).

Vemos, por meio dos documentos do MEC como a nova BNCC e a PNA, o papel da família no processo de ensino e aprendizado, bem como no incentivo para aquisição da língua oral e escrita e compartilhamento de responsabilidades, como posto no documento da PNA a importância da literacia família, atribuindo assim a família tarefas e papéis importantes no processo evolutivo da criança, onde a conversa, narração de histórias, manuseio de lápis ou giz nas primeiras tentativas

da escrita o contato com livros ilustrados, a modelagem da linguagem oral, o desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo em situações cotidianas e nas brincadeiras, os jogos com letras e palavras, possibilitam um avanço com mais facilidade à alfabetização, desenvolvendo essas ações e muitas outras que se podem fazer em casa ou fora dela. “As práticas de literacia familiar são especialmente importantes para a criança de até seis anos, mas podem e devem ir além, enquanto ela progride nos níveis de literacia com o estímulo e auxílio da família” (Brasil, 2019, p. 23).

Logo, compreende-se que é possível que se ofereça um espaço onde as crianças possam aprender sobre leitura e escrita, antes do ensino fundamental, na qual esse espaço se torna fundamental nos contextos atuais de educação, pois se não houver alfabetização e letramento, já na pré-escola, juntamente com o estimulo da família, será como privar a criança de algo inevitável. Jamais é claro, deixando de exercer as práticas lúdicas já habituais de ensino na pré-escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, originou-se como consequência da busca para compreender como são exercidas as atividades lúdicas na pré-escola. Porém, foi no interesse pelo lúdico que acabamos descobrindo outro lado que pouco era mencionado ou discutido, que seria a leitura e escrita na pré-escola. Com a observação nos estágios durante a graduação, percebemos que a leitura e escrita já se faziam presentes naquele ambiente, mas que, no entanto, era explorada com certa limitação pelos professores, sendo esta até restrita. Pois na própria LDB é determinada a iniciação da alfabetização e letramento somente nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo pouco explorado o ensino da leitura e escrita na pré-escola.

A partir daí, iniciou-se o estudo sobre o assunto, onde pude perceber que era algo já discutido por alguns autores, me chamando mais atenção as obras de Magda Soares e Regina Scarpa, por darem grande ênfase na alfabetização e letramento na educação infantil em seus artigos, livros e entrevistas. Não esquecendo das obras de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que foram essenciais para compreender como ocorre o processo de aquisição da leitura e escrita das crianças de 4, 5 e 6 anos de idade.

Descobriu-se que a alfabetização e letramento ainda é um assunto relativamente novo, pois são poucas obras que abordam a temática, mas que cada vez mais tem ganhado o devido destaque em consequência das mudanças nos novos documentos do MEC, como a BNCC e a PNA. Na qual beneficia ainda mais a educação infantil, pois agora está com olhares mais atenciosos voltados as crianças da pré-escola, bem como das competências que elas desenvolvem ainda na infância.

A presente pesquisa de igualmente modo ajuda ainda mais a discutir essas questões, podendo ser dada a continuidade de seus estudos, pois, percebe-se

que embora não seja obrigatória a alfabetização e letramento na educação infantil, está não tardará para se fazer presente na mesma. Onde, a mesma poderá servir para estudos posteriores, sendo um assunto que cada vez mais tem ganhado mais pesquisas e estudos, diversificando e ampliando muito mais as obras com a temática da alfabetização e letramento na pré-escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php? option=com_ docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica**. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação. Brasília: 2ª edição, Setembro, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: Relatório.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>. Acesso em: 07 de maio. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília, MEC, 2019.

CORRÊA, B. C. **Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 105-120, jan./abr. 2011

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

LIMA, Maria. **A Importância do Lúdico na Educação Infantil.** Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 21, p. 184 - 201, ago./dez. 2016.

MARIA, Cláudia. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita.** São Paulo: Autores Associados, 2003.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Porto Alegre: Edelbra, 2013.

SCARPA, Regina. **Alfabetizar na Educação Infantil, Pode? Revista Nova Escola.** Ed. 189. Fev. 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/585/alfabetizar-na-educacao-infantil pode>. Acesso em: 21 de junho. 2025.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção.** São Paulo: Scipione, 2006.

SOARES, Magda. **Oralidade, alfabetização e letramento.** Revista Pátio Educação Infantil – Ano VII – N° 20. Jul/Out. 2009. Disponível em: <https://falandodospequenos.blogspot.com/search?q=magda+soares>. Acesso em: 24 de julho. de 2025.

SOARES, Magda. **"Vivi o Estado Novo e passei pela ditadura, mas nunca vi um período tão assustador como este na Educação" Revista Nova escola, Janeiro de. 2019**. Disponível em: < https://novaescola.org.br. Acesso em: 24 de junho. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2010.

TEOTONIO, Elaine. **Alfabetizar Letrando: Concepções e reflexões Teóricas - PUCPR** – Eixo – Alfabetização, leitura e escrita, Agência Financiadora: CAPES, 2017.

Capítulo 06

Os Desafios da Educação Infantil na Pós-Quarentena: Um Estudo da Defasagem da Leitura e Escrita dos Alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Escola Municipal Professora Graciele Fernandes Zani, na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no Período de 2022 – 2023

The Challenges of Early Childhood Education in the Post-Quarantine Period: A Study on Reading and Writing Delays Among 2nd Grade Elementary Students at Escola Municipal Professora Graciele Fernandes Zani, in the City of Manaus-AM/Brazil, During the 2022–2023 Period

Simeire Ramos

Professora SEDUC-AM, Mestre em Ciências da Educação (UNIDA-PY)

Resumo: O presente estudo teve como propósito analisar os impactos e os desafios da educação infantil na pós-quarentena através do estudo da defasagem da leitura e escrita dos Alunos do 2º do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na Escola Municipal Professora Graciele Fernandes Zany, na cidade de Manaus - Amazonas, no ano de 2021. Compreender quais os principais desafios pedagógicos na superação das dificuldades na leitura e escrita das crianças em processo de alfabetização, a formação docente para o ato de alfabetizar e as ações pedagógicas necessárias para intervir e transformar este contexto escolar. A pesquisa teve como primordial objetivo esclarecer se a defasagem de ensino proveio da paralisação das aulas presenciais. O método de pesquisa adotado foi o analítico e explicativo. Os resultados aos questionamentos propostos foram que a paralisação das aulas presenciais teve um forte impacto na defasagem da leitura e escrita dos Alunos e a importância da formação docente para o ato de alfabetizar crianças em idade escolar.

Palavras-chave: defasagem; leitura e escrita; alfabetização; pandemia.

Abstract: This study aimed to analyze the impacts and challenges of early childhood education in the post-quarantine period through an examination of reading and writing delays among 2nd grade students in the early years of elementary education at Escola Municipal Professora Graciele Fernandes Zany, in the city of Manaus, Amazonas, in 2021. It sought to understand the main pedagogical challenges in overcoming reading and writing difficulties among children in the literacy process, the role of teacher training in literacy instruction, and the pedagogical actions needed to intervene and transform this school context. The primary objective of the research was to determine whether the learning gap resulted from the suspension of in-person classes. The research method adopted was analytical and explanatory. The findings revealed that the interruption of face-to-face classes had a significant impact on students' reading and writing development, and underscored the importance of teacher training for effective literacy instruction in early childhood education.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.6

Keywords: learning gap; reading and writing; literacy; pandemic.

INTRODUÇÃO

Em setembro do ano de 2021, logo após o retorno do alunado às aulas presenciais, encerrada a primeira fase do lockdown causado pela pandemia da covid-19 na cidade de Manaus - Amazonas, participei da aplicação de uma pesquisa didático-pedagógica dirigida aos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental nas escolas pertencentes às redes públicas de ensino, através do Programa Tempo de Aprender do Ministério da Educação/MEC.

As escolas tinham passado por um grande período de paralisação das aulas presenciais por conta da pandemia do covid-19 e o MEC pretendia com esta pesquisa, traçar um diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos matriculados nesta fase de ensino. A pesquisa era amostral em todo o país, sendo que no Estado do Amazonas apenas 50 (cinquenta) escolas foram selecionadas, aleatoriamente, para participar, dentre as quais, constavam tanto escolas da rede estadual, quanto da rede estadual. A pesquisa do MEC não fará parte deste trabalho, mas sim os resultados que chegaram à escola após a participação dos Alunos neste teste diagnóstico.

Do período de paralisação das aulas presenciais, não há ainda como mensurar os efeitos da pandemia na educação, mas já podemos delinear alguns prognósticos causadas pela mesma, pois é sabido o quanto este período de isolamento afetou diversas atividades.

Entre as quais, a educação foi uma das mais prejudicadas, especificamente as escolas pertencentes às redes públicas de ensino. Destaca-se ainda que os Professores passaram por situações críticas e desafiadoras ao ter que lidar com os desafios de alfabetizar as crianças remotamente, além da falta de recursos, tanto da parte dos Professores, quanto da parte dos alunos.

Conforme nos diz Kleiman (2010), letramento não é um método pedagógico, mas ele auxilia a imersão do aluno no mundo da escrita. Ao familiarizar-se com a leitura e a escrita, o indivíduo passa a usá-las competentemente nas práticas sociais. Segundo Soares (2003, p. 90), é “mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.”

Dito isto, quando realizada a pesquisa didático-pedagógica do MEC no mês de setembro do ano de 2021, o resultado trouxe uma grande preocupação ao corpo docente e pedagógico da escola com a sinalização de uma defasagem acentuada na leitura e escrita nas crianças matriculadas nesta série. O resultado do teste diagnóstico motivou esta proposta de pesquisar os fatores que resultaram nessa defasagem e quais os meios e possíveis alternativas para remediar o processo de continuidade do ensino-aprendizagem dos alunos desta turma, especificamente.

O CONTEXTO ESCOLAR E A PANDEMIA DA COVID-19

No Estado do Amazonas, essa nova realidade pandêmica afetou diretamente toda a estrutura social, econômica e educativa desta região, mas em particular, a cidade de Manaus, a qual colapsou o sistema de saúde nos dois picos de contaminação ocorridos no primeiro semestre de 2020 e 2021. Esta realidade de isolamento social devido à alta propagação do vírus em tempo recorde obrigou a estrutura educacional a fazer a transposição das aulas presenciais para o sistema remoto, um novo contexto digital com foco centrado na disposição do conteúdo, seguindo a maioria dos modelos já conhecidos de Ensino à Distância (EaD).

O fechamento prolongado das escolas pelos dois períodos de quarentena pelos quais passou a cidade de Manaus, provocaram evasão escolar, queda do desempenho dos alunos e, consequentemente, acentuou as desigualdades educacionais que já existiam antes ao lockdown, sobretudo para aqueles alunos de classe menos favorecida, realidade dos sujeitos desta pesquisa.

Assim, para minimizar o prejuízo no aprendizado dos Alunos, o ensino remoto (EaD) foi a forma que as escolas utilizaram para levar o mínimo de ensino para os mesmos, ainda que não tenha sido de grande êxito para as crianças, sobretudo para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para os quais é imprescindível a convivência e a socialização no ambiente escolar.

Segundo Keegan (1996), os elementos centrais dos conceitos de EAD são: separação física entre Professor e Aluno, que distingue o EaD do ensino presencial; influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano projeto e organização rígida), que a diferencia da educação individual; uso de meios técnicos de comunicação, (...), comunicação de mão-dupla, onde o estudante pode beneficiar- se da inciativa do diálogo (...).

A paralisação das aulas presenciais em decorrência da pandemia da covid-19 exigiu das redes de ensino, escolas e dos docentes reflexões e replanejamentos. sobre a prática docente, para que fosse possível dar continuidade às atividades de ensino para as crianças em fase de alfabetização, pois as aulas presenciais já não eram possíveis.

O conceito de letramento é algo recente, que surgiu mediante a comportamentos e práticas sociais da leitura, pois o entendimento de que alfabetização não é apenas ler e escrever, e que alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar levou a uma ampliação do significado de alfabetizar, e, sobre o surgimento da palavra “letramento”.

O letramento é um processo que é, pode e deve estar interligado à alfabetização. Porém, percebe-se a necessidade de tornar a aprendizagem da leitura e a da escrita na perspectiva do desenvolvimento do letramento, por ser este um fenômeno mais abrangente que a alfabetização, e não limitá la apenas aos anos iniciais da escolarização. O desenvolvimento e a ampliação do letramento não se completam nunca, ao contrário, é um processo contínuo por envolver a convivência com textos diversos e que requer a compreensão da funcionalidade destes na sociedade (Macedo, 2016, p. 02).

Porém, para crianças em fase de alfabetização, em que o convívio, a troca e a socialização são necessárias, isto se constituiu numa barreira. Na escola, a criança aprende com a coletividade e a presença do Professor os ajuda a desenvolver a capacidade cognitiva, sendo um dos fatores para a promoção do conhecimento de si e do outro. A criança nesta fase de ensino é um sujeito sociável e sente necessidade de interação, situação que o ensino remoto não proporcionava. O estar na escola cria na criança o senso de pertencimento, da cooperação, da empatia e da capacidade de compartilhar, fatores essenciais para o desenvolvimento integral da criança nesta fase escolar.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, deste modo, o autor atenta para o respeito do saber de experiência do educando. O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras (Freire, 1996).

Na falta das aulas presenciais, o que se tentou fazer foi apenas oportunizar um acesso rápido e emergencial às matérias e conteúdos ministrados de improviso aos Alunos desta etapa. Portanto, vê-se que é um modelo educacional concebido na emergência, estabelecido sem as reflexões necessárias, pois verificou-se que grande parte dos Professores não se sentia preparado para lecionar nesse contexto, pois não havia recebido formação, treinamento ou apoio para tanto, tendo que recorrer a métodos e auxílios tecnológicos para o qual não teve formação.

A Legislação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A Educação Infantil é a porta de acesso à Educação Básica. No ano de 2001, com a aprovação do PNE decenal, o mesmo trouxe como objetivos e prioridades, a elevação global do nível de escolarização da população, melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência da criança, com sucesso, na educação pública.

No tocante à educação, o PNE tem como uma de suas diretrizes a universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de seis a quatorze anos, garantindo ainda que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) desses Alunos possam concluir essa etapa na idade recomendada, sendo este um dos grandes desafios para a Educação Pública do país. Este amparo veio através da Lei nº 12.796/2013, com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Determinado o acesso, devia-se então garantir a permanência do Aluno através do amparo financeiro às redes públicas de educação, principalmente advindo da União através do Fundo de Desenvolvimento da Educação – FNDE e complementados pelos partícipes Estados, Municípios e Distrito Federal. Esta garantia está consolidada na Constituição Nacional de 1988, no art. 212, parágrafo 5ºque diz “a educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário- educação, recolhida pelas empresas na forma da lei”.

Com a promulgação da lei nº 12.796/13, este acesso foi democratizado e se tornou obrigatório. Esta lei prevê, em seu artigo XX o pleno desenvolvimento da criança de até cinco anos de idade nos aspectos físico, emocional, intelectual e social, através da Educação Infantil. Abaixo, segue o quadro com a estrutura organizacional da Educação Básica no Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (2013) asseguram:

> Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
>
> III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituições de educação infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré- escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
>
> Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Portanto, a proposta pedagógica da escola precisa refletir para essa fase de transição que as crianças estão passando e o espaço escolar é ideal para o desenvolvimento dessas transformações na vida das crianças.

Quadro 1 – Organização da Educação Básica no Brasil.

Educação Infantil	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
3 anos	5 anos	4 anos	3 anos

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2022.

Desta forma, o acesso formal da criança ao Ensino Fundamental é aos 6 (seis) anos de idade. Porém, apesar do amparo legal, nem todas as crianças iniciam a vida escolar nesta idade, apesar da imposição da lei e da gratuidade do ensino facilitando a acesso à escola, fato demonstrado na pesquisa realizada na Escola Professora Graciele Fernandes Zany.

Antes da organização do Ensino Fundamental de nove anos ser implantado no Brasil, era comum muitas crianças iniciarem sua vida escolar a partir dos sete anos de idade. A expansão geográfica de Manaus tem gerado um déficit de vagas para crianças, principalmente nos anos iniciais, levando a rede municipal a alugar prédios sem estrutura para funcionamento das aulas.

Este é um fato preocupante, pois a rede municipal se expande cada vez mais, sem se preocupar com planejamento estrutural de seus prédios, ou mesmo com a

construção de novas escolas estruturalmente adequadas para atender a demanda cada vez mais crescente de alunos para esta modalidade de ensino.

Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais – determinam que no 1º ano do Ensino Fundamental, que a criança consiga decodificar fluentemente a leitura e a escrita, criando assim, a habilidade de leitura e compreensão. Há ainda a orientação às redes de ensino que até os 8 anos de idade, a criança tenha a capacidade de estar alfabetizada.

Para Soares (1985, p. 16): "(...) o conceito de alfabetização em seu sentido próprio e especifico, é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita", ou seja, (...) a alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico (...).

O desenvolvimento de projetos na escola pode ser uma alternativa de ressignificação do fazer docente e discente desde que seja pressuposto um trabalho coletivo de planejamento e execução de atividades que têm objetivos e metas compartilhadas por profissionais com diferentes formações, que oferecem a sua contribuição para, juntos e com a participação ativa dos alunos, chegarem a um ponto definido prévia e coletivamente. Além dessa ação coletiva, os projetos também podem nos aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz (Oliveira, Tinoco e Santos, 2011, p. 20).

O ciclo de alfabetização tem como função auxiliar quanto às regras de combinação das letras na formação das palavras, porém, sem deixar de lado a função e existência social desta escrita na sociedade. Portanto, situações vividas pelas crianças oportunizadas tanto pelas famílias como pela escola propiciam condições para compreender a função e a existência da escrita (Balduíno, 2019).

Com isso, os PCNs determinam ainda, que a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, a criança já possua a prática da linguagem, oralidade, leitura compartilhada e autônoma, saber expressar-se e estabelecer relações entre a leitura, ler e compreender o que está lendo, além de produzir seus próprios textos.Segundo acordo com a BNCC - Base Nacional Comum Curricular - toda criança deverá estar alfabetizada ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.Anteriormente, este prazo era estendido até o 3º ano. Segundo a BNCC, o foco da ação pedagógica deve ser a alfabetização nos dois primeiros anos do EF, desenvolvendo competências e habilidades para:

- Conhecer o alfabeto;
- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas;
- Dominar as convenções gráficas (diferenciar letras maiúsculas e minúsculas, cursiva etc.);
- Saber decodificar palavras e textos escritos, dentre outros.

Porém, nesta fase não é exigida das crianças a escrita perfeita, o que será aperfeiçoado ao longo dos anos seguintes.

A pedagogia divide a alfabetização em três fases:

- Pré-silábica: não faz relação da letra com os sons da língua falada;
- Silábica: quando a criança faz intepretação a seu modo próprio;
- Silábica-alfabética: quando faz a junção da fase silábica com o som de algumas silabas;
- Alfabética: quando a criança passa a dominar o som das letras e as silabas.

Neste sentido, quando tratamos de competências, Perrenoud (1999) diz que elas se traduzem na capacidade de agir com eficácia diante de um determinado tipo de situação, amparada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.

Independentemente da idade, o processo de alfabetização pode ocorrer de forma gradual, seguindo um método de ensino e isso vai depender da metodologia empregada pelo Professor. Temos, segundo a pedagogia, três métodos mais conhecidos: o sintético, o analítico e o natural.

Muitos docentes utilizam o método sintético, no qual utilizam os elementos simples do idioma – letra ou sílaba – para construir palavras e frases. Já o método analítico segue o processo oposto, no qual utiliza a palavra ou frase para alcançar a letra. Já no método natural, a apreensão da leitura é a prioridade. E é a leitura que vai desenvolver a fala e a escrita da criança.

Referencial Curricular Amazonense Ensino Fundamental Anos Iniciais

O RCA foi construído tendo como base os preceitos da BNCC. A estrutura do mesmo compreende as cinco áreas do conhecimento, agregando os nove componentes curriculares.

Desta forma, apresento aqui a estrutura curricular do Ensino Fundamental de 09 anos das Escolas Municipais de Manaus – AM, englobando conteúdos da BNCC, por área de conhecimento, voltado para os Alunos dos Anos Iniciais:

Quadro 2 - Matriz Curricular do EF – Anos Iniciais.

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano	2º Ano
I-Linguagens	Língua Portuguesa Arte Educação Física	240h 40h 80h	240h 40h 80h
II-Matemática	Matemática	200h	200h
III-Ciências da Natureza	Ciências	80h	80h
IV-Ciências Humanas	História Geografia Ensino Religioso	80h 40h 40h	80h 40h 40h
Total carga horária	800h	800h	

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na Estrutura Curricular da SEMED/Manaus, 2022.

Neste sentido, segundo a BNCC, o Ensino Fundamental se divide em áreas do conhecimento, a saber:

Área 1 – Linguagens Área 2 – Matemática

Área 3 – Ciências da Natureza Área 4 – Ciências Humanas

Ainda segundo a BNCC, as habilidades requeridas aos Alunos do Ensino Fundamental1, são:

- Conviver;
- Brincar;
- Participar;
- Explorar;
- Expressar-se;
- Conhecer-se.

O desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais nas séries iniciais do ensino fundamental é essencial para a formação integral do estudante. É nesse período que a criança constrói as bases da leitura, da escrita e do raciocínio lógico, que servirão como fundamento para aprendizagens mais complexas. Nesse sentido, autores apontam que as competências linguísticas e matemáticas, quando bem estruturadas, tornam-se pilares para o avanço acadêmico ao longo da escolaridade (Brasil, 2017).

Além disso, é indispensável que as escolas promovam também o fortalecimento de competências socioemocionais, como a autonomia, a cooperação e a capacidade de resolução de conflitos, uma vez que essas habilidades favorecem tanto o convívio social quanto o processo de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento integral da criança nas séries iniciais requer uma prática pedagógica que considere a articulação entre aspectos cognitivos e emocionais (Heckman, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem comentado, mundo a fora, sobre os impactos da pandemia na educação, em todos os níveis. Existem inúmeros estudos e pesquisas voltados ao assunto. Existem também incontáveis pesquisas sobre as dificuldades que envolvem a defasagem de leitura e escrita no processo de alfabetização de crianças. Quando esses dois temas se juntam, impactos da pandemia e a defasagem no ensino de crianças, temos um cenário preocupante, como o encontrado na escola objeto desta pesquisa.

Em setembro de 2021, quando a escola fez a aplicação de uma avaliação diagnóstica com os Alunos do 2º ano, logo após o retorno às aulas presenciais, o corpo docente e pedagógico recebeu um prognóstico muito desalentador: o de que os Alunos estavam numa severa defasagem de ensino. A intenção dessa avaliação era justamente medir o nível de apreensão do ensino nas crianças deste nível e série, visto que haviam tido um ano anterior onde o processo de alfabetização

havia sido interrompido por conta da pandemia da covid-19.O prognóstico era muito negativo e isso me levou à indagação dos motivos que levaram a esses resultados.

A cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, havia sido castigada severamente em dois períodos por conta da pandemia: no primeiro semestre de 2020 e parte do primeiro semestre do ano de 2021, obrigando o fechamento das escolas e ofertando um meio de ensino remoto a todos os níveis de ensino. Na Escola Boa Esperança não foi diferente.

Ainda que a criança tenha tido contato com a linguagem não só da mãe, como da família e do meio em que ele vive, é na escola que ela terá acesso aos símbolos, imagens, códigos, cores, desenhos que os levarão ao conhecimento do mundo da escrita e da leitura. Algumas crianças podem apresentar dificuldades no aprendizado da escrita e leitura e por conta disso, apresentar defasagem no ensino, ou até mesmo distorção na idade-série.

Com a turma do 2º ano B, a que teve os resultados mais negativos, era composta em sua maioria por crianças em defasagem de idade-série, não foi diferente. Então, logo após os resultados, me dispus a questionar os resultados junto aos pais, professora e escola.

A hipótese central desta pesquisa era a de que o processo de apreensão de leitura e escrita foi em parte interrompida na pandemia, resultando em perdas e defasagens na alfabetização entre os discentes.

Constatou-se, após a aplicação desta pesquisa, que a defasagem no processo de apreensão e leitura não era uma hipótese, e sim, a realidade vivenciada pela escola e pelas famílias dessas crianças.

No retorno às aulas presenciais, o que se verificou foi que o antes era menos ruim que o agora. As escolas localizadas nas periferias das grandes cidades do Brasil detêm os maiores índices de defasagem de ensino, sobretudo as escolas públicas. E o que se observou, é que esta situação se agravou com a pandemia, levando as redes de ensino a fecharem suas escolas e paralisando as aulas presenciais.

É sabedor de todos os educadores, que para alfabetizar uma criança na escola, são necessárias metodologias, didáticas, estratégias e ações que ajudem esta criança ao desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita. A socialização, a convivência no ambiente escolar é uma etapa que prepara a criança para interações sociais ao longo de sua vida. É um período em que a criança vai desenvolver muitas capacidades. Porém, isso lhes foi tirado por conta pandemia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, v.135, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006.9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o obje tivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 17 maio 2005

BALDUÍNO, Janaína. **Entrevista "Afinal, quando se inicia a alfabetização?".** Nova Escola, 2019. Disponível em: . Acesso em 03 fev 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponívelem:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Os Anos Iniciais**. Ano 2019.

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

HECKMAN, James J. **The economics of inequality: The value of early childhood education**. American Educator, v. 35, n. 1, p. 31-47, 2011.

KEEGAN, D. **Foundations of Distance Education.** London: Routledge, 1996.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2010.

MACEDO, Marilene Caetano de. **Reflexões sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual.** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III Congresso Nacional de Educação. 2016. Disponívelemhttp://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA5_ID10383_15082016220533.pdf Acesso em 26 ago. 2021.

OLIVEIRA, Maria do socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: Edufrn, 2011

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas logicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SEMED. Manaus. **Proposta Pedagógica de Anos Iniciais.** Ano 2019

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

Capítulo 07

A Alfabetização na História: Como se Ensinava ou se Ensina a Ler

Literacy in History: How Reading was Taught or is Taught

Elilson Tarcio de Sousa e Sousa

Graduado em Pedagogia e Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professor de Educação Básica efetivo nas Redes Públicas Municipais de Educação de São Luís - MA e de Paço do Lumiar – MA.

Joelma Reis Correia

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Graduada em Pedagogia pela UFMA. Professora Associada - Classe 2, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

Resumo: Este estudo tem por objetivo demonstrar que a falta de sentido no processo de ensinar a ler provém ainda de raízes históricas, consequência dos primeiros métodos de alfabetização. Para tanto, realizou-se uma pesquisa do tipo etnográfica com três turmas do 2º ano de uma escola da rede pública municipal, cujos sujeitos da pesquisa foram as três professoras das referidas turmas. Utilizou-se como instrumento de geração de dados a observação não participante. Autores (as) como Barbosa (2013), Bajard (2006), Mortatti (2000, 2006), Jolibert e Jacob (2006), dentre outros, foram fundamentais para análise dos dados. As conclusões revelam que o ato de ler ainda é concebido como treino e decifração da escrita, impedindo o processo de atribuição de sentido e compreensão por parte dos (as) alunos (as).

Palavras-chave: alfabetização; leitura; métodos de alfabetização.

Abstract: This study aims to demonstrate that the lack of meaning in the process of teaching reading still stems from historical roots, a consequence of early literacy methods. To this end, an ethnographic study was conducted with three second-grade classes at a municipal public school, the subjects of which were the three teachers of these classes. Non-participant observation was used as a data collection tool. Authors such as Barbosa (2013), Bajard (2006), Mortatti (2000, 2006), Jolibert and Jacob (2006), among others, were fundamental to the data analysis. The conclusions reveal that the act of reading is still conceived as training and deciphering writing, impeding the process of attributing meaning and understanding by students.

Keywords: literacy; reading; literacy methods.

INTRODUÇÃO

O ensino do ato de ler é visto como um dos maiores desafios a serem enfrentados pela escola, uma vez que muitas crianças têm concluído o Ensino Fundamental com muitas dificuldades em relação à leitura. Isso pode ser comprovado por meio dos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que tem por objetivo acompanhar a evolução dos desempenhos das escolas, das

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.7

redes e do sistema como um todo, evidenciando, dentre outros dados, que a maioria das escolas públicas apresenta baixo desempenho em relação à leitura.

Os resultados do SAEB apontam, ainda, que o (a) estudante que está concluindo o 9º ano do Ensino Fundamental domina os conteúdos esperados de um (a) aluno (a) de 5º ano, e o (a) que está concluindo o 5º ano mal sabe decodificar as palavras que lê. Ambos (as) são incapazes de ler e compreender uma notícia de jornal, por exemplo. Consequentemente, a maioria dos (as) alunos (as) que estão concluindo o 9º ano não possui condição acadêmica para cursar escolas de Ensino Médio de forma proveitosa (Brasil, 2021).

Uma das causas dessa problemática se refere a maneira como muitas vezes a leitura é trabalhada no ambiente escolar, especialmente durante as primeiras séries dos anos iniciais, ao se priorizar o uso dos métodos de alfabetização, resumindo o ato de ler à capacidade de identificar os sinais, ficando o processo de compreensão em segundo plano.

Nesse sentido, este estudo tem por objetivo demonstrar que a falta de sentido no processo de ensinar a ler provém ainda de raízes históricas, consequência dos primeiros métodos de alfabetização. Para tanto, realizamos uma pesquisa do tipo etnográfica, durante sete meses, com três turmas do 2º ano de uma escola da Rede Pública Municipal, localizada no bairro da Cidade Olímpica, São Luís-MA, cujos sujeitos da pesquisa foram as três professoras das referidas turmas, identificadas como Professora da Turma I, II e II. Utilizamos como instrumento de geração de dados a observação não participante, em que os dados apresentados ao longo do texto foram organizados em forma de cenas. Autores (as) como Barbosa (2013), Bajard (2006), Mortatti (2000, 2006), Jolibert e Jacob (2006), dentre outros, foram fundamentais para a análise dos dados.

OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DO ATO DE LER

De acordo com Arena (1992), as crianças são capazes de escrever suas próprias palavras, contextualizando os signos, valorizando a compreensão e dando à língua um uso social e que reflete, ideologicamente, a classe a que pertence seu usuário, ao contrário da oralização da sílaba, das letras, das palavras, com ênfase na soletração que, em nada, fazem sentido para as crianças.

Acreditamos, assim, que a falta de sentido no processo de ensinar a ler provém ainda de raízes históricas, consequência dos primeiros métodos de alfabetização. Por exemplo, percebemos ainda muito frequente nas turmas de alfabetização à exposição do alfabeto, o que nos remete a um período da história onde o ter de aprender as letras pelas letras era o mais importante.

Ao levantarmos críticas à exposição do alfabeto em sala de aula, não queremos com isso descartar a importância das crianças saberem identificar as letras e compreender que, com elas, precisará formar palavras e escrever os textos, mas acreditamos que ensinar o alfabeto pelo alfabeto não faz sentido. Além

disso, nos questionamos: a exposição do alfabeto em sala de aula trará alguma contribuição para o processo de apropriação da escrita pelas crianças? É importante que as crianças façam uso desse recurso? É preciso ensinar as letras?

De acordo com a pesquisa realizada em três turmas de 2º ano do Ensino Fundamental em uma Escola da Rede Pública Municipal de São Luís, na qual fizemos uso da observação participante, pudemos perceber que este recurso, o alfabeto, ainda é utilizado em sala de aula apenas para "recitação", em nenhum momento foi utilizado para que as crianças pudessem tirar dúvidas sobre a escrita de determinada letra. Para Lima (2005), a leitura do alfabeto distancia as crianças de uma efetiva apropriação da capacidade de ler, limitando tal atividade apenas à oralização, à decodificação de letras, sílabas e palavras.

Esse modo de conceber o ensino da língua escrita traz resquícios de um determinado momento da história, o que nos faz lembrar os métodos de alfabetização. Mortatti (2006), ao tratar da história da alfabetização no Brasil, afirma que todo o processo de alfabetizar perpassa de forma mais visível sempre pelos métodos de alfabetização, e que, através destes, surgiram e vem surgindo vários conflitos para (com) provar qual a explicação mais plausível para tentar resolver a dificuldade enfrentada no ensino da leitura e da escrita, e como fazer para que as crianças aprendam.

Dessa forma, para a referida autora, a história da alfabetização em nosso país está dividida em quatro momentos cruciais, que se desenvolvem em meio a muitas disputas por hegemonias, tematizações, normatizações e concretizações relacionadas à forma de ensinar a leitura. No entanto, neste estudo, nos deteremos apenas aos dois primeiros momentos, relacionados especificamente aos métodos de alfabetização.

O primeiro momento definido por Mortatti (2000) de "a metodização do ensino da leitura", teve seu início no final do Império brasileiro. O processo do ensino da leitura se dava através das cartas de ABC, através das quais as crianças aprendiam as letras e, depois, decifravam as palavras. Neste momento específico da história, utilizavam-se

> [...] métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (métodos da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas (Mortatti, 2006, p.05, grifos da autora).

Ao final do século XIX, já haviam muitas cartilhas pautadas no método sintético, elaboradas por professores do Rio de Janeiro e de São Paulo. No entanto, a publicação da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura no ano de 1876, escrita pelo Português João de Deus que, desde então, começou a ser divulgado em alguns lugares brasileiros, marca esse período.

Em contato com as salas de aula pesquisadas e, consequentemente, com os sujeitos da pesquisa, pudemos presenciar algumas situações que nos dão pistas do uso do método sintético pelas professoras, sujeitos da pesquisa, conforme a cena abaixo:

> Para começar a aula, a professora fixou um cartaz no quadro, no qual estava registrado o seguinte texto:
>
> A FOCA
>
> Quer ver a foca ficar feliz?
>
> É pôr uma bola no seu nariz
>
> Quer ver a foca bater palminha?
>
> É dar a ela uma sardinha
>
> Quer ver a foca fazer uma briga?
>
> É espetar ela bem na barriga.
>
> (Vinicius de Moraes)
>
> Além desse cartaz, a professora fixou mais dois que destacavam o alfabeto (maiúsculo e minúsculo). Em seguida, fez a vocalização de uma história. À medida que ia vocalizando fazia algumas pequenas pausas para perguntar e interagir com as crianças. Logo após, a professora distribuiu fichas com os nomes das crianças. N**a sequência, vocalizou o alfabeto que estava nos cartazes e, ao mesmo tempo, perguntava se havia algum nome de aluno (a) com as respectivas letras.**
>
> (Professora Turma I, Observação: 17.09.2013, grifos nossos).

A cena apresentada nos dá pistas da utilização do método sintético. Embora a professora trouxesse um texto para a sala de aula, em nenhum momento se referiu a ele para trabalhar com as crianças. Ao contrário, a sua preocupação foi com o segundo cartaz contendo as letras do alfabeto, cuja finalidade era a “leitura” das respectivas letras, ou seja, sua atitude confirma que para trabalhar com o texto as crianças precisam, inicialmente, aprender o alfabeto.

Vale acrescentar o que Barbosa (2013, p.55) destaca a respeito do referido método:

1. O método antepõe uma aprendizagem considerada prioritária ao ato de ler, antes de colocar a criança em contato com o texto a ser lido; antes de ler, era preciso um trabalho ou uma ação sobre o alfabeto: alfabetização;

2. Em decorrência dessa formulação, estabelecia-se uma confusão entre a análise da língua e o ato de ler: para ler, a criança devia realizar uma análise da língua escrita, utilizando como referencial de base a língua oral. Essa é uma das confusões que prevalece até os dias atuais;

3. Toda a estruturação da matéria a ser ensinada correspondia a uma lógica adulta e não a uma lógica da criança. Por exemplo: propunha-se partir do simples para o complexo, sem pensar se, para a criança, o simples é a letra ou palavra.

Ao lançarmos o olhar para a Turma III, percebemos também que o foco, muitas vezes, recai sobre a letra, conforme demonstra a cena abaixo:

> Para iniciar a aula, a professora cópia no quadro a seguinte frase: **A sala de aula é lugar de estudar,** solicitando às crianças a leitura. Abaixo da frase passa cinco linhas que, a princípio, pensamos que seria para as crianças produzirem um pequeno texto, mas logo percebemos que o comando era repetir cinco vezes a frase no caderno. As crianças automaticamente já sabiam o que iam fazer. Quando terminam de escrever levam o caderno à mesa para correção. As crianças parecem desanimadas para escrever. Logo após, a professora começa a anexar o seguinte texto xerocopiado nos cadernos das crianças:
>
> **O GALO MALUCO**
>
> O GALO BICUDO É GULOSO
>
> O GALO BICUDO COME TUDO.
>
> O GALO BICUDO BICA TUDO
>
> BICA A CUCA DO BILUCA
>
> BICA A CAMISA AMARELA.
>
> BICA O RABO DO GUTO.
>
> O GATO GUTO PULA E FOGE.
>
> FOGE DE MEDO DO BICUDO.
>
> Logo após, solicita às crianças a leitura individual. Depois dessa atividade, a professora começa uma leitura com fichas, cujas

> palavras foram retiradas do referido texto. Chama as crianças e distribui as fichas que são fixadas no quadro e pergunta para a turma o que está escrito (Observação: 18.10.2013).

Através da cena apresentada, observamos que para ensinar a língua materna, a professora utiliza-se da seguinte metodologia: treino e oralização da escrita, tendo como foco a letra B. Parafraseando Jolibert e Jacob (2006), poderíamos perguntar: é preciso ensinar as letras? Quando se deve usá-las? É possível compreender um texto sem, primeiro, decifrar as letras? As próprias autoras apresentam a resposta:

> A resposta para essas perguntas é SIM... e NÃO. SIM, as crianças também têm de conseguir identificar as letras e entender como se articulam entre si em um sistema para gerar múltiplas palavras. NÃO, as letras não se "ensinam" mais de maneira tradicional: isoladas, descontextualizadas, prévias à compreensão leitora (Jolibert; Jacob, 2006, p.187, grifos da autora).

A cena da Turma II aponta para esse mesmo caminho:

> Chegamos à escola às 7h. Entramos e aguardamos as professoras na sala de professores (as). Em seguida, direcionamo-nos para a sala de aula da Turma da Professora II, composta por 18 alunos (as).
>
> Ao iniciar a aula (7h50min), a professora pede que as crianças se coloquem em pé para fazerem a oração do Pai Nosso. Em seguida, anda um pouco pela sala observando as crianças silenciosamente. Como algumas delas não estavam sentadas voltadas para frente da sala a professora veio em nossa direção e falou: "até a forma como a criança senta está explícito que ela não está a fim de estudar.
>
> Na sequência, copiou o seguinte texto no quadro para que as crianças copiassem:
>
> 1) Leia:
>
> Quem é?
>
> Quem brilha no céu?
>
> - O Sol
>
> Quem brilha na folha?
>
> - O orvalho
>
> Quem brilha na relva?
>
> -A chuva

Quem brilha no espelho?

EU.

Logo após, a professora desenhou a representação de um espelho no quadro e fez as seguintes perguntas para as crianças: Quem tem espelho em casa? Quem foi à praia no final de semana? Quem foi à pizzaria? Em seguida, sentou e pediu para que elas não demorassem a escrever porque ainda tinham mais atividades para fazer. Dando continuidade a atividade, a professora escreveu as questões abaixo, retiradas do livro didático:

2) Escreva 5 palavras com “as”

3) Vamos usar as palavras nas frases interrogativas:

a) Ele ficou zangado. (Quando)

b) O menino estava chorando. (Quem)

4) Separe as sílabas das palavras:

Asfalto – poste – plástico - misto –festa – aposta - fusca.

Enquanto as crianças copiavam, a professora as apressava: “Vamos lá crianças, está para começar o lanche!”

Depois da atividade, a professora pegou um livro qualquer e disse que ia ler para as crianças. Conversou um pouco, deixou o livro de lado, na mesa, e voltou-se para o quadro fazendo a correção da questão sobre a separação de sílabas, declarando: “A minha forma de trabalhar a leitura com eles é através da separação de sílabas para que tenham consciência de quantas vezes abrem a boca ao falar as palavras”. Ao findar a correção, solicitou que as crianças levassem os cadernos até a sua mesa para ela passar o visto (Observação: 07.10.2013).

A cena em questão apresenta uma série de aspectos merecedores de análise, mas nos deteremos na prática de leitura da professora onde fica explícito que ela se baseia na decodificação e separação de sílabas. Neste processo, não há espaço para o trabalho com textos, mas com a sílaba, de modo que a criança se “conscientize” de como se escreve e/ou se pronuncia determinada palavra.

Percebemos nas cenas apresentadas, que mesmo as professoras trazendo o texto para a sala de aula na tentativa de fazer com que as crianças tenham sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita estes materiais ainda apresentam um retrato vivo das cartilhas do século XIX (Barbosa, 2013), cujo objetivo é aprender “[...] a decifrar, a oralizar, [...] tendo, portanto, muita dificuldade na leitura: a velocidade de sua vocalização acaba condicionando sua velocidade de leitura” (Barbosa, 2013, p. 150).

Nessa perspectiva, embora o método sintético tenha mais de dois mil anos, muitos (as) professores (as) acreditam que a melhor forma de se ensinar a leitura é focando a letra, a sílaba ou o som, deixando a criança distante do discurso vivo. A prática não é diferente quando se trata do método analítico que, segundo Mortatti (2006), teve a sua hegemonia no período 1890 a 1920 quando o Estado de São Paulo primou por uma grande reforma no setor educacional da rede pública, reorganizando a sua Escola Normal e a construção da Escola-Modelo. Ao contrário do método sintético,

> [...] o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança (Mortatti, 2006, p. 07).

O método analítico parte do princípio de que o ensino da leitura deve iniciar do "todo" e, em seguida, para as "partes" que o constituem, sendo a leitura considerada um ato global e audiovisual. Para tanto, o (a) professor (a) deve iniciar o processo de alfabetização das unidades completas de linguagem para depois dividi-las em pequenas partes, ou seja, da palavra, da frase ou historieta (Mortatti, 2006).

O método analítico se contrapunha ao método sintético e como havia muitas disputas para provar qual método oferecia um resultado mais satisfatório, o processo destacava cada vez mais as questões didáticas, pautado para o *como ensinar e a quem ensinar*, devido às habilidades visuais, auditivas e motoras de cada criança (Mortatti, 2006).

Lançando o olhar para o espaço da sala de aula, lócus de pesquisa, percebemos, também, resquícios desse método na prática das professoras. A cena abaixo evidencia este fato:

> A professora solicita às crianças que façam a leitura "coletiva" do texto A FOCA, porém nem todas conseguiam. Depois, começa a copiar a palavra FOCA no quadro e pergunta às crianças que outras palavras se escrevem com a letra F. À medida que elas vão falando a professora registra: Foca. Faca. Ficar. Facão. Fada. Folha. Fogo. Fogão. Forno. Fernanda... Todas as palavras foram copiadas em "caixa alta" e depois apagadas, para que as crianças as copiassem em letras cursivas no caderno (Professora da Turma I. Observação 17.09.2013, grifos nossos).

Na cena apresentada, podemos observar características da utilização do método analítico, ou seja, a professora, após apresentar o texto e solicitar a sua vocalização por parte das crianças, retira deste a palavra FOCA, e, por fim, dá destaque a letra F ao perguntar o nome de outras palavras que iniciam com esta consoante.

A tentativa de busca pelo método mais eficaz para o ensino da leitura durou quase um século e foram travados muitos "conflitos" e controvérsias entre os dois métodos existentes.

No entanto, todas as cenas apresentadas, apontam para a presença do método tradicional, remetendo-nos ao entendimento de que este ainda está enraizado no âmbito da sala de aula, trazendo, assim, grandes prejuízos para o aprendizado da criança, pois

> [...] adia o acesso à compreensão, obrigando a criança a cumprir tarefas mecânicas para atingi-la. Não é à toa que a criança dedicada apenas à decodificação – isto é, uma atividade que opera fora de qualquer significado – apresenta dificuldades para elaborar sentido, como o atesta a massa de analfabetos funcionais (Bajard, 2006, p.503).

Nessa perspectiva, é muito difícil para o (a) aluno (a) praticar o ato de ler quando as situações de leitura oferecidas pelo (a) professor (a) são estáticas tendo como prioridade a decodificação de sinais. O (a) aluno (a) não tem interesse, não tem concentração, porque o que acontece em sala não é provocador, não é estimulante e, assim,

> [...] torna-se difícil para o aluno apropriar-se da língua escrita, com o objetivo de compreender por ela o mundo, se as primeiras aproximações se dão em direção a um objeto congelado, artificial e sem vida, como se fosse o mesmo objeto que circula e organiza o mundo gráfico (Arena, 2009, p. 170).

A maneira como as professoras organizam o trabalho pedagógico em sala em relação ao ensino da leitura contribui para que as crianças, de fato, não se tornem leitoras de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da leitura em muitos espaços escolares, por meio da ação docente, como comprovamos em nossa pesquisa, ainda prima pela neutralidade, pela falta de sentido, por contemplar especificamente a decifração do escrito.

Ao destacarmos a ação docente nesse processo não queremos, de modo algum, apontar o (a) professor (a) como culpado (a). Ao contrário, sabemos que há outros fatores envolvidos, tais como: a condição de vida, o contexto socioeconômico, a história de vida, a desvalorização do (a) professor (a), a falta de cursos de formação continuada que, de fato, levem o (a) professor (a) a pensar sobre o seu trabalho pedagógico, etc.

No entanto, não podemos desconsiderar que é no espaço da sala de aula que as práticas se materializam e, por isso, a necessidade de lançar o olhar sobre ela para compreendermos como os (as) professores têm ensinado determinados conteúdos culturais, no caso deste estudo, a leitura.

A prática em sala de aula demonstra, através da pesquisa nas Turmas I, II e III, que o uso de métodos de alfabetização, ainda se faz presente no ensino do ato de ler quando se prioriza o treino, a decifração de letras, a separação de sílabas, a oralização de palavras, afastando as crianças em processo de alfabetização do ler como compreensão e atribuição de sentido e, consequentemente, como leitora de textos.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. **Bakhtin e alfabetização.** Educação, Santa Maria (RS), 1992.

ARENA, Dagoberto Buim. **Considerações sobre o estatuto de leitor crítico.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: UNESP, 2006.

BAJARD, Élie. **Nova embalagem, mercadoria antiga.** Educação e pesquisa. São Paulo, v.32, n.3, p.293-507, se.t./dez. 2006.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. SAEB - 2021. **Médias de desempenho.** Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021.pdf> Acesso em: 25 de agosto. 2025.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jannette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.** Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, E.A. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática, 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira).** Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

MORTATTI. Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil. Seminário Alfabetização e letramento em debate.** Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério, 27/04/2006.

MORTATTI, Maria Rosário. **Os sentidos de alfabetização.** São Paulo 1876 - 1994. São Paulo: UNESP, 2000.

Capítulo 08

Infâncias Negras e Escolarização no século XIX e XX: Análise entre a Construção Histórico-Cultural da Criança e os Desafios da Educação no Brasil

Black Childhoods and Schooling in the 19th and 20th Centuries: An Analysis of the Historical-Cultural Construction of Childhood and the Challenges of Education in Brazil

Jonatan dos Santos Donato Alves

Resumo: Este estudo investiga como as concepções históricas de infância foram atravessadas por critérios raciais no Brasil do pós-abolição, negando à criança negra o direito à escolarização e ao reconhecimento como sujeito de direitos. Partindo das contribuições de Ariès, Sarmento, Vygotsky, Foucault, Mbembe, analisa-se como o conceito de infância foi construído de modo excludente, privilegiando crianças brancas e burguesas. Através de fontes históricas e referências teóricas, evidencia-se que as crianças negras foram marginalizadas por discursos e práticas institucionais que reforçaram sua invisibilidade social. O estudo contribui para compreender como o racismo estrutural moldou a escolarização e os direitos da infância no Brasil, trazendo à tona a urgência de políticas reparatórias e de reconhecimento histórico das infâncias negras.

Palavras-chave: históricas de infância; infância no Brasil; crianças escravizadas.

Abstract: This study investigates how historical conceptions of childhood in post-abolition Brazil were shaped by racial criteria, denying Black children the right to schooling and recognition as subjects of rights. Drawing on the contributions of Ariès, Sarmento, Vygotsky, Foucault, and Mbembe, it analyzes how the concept of childhood was constructed in an exclusionary manner, privileging white, bourgeois children. Through historical sources and theoretical references, the research highlights how Black children were marginalized by institutional discourses and practices that reinforced their social invisibility. The study contributes to understanding how structural racism shaped childhood education and rights in Brazil, underscoring the urgency of reparatory policies and historical recognition of Black childhoods.

Keywords: historical conceptions of childhood; childhood in Brazil; enslaved children.

INTRODUÇÃO

A infância, longe de representar uma etapa natural e universal do desenvolvimento humano, é uma construção social e histórica, concebida de maneiras distintas ao longo do tempo. Philippe Ariès (1986, p. 51) demonstrou que, na sociedade medieval, 510as crianças eram frequentemente representadas como “homens de tamanho reduzido” , o que evidencia a ausência do que ele denominou “sentimento de infância” (Ariès, 1986, p. 156) — uma sensibilidade particular em relação às crianças, que só emergiria a partir da modernidade. Complementando essa perspectiva, Sarmento (2007, p. 29) destaca que, mesmo dentro de um mesmo

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.8

espaço cultural, a variação das concepções de infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população, etc.[1]

A abordagem desenvolvida ao longo da disciplina "A Construção Histórico-Cultural dos Conceitos de Infância e Criança" fornece instrumentos teóricos e analíticos essenciais para refletir sobre as infâncias negras no Brasil da segunda metade do século XIX. Com base nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo investigar de que forma os discursos sobre infância e criança se articularam às políticas de exclusão racial nos anos imediatamente posteriores à abolição da escravidão. Busca-se, mais especificamente, analisar como tais construções discursivas influenciaram o acesso — ou a negação do acesso — de crianças negras à escolarização nesse contexto histórico. Historicamente, a escolarização jamais ocupou lugar de prioridade nas políticas sociais brasileiras, sobretudo no que diz respeito à população racializada. Os registros da atuação jesuítica entre os séculos XVI e XVII apontam para as primeiras experiências de organização educacional no contexto colonial brasileiro.

> [...] foram instalados vários orfanatos, casas e colégios foram criados nas diferentes capitanias da Coroa, visando a catequese das crianças. Nestas instituições os meninos, além de aprender a ler, escrever e contar, tinham aulas de teologia, cursos de artes, latim, participavam das procissões, das recepções às autoridades, de encenações religiosas (Minella, 2006, p. 304).

Em relação a esse período, registra que "...Só negros e muleques parecem ter sido barrados das primeiras escolas jesuíticas" (Freyre *apud* Minella, 2006, p. 304). Nesse sentido, podemos compreender que o conceito de infância no Brasil teve como pano de fundo, entre outras, a questão racial, negando à população negra o reconhecimento pleno de sua humanidade. No contexto do pós-abolição, mesmo os negros libertos continuaram sendo vistos sob uma ótica animalizante, o que os excluía sistematicamente de espaços como a escola, ainda majoritariamente reservada à população branca e abastada. Essa exclusão não foi apenas social ou econômica, mas profundamente simbólica e estruturante, pois a negação do direito à infância e à educação aos negros evidencia como o racismo operava (e opera) na formação das instituições e no acesso à cidadania. A análise se ancora em fontes históricas da época, como o jornal O Paiz (RJ), e dialoga com autores como Ariès, Sarmento, Mbembe, Vygotsky, Foucault.

1 No Brasil, essa lógica se manteve evidente até o início do século XX. As oportunidades de escolarização eram majoritariamente destinadas aos filhos dos senhores, funcionando como instrumento de controle social e de manutenção do poder nas mãos da elite. A esses descendentes era reservado o acesso à melhor formação, pois se esperava que assumissem o papel de condutores do progresso e do desenvolvimento nacional.

METODOLOGIA

Como fundamentação teórica, o estudo articula diferentes autores e perspectivas. A historiografia da infância é representada por Philippe Ariès (1986), cuja obra História social da criança e da família propõe a ideia de que a infância, tal como concebida na modernidade ocidental, é uma construção histórica relativamente recente. Essa concepção é essencial para pensar como diferentes infâncias — em especial, a infância negra — foram invisibilizadas ou marginalizadas ao longo do tempo.

A perspectiva dos estudos sociais da infância é mobilizada por meio das contribuições de Vasconcellos e Sarmento (2007), que discutem a construção histórica da imagem social da infância. Essa abordagem permite analisar o protagonismo das crianças negras, mesmo em contextos de exclusão e violência institucional, e chama a atenção para o ponto de vista adotado, destacando o olhar do adulto sobre a infância.

Do campo da Psicologia Histórico-Cultural, recorre-se a Lev Vygotsky (1991), que enfatiza o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento infantil. Sua teoria oferece subsídios para compreender como as experiências de infância são construídas em contextos historicamente determinados, marcados por relações de poder e desigualdade.

Através do conceito de biopoder, desenvolvido por Michel Foucault (1988), é possível traçar um paralelo com a forma como esse poder foi aplicado no contexto brasileiro, especialmente no pós-abolição. Nesse período, observa-se a implantação de práticas disciplinares, como a educação moral e cívica, voltadas para o controle e o adestramento dos corpos. Ao longo do tempo, o poder vai estabelecendo seus pontos de fixação por meio da disciplina e da biopolítica, regulando não apenas comportamentos individuais, mas também a vida coletiva.

Esse conceito é ampliado em diálogo com a noção de necropolítica, desenvolvida por Achille Mbembe (2018), que explicita como o poder moderno também se exerce decidindo sobre a vida e a morte, especialmente em sociedades marcadas por heranças coloniais e racismo estrutural.

As escolhas bibliográficas que fundamentam este estudo foram realizadas com base nas leituras desenvolvidas no âmbito da pesquisa de mestrado em Educação Escolar, que investiga os processos de escolarização da população negra no Brasil pós-abolição, assim como nos estudos realizados na disciplina “A Construção Histórico-Cultural dos Conceitos de Infância e Criança”. A seleção dos autores e obras busca contemplar a compreensão da infância como uma construção histórica e social marcada por interseções entre raça, classe, gênero e cultura. Essa perspectiva interseccional é fundamental para compreender as múltiplas formas de exclusão e invisibilização vividas pelas crianças negras no período analisado, bem como para refletir sobre os discursos e práticas que moldaram os conceitos de infância na sociedade brasileira.

DESENVOLVIMENTO

A Construção Histórica da Infância e sua Racionalização

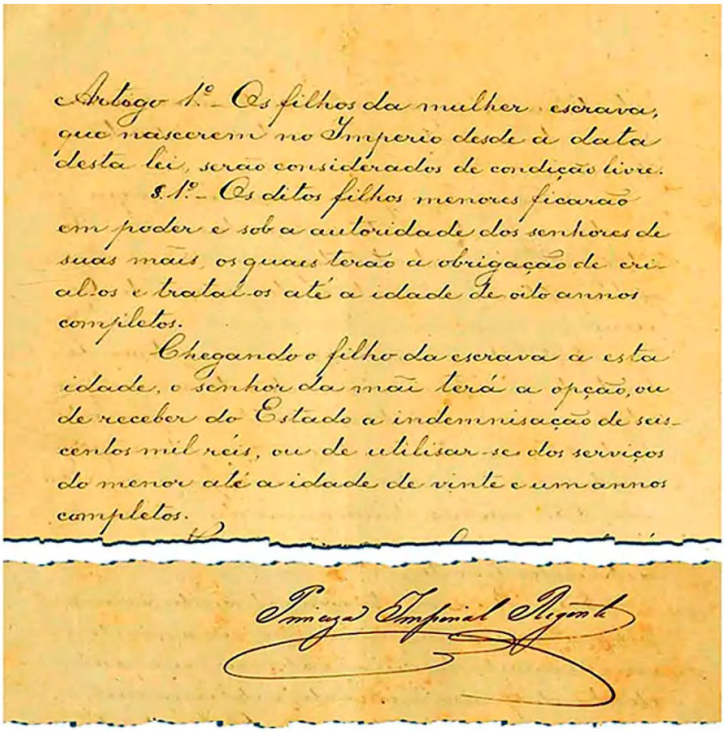
A partir das contribuições de Ariès (1981), compreende-se que a noção moderna de infância é fruto de uma construção histórica, permeada por critérios de classe, raça e gênero. No Brasil escravocrata e nos anos subsequentes à abolição, essa concepção de infância não se estendeu de forma igualitária a todas as crianças. As infâncias negras, em particular, foram sistematicamente excluídas do reconhecimento simbólico e institucional como sujeitos da infância, sendo invisibilizadas tanto nos discursos quanto nas práticas educacionais e sociais da época.

Nesse cenário, a aprovação da Lei Eusébio de Queirós[2], em 1850, que proibiu o tráfico transatlântico de africanos, marcou um ponto de inflexão. Embora impulsionada por pressões internacionais — sobretudo da Inglaterra — pela abolição do tráfico, a medida não significou a ruptura imediata com o regime escravocrata. Pelo contrário, manteve-se o uso da mão de obra negra e o impedimento de acesso à escolarização, perpetuando a exclusão das crianças negras dos ideais de infância promovidos pelas elites.

No Brasil Imperial, crianças escravizadas eram privadas de quaisquer direitos desde o nascimento. Muitas vezes, eram separadas de suas mães ainda muito pequenas, sendo tratadas como mercadorias e vendidas sem qualquer consideração pelos laços familiares. Somente em 1869 foi promulgada uma lei que proibia a separação de famílias escravizadas por meio da venda de seus membros; contudo, essa legislação era amplamente desrespeitada na prática. Desde muito cedo, essas crianças eram submetidas ao trabalho forçado, sendo tratadas como brinquedos dos filhos dos senhores, como se fossem “animaizinhos de estimação” (Faleiros, 2009, p. 205). Por volta dos quatro ou cinco anos de idade, já lhes eram atribuídas tarefas consideradas simples, compatíveis com sua pouca idade. Aos doze anos, após um processo de “adestramento”, passavam a ser consideradas adultas e recebiam um sobrenome ligado à função que exerciam — como Chico Roça, João Pastor ou Ana Mucama — assumindo atividades mais pesadas e integrando plenamente o sistema escravocrata de exploração. Aos 14 anos, já faziam o trabalho de um escravo adulto (Góes, 2015,p.184).

2 A lei foi oficializada como a Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850.

Figura 1 – Assinatura da Lei do Ventre Livre, em 1871.



Artigo 1º - Os filhos da mulher escrava, que nascerem no Imperio desde à data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º - Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quaes terão a obrigação de criallos e tratallos até a idade de oito annos completos.

Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãi terá a opção, ou de receber do Estado a indemnisação de seiscentos mil réis, ou de utilisar-se dos serviços do menor até a idade de vinte e um annos completos.

Imperial Rubrica

Fonte: Senado Federal, 2021.

Documentos como o regulamento provincial de São Paulo de 1869 proibiam explicitamente a matrícula de escravizados, e registros de inspetores escolares relatam que famílias brancas evitavam a escola pública por temerem que seus filhos compartilhassem o espaço com crianças negras, o que supostamente levaria à "má educação" — ou seja, uma contaminação moral e comportamental. Mesmo quando as crianças negras conseguiam se matricular, sua assiduidade era dificultada pelas condições socioeconômicas e pelas barreiras institucionais (Barros, 2005, p. 79). A escola, nesse contexto, consolidava seu papel como mantenedora dos privilégios da elite branca.

Em 1871, foi aprovada a Lei do Ventre Livre[3], que declarava livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir dessa data. Antes da promulgação dessa lei, toda criança descendente de pessoas escravizadas nascia automaticamente em condição de escravidão. A medida foi considerada uma vitória por parlamentares abolicionistas. No entanto, a liberdade concedida pela lei era limitada e permanecia sob o controle dos senhores de escravos. Estes detinham a tutela das crianças até os oito anos de idade, momento em que podiam optar por entregá-las ao Estado

3 A Lei do Ventre Livre, promulgada em 28 de setembro de 1871, foi uma das leis abolicionistas no Brasil, que determinava que os filhos de mulheres escravizadas, nascidos a partir daquele dia, seriam livres.

— que as acolheria em uma espécie de “asilo” mediante o pagamento de uma indenização — ou mantê-las sob sua posse, explorando seu trabalho até que completassem 21 anos. Esta última alternativa foi a mais adotada pelos fazendeiros da época.

Educação no Pós-Abolição: O Não-Lugar da Criança Negra

A abolição da escravidão, em 1888, não significou a inclusão da população negra nos direitos civis e sociais. As crianças negras, em especial, foram relegadas à marginalidade e ao abandono estatal. A Reforma Benjamin Constant[4], por exemplo, estruturou a escola pública como um espaço de normatização de condutas, exigindo higiene, vestimentas adequadas e comportamento moralizado — critérios que, na prática, excluíam os filhos dos ex-escravizados.

Segundo Patto (1999, p.26-27), ideias como as de Sílvio Romero ajudaram a consolidar interpretações que atribuíam o fracasso escolar da população negra a uma pretensa inferioridade cultural, em vez de reconhecê-lo como resultado de uma exclusão histórica e estrutural. Romero reuniu influências de correntes intelectuais de seu tempo, como o liberalismo, para sustentar a visão de que o povo brasileiro apresentava traços de apatia, desânimo e falta de iniciativa, características que, em sua análise, dificultariam o acesso ao progresso e à instrução. Esse tipo de diagnóstico contribuía para justificar a negligência do Estado em relação à escolarização da população negra, especialmente após o fim da escravidão, período em que as oportunidades educacionais continuaram restritas e marcadas por profundas desigualdades. Documentos como o regulamento provincial de São Paulo de 1869 proibiam explicitamente a matrícula de escravizados, e registros de inspetores escolares relatam que famílias brancas evitavam a escola pública por temerem que seus filhos compartilhassem o espaço com crianças negras, o que supostamente levaria à “má educação” — ou seja, uma contaminação moral e comportamental. Mesmo quando as crianças negras conseguiam se matricular, sua assiduidade era dificultada pelas condições socioeconômicas e pelas barreiras institucionais. A escola, nesse contexto, consolidava seu papel como mantenedora dos privilégios da elite branca.

A imprensa negra do início do século XX, como o jornal O Alfinete, denunciava essa exclusão ao abordar a situação dos “homens de côr” e a urgência de combater o analfabetismo (São Paulo, 1918, *apud* Barros, 2005, p. 86), evidenciando que a luta pelo acesso à educação formal era central nas reivindicações da população negra. Não haveria, portanto, uma identidade infantil plenamente constituída, uma vez que,

4 A Reforma Benjamin Constant, instituída pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, teve como particularidade a montagem de uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino. A reforma de Benjamin Constant é uma reforma educacional de caráter elitista e liberal ocorrida no final do século XIX, cujas determinações legais foram importantes para organização dos conteúdos ministrados na educação básica, assim como a organização do método adotado no processo ensino-aprendizagem, porém a reforma não atingiu de forma ampla os resultados previstos. Estabeleceu, entre outras medidas centralizadoras, a ênfase na introdução da disciplina “Moral e Cívica”, nítida tentativa de “normalizar” a conduta social e moral da sociedade após a libertação dos escravos.

ao completar sete anos de idade, a criança negra era inserida precocemente no mundo adulto, assumindo o lugar social que lhe fora historicamente reservado.

Em 1893, o governo republicano criou a Colônia Correcional destinada a acolher "vadios, vagabundos e capoeiras"[5], com o propósito declarado de promover a "correção" desses sujeitos por meio do trabalho (Rizzini, 2011, p. 227). No início do século XX, consolidava-se a ideia de que os menores deveriam ser educados em "instituições apropriadas", reforçando a lógica de tutela e controle social sobre os mais vulneráveis. Nesse sentido, Franco Vaz (1905) menciona um discurso do então presidente da República, Rodrigues Alves (1902–1906), no qual este afirmava que, para uma cidade moderna e saneada, seria também necessário contar com uma população "expurgada de seus piores elementos" (Vaz, 1905, *apud* Rizzini, 2011, p. 230). Isso evidencia como a assistência mal realizada era vista como produtora de efeitos nefastos, entre eles a "degenerescência da raça" (Correia, 1903, *apud* Rizzini, 2011, p. 227).

Psicologia Histórico-Cultural e os Limites do Desenvolvimento Infantil

Vygotsky (1991, p. 11) enfatiza que o desenvolvimento infantil ocorre por meio de mediações culturais e sociais. Os processos internos de desenvolvimento só se manifestam plenamente quando a criança interage com outras pessoas em seu ambiente, especialmente em colaboração com seus companheiros. Segundo o autor (p. 62), uma vez internalizados, esses processos passam a fazer parte das aquisições que sustentam o desenvolvimento independente da criança. No entanto, para as crianças negras do pós-abolição, as condições de mediação eram profundamente desiguais. O negro, mesmo liberto, tinha seu lugar à margem da sociedade, sendo excluído da escolarização e relegado a sistemas como os abrigos destinados a crianças e adolescentes considerados infratores ou em "situação de risco" (como órfãos, pobres, abandonados, ou acusados de pequenos delitos) eram chamados de reformatórios, instituições correcionais, colônias correcionais ou instituições de correção de menores.[6]

Culturas da Infância Negra: Resistência

Apesar das múltiplas formas de exclusão, as crianças negras desenvolveram maneiras próprias de viver e atribuir sentido à infância. À margem da escola e

5 No contexto pós-abolição, o termo "capoeiras" era usado, especialmente nas cidades brasileiras do final do século XIX e início do XX, para designar jovens negros e mestiços, em geral pobres, que praticavam a capoeira — então considerada uma prática violenta, associada à marginalidade e ao crime.A capoeira foi criminalizada pelo Código Penal da República de 1890, sendo os "capoeiras" perseguidos pela polícia, presos e estigmatizados.
6 Um exemplo histórico importante é o Reformatório de Menores de São Paulo, criado no fim do século XIX, que inspirava-se em modelos europeus e norte-americanos e era voltado para a "reeducação" moral e laboral de meninos pobres, negros ou considerados delinquentes. Essas instituições eram profundamente marcadas por uma lógica disciplinadora, fortemente influenciada por ideais higienistas, racistas e moralistas. Em geral, visavam mais à contenção social do que à proteção ou formação das crianças e adolescentes nelas internados.

do Estado, construíram territórios de socialização e produção cultural por meio de brincadeiras nas ruas, práticas religiosas, saberes transmitidos nas famílias e laços comunitários. Esses espaços, muitas vezes invisíveis às instituições oficiais, escapavam à lógica disciplinar dominante e configuravam alternativas de existência, identidade e pertencimento. No livro A Infância (In) visível, Vasconcellos (2007, p. 7) nos convida, já na introdução, a refletir sobre qual perspectiva adotamos ao interpretar a infância — se a do adulto ou a da própria criança —, anunciando que a análise será conduzida sob o olhar infantil, alinhada à concepção de infância como construção histórica e social. Observa-se que o protagonismo da criança é heterogêneo, sendo fundamental para compreender como essas crianças resistiram à invisibilidade e à marginalização.

> As crianças contemporâneas estão em contato — de forma direta ou não — com várias realidades e delas apreendem valores e estratégias de compreensão de mundo e de formação de suas próprias identidades pessoal e social. Vivem e interagem intensamente com outras crianças, partilhando experiências, quase sempre, em situações mediadas por adultos, mas fazem-no de forma singular, ressignificando a cultura que lhes é apresentada, apropriando-se, reproduzindo e reinventando o mundo, dando sentido à riqueza que a língua portuguesa nos confere com o étimo da palavra latina 'criança' (creantia): irmã de criatura, criadora, inovadora, possibilidade constante de reinvenção da vida (Vasconcellos, 2007, p.8).

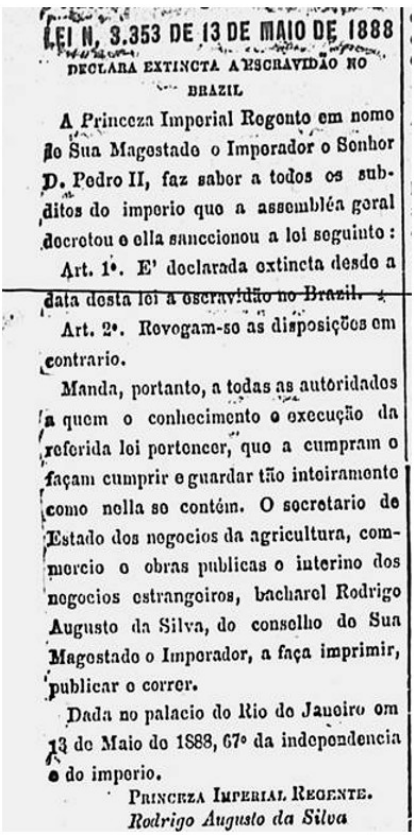
Mesmo com o acesso restrito à escolarização formal e aos direitos reservados à infância branca, as crianças negras produziram cultura, reinventaram rotinas e criaram formas próprias de brincar. Enquanto isso, o discurso oficial responsabilizava as famílias pobres — muitas delas negras — pelo afastamento das crianças da escola, alegando desde a falta de consciência até a ausência de roupas e materiais. Em relatório de 1876, por exemplo, um professor queixa-se da desvalorização da educação pelas famílias e do comportamento das crianças, acusando-as de "vadiagem", "devassidão" e "falta de asseio", ao descrever como passavam as tardes "a correr após um arco de barril, ou adiante de um volante aéreo, ou em bandos a jogar capoeira" (Barros, 2005, p. 88–89). Embora a cor dos alunos não fosse explicitamente mencionada, é possível inferir que muitas dessas representações recaíam sobre crianças negras, considerando o vínculo histórico entre pobreza e racialização.

Infância Negra, Controle Social e Necropolítica: Do Pós-Abolição ao Presente

A abolição da escravidão, proclamada em 1888, representou uma ruptura legal, mas não uma transformação efetiva das estruturas sociais. Sem garantias de acesso à terra, à moradia, ao trabalho digno e, sobretudo, à educação, a população negra liberta — incluindo suas crianças — foi lançada à marginalidade, num país que preservava hierarquias coloniais sob o disfarce do regime republicano,

contrastava o entusiasmo registrado por O Paiz (1888, p. 1): “Dia como o de hontem nunca tivemos na história do Brazil. Todos os brasileiros ou pela nacionalidade ou pelo coração pareciam sentir o mesmo enthusiasmo. Somos hoje uma nação livre!”. Nesse contexto, o Estado brasileiro não assumiu a responsabilidade de incluir as crianças negras nas políticas educacionais. Pelo contrário: instituiu mecanismos de controle e disciplina voltados especialmente para os corpos negros e pobres.

Figura 2 – Publicação da Lei 3.353 (Lei Áurea) no jornal O Paiz, edição de 14 de maio de 1888.



LEI N. 3.353 DE 13 DE MAIO DE 1888

DECLARA EXTINCTA A ESCRAVIDÃO NO BRAZIL

A Princeza Imperial Regente em nome de Sua Magestade o Imperador o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os subditos do imperio que a assembléa geral decretou e ella sanccionou a lei seguinte:

Art. 1º. E' declarada extincta desde a data desta lei a escravidão no Brazil.

Art. 2º. Revogam-se as disposições em contrario.

Manda, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém. O secretario de Estado dos negocios da agricultura, commercio e obras publicas e interino dos negocios estrangeiros, bacharel Rodrigo Augusto da Silva, do conselho de Sua Magestade o Imperador, a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no palacio do Rio de Janeiro em 13 de Maio de 1888, 67º da independencia e do imperio.

PRINCEZA IMPERIAL REGENTE.

Rodrigo Augusto da Silva

Fonte: O Paiz, RJ, 1888.

Um exemplo emblemático dessa lógica foram os institutos disciplinares e a colônia correcional, criados para conter e “corrigir” crianças classificadas como vadias, abandonadas ou moralmente desviadas. Os institutos disciplinares tinham como público-alvo “pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados, maiores de nove e menores de 14 anos”, que ali deveriam permanecer até completarem 21 anos. Já a colônia correcional destinava-se ao enclausuramento e à correção, por meio do trabalho, de “vadios e vagabundos” (Santos, 2010, p. 224). Na prática, esses espaços funcionavam como locais de confinamento de infâncias, muitas vezes institucionalizadas não por cometerem delitos, mas por circularem pelas ruas,

não frequentarem a escola ou pertencerem a famílias fora dos padrões morais da elite branca.

Michel Foucault, em História da Sexualidade, desenvolve o conceito de biopoder para descrever uma forma de exercício do poder que incide diretamente sobre a vida, regulando populações, promovendo normas e definindo quais vidas merecem ser cultivadas e quais podem ser descartadas. No Brasil do final do século XIX, esse poder se manifestou por meio de práticas institucionais de controle e disciplinamento que atingiam de forma desigual as diferentes camadas sociais e raciais. Instituições como a escola, o reformatório, o hospital e a prisão passaram a exercer funções de normatização dos corpos e dos comportamentos, especialmente entre os mais pobres. Nas comunidades negras e periféricas, essas estratégias de repressão moldavam subjetividades desde a infância. A exclusão de crianças negras dos espaços formais de educação não deve ser compreendida apenas como negligência, mas como parte de um projeto de poder que hierarquiza, até hoje, vidas e existências.

> O soberano só exerce, no caso, seu direito sobre a vida, exercendo seu direito de matar ou contendo-o; só marca seu poder sobre a vida pela morte que tem condições de exigir. O direito que é formulado como "de vida e morte" é, de fato, o direito de causar a morte ou de deixar viver. Afinal de contas, era simbolizado pelo gládio. E talvez se devesse relacionar essa figura jurídica a um tipo histórico de sociedade em que o poder se exercia essencialmente como instância de confisco, mecanismo de subtração, direito de se apropriar de uma parte das riquezas: extorsão de produtos, de bens, de serviços, de trabalho e de sangue imposta aos súditos. O poder era, antes de tudo, nesse tipo de sociedade, direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la (Foucault, 1988, p. 128).

A perspectiva foucaultiana contribui para compreender como determinadas infâncias eram formadas para o exercício da cidadania, enquanto outras eram destinadas a espaços de tutela, vigilância e contenção. Em diálogo com essa análise, Achille Mbembe (2018) propõe o conceito de necropolítica, que expressa a capacidade do Estado de decidir quem deve viver e quem pode ser exposto à morte — física, simbólica ou social (Mbembe, 2018, p. 71). Essa concepção permite refletir sobre como, por meio de suas instituições, o Estado define quais vidas merecem proteção e investimento, e quais podem ser abandonadas à marginalização. No interior da lógica do biopoder, o racismo opera como tecnologia de governo, regulando a distribuição da morte e possibilitando as funções assassinas do Estado. Como afirma Foucault, trata-se da "condição para a aceitabilidade do fazer morrer" (*apud* Mbembe, 2018, p. 18). No contexto do pós-abolição, as infâncias negras foram frequentemente tratadas não como sujeitos de direitos, mas como vidas descartáveis, situadas à margem da normatividade social e das políticas educacionais da época.

Essa estrutura não foi superada — apenas reformulada. Dados recentes sobre a violência policial no Brasil evidenciam que jovens negros continuam sendo as principais vítimas de ações letais do Estado. As operações policiais seguem criminalizando os mesmos corpos historicamente marginalizados, revelando a continuidade de uma lógica de controle e repressão direcionada à população negra, instaurada no pós-abolição e mantida sob novos formatos institucionais. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), o risco relativo de uma pessoa negra morrer em decorrência de intervenção policial é 3,8 vezes maior do que o de uma pessoa branca. No mesmo ano, a letalidade policial fez 6.393 vítimas; dessas, 82,7% eram negras, 71,7% tinham entre 12 e 29 anos, e 99,3% eram do sexo masculino. Esses números representam um aumento de 188,9% em comparação com 2013.

A infância negra, ontem e hoje, continua atravessada por múltiplas formas de violência. Atualmente, se expressa no genocídio juvenil, no racismo institucional escolar e na seletividade penal. A escola, que poderia ser espaço de ruptura com essa herança, muitas vezes reforça tais exclusões ao não reconhecer a trajetória histórica, cultural e política da população negra, onde práticas discriminatórias muitas vezes passam despercebidas ou são naturalizadas no ambiente escolar, desde o tratamento diferenciado até as expectativas sobre o desempenho de alunos negros. Segundo Nilma Lino Gomes (2003, p. 171-172):

> [...]quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdo. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

A autora prossegue:

> [...]podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade (Gomes, 2003, p.172).

Desse modo, podemos compreender que a escola tem um papel fundamental na luta por uma educação que rompa com o racismo estrutural enfrentado pelo negro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica das infâncias negras no Brasil revela que a construção do conceito de infância esteve profundamente marcada por critérios raciais, que negaram à criança negra o direito à escolarização, ao cuidado institucional e ao reconhecimento como sujeito de direitos. Desde o período colonial até o pós-abolição, discursos e práticas institucionais reforçaram a exclusão dessa população, consolidando uma estrutura de poder que associa negritude à marginalidade e à subalternidade. A infância negra, nesse processo, foi atravessada por mecanismos de controle social, criminalização e abandono, operados por dispositivos como a escola, o reformatório e a assistência pública, que mais contiveram do que acolheram.

As contribuições teóricas de Ariès, Sarmento, Vygotsky, Foucault e Mbembe permitiram compreender que a infância não é uma categoria homogênea e neutra, mas construída historicamente a partir de relações sociais marcadas por raça, classe e poder. O conceito de biopoder de Foucault foi fundamental para entender como as instituições atuam na normatização dos corpos, enquanto a necropolítica de Mbembe escancarou o papel do Estado na produção de vidas descartáveis. A articulação entre essas duas perspectivas evidencia que a violência vivida pelas infâncias negras não é acidental ou episódica, mas estruturante — expressando-se tanto no passado, por meio da exclusão escolar e institucionalização forçada, quanto no presente, pela letalidade policial, racismo educacional e genocídio juvenil.

Os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023) reforçam a permanência de práticas que expõem os jovens negros a níveis alarmantes de violência letal, revelando a continuidade da lógica instaurada no pós-abolição. A escola, que poderia representar um espaço de ruptura e valorização das trajetórias negras, muitas vezes opera como reprodutora das desigualdades históricas. Contudo, experiências de resistência cultural, protagonismo infantil e mobilização da imprensa negra demonstram que, mesmo diante da exclusão, as infâncias negras criaram formas de viver, aprender e significar o mundo.

É urgente, portanto, repensar as práticas educacionais à luz dessa história silenciada, reconhecendo a centralidade do racismo na produção das desigualdades escolares. Como afirma Nilma Lino Gomes, a escola pode tanto perpetuar quanto transformar as relações raciais. Reconhecer essa ambivalência é fundamental para construir uma educação comprometida com a equidade, a reparação histórica e o pleno desenvolvimento das infâncias negras.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança é da família.** Tradução Dora Flaksman. — 2. ed. — Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX.** In:

ROMÃO, Jeruse (org.). História da educação do negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 79–92.

FALEIROS, Eva Terezinha Silveira. **A criança e o adolescente.** Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene. A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Ed Cortez, 2011.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023: infográficos.** São Paulo, 2023. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/. Acesso em: 04 jun. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. **Crianças escravas, crianças dos escravos.** In: PRIORE, Mary del (Org.).História das crianças no Brasil. 7a ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan./jun. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012. Acesso em: 20 jun. 2025.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MINELLA, Luzinete Simões. **Papéis sexuais e hierarquias de gênero na história social sobre infância no Brasil.** Cadernos Pagu, Campinas, n. 26, p. 289–327, jun. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/79tWfh8h566V6S655FBM95K/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 jun. 2025.

O PAIZ (RJ). **Publicação da Lei 3.353, de 13 de maio de 1888 [imagem].** O Paiz, Rio de Janeiro, n. 1316, p. 2, 14 maio 1888. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_01&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=5322. Acesso em: 4 jun. 2025.

O PAIZ (RJ). **Dia como o de ontem nunca tivemos na história do Brasil.** Rio de Janeiro, ano 13, n. 1316, p. 1, 14 maio 1888. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_01&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=5322. Acesso em: 4 jun. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RIZZINI, Irma. **Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas.** In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 225–287.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. **Criança e criminalidade no início do século XX.** In: PRIORE, Mary Del (org.). História das crianças no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 210–230.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância.** In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25–49.

SENADO FEDERAL (Brasil). **Assinatura da Lei do Ventre Livre [imagem]**. Agência Brasil, 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br. Acesso em: 29 maio 2025.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Apresentação: infâncias e crianças visíveis.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (orgs.). Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 7–24.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo 09

Proposta de Formação Docente Continuada: Uma Abordagem Crítica e Inovadora

Proposal for Continuing Teacher Education: A Critical and Innovative Approach

Laís Lauane Gaia Veras

Graduada em Língua-Portuguesa e em Pedagogia, especialista em Educação no Ensino Superior e em Antropologia Brasileira; e Mestranda em Educação.

Danielle Sepúlvida de Almeida

Graduada em Ciências Biológicas, especialista em Eduação Ambiental e Mestranda em Educação.

Maria Enice Almeida da Silva

Graduada em Língua-Portuguesa, especialista em Letras e suas respectivas Literaturas; Mestranda em Educação.

Suely Almeida de Oliveira

Graduada em Língua-Portuguesa, especialista em Desenvolvimento Sustentável e Educação do Campo; e Mestranda em Educação.

Resumo: Este estudo apresenta uma proposta de formação continuada voltada aos docentes da Faculdade de Física e Química da Universidade X, com o objetivo de desenvolver competências pedagógicas, metodológicas e tecnológicas alinhadas aos desafios contemporâneos do ensino superior. Parte-se da compreensão de que a formação docente é um processo permanente, crítico e reflexivo, fundamental para a construção de práticas educativas comprometidas com a transformação social. A proposta formativa baseia-se em uma abordagem híbrida, colaborativa e interdisciplinar, estruturada em cinco eixos: didática no ensino superior, metodologias ativas, tecnologias digitais, educação inclusiva e reflexão sobre a identidade docente. A formação será realizada ao longo de seis meses, totalizando 60 horas, e incluirá oficinas presenciais, atividades online e o desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica. Fundamenta-se em autores como Freire (1996, 2006), Giroux (1997), Kenski (2015), Nóvoa (2009) e Veiga (2002), o modelo busca romper com paradigmas tradicionais de ensino, promovendo uma docência mais crítica, inovadora e socialmente engajada.

Palavras-chave: formação docente; ensino superior; metodologias ativas; tecnologias educacionais; educação inclusiva; práxis pedagógica.

Abstract: This study presents a continuing education proposal aimed at the faculty of the School of Physics and Chemistry at University X, with the objective of developing pedagogical, methodological, and technological competencies aligned with the contemporary challenges of higher education. The proposal is grounded in the understanding that teacher education is a permanent, critical, and reflective process, essential for building educational practices committed to social transformation. The formative approach is hybrid, collaborative, and interdisciplinary, structured around five core areas: higher education didactics, active methodologies, digital technologies, inclusive education, and reflection on teaching identity. The program will take place over six months, totaling 60 hours, and will include in-person workshops, online activities, and the development of a pedagogical intervention project. Based on theorists such as Freire, Giroux, Kenski, Nóvoa, and Veiga, the model seeks to break with traditional teaching paradigms, promoting a more critical, innovative, and socially engaged teaching practice.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.9

Keywords: teacher education; higher education; active methodologies; educational technologies; inclusive education; pedagogical praxis.

INTRODUÇÃO

É evidente que a formação do educador vai muito além da etapa inicial de sua preparação acadêmica. Trata-se de um processo contínuo, construído a partir de vivências, reflexões e experiências diversas. Para exercer sua função de forma significativa, os professores precisam envolver-se de maneira crítica e ativa nas questões sociais e políticas, reconhecendo as potencialidades da ação educativa como ferramenta de transformação das estruturas sociais marcadas pela opressão.

Para tanto, é essencial que compreendam o contexto em que atuam, incluindo as realidades sociais, econômicas e culturais dos estudantes. Conforme destaca Giroux (1997), os educadores ocupam um papel estratégico na construção de uma nova sociedade, estando inseridos em um projeto político e social mais amplo. Diante disso, é fundamental analisar como vem ocorrendo a formação docente, considerando suas contribuições, seus limites e os desafios que se impõem no presente e no futuro.

Refletir sobre o processo de formação dos professores exige também um olhar atento ao desenvolvimento humano como um todo, reconhecendo que educar é, acima de tudo, um ato de humanidade e compromisso com a transformação social. Nessa perspectiva, a educação deve ser entendida como um processo permanente e libertador. Conforme Veiga (2002, p. 82) salienta:

> A educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação. O referencial para as propostas de formação dos professores visa à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

Diante disso, torna-se indispensável investir em propostas de formação docente que ultrapassem a simples transmissão de conteúdos, incorporando o diálogo, a diversidade e a reflexão crítica como princípios fundamentais. Como afirma Leffa (2001), a formação profissional é um processo contínuo que se estende para além da universidade, exigindo preparo constante diante das exigências complexas da sociedade atual.

Este trabalho apresenta, portanto, uma proposta de formação continuada para os docentes da Faculdade de Física e Química da Universidade X, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências pedagógicas e metodológicas alinhadas aos desafios contemporâneos do ensino superior. A proposta busca integrar teoria e prática, contribuindo para uma educação superior crítica, inovadora e socialmente comprometida.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A FACULDADE DE FÍSICA E QUÍMICA DA UNIVERSIDADE X

Objetivos da Ação Formativa

Esta proposta tem como objetivo central oferecer uma formação continuada para os professores da Faculdade de Física e Química da Universidade X, com foco no desenvolvimento de competências pedagógicas, domínio das tecnologias digitais e aplicação de metodologias ativas. A maioria desses professores tem sólida formação técnica (doutorado ou mestrado), porém com pouca ou nenhuma formação específica em didática.

Kenski (2015) afirma que “a formação de professores deve estar conectada com os tempos atuais”, sobretudo porque as mudanças tecnológicas e sociais influenciam diretamente as práticas pedagógicas. A autora defende a construção de propostas inovadoras que considerem o uso crítico das tecnologias, a mediação do conhecimento e a autonomia do professor.

Além de desenvolver habilidades práticas, a ação formativa busca provocar reflexões sobre a postura docente, os objetivos da educação superior e o papel do professor no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Lima e Cosme (2006) defendem uma formação voltada à emancipação e à transformação social, na qual o professor seja sujeito ativo e crítico.

Diante das transformações contemporâneas no campo educacional, investir na formação contínua de professores torna-se um compromisso ético e institucional A Universidade X reafirmará, com esta proposta, seu papel como promotora de uma educação superior de qualidade, inovadora e socialmente comprometida.

Desta forma, é necessário criar modelos formativos contínuos, colaborativos, interdisciplinares e reflexivos, alinhados com os desafios contemporâneos da escola e da sociedade. Segundo Nóvoa (2009), “não há boa educação sem bons professores, e não há bons professores sem uma boa formação”.

Modelo de Formação do Professorado

A formação docente tem sido objeto de intensos debates no campo educacional, especialmente frente aos desafios de um mundo em constante transformação. A rápida evolução tecnológica, a diversidade cultural e os novos paradigmas educacionais impõem a necessidade de um novo modelo de formação de professores que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo a reflexão crítica, o compromisso ético e a capacidade de inovação.

Conforme destaca Freire (1996, p.29), “ensinar exige comprometimento com a transformação social”. É nesse contexto que se propõe uma abordagem formativa centrada na práxis, no diálogo entre teoria e prática, e na valorização da experiência docente. Baseado em uma perspectiva reflexiva e crítica, o modelo adotado considera o professor como protagonista do seu próprio desenvolvimento. Em vez

de uma formação meramente transmissiva, opta-se por uma abordagem dialógica e contextualizada, que promova o pensamento crítico, a troca de experiências e a autonomia.

O modelo de formação proposto apoia-se em princípios como a autonomia docente, o diálogo interdisciplinar, a valorização da experiência, o compromisso ético e a promoção da inovação pedagógica. Tais princípios são fundamentais para a construção de práticas educativas mais humanas, significativas e alinhadas às demandas de uma sociedade plural e em constante transformação.

Ao adotar uma proposta formativa centrada na reflexão, na prática e na colaboração, acredita-se que será possível contribuir significativamente para a valorização do magistério e para a qualificação do ensino. Formar professores críticos, criativos e comprometidos com a transformação social é, mais do que um objetivo educacional, um compromisso com o futuro. Segundo Kenski (2015), “a formação não pode ser feita apenas para o professor, mas com ele e a partir dele”.

Lima e Cosme (2006) ressaltam que a formação docente deve ocorrer em ambientes significativos, que respeitem a trajetória do profissional e dialoguem com os desafios específicos do contexto educacional em que ele atua. Isso implica, por exemplo, considerar a realidade das ciências exatas e suas exigências específicas no ensino superior.

Tipos e Modalidades Formativas

A formação será ofertada na modalidade híbrida, combinando atividades presenciais e remotas. As oficinas presenciais ocorrerão mensalmente e terão como foco experiências práticas, simulações e análise de casos. As atividades online acontecerão por meio de uma plataforma institucional (como Moodle), com fóruns, leituras orientadas e vídeos curtos.

Além disso, os docentes serão organizados em grupos de estudo e acompanhados por tutores especializados. Cada grupo desenvolverá um pequeno projeto de intervenção pedagógica que será apresentado ao final do processo formativo. Esta proposta atende ao que Kenski (2015) chama de “formação em rede”, ou seja, um processo formativo horizontal, colaborativo e contínuo.

A ideia é romper com modelos tradicionais, excessivamente teóricos, e apostar em experiências concretas que possibilitem a aplicação imediata dos conteúdos. Espera-se que a modalidade híbrida contribua para o engajamento ativo dos professores, favoreça a aplicação imediata dos conhecimentos em suas práticas pedagógicas e estimule a criação de redes colaborativas de aprendizagem dentro da universidade.

Os conteúdos da formação

Os conteúdos serão divididos em cinco eixos estruturantes:

1. Didática no ensino superior - planejamento de aulas, elaboração de objetivos de aprendizagem, estratégias de avaliação, gestão da sala de aula e mediação pedagógica.

2. Metodologias ativas - sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos (ABP), gamificação, estudos de caso e aprendizagem por pares.
3. Tecnologias digitais - uso pedagógico de ferramentas digitais (Jamboard, Mentimeter, Kahoot, Canva), ambientes virtuais de aprendizagem e inteligência artificial na educação.
4. Educação inclusiva - princípios de acessibilidade, recursos adaptativos, estratégias para ensino em turmas diversas e atendimento a alunos com necessidades específicas.
5. Reflexão e identidade docente - práticas de autoavaliação, construção de portfólios, diário de bordo, observação de pares e feedback pedagógico.

Os temas foram escolhidos com base na literatura recente e nas contribuições de Kenski (2015), que defende a integração entre conhecimento técnico,domínio metodológico e apropriação crítica das tecnologias. A ideia é oferecer uma formação transversal, que dialoga com diferentes áreas do conhecimento, sem perder de vista as especificidades da Física e da Química.

Duração da ação formativa

A formação ocorrerá ao longo de seis meses, com carga horária total de 60 horas, distribuídas da seguinte forma: 24 horas presenciais, divididas em 6 encontros mensais (4h cada); 24 horas de atividades remotas, entre leituras, fóruns e vídeoaulas; 12 horas de elaboração e apresentação do projeto final de intervenção pedagógica. Esse cronograma permite o equilíbrio entre aprofundamento teórico e aplicação prática, respeitando a carga horária dos docentes e possibilitando uma formação contínua e flexível. Como afirma Kenski (2015), “o processo formativo precisa respeitar o tempo do professor e dialogar com sua rotina”.

A seleção desses eixos estruturantes considera as demandas específicas do ensino de Física e Química, que exigem não apenas domínio técnico e científico, mas também habilidades pedagógicas, tecnológicas e inclusivas para atender à diversidade crescente de estudantes e aos diferentes formatos de ensino. Os eixos foram pensados de forma integrada, promovendo o desenvolvimento de competências que dialoguem entre si, potencializando a aplicação prática dos conhecimentos em contextos acadêmicos reais.

Além disso, a proposta contempla as tendências atuais da educação superior, incluindo o uso da tecnologia, de metodologias ativas e práticas inclusivas, buscando alinhar a formação docente às inovações pedagógicas e tecnológicas do século XXI. A avaliação da aprendizagem será realizada por meio de atividades práticas, projetos interdisciplinares, reflexões individuais e coletivas, e autoavaliações, que evidenciem a apropriação crítica dos conteúdos.

O processo formativo também permitirá a adaptação e o aprofundamento dos conteúdos conforme as necessidades específicas dos participantes, garantindo uma formação personalizada e contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar professores no século XXI exige compromisso com a inovação e com a transformação da prática pedagógica. A proposta aqui apresentada busca atender a esse desafio ao integrar uma formação crítica com metodologias ativas e o uso significativo de tecnologias. A docência não pode mais se restringir à exposição oral e à avaliação tradicional. É necessário ensinar por meio da participação dos estudantes, respeitando a trajetória do professor e desafiando suas certezas (Lima; Cosme, 2006).

O cenário atual exige docentes que articulem práticas pedagógicas com tecnologias digitais, competências socioemocionais e consciência crítica. Assim, é essencial que a formação continuada seja colaborativa, situada e reconheça o professor como protagonista de seu desenvolvimento. Estratégias como grupos de estudo, redes colaborativas e o uso de tecnologias educacionais são fundamentais para romper com modelos formativos tradicionais, promovendo novas formas de pensar e viver a docência.

Essa transformação requer o envolvimento das instituições de ensino superior com políticas que valorizem e incentivem a formação continuada. Seu fortalecimento impacta diretamente na qualidade do ensino, na formação dos estudantes e no desenvolvimento social e científico.

Ao final do processo, espera-se que os professores vejam a sala de aula como um espaço de construção coletiva do saber. Como afirma Kenski (2015), esse é o verdadeiro papel do professor contemporâneo. Portanto, um convite para que os docentes se reconheçam como agentes da mudança e atuem ativamente na construção de uma educação superior mais inclusiva, crítica e significativa.

REFERÊNCIAS

ANFOPE – Fórum Nacional Em Defesa Da Formação Do Professor. **Documento apresentado na Reunião de Consulta com o Setor Acadêmico no âmbito do Programa Especial "Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica".** Brasília: CNE, 7 nov. 2001.

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

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

KENSKI, VANI MOREIRA. **A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423–441, set./dez. 2015.

LEFFA, VILSON J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras.** In: LEFFA, VILSON J. (org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001. v. 1, p. 333–355.

LIMA, LICÍNIO; COSME, ANTÓNIO. **Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação.** In: ROLDÃO, MARIA DO CÉU; LIMA, LICÍNIO (org.). Formar professores numa escola em mudança. Porto: ASA, 2006.

NÓVOA, ANTÓNIO. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009.

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

VEIGA, ILMA PASSOS ALENCASTRO; AMARAL, ANA LÚCIA (org.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Capítulo 10

A Influência do Formato de Atividades Avaliativas sobre Diferentes Estilos de Aprendizagem: Uma Análise Comparativa

The Influence of Assessment Activity Formats on Different Learning Styles: A Comparative Analysis

Vinícius Reis de Figueirêdo
Roselin Angelita Dantas Reis

Resumo: As avaliações acadêmicas são instrumentos essenciais para medir o aprendizado e a compreensão dos estudantes. No entanto, quando limitadas a formatos específicos, como provas teóricas escritas, podem não contemplar integralmente a diversidade de estilos de aprendizagem presentes em uma turma. Este estudo analisa como diferentes formatos de atividades avaliativas impactam o desempenho qualitativo de discentes, destacando a necessidade de abordagens diversificadas que integrem estilos auditivo, visual e cinestésico. A pesquisa evidencia que avaliações restritivas podem subestimar o conhecimento e as habilidades de estudantes que aprendem melhor por meios alternativos, sugerindo práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas à agroecologia, bem como a outras áreas de formação técnica.

Palavras-chave: avaliação; estilos de aprendizagem; desempenho acadêmico; estratégias pedagógicas.

Abstract: Academic assessments are essential tools for measuring students' learning and comprehension. However, when limited to specific formats, such as written theoretical exams, they may fail to fully address the diversity of learning styles present in a classroom. This study analyzes how different formats of assessment activities impact students' qualitative performance, emphasizing the need for diversified approaches that incorporate auditory, visual, and kinesthetic learning styles. The research highlights that restrictive assessments may underestimate the knowledge and skills of students who learn more effectively through alternative methods, suggesting more inclusive pedagogical practices aligned with agroecology and other areas of technical education.

Keywords: assessment; learning styles; academic performance; pedagogical strategies.

INTRODUÇÃO

A avaliação é uma ferramenta central no processo educativo, permitindo ao professor medir o nível de compreensão e aplicação dos conteúdos ministrados. Entretanto, o formato das avaliações pode favorecer determinados tipos de aprendizagem, enquanto limita a expressão de outros potenciais do discente. Segundo teorias contemporâneas de aprendizagem, os estudantes apresentam diferentes estilos cognitivos, comumente classificados como auditivo, visual e cinestésico, cada um respondendo melhor a estratégias específicas de ensino e avaliação.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.10

Este estudo propõe uma análise comparativa sobre como o formato das atividades avaliativas influencia o desempenho qualitativo do estudante, especialmente quando as avaliações tradicionais não alcançam todo o espectro de saberes e competências.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Estudos em educação demonstram que avaliar apenas por provas escritas pode favorecer estudantes com estilo de aprendizagem mais teórico-reflexivo, enquanto prejudica aqueles que assimilam melhor informações por meio da prática ou estímulos sensoriais (Biggs; Tang, 2011). Avaliações diversificadas, como projetos práticos, debates, infográficos, simulações e dinâmicas de grupo, permitem captar o conhecimento de maneira mais completa e inclusiva (Gardner, 1983).

Kolb (1984) e Fleming (2001) reforçam que a educação precisa reconhecer a heterogeneidade cognitiva dos estudantes e adequar estratégias que integrem teoria, prática e comunicação, proporcionando um aprendizado efetivo e mensurável para todos os estilos de aprendizagem.

O estilo de aprendizagem cinestésico, descrito como aquele em que os aprendizes preferem envolver-se fisicamente com o conteúdo, realizando atividades práticas, manipulando objetos ou simulando experiências, é essencial para facilitar uma compreensão incorporada do conhecimento. No estilo cinestésico os aprendizes cinestésicos beneficiam-se especialmente de tarefas que envolvem movimento e experimentação direta. Esses indivíduos demonstram maior retenção e envolvimento quando podem “aprender fazendo”, seja por meio de demonstrações práticas, simulações físicas ou experiências sensoriais. Esse estilo é valorizado pela sua capacidade de transformar conceitos abstratos em vivências concretas, promovendo maior internalização do conteúdo (Fleming e Baume, 2006).

Embora os estilos de aprendizagem sejam amplamente discutidos e aplicados em diferentes contextos educacionais, a literatura contemporânea tem questionado a eficácia de adaptar o ensino exclusivamente a cada estilo. Kolb (2015), ao propor seu modelo experiencial, argumenta que a aprendizagem é um processo cíclico que envolve experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa, sugerindo que os educandos podem transitar entre diferentes formas de aprender, em vez de ficarem restritos a um único estilo. Pesquisas recentes indicam que métodos multimodais, que integram estímulos visuais, auditivos e cinestésicos, tendem a promover melhor retenção e compreensão do conhecimento, pois respeitam a diversidade de preferências dos estudantes sem limitar sua experiência a uma categoria específica (Kolb, 2015; Fleming e Baume, 2006). Assim, uma abordagem equilibrada e flexível pode ser mais efetiva do que a simples classificação por estilos de aprendizagem. Por fim, vale destacar que as atuais gerações de estudantes têm a sua disposição ferramentas capazes de realizar pesquisas como, por exemplo a utilização de smartphones, que na maioria das vezes tornam-se mais atrativas quando comparadas com métodos

tradicionais de ensino. Portanto, a busca por metodologias modernas e atraentes para a transposição didática são desafios para o engajamento da atual geração de discentes.

METODOLOGIA

Para analisar a influência do formato avaliativo, foi conduzido um estudo comparativo com um grupo composto por 06 (seis) discentes do curso superior de tecnologia em agroecologia do IF Baiano, campus Uruçuca. Destaca-se que a amostragem foi a não probabilística, intencional e por acessibilidade uma vez que este foi o número de estudantes em sala de aula na coleta das informações. Para investigar o estilo de aprendizagem foi utilizado o questionário do Estilo de Aprendizagem de Kolb.

Inicialmente os discentes foram submetidos à realização de teste de estilo de aprendizagem proposto por Kolb (1984), e na sequência os discentes realizaram uma atividade avaliativa que compreendia questões argumentativas, exigindo respostas objetivas e discursivas sobre temas relacionados à Microbiologia Ambiental. No segundo momento o mesmo grupo de estudantes foi submetido a avaliação que estava relacionada aos estilos de aprendizagem de cada um. Destaca-se que os temas abordados foram os mesmos para todas as avaliações e para todos os discentes envolvidos. O desempenho dos estudantes foi registrado e comparado, levando em conta a compreensão do conteúdo, aplicação prática e capacidade de resolução de problemas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo de estudantes apresentou majoritariamente o estilo de aprendizagem cinestésico (tabela 1), o qual caracteriza-se por pessoas que conseguem aprender com maior eficiência através da prática, do movimento e sobretudo com experiências do tipo “aprender fazendo”. Estudantes cinestésicos se beneficiam com atividades que estejam relacionadas ao movimento, práticas em laboratórios, experimentos, entre outras.

Tabela 1 – distribuição de estilos de aprendizagem no grupo.

Estilos de aprendizagem	Distribuição
Cinestésico	67%
Auditivo	0%
Visual	23%

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados obtidos após a realização das avaliações evidenciam que estudantes com estilo de aprendizagem cinestésico ou visual apresentaram menor desempenho em provas exclusivamente escritas (objetivas e discursivas), mas

destacaram-se em atividades práticas ou visuais, demonstrando compreensão profunda do conteúdo (tabela 2). Destacando-se assim que avaliações limitadas a um único formato podem subestimar habilidades e conhecimentos, comprometendo a análise completa do aprendizado. A discussão aponta para a necessidade de avaliar de forma múltipla e inclusiva, permitindo que cada estudante expresse seu conhecimento conforme seu estilo cognitivo predominante, sem prejuízo do rigor acadêmico.

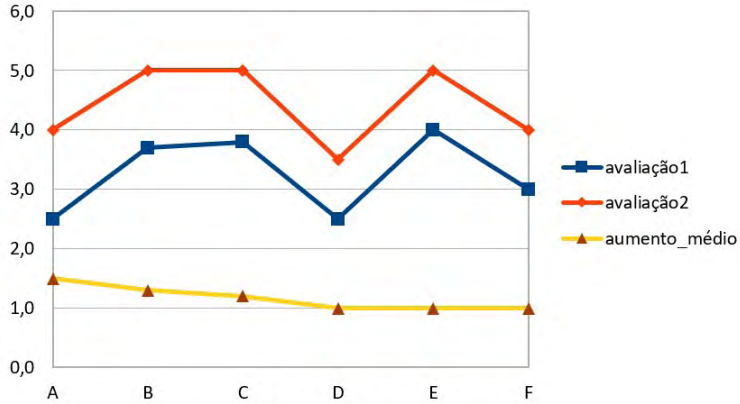
Tabela 2 – notas antes e após aplicação de avaliações específicas para os diferentes estilos de aprendizagem no grupo.

Discentes	Avaliação 1*	Avaliação 2**
A	2,5	4,0
B	3,7	5,0
C	3,8	5,0
D	2,5	3,5
E	4,0	5,0
F	3,0	4,0

Fonte: dados da pesquisa. *atividade convencional, com questões objetivas e discursivas. **atividade específica para diferentes estilos de aprendizagens.

O gráfico 1 evidencia o aumento médio do desempenho de todos os discentes envolvidos na análise quando submetidos a diferentes métodos avaliativos, visto que se observa aumento em todas as notas. A avaliação 1 (imagem 1) consistiu de atividade com questões que exigiam respostas objetivas e discursivas, enquanto que a avaliação 2 estava relacionada aos diferentes estilos de aprendizagem para cada discente, ou seja, foi proposta uma atividade que consistia na coleta e explicação da atividade microbiana em diferentes amostras de solo (discentes cinestésicos) e elaboração de infográfico (estudantes visuais). Na avaliação 1 foi observada uma média de 3,25 pontos, enquanto que na avaliação 2 a média obtida foi de 4,42. Portanto, verificou-se um aumento de 36% na média das avaliações, ou um ganho médio de 1,17 pontos. Os resultados evidenciam melhora consistente no desempenho dos discentes após a aplicação das avaliações específicas. A elevação da média de 3,25 para 4,42 pontos representa um ganho significativo, demonstrando que métodos avaliativos adaptados aos estilos de aprendizagem podem potencializar os resultados acadêmicos.

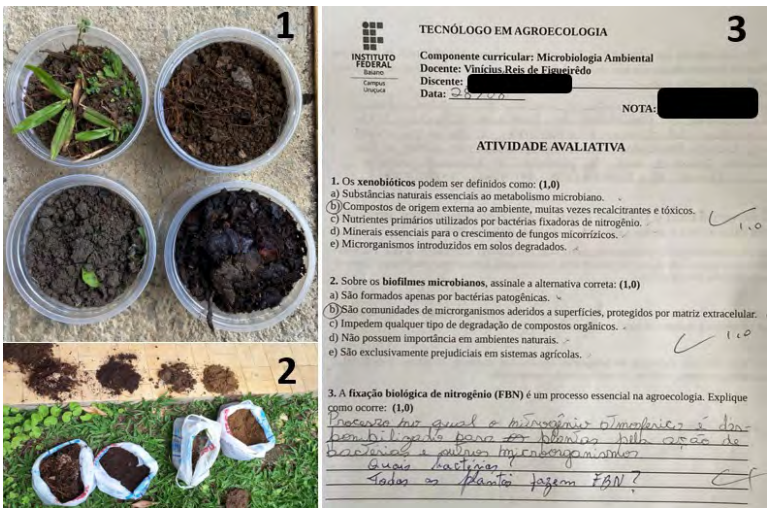
Gráfico 1 – aumento médio no desempenho dos discentes quando submetidos a diferentes metodologias avaliativas.



Fonte: dados da pesquisa.

Além disso, a variação positiva foi observada em todos os discentes, sugerindo que estratégias diversificadas de avaliação atendem a diferentes perfis cognitivos. Estes resultados corroboram estudos de Fleming e Baume (2006) e Kolb (2015), que destacam a importância de considerar estilos de aprendizagem na elaboração de atividades avaliativas. Contudo, a amostra reduzida limita a generalização dos resultados. Para maior robustez, seriam recomendadas análises estatísticas mais avançadas em estudos com maior número de participantes.

Imagem 1 – estratégia adaptada a estilos de aprendizagem e modelo de avaliação convencional.



Fonte: dados da pesquisa. 1 e 2: amostras de solo.3: algumas questões da atividade avaliativa tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação de avaliações adaptadas aos estilos de aprendizagem promoveu melhora significativa nas notas dos discentes, evidenciando o potencial de estratégias personalizadas para aprimorar o desempenho acadêmico. Assim, recomenda-se a inclusão de métodos avaliativos diversificados nos currículos, bem como novas pesquisas com amostras maiores para confirmar essas informações. O formato das atividades avaliativas exerce influência significativa no desempenho qualitativo dos estudantes, pois, avaliações restritivas podem não capturar o total do saber e da compreensão, especialmente em turmas heterogêneas. A diversificação de métodos, contemplando auditivo, visual e cinestésico, promove maior equidade, engajamento e precisão na medição do aprendizado.

A adoção de metodologias diversificadas favorece maior equidade, engajamento e precisão na mensuração do aprendizado. Assim, recomenda-se que as instituições de ensino incorporem estratégias avaliativas inclusivas e multifacetadas, capazes de captar, de maneira mais abrangente, os conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidos pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

BIGGS, J.; TANG, C. **Teaching for Quality Learning at University.** 4th ed. Open University Press, 2011.

FLEMING, N. D. **Teaching and Learning Styles: VARK Strategies.** Christchurch, 2001.

FLEMING, N.; BAUME, D. **Learning styles again: VARKing up the right tree!** Educational Developments, v. 7, n. 4, p. 4–7, nov. 2006. DOI: 10.3316/aeipt.159657

GARDNER, H. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.** Basic Books, 1983.

KOLB, D. A. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.** Prentice Hall, 1984.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development.** 2. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2015. ISBN 978-0-13-389240-6.

Capítulo 11

Alfabetização e Letramento: Contribuições para a Formação de Leitores Críticos

Literacy and Reading Proficiency: Contributions to the Development of Critical Readers

José Adilton Prates Pessoa

Resumo: O presente estudo investiga as contribuições da alfabetização e do letramento para a formação de leitores críticos, destacando a importância de práticas pedagógicas que promovam compreensão e reflexão textual. O objetivo da pesquisa é analisar como estratégias educativas podem desenvolver habilidades de leitura crítica, permitindo que os estudantes interpretem, questionem e utilizem a leitura de forma consciente e autônoma. A justificativa do estudo está na necessidade de formar leitores capazes de compreender e interagir com diferentes tipos de texto, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos, diante das dificuldades ainda observadas na leitura crítica. A problemática da pesquisa centra-se em compreender de que maneira práticas de alfabetização e letramento podem favorecer a construção de leitores críticos em contextos escolares diversos, identificando métodos pedagógicos eficazes, desafios enfrentados pelos educadores e estratégias que promovam leitura reflexiva. A metodologia adotada neste estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, visando analisar as contribuições da alfabetização e do letramento para a formação de leitores críticos. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida por meio de levantamento e análise bibliográfica, considerando livros, artigos científicos, teses, dissertações e materiais pedagógicos que abordam alfabetização, letramento e estratégias para o desenvolvimento da leitura crítica. Os resultados indicam que práticas integradas de alfabetização e letramento, contextualizadas à realidade dos alunos, promovem maior engajamento e compreensão textual. Estratégias como leitura compartilhada, debates e produção textual favorecem o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Conclui-se que alfabetização e letramento são essenciais para formar leitores críticos, capazes de compreender, avaliar e utilizar informações de forma autônoma, sendo recomendada a adoção de metodologias que integrem saberes escolares e contextos culturais, promovendo uma educação inclusiva, participativa e transformadora.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; leitores críticos; educação.

Abstract: This study investigates the contributions of literacy and reading proficiency to the development of critical readers, highlighting the importance of pedagogical practices that foster textual comprehension and reflection. The objective of the research is to analyze how educational strategies can develop critical reading skills, enabling students to interpret, question, and use reading in a conscious and autonomous manner. The justification for the study lies in the need to cultivate readers capable of understanding and interacting with different types of texts, thereby contributing to students' cognitive, social, and cultural development, in light of the persistent challenges observed in critical reading. The central research question focuses on understanding how literacy and reading practices can support the construction of critical readers in diverse school contexts, by identifying effective pedagogical methods, challenges faced by educators, and strategies that encourage reflective reading. The methodology adopted in this study is based on a qualitative approach, with an exploratory and descriptive character, aimed at analyzing the contributions of literacy and reading proficiency to the formation of critical readers. To this end, the research was conducted through bibliographic review and analysis,

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.11

considering books, scientific articles, theses, dissertations, and pedagogical materials that address literacy, reading practices, and strategies for the development of critical reading. The results indicate that integrated literacy and reading practices, contextualized to students' realities, foster greater engagement and textual comprehension. Strategies such as shared reading, debates, and text production promote the development of critical and reflective skills. It is concluded that literacy and reading proficiency are essential for the formation of critical readers who are capable of understanding, evaluating, and using information autonomously. The adoption of methodologies that integrate school knowledge with cultural contexts is recommended, promoting an inclusive, participatory, and transformative education.

Keywords: literacy; reading proficiency; critical readers; education.

INTRODUÇÃO

A formação de leitores críticos constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente no contexto da alfabetização e do letramento. A alfabetização vai além do simples reconhecimento de letras e palavras, enquanto o letramento envolve a capacidade de compreender, interpretar e utilizar textos em diferentes contextos sociais e culturais (Sousa; Almeida, 2019). Nesse sentido, práticas pedagógicas que integrem essas dimensões tornam-se fundamentais para promover não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também a reflexão crítica sobre os conteúdos apresentados, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes (Santos; Lima, 2018).

O presente estudo surge da necessidade de compreender como estratégias educativas de alfabetização e letramento podem favorecer a construção de leitores críticos, capazes de interpretar, questionar e utilizar informações de forma autônoma. Observa-se que, embora haja avanços na educação básica, muitos estudantes ainda apresentam dificuldades na leitura crítica, comprometendo seu desempenho acadêmico e sua participação plena na sociedade (Ferreira; Carvalho, 2019). A problemática central deste trabalho reside em identificar quais métodos pedagógicos são mais eficazes para desenvolver habilidades críticas de leitura, bem como compreender os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessas práticas.

A pesquisa será conduzida por meio de uma abordagem bibliográfica, com o objetivo de analisar e sistematizar conhecimentos já produzidos sobre alfabetização, letramento e formação de leitores críticos. Serão consultados livros, artigos científicos, teses, dissertações e materiais pedagógicos que abordem práticas educativas voltadas ao desenvolvimento da leitura crítica. A seleção das fontes seguirá critérios de relevância acadêmica, atualidade e contribuição significativa para a compreensão do tema.

A análise do material bibliográfico permitirá organizar os conteúdos em categorias temáticas, como alfabetização, letramento, práticas pedagógicas e estratégias para a formação de leitores críticos, conforme recomendado por Bardin (2011). Essa organização possibilitará identificar métodos pedagógicos eficazes, desafios enfrentados pelos educadores e recursos utilizados para promover a compreensão e reflexão textual nos estudantes.

A pesquisa bibliográfica possibilita compreender como práticas integradas e contextualizadas, como leitura compartilhada, debates e produção textual, contribuem para o engajamento, a compreensão textual e o desenvolvimento de habilidades críticas. Além disso, oferece subsídios teóricos para a formulação de recomendações pedagógicas que integrem saberes escolares e contextos culturais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Alfabetização: Bases para a Leitura e Escrita

A alfabetização constitui a base essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo um processo complexo que envolve aspectos cognitivos, sociais e culturais. Ela não se limita ao reconhecimento de letras e palavras, mas inclui a compreensão das funções da escrita e a capacidade de produzir textos coerentes. Segundo Soares (2014), a alfabetização eficaz depende da interação entre o conhecimento prévio do aluno e o ambiente escolar, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre significante e significado.

Além disso, a alfabetização inicial estabelece fundamentos para o letramento, preparando o indivíduo para a interpretação de textos em contextos diversos. Gomes (2016) destaca que a alfabetização deve contemplar atividades que incentivem a reflexão sobre a linguagem e seus usos sociais, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico desde os primeiros anos escolares.

O papel do professor é fundamental nesse processo, pois sua atuação pedagógica influencia diretamente a construção do conhecimento dos alunos. Oliveira e Mendes (2017) afirmam que metodologias participativas, centradas no aluno e contextualizadas à realidade local, favorecem a aquisição de habilidades de leitura e escrita mais sólidas.

A alfabetização também deve ser compreendida como um direito social, considerando que o acesso à educação básica de qualidade impacta diretamente na inclusão social e na formação de cidadãos críticos. Silva (2015) ressalta que programas educativos que combinam práticas lúdicas, leitura compartilhada e escrita significativa contribuem para a motivação dos estudantes e para o engajamento escolar.

Logo, a alfabetização deve ser integrada a estratégias que promovam a interdisciplinaridade, conectando leitura e escrita a conteúdos de outras áreas do conhecimento. De acordo com Carvalho (2018), essa abordagem amplia a compreensão dos alunos sobre o mundo, fortalecendo habilidades cognitivas e críticas essenciais para a formação de leitores reflexivos.

A alfabetização também deve ser compreendida como um processo social, que se dá em interação com o contexto cultural e comunitário dos estudantes. Segundo Freire (2011), a prática educativa deve reconhecer os saberes prévios dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada à realidade cotidiana. Esse enfoque contribui para que a alfabetização seja não apenas um instrumento

de aquisição de habilidades técnicas, mas também um meio de empoderamento e participação social.

Além disso, a alfabetização inicial desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, fortalecendo a capacidade de expressão e comunicação dos estudantes. Segundo Ferraz e Tavares (2017), atividades que envolvem contação de histórias, dramatizações e produção textual narrativos favorecem o enriquecimento do vocabulário e a construção de estruturas linguísticas mais complexas, estimulando a criatividade e o pensamento crítico.

A relação entre alfabetização e inclusão também merece destaque, considerando que práticas pedagógicas adaptadas podem reduzir desigualdades educacionais. Souza e Lima (2018) afirmam que a utilização de recursos diversificados, como materiais visuais, jogos didáticos e tecnologia educacional, permite atender às diferentes necessidades dos alunos, promovendo equidade e acesso à aprendizagem de qualidade.

Então, a alfabetização deve ser entendida como um processo contínuo, que se estende para além da escola e acompanha o desenvolvimento integral do estudante. Segundo Pimenta e Ghedin (2019), o envolvimento das famílias e da comunidade é essencial para reforçar práticas de leitura e escrita fora do ambiente escolar, consolidando competências cognitivas, sociais e culturais, e fortalecendo a formação de leitores críticos e autônomos.

A alfabetização também deve contemplar o desenvolvimento da consciência fonológica, fundamental para a correta associação entre sons e letras. Essa habilidade inicial permite que os alunos decodifiquem palavras e compreendam estruturas textuais de forma eficiente, estabelecendo uma base sólida para a leitura fluente e a escrita precisa. O desenvolvimento da consciência fonológica favorece, ainda, a compreensão de padrões linguísticos e a construção de estratégias cognitivas para interpretar e produzir textos.

Outro aspecto relevante é a promoção da leitura reflexiva desde os primeiros anos escolares. Atividades que incentivem os alunos a questionar, interpretar e relacionar informações possibilitam a construção de sentido e o engajamento ativo no processo de aprendizagem. A leitura reflexiva contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas, permitindo que os estudantes identifiquem relações entre o texto e sua realidade social e cultural.

A alfabetização deve, igualmente, considerar a diversidade linguística e cultural presente na sala de aula. Reconhecer os diferentes dialetos, expressões e saberes dos alunos fortalece a identidade cultural e promove um ambiente de aprendizagem inclusivo. Esse enfoque valoriza a pluralidade de experiências e amplia as possibilidades de compreensão e expressão escrita, preparando os estudantes para interagir em contextos variados.

Além disso, a escrita desempenha papel central no processo de alfabetização, sendo ferramenta para organizar ideias, expressar opiniões e registrar conhecimentos. Incentivar a produção textual desde os primeiros anos escolares desenvolve a capacidade de argumentação, coerência e coesão, habilidades essenciais para o

pensamento crítico e a comunicação efetiva. A prática constante da escrita contribui para a internalização de normas linguísticas e amplia a autonomia do estudante.

O desenvolvimento da leitura e escrita também deve ser articulado com projetos interdisciplinares que conectem diferentes áreas do conhecimento. A integração da alfabetização com conteúdo de ciências, história, matemática e artes proporciona aos alunos experiências mais significativas, estimulando a curiosidade e a compreensão global dos fenômenos estudados. Essa abordagem fortalece a capacidade de análise, síntese e reflexão crítica, preparando os estudantes para desafios acadêmicos e sociais.

Por fim, a alfabetização deve ser entendida como um processo dinâmico, que se adapta às necessidades individuais dos alunos e às transformações da sociedade. Estratégias pedagógicas flexíveis, que considerem ritmo, interesses e dificuldades de cada estudante, garantem uma aprendizagem mais efetiva e inclusiva. Dessa forma, a alfabetização torna-se um instrumento de empoderamento, contribuindo para a formação de leitores críticos, reflexivos e capazes de interagir de forma consciente com o mundo ao seu redor.

Letramento: Formação de Leitores Críticos

O letramento vai além da alfabetização, envolvendo a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma funcional, crítica e reflexiva. Para facilitar a construção de leitores críticos, é necessário que o ensino contemple práticas que incentivem a interpretação, a análise e a avaliação de diferentes tipos de textos (Kleiman, 2006).

A formação de leitores críticos requer a integração de estratégias pedagógicas diversificadas, como debates, produção textual e leitura compartilhada. Segundo Soares (2014), essas práticas permitem que os estudantes desenvolvam autonomia, capacidade de argumentação e reflexão sobre o conteúdo lido, promovendo não apenas a compreensão literal, mas também inferencial e crítica.

Além disso, o letramento contextualizado favorece a valorização do conhecimento do aluno, relacionando os conteúdos escolares à sua realidade social e cultural. Lelis (2017) afirma que quando os textos abordam situações familiares ou problemas do cotidiano, os estudantes se sentem mais motivados e engajados, desenvolvendo habilidades críticas de interpretação e tomada de decisão.

O papel do educador é estratégico na mediação do processo de letramento, devendo criar ambientes de aprendizagem que incentivem a participação ativa e o diálogo. Costa e Lima (2015) destacam que professores capacitados podem planejar atividades que promovam a interação entre diferentes gêneros textuais, fortalecendo a compreensão crítica e a capacidade de síntese dos alunos.

Logo, o letramento crítico contribui para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade, capazes de analisar informações e tomar decisões fundamentadas. Segundo Peres (2019), a combinação de alfabetização e letramento crítico potencializa a autonomia do aluno, promovendo competências cognitivas, sociais e culturais essenciais para a vida acadêmica e social.

O letramento também está diretamente ligado ao desenvolvimento da competência comunicativa, pois permite que os estudantes compreendam e produzam textos em diferentes contextos sociais, utilizando a linguagem de forma crítica e reflexiva. Segundo Bakhtin (2011), a interação entre leitores e textos possibilita o diálogo entre diferentes vozes, promovendo a construção de sentidos e a ampliação da capacidade interpretativa, essencial para a formação de leitores críticos.

Além disso, a prática do letramento deve contemplar a diversidade de gêneros textuais e mídias, incluindo textos literários, jornalísticos, digitais e multimodais. De acordo com Street (2003), essa diversidade textual permite que os alunos compreendam diferentes formas de linguagem e desenvolvam habilidades analíticas, relacionando o conteúdo lido às práticas sociais e culturais em que estão inseridos.

A motivação do estudante é outro fator relevante no processo de letramento. Vasconcelos e Oliveira (2018) destacam que estratégias pedagógicas que consideram os interesses dos alunos e promovem a leitura por prazer contribuem significativamente para o engajamento, fortalecendo a autonomia e a capacidade de reflexão crítica sobre os textos.

O letramento crítico também implica na capacidade de questionar e problematizar informações, desenvolvendo o senso crítico e a responsabilidade cidadã. Segundo Barton e Hamilton (2000), leitores críticos são capazes de analisar contextos, identificar intenções e avaliar a confiabilidade das informações, habilidades essenciais em uma sociedade marcada pela abundância de dados e informações diversas.

Então, o desenvolvimento do letramento crítico deve ser contínuo e articulado com outras áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e a reflexão sobre problemas reais. Conforme Kato (2015), a integração de práticas de letramento em diferentes disciplinas contribui para a construção de competências cognitivas e sociais complexas, formando leitores críticos, conscientes e aptos a atuar de maneira participativa na sociedade.

O letramento crítico também deve considerar a influência das tecnologias digitais na construção de leitores reflexivos. Segundo Lankshear e Knobel (2011), o uso de recursos digitais, como blogs, redes sociais e plataformas interativas, amplia as possibilidades de leitura e escrita, permitindo que os estudantes desenvolvam competências críticas para interpretar informações multimodais e avaliar a veracidade dos conteúdos presentes no ambiente digital.

A prática de atividades colaborativas é igualmente relevante para fortalecer o letramento crítico. Segundo Lopes e Ferreira (2019), o trabalho em grupo, debates e projetos coletivos estimulam a troca de ideias, o pensamento divergente e a construção conjunta do conhecimento, promovendo habilidades sociais e cognitivas que complementam a compreensão textual e a análise crítica.

Outra dimensão importante do letramento crítico envolve a promoção da reflexão ética sobre os textos e informações consumidos. Conforme Gomes (2016),

a leitura crítica deve capacitar os alunos a questionar preconceitos, estereótipos e mensagens implícitas nos conteúdos, incentivando a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis em suas práticas sociais e culturais.

Além disso, é fundamental integrar o letramento à educação para a cidadania, permitindo que os estudantes utilizem suas habilidades de leitura e escrita para interagir com questões sociais, políticas e culturais. Segundo Kleiman (2006), leitores críticos desenvolvem competências para interpretar dados, argumentar de forma fundamentada e participar de debates sobre problemas contemporâneos, fortalecendo sua autonomia e engajamento cívico.

Logo, o desenvolvimento do letramento crítico deve ser planejado e contínuo, envolvendo práticas diversificadas, acompanhamento docente e avaliação formativa. Segundo Rodrigues (2018), a implementação sistemática de estratégias pedagógicas voltadas à análise, interpretação e produção textual garante que os alunos consolidem habilidades críticas, tornando-se leitores reflexivos e capazes de atuar de maneira autônoma, ética e responsável em diferentes contextos sociais e acadêmicos.

O letramento crítico deve, ainda, estimular a metacognição, permitindo que os alunos reflitam sobre seus próprios processos de leitura e escrita. Essa prática auxilia na identificação de estratégias de compreensão eficientes, na detecção de dificuldades e no aprimoramento da capacidade de interpretação. Dessa forma, o estudante torna-se consciente de suas habilidades e limitações, podendo planejar formas de superar desafios e aprofundar seu conhecimento.

Outro aspecto relevante é a promoção do letramento como prática social, conectando a leitura e a escrita a contextos comunitários e culturais. Quando os alunos percebem a utilidade da leitura para interagir com o mundo ao seu redor, sua motivação aumenta, e a aprendizagem se torna mais significativa. Essa abordagem fortalece o engajamento, incentivando a participação ativa em atividades escolares e sociais.

O desenvolvimento da argumentação escrita é também fundamental no processo de letramento crítico. Ao produzir textos que requerem justificativa, defesa de pontos de vista e análise de informações, os estudantes aprendem a organizar ideias, estruturar argumentos e avaliar diferentes perspectivas. Essa prática contribui para a formação de cidadãos capazes de pensar de forma lógica, crítica e responsável.

A leitura crítica deve abranger a análise de diferentes discursos e fontes de informação, promovendo a capacidade de identificar vieses, intenções e perspectivas diversas. Essa habilidade é essencial em um contexto de abundância de informações, permitindo que os alunos se tornem leitores autônomos, conscientes e preparados para lidar com dados complexos e contraditórios.

Além disso, o letramento crítico deve ser articulado com projetos interdisciplinares, conectando leitura e escrita a outras áreas do conhecimento. Essa integração favorece a aplicação prática das habilidades adquiridas, permitindo que os estudantes compreendam a relevância da leitura em múltiplos contextos e desenvolvam uma visão global e crítica sobre os problemas abordados.

Por fim, a consolidação do letramento crítico depende de práticas pedagógicas consistentes, acompanhamento docente e avaliação contínua. O feedback constante, a diversificação de estratégias e a adaptação às necessidades individuais garantem que os alunos avancem no desenvolvimento de competências críticas, tornando-se leitores reflexivos, autônomos e preparados para interagir de forma ética e responsável em diferentes ambientes acadêmicos e sociais.

Estratégias Pedagógicas para a Formação de Leitores

A implementação de estratégias pedagógicas eficazes é fundamental para a formação de leitores críticos, exigindo planejamento, diversidade de recursos e acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos. Práticas como leitura orientada, produção textual e atividades de interpretação são essenciais para consolidar habilidades de compreensão crítica (Rodrigues, 2018).

A utilização de diferentes gêneros textuais, incluindo narrativas, artigos, poemas e textos informativos, amplia a capacidade de análise e interpretação dos estudantes. Segundo Almeida (2016), essa diversidade textual permite que os alunos compreendam distintas estruturas linguísticas, desenvolvam vocabulário e construam habilidades de argumentação e reflexão.

Além disso, a integração da tecnologia na educação tem se mostrado uma ferramenta eficaz no estímulo à leitura crítica. Conforme Martins (2017), recursos digitais, como plataformas interativas e aplicativos de leitura, promovem engajamento e permitem aos alunos explorar textos de forma dinâmica, estimulando a autonomia e o pensamento crítico.

O trabalho colaborativo entre estudantes também é uma estratégia importante, pois favorece o debate, a troca de ideias e a construção coletiva de conhecimento. Lopes e Ferreira (2019) afirmam que atividades em grupo fortalecem a compreensão textual e incentivam a análise crítica, desenvolvendo competências sociais e cognitivas simultaneamente.

Logo, a avaliação contínua e formativa é essencial para monitorar o progresso dos alunos e ajustar as práticas pedagógicas. De acordo com Castro (2015), o acompanhamento sistemático permite identificar dificuldades, planejar intervenções específicas e garantir que os estudantes desenvolvam habilidades críticas de leitura e interpretação de maneira consistente e progressiva.

A promoção da leitura crítica também pode ser potencializada por meio da mediação do professor, que atua como facilitador do aprendizado, incentivando a reflexão e o questionamento dos conteúdos apresentados. Segundo Freire (2011), a prática pedagógica deve estabelecer um diálogo constante entre educador e estudante, permitindo que o conhecimento seja construído de forma colaborativa e significativa, favorecendo a autonomia intelectual do aluno.

Outra estratégia relevante é a contextualização dos textos e atividades, relacionando-os à realidade dos estudantes. Conforme Lelis (2017), ao abordar situações cotidianas e experiências vividas pelos alunos, o processo de leitura torna-se mais significativo, permitindo que eles estabeleçam relações entre o conteúdo estudado e sua própria vida, promovendo a aprendizagem crítica e reflexiva.

O incentivo à produção textual é igualmente importante, pois permite que os estudantes expressem suas ideias, opinem e argumentem de maneira estruturada. Segundo Peres (2019), atividades que combinam leitura e escrita colaborativa contribuem para o desenvolvimento da capacidade argumentativa, promovendo competências críticas que transcendem a sala de aula e são aplicáveis à vida social e acadêmica.

A utilização de materiais diversificados e recursos multimodais, como vídeos, podcasts e infográficos, também contribui para a formação de leitores críticos. De acordo com Kato (2015), o acesso a diferentes mídias estimula múltiplas formas de compreensão e análise, desenvolvendo nos alunos habilidades interpretativas e reflexivas que vão além da leitura linear de textos escritos.

O engajamento da comunidade escolar, incluindo famílias e outros agentes educativos, potencializa as estratégias de formação de leitores. Segundo Barton e Hamilton (2000), o envolvimento de diferentes atores sociais no processo de letramento fortalece a prática da leitura crítica e cria um ambiente que valoriza o diálogo, a troca de conhecimentos e a participação coletiva.

Por fim, a formação continuada dos professores é um elemento central para garantir a eficácia das estratégias pedagógicas. Freire (2011) e Vasconcelos e Oliveira (2018) destacam que programas de capacitação, oficinas e treinamentos voltados para metodologias de letramento crítico permitem que os educadores atualizem suas práticas, integrem novas tecnologias e promovam atividades pedagógicas que realmente desenvolvam a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes.

A reflexão crítica sobre os conteúdos também pode ser estimulada por meio da análise comparativa de diferentes textos sobre o mesmo tema. Segundo Rodrigues (2018), essa prática permite que os alunos identifiquem perspectivas distintas, construam argumentos fundamentados e desenvolvam a capacidade de avaliação crítica, habilidades essenciais para a formação de leitores conscientes e autônomos.

A interdisciplinaridade é outra estratégia que fortalece a formação de leitores críticos, pois integra a leitura e escrita a diferentes áreas do conhecimento. Almeida (2016) destaca que projetos interdisciplinares permitem aos estudantes relacionar conceitos, compreender contextos variados e aplicar habilidades de interpretação de maneira mais ampla, contribuindo para a aprendizagem significativa e reflexiva.

Logo, o incentivo à participação em clubes de leitura, oficinas literárias e debates escolares proporciona experiências práticas de interação com textos e autores. Segundo Martins (2017), essas iniciativas promovem o engajamento dos estudantes, estimulam a troca de ideias e fortalecem a capacidade de análise crítica, consolidando práticas de leitura que vão além do ambiente escolar e se estendem à vida social e cultural dos alunos.

A implementação de estratégias pedagógicas eficazes é fundamental para a formação de leitores críticos, exigindo planejamento detalhado, diversidade de recursos e acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos. Práticas

como leitura orientada, produção textual e atividades de interpretação permitem que os estudantes desenvolvam autonomia, pensamento reflexivo e capacidade argumentativa, consolidando habilidades cognitivas, sociais e culturais essenciais. Além disso, essas estratégias contribuem para o engajamento ativo dos alunos e promovem a formação de cidadãos capazes de analisar informações de maneira crítica e consciente, estabelecendo relações entre o conhecimento escolar e a realidade social em que estão inseridos (Rodrigues, 2018; Almeida, 2016).

A diversidade de gêneros textuais, incluindo narrativas, artigos, poemas, textos jornalísticos e recursos multimodais, amplia a capacidade de análise e interpretação, fortalecendo a argumentação e a reflexão crítica. A utilização de tecnologias digitais, como plataformas interativas, blogs e aplicativos educativos, permite explorar conteúdos de forma dinâmica, estimulando o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. Ao mesmo tempo, o trabalho colaborativo, debates e produção textual em grupo favorecem a troca de ideias, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências sociais, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada (Martins, 2017; Lopes e Ferreira, 2019).

A mediação do professor desempenha papel estratégico na potencialização da leitura crítica, funcionando como facilitador do aprendizado, incentivando o questionamento e o diálogo contínuo. A contextualização das atividades em situações do cotidiano e experiências dos alunos torna a aprendizagem mais significativa, permitindo que compreendam os conteúdos de forma crítica e reflexiva. O incentivo à produção textual, aliado à leitura compartilhada e à análise de diferentes mídias, promove a consolidação da capacidade argumentativa e a reflexão sobre múltiplas perspectivas, fortalecendo a autonomia e a construção de sentido (Freire, 2011; Lelis, 2017; Peres, 2019).

Por fim, a articulação entre escola, comunidade e família reforça a eficácia das estratégias pedagógicas, criando um ambiente colaborativo que valoriza a leitura crítica e a participação ativa dos estudantes. O envolvimento comunitário fortalece o hábito da leitura, estimula a responsabilidade social e contribui para a formação de leitores autônomos e conscientes, capazes de aplicar as competências adquiridas em diferentes contextos. Assim, a integração de práticas diversificadas, recursos multimodais, mediação docente e engajamento social constitui um conjunto de estratégias essenciais para a construção de leitores críticos, reflexivos e participativos (Kato, 2015; Barton & Hamilton, 2000).

METODOLOGIA

A pesquisa será desenvolvida por meio de uma abordagem bibliográfica, com o objetivo de analisar e sistematizar o conhecimento já produzido sobre alfabetização, letramento e formação de leitores críticos. Esse tipo de pesquisa permite examinar teorias, conceitos e práticas pedagógicas a partir de fontes secundárias, possibilitando a construção de um referencial teórico sólido e atualizado (Gil, 2008).

Serão utilizados livros, artigos científicos, teses, dissertações e materiais pedagógicos que abordem alfabetização, letramento e estratégias para a formação de leitores críticos. A seleção das fontes será criteriosa, priorizando publicações recentes, de relevância acadêmica e que tragam contribuições significativas para a compreensão do tema. A leitura crítica dessas obras permitirá identificar conceitos centrais, metodologias aplicadas, resultados obtidos e lacunas existentes na literatura.

A análise bibliográfica seguirá os princípios da pesquisa qualitativa, realizando a síntese de informações e organizando os dados em categorias temáticas relacionadas à alfabetização, letramento, práticas pedagógicas e desenvolvimento da leitura crítica. A técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), será utilizada para identificar padrões, convergências e divergências entre os estudos selecionados.

O levantamento bibliográfico permitirá compreender o panorama atual sobre a formação de leitores críticos, destacando os métodos pedagógicos mais eficazes e as estratégias que promovem a autonomia e o pensamento reflexivo dos estudantes. Além disso, a pesquisa bibliográfica servirá de base para futuras investigações empíricas, oferecendo subsídios teóricos para o planejamento e a implementação de práticas educativas no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a importância da alfabetização e do letramento para a formação de leitores críticos, destacando que o desenvolvimento dessas competências vai além da mera aquisição de habilidades de decodificação e escrita. Ao analisar teorias, práticas pedagógicas e experiências educacionais, foi possível compreender que a construção de leitores críticos depende da integração de estratégias que promovam reflexão, interpretação e utilização consciente da leitura em diferentes contextos sociais e culturais.

Os resultados apontam que práticas pedagógicas diversificadas, como leitura compartilhada, debates, produção textual e o uso de diferentes gêneros, contribuem significativamente para o engajamento dos estudantes e para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Além disso, a contextualização do ensino, alinhando os conteúdos à realidade dos alunos, mostrou-se fundamental para aumentar a relevância da aprendizagem e fortalecer a autonomia dos leitores.

A pesquisa também ressaltou o papel central do professor na mediação do processo de letramento, indicando que a formação continuada e o uso de metodologias participativas são essenciais para potencializar o desenvolvimento da leitura crítica. A análise bibliográfica revelou, ainda, que a alfabetização e o letramento, quando articulados de forma planejada e contextualizada, promovem não apenas a competência leitora, mas também a formação de cidadãos críticos, conscientes e socialmente engajados.

Por fim, conclui-se que investir em práticas pedagógicas integradas e contextualizadas é imprescindível para a formação de leitores críticos, capazes de interpretar, avaliar e utilizar informações de forma autônoma. Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a análise de estratégias inovadoras de ensino e explorem o impacto das tecnologias digitais e da colaboração entre estudantes no desenvolvimento da leitura crítica, fortalecendo ainda mais a educação inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. **Diversidade textual e formação de leitores críticos.** São Paulo: Moderna, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Literacy, lives and learning.** London: Routledge, 2000.

CARVALHO, P. I**nterdisciplinaridade e alfabetização: construindo conhecimento crítico.** Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

COSTA, M.; LIMA, A. **Mediação pedagógica e letramento crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

COSTA, R. **Alfabetização no contexto socioeducativo.** São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, I.; TAVARES, M. **Alfabetização inicial e desenvolvimento da linguagem escrita.** Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

FERREIRA, M.; CARVALHO, R. **Desafios da leitura crítica na educação básica.** São Paulo: Cortez, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, L. **Alfabetização e pensamento crítico: abordagens contemporâneas.** Porto Alegre: Penso, 2016.

KATO, M. **Letramento crítico e interdisciplinaridade na escola.** São Paulo: Cortez, 2015.

KLEIMAN, A. **Letramento: uma abordagem sociocultural.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices and classroom learning.** 2. ed. New York: Open University Press, 2011.

LELIS, S. **Educação contextualizada e engajamento estudantil.** Salvador: EDUFBA, 2017.

LOPES, T.; FERREIRA, V. **Trabalho colaborativo e leitura crítica.** São Paulo: Loyola, 2019.

MARTINS, F. **Tecnologias digitais na formação de leitores.** Rio de Janeiro: Wak, 2017.

OLIVEIRA, C.; MENDES, J. **Metodologias participativas na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PERES, R. **Formação de leitores críticos na escola contemporânea.** Salvador: EDUFBA, 2019.

PIMENTA, S.; GHEDIN, E. **Formação de professores e alfabetização: interação escola e comunidade.** São Paulo: Cortez, 2019.

RODRIGUES, A. **Estratégias pedagógicas para o letramento crítico.** São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, F.; LIMA, A. **Alfabetização e letramento: práticas pedagógicas e desenvolvimento crítico.** Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

SILVA, J. **Programas de alfabetização e inclusão social.** São Paulo: Moderna, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização: teoria e prática.** 15. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUSA, P.; ALMEIDA, T. **Formação de leitores críticos na escola contemporânea.** Salvador: EDUFBA, 2019.

SOUZA, R.; LIMA, A. **Práticas diversificadas na alfabetização: inclusão e equidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

VASCONCELOS, L.; OLIVEIRA, C. **Motivação e leitura crítica: estratégias pedagógicas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

Capítulo 12

Juventude, Trabalho e Educação Profissional: Desafios Estruturais e Perspectivas de Transformação

Youth, Work, and Vocational Education: Structural Challenges and Prospects for Transformation

Daniela Carlesso
Felipe Dausacker da Cunha
Luciane Amália Bitello

Resumo: O capítulo analisa a relação entre juventude, educação e trabalho no Brasil, evidenciando como as transformações econômicas e produtivas intensificaram as exigências de qualificação. Historicamente, a educação profissional foi marcada por uma lógica dual, voltada à formação subalterna das classes populares, o que ainda hoje repercute na desigualdade de acesso e nas trajetórias juvenis. A substituição da noção de qualificação pela de competência introduziu novas perspectivas pedagógicas, mas também reforçou a responsabilização individual pela empregabilidade, ampliando vulnerabilidades. Nesse contexto, as políticas públicas de educação profissional avançaram no plano legal, mas permanecem limitadas em sua capacidade de transformação estrutural. O Programa de Aprendizagem Profissional é analisado como política ambígua: promove inserção inicial e proteção social mínima, mas frequentemente reproduz precariedade e alta rotatividade. Conclui-se que a inclusão qualificada da juventude no mercado exige políticas integradas que articulem educação crítica, proteção social e oportunidades de trabalho digno, rompendo com a lógica de mera adaptação ao capital.

Palavras-chave: juventude; educação profissional; mercado de trabalho; qualificação; competências; políticas públicas; lei da aprendizagem.

Abstract: This chapter analyzes the relationship between youth, education, and work in Brazil, highlighting how economic and productive transformations have intensified demands for qualification. Historically, vocational education has been shaped by a dual logic aimed at the subordinate training of the popular classes—a legacy that continues to influence unequal access and youth trajectories. The shift from the notion of qualification to that of competence introduced new pedagogical perspectives but also reinforced individual responsibility for employability, thereby increasing vulnerability. In this context, public policies on vocational education have advanced at the legal level but remain limited in their capacity for structural transformation. The Professional Apprenticeship Program is analyzed as an ambiguous policy: it promotes initial labor market entry and minimal social protection, yet often reproduces precarious conditions and high turnover rates. The chapter concludes that the qualified inclusion of youth in the labor market requires integrated policies that link critical education, social protection, and opportunities for decent work—breaking away from the logic of mere adaptation to capital.

Keywords: youth; vocational education; labor market; qualification; competences; public policies; apprenticeship law.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.12

INTRODUÇÃO

As transformações recentes da economia e dos processos produtivos no Brasil têm ampliado as exigências para a inserção no mercado de trabalho, especialmente no que se refere ao perfil profissional requerido. Nesse contexto, o diploma, outrora visto como passaporte de acesso ao emprego, já não garante, por si só, permanência ou ascensão ocupacional. Como alerta Le Boterf (2003, p. 21), "a noção de qualificação remete a um julgamento oficial e legitimado, que reconhece em uma ou em várias pessoas capacidades requeridas para exercer uma profissão, um emprego ou uma função. [...] Quando a qualificação se reduz a diplomas de formação inicial, isso não significa que a pessoa saiba agir com competência". Em outras palavras, possuir um título escolar representa apenas o acesso a determinados recursos, mas não necessariamente a capacidade de mobilizá-los em situações concretas de trabalho.

Essa realidade impõe desafios distintos à população economicamente ativa, mas com intensidade ainda maior aos jovens em idade de ingresso no mercado. Sem experiência profissional e, muitas vezes, sem a formação demandada, encontram-se em condição duplamente desfavorável. O resultado é uma taxa de desemprego juvenil persistentemente superior à média nacional: no primeiro trimestre de 2025, o índice foi de 15% entre jovens de 16 a 24 anos, contra 7% no conjunto da população.

A desigualdade, portanto, não se expressa apenas na escassez de vagas, mas também na discrepância entre exigências do mercado e oportunidades reais de preparação. Essa contradição evidencia a necessidade de políticas públicas que, mais do que abrir postos de trabalho, assegurem condições de formação e transição entre escola e emprego.

É nesse cenário que se insere o presente capítulo, cujo objetivo é analisar a contribuição do Programa de Aprendizagem Profissional na formação de competências e na empregabilidade de jovens brasileiros. Mais do que uma descrição legal ou histórica, a proposta é discutir seus limites e potencialidades como instrumento de inclusão social, situando-o no entrecruzamento entre educação, trabalho e juventude em um contexto de rápidas transformações tecnológicas e sociais.

TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA RELAÇÃO MARCADA PELA DESIGUALDADE

A relação entre trabalho e educação profissional no Brasil sempre esteve atravessada por desigualdades sociais. Historicamente, a escola destinada às elites privilegiava a formação intelectual, enquanto às classes populares eram oferecidas alternativas de preparação para o trabalho técnico, voltado a funções de baixa ou média complexidade. Como aponta Kuenzer (1997), a educação profissional surgiu como um sistema paralelo, pensado para preparar pobres e marginalizados para o exercício de funções subalternas no mundo produtivo.

Essa dualidade pode ser melhor compreendida a partir do percurso histórico descrito por Manfredi (2002), que resgata como, em diferentes momentos, o Estado e a sociedade estruturaram a articulação entre educação e trabalho. O Quadro 1 sintetiza esse processo:

Quadro 1 – História da Educação Profissional no Brasil.

Período	Principais características
Povos nativos	Aprendizagem pela observação e prática em atividades cotidianas como pesca, plantio e artesanato.
Brasil Colônia	Predominância do trabalho escravocrata; colégios jesuítas com escolas-oficinas para artesãos.
Império	Expansão de fábricas e oficinas; iniciativas estatais e civis de formação para artífices.
Primeira República	Industrialização, urbanização e novas demandas de qualificação; criação das Escolas de Aprendizes e Artífices (1909).
Estado Novo	Separação entre ensino secundário para elites e ensino técnico para classes populares.
1945–1990	Expansão do Sistema S (SENAI, SENAC), articulado ao projeto desenvolvimentista e tecnicista.
Anos 1990	Reformas educacionais (LDB e Decreto 2208/97) reforçam a dualidade e institucionalizam novo modelo de educação profissional.

Fonte: adaptado de Manfredi, 2002.

Esse panorama mostra como, desde a Colônia, a formação profissional esteve vinculada não apenas às necessidades econômicas, mas também ao lugar social ocupado pelos diferentes grupos. A criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices tinha como objetivo declarado oferecer alternativas de inserção aos jovens pobres, enquanto o ensino secundário permanecia reservado à formação das elites dirigentes. Mais tarde, com a criação do SENAI e do SENAC, o Estado transferiu à iniciativa privada a responsabilidade de preparar a mão de obra técnica, reforçando a lógica de um sistema dual: de um lado, a formação acadêmica para poucos; de outro, a capacitação rápida e utilitária para muitos (Simões, 2010).

Manfredi (2002) ressalta que a expansão do capitalismo criou a necessidade de vincular a escola às demandas do mercado de trabalho. Essa vinculação, porém, não foi neutra: “Se a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho. Contrariamente, ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho, serve ao capital” (Kuenzer, 1997, p. 31).

Desse modo, a educação profissional no Brasil se constituiu menos como um projeto emancipatório e mais como resposta adaptativa às exigências produtivas. A concepção assistencialista, que entende a formação técnica como solução para os “problemas” da juventude pobre, permanece como herança estrutural. Isso explica

por que, ainda hoje, a escolarização dos jovens das classes populares tende a ser marcada por percursos fragmentados e por uma formação que privilegia a inserção rápida no mercado, em detrimento de uma preparação crítica e integral.

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO: DILEMAS DA INSERÇÃO PRECOCE

O trabalho ocupa lugar central nas expectativas e preocupações da juventude, seja como meio de sustento, conquista de autonomia ou valor socialmente reconhecido (Simões, 2010). No entanto, o acesso ao mercado de trabalho no Brasil é profundamente desigual. Para muitos jovens, especialmente das classes populares, a entrada precoce no emprego não representa uma escolha, mas uma imposição das condições de vida. Já para aqueles oriundos de famílias de maior renda, é possível adiar a inserção laboral e investir em maior tempo de escolarização, garantindo, posteriormente, melhores oportunidades de ocupação (Pochmann, 2004; Frigotto, 2004).

Esse contraste evidencia que a trajetória educacional e profissional não se define apenas pela vontade individual, mas por determinantes estruturais de classe. Para uma parcela da juventude, o trabalho precoce pode até ser visto como uma via de mobilidade social; para outra, prolongar os estudos significa ampliar o capital cultural e aumentar as chances de ascender em carreiras mais qualificadas.

A precarização do emprego juvenil agrava esse cenário. Grande parte dos jovens que ingressam cedo no mercado de trabalho o fazem em ocupações informais, de baixa remuneração e sem direitos trabalhistas. Essa condição compromete não apenas sua permanência na escola, mas também a aquisição de qualificações compatíveis com as exigências da sociedade do conhecimento. Dados recentes reforçam a gravidade do problema: em 2024, 18,5% dos jovens entre 15 e 29 anos no Brasil não estudavam, não trabalhavam nem buscavam qualificação (IBGE, 2025).

Esse quadro revela um dilema central: prolongar a escolarização ou garantir desde cedo alguma forma de inserção ocupacional? Para Pochmann (2004), a primeira alternativa só seria possível mediante políticas públicas de proteção social, como a transferência de renda, que assegurem condições de estudo para os jovens mais pobres. Já Simões (2010) aponta a educação profissional como estratégia de enfrentamento, sobretudo em um cenário de aumento do trabalho temporário e da precarização das ocupações formais.

Assim, compreender a inserção da juventude no mercado de trabalho exige ultrapassar a análise dos índices de desemprego e observar as desigualdades estruturais que moldam essas trajetórias. Trata-se de reconhecer que não se está diante apenas de escolhas individuais, mas de condições sociais que determinam quem pode se preparar mais tempo antes de trabalhar e quem é compelido a ingressar cedo em ocupações de baixa qualidade.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS DISPUTAS EM TORNO DE QUALIFICAÇÃO E COMPETÊNCIAS

O debate sobre formação profissional no Brasil não pode ser dissociado das mudanças no mundo do trabalho e das diferentes concepções de qualificação que emergiram ao longo do tempo. Tradicionalmente, a noção de qualificação esteve vinculada ao posto de trabalho e às funções prescritas para determinado cargo. Nesse modelo, importava a correspondência entre tarefas e certificações formais, muitas vezes traduzida na posse de um diploma ou curso específico.

Contudo, esse paradigma passou a ser questionado diante das transformações tecnológicas e organizacionais que exigem trabalhadores capazes de tomar decisões, resolver problemas e lidar com situações imprevistas. Nesse contexto, ganha força a noção de competências, entendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações concretas. Como sintetiza Le Boterf (2003, p. 22), “ter um diploma ou ter recebido uma formação que confere qualificação é estar em situação de recurso, mas não significa ter desenvolvido as competências para agir”.

Essa mudança de ênfase, no entanto, está longe de ser consensual. Para o empresariado, a linguagem das competências tende a significar maior flexibilidade e adaptação às exigências imediatas da produção. Para os trabalhadores e educadores críticos, por outro lado, há o risco de reduzir a formação a uma lógica utilitarista, em que a escola se limita a atender às demandas do capital. Como adverte Ramos (2001), o discurso das competências pode ocultar uma transferência de responsabilidades: em vez de políticas estruturais de emprego e educação, coloca-se sobre o indivíduo a obrigação de ser “empregável”, de se reinventar constantemente para manter sua vaga.

Kuenzer (2002) ressalta que esse deslocamento semântico da qualificação para a competência não elimina a desigualdade estrutural: ao contrário, pode aprofundá-la. Se a qualificação ainda remetia a um título institucionalizado, reconhecido socialmente, a competência passa a ser algo avaliado de forma situacional, frequentemente pelo próprio empregador, em processos pouco transparentes. Nesse sentido, a ideia de competência, ao invés de emancipar o trabalhador, pode ampliar sua vulnerabilidade.

Apesar dessas críticas, é inegável que a noção de competência traz contribuições importantes para a pedagogia da formação profissional, ao enfatizar a integração entre teoria e prática, o aprender a aprender e a resolução de problemas em contextos reais. O desafio, portanto, consiste em não reduzir o conceito à lógica empresarial, mas articulá-lo a um projeto educativo mais amplo, que considere o trabalhador como sujeito histórico e não apenas como recurso produtivo.

Assim, a disputa em torno dos conceitos de qualificação e competência revela, em última instância, diferentes projetos de sociedade. Enquanto um privilegia a adaptação flexível ao mercado, outro defende uma formação integral, que possibilite ao jovem não apenas ocupar um posto de trabalho, mas compreender criticamente seu papel no mundo do trabalho e na vida social.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: AVANÇOS LEGAIS E LIMITES ESTRUTURAIS

A educação profissional no Brasil passou por importantes reformulações a partir da década de 1990, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). A LDB incorporou a educação profissional à educação nacional, rompendo com a visão meramente complementar e conferindo-lhe status de modalidade articulada às demais etapas do ensino. Posteriormente, o Decreto nº 2208/97 e, mais tarde, o Decreto nº 5154/2004, regulamentaram diferentes formas de oferta da educação profissional, vinculando-a ao ensino médio ou a programas de qualificação específicos.

Do ponto de vista legal, tais mudanças representaram avanços significativos. Elas possibilitaram maior diversidade de trajetórias formativas, ampliaram a articulação entre educação básica e profissional e reconheceram a necessidade de preparar os estudantes para os novos cenários do mundo do trabalho. No entanto, esses avanços normativos esbarram em limites estruturais que persistem no sistema educacional brasileiro.

Um primeiro limite diz respeito à dualidade histórica: mesmo com a ampliação do acesso, a educação profissional continua sendo majoritariamente destinada às camadas populares, enquanto o ensino superior permanece como via privilegiada das classes médias e altas (Kuenzer, 2002; Frigotto, 2004). Assim, mantém-se a divisão entre uma formação para “dirigir” e outra para “executar”.

Outro limite está no caráter instrumental de muitas políticas públicas, que priorizam a empregabilidade imediata em detrimento de uma formação crítica e integral. Como observa Frigotto (2004), ao vincular a educação profissional apenas às demandas conjunturais do mercado, corre-se o risco de reduzir a escola a um espaço de adestramento, reproduzindo desigualdades em vez de combatê-las.

Além disso, a implementação das políticas enfrenta barreiras práticas: escassez de financiamento, carência de infraestrutura adequada, falta de integração com a educação básica e ausência de acompanhamento efetivo das trajetórias dos jovens após a formação. O resultado é que muitos programas, embora ampliem o acesso, têm impacto limitado na transformação das condições de empregabilidade juvenil.

Por fim, é importante destacar a crescente influência de organismos internacionais (como Banco Mundial e UNESCO) na formulação das políticas de educação profissional. Essa influência reforça a lógica da “empregabilidade” e da adaptação do trabalhador ao mercado globalizado, mas pouco dialoga com a realidade brasileira marcada por desigualdades sociais, regionais e de classe.

Em síntese, as políticas públicas de educação profissional representam um campo de tensões: de um lado, avanços legais e institucionais que ampliaram a oferta e diversificaram as modalidades de formação; de outro, limites históricos e estruturais que restringem seu potencial transformador. O desafio consiste em articular tais políticas a um projeto de desenvolvimento que não apenas prepare

jovens para o trabalho, mas que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: ENTRE A INCLUSÃO E A PRECARIZAÇÃO

Instituído pela Lei nº 10.097/2000 e regulamentado pelo Decreto nº 5.598/2005, o Programa de Aprendizagem Profissional busca inserir adolescentes e jovens de 14 a 24 anos no mercado de trabalho, combinando atividades práticas nas empresas com formação teórica em instituições qualificadas. A proposta responde a uma demanda histórica: criar mecanismos de transição entre escola e emprego, oferecendo ao jovem uma experiência profissional inicial acompanhada de direitos trabalhistas.

Do ponto de vista legal, o programa é inovador, pois obriga empresas de médio e grande porte a contratar aprendizes em percentual de 5% a 15% de seu quadro de trabalhadores qualificados. Além disso, garante vínculo formal, jornada reduzida e matrícula obrigatória em instituição de ensino, evitando que a inserção precoce ocorra à custa da evasão escolar.

No entanto, a experiência prática revela contradições importantes. Muitos jovens permanecem em ocupações de baixa complexidade, com pouca oportunidade de aprendizagem efetiva. Em vez de qualificação, vivenciam rotinas de tarefas repetitivas e fragmentadas, reproduzindo a lógica do trabalho precário. Como assinala Frigotto (2004), a simples inserção no mercado não garante emancipação; sem um projeto pedagógico consistente, o risco é naturalizar a ideia de que a juventude pobre deve se contentar com postos inferiores.

Outro ponto crítico é a alta rotatividade: encerrado o contrato de aprendizagem, grande parte dos jovens não é efetivada, retornando ao desemprego ou à informalidade. Assim, o programa cumpre papel importante como porta de entrada, mas ainda limitado como estratégia de permanência e ascensão no mundo do trabalho.

Portanto, o Programa de Aprendizagem Profissional pode ser compreendido como uma política ambígua: promove inclusão inicial e garante algum grau de proteção social, mas, ao mesmo tempo, corre o risco de institucionalizar trajetórias marcadas pela rotatividade e pela baixa qualificação.

JUVENTUDE, TRABALHO E FUTURO: DESAFIOS PERSISTENTES

A análise da inserção juvenil no Brasil evidencia um paradoxo. De um lado, reconhece-se a centralidade do trabalho para a construção da identidade juvenil, para a conquista da autonomia e para o exercício da cidadania. De outro, as condições concretas de acesso continuam profundamente desiguais, com altas taxas de desemprego, precarização e exclusão.

Nesse cenário, programas como a Aprendizagem Profissional surgem como alternativas relevantes, mas ainda insuficientes para enfrentar a raiz do problema. A juventude das classes populares segue sendo compelida a ingressar cedo no mercado, muitas vezes em ocupações instáveis, enquanto jovens de maior renda podem prolongar a escolarização e investir em qualificações mais valorizadas.

A transição entre escola e trabalho, portanto, não é apenas um desafio individual, mas uma questão estrutural que envolve o papel do Estado, das empresas e da sociedade. Garantir a inserção qualificada dos jovens exige políticas integradas que articulem educação básica de qualidade, formação profissional crítica e proteção social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso deste capítulo permitiu evidenciar que a relação entre juventude, educação e trabalho no Brasil é marcada por profundas desigualdades históricas e estruturais. O resgate da trajetória da educação profissional mostrou que, desde sua origem, ela esteve associada à preparação das classes populares para funções subalternas, reforçando a dualidade do sistema educacional.

As transformações recentes no mundo do trabalho, ao substituírem a noção de qualificação pela de competência, introduziram novas exigências ao trabalhador, mas também novos riscos, como a responsabilização individual pela empregabilidade e a fragilização dos direitos. Nesse contexto, as políticas públicas de educação profissional representam avanços normativos, mas continuam limitadas por sua fragmentação, pelo caráter instrumental e pela falta de integração com um projeto mais amplo de desenvolvimento social.

O Programa de Aprendizagem Profissional aparece, assim, como exemplo paradigmático dessa ambivalência: garante acesso inicial e proteção mínima aos jovens, mas não rompe com a lógica da inserção precária e da alta rotatividade.

Conclui-se, portanto, que a inclusão juvenil no mundo do trabalho não se resolve apenas pela abertura de vagas ou pela flexibilização da formação. É preciso repensar a educação profissional como direito e não como mera estratégia de adaptação ao mercado. Somente políticas que articulem escola, proteção social e oportunidades de trabalho digno poderão transformar a juventude em protagonista de um projeto de sociedade menos desigual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018.** Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática

do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente e os programas federais da criança e do adolescente, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9579.htm>. Acesso em: 04 set. 2025

BRASIL. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm>. Acesso em: 04 set. 2025.

BRASIL. **Lei 11.479, de 06 de abril de 2023**. Altera o Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, para dispor sobre o direito à profissionalização de adolescentes e jovens por meio de programas de aprendizagem profissional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11479.htm>. Acesso em: 04 set. 2025.

BRASIL. **Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 04 set. 2025.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego.** Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/escola/e-biblioteca/manual-de-aprendizagem-profissional.pdf/view> Acesso em: 29 ago. 2025.

BRYNJOLFSSON, Erik; CHANDAR, Bharat; CHEN, Ruyu. **Canaries in the Coal Mine? Six Facts about the Recent Employment Effects of Artificial Intelligence.** Stanford Digital Economy Lab Working Paper, 26 ago. 2025. Disponível em: <https://digitaleconomy.stanford.edu/wp-content/uploads/2025/08/Canaries_BrynjolfssonChandarChen.pdf>. Acesso em: 5 set. 2025.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; LACERDA, Gilberto. **Dualismo versus congruência: diálogo entre o novo método brasileiro para a formação profissional e o modelo didático ESC (Experiencial, Científico e Construtivista. In: MOLL, Jaqueline (Org.).** Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAZZANIGA, Mauro; JAUMOTTE, Florence; LI, Longji; MELINA, Giovanni; PANTON, Augustus J.; PIZZINELLI, Carlo; ROCKALL, Emma; MENDES TAVARES, Marina. **Gen-AI: Artificial Intelligence and the Future of Work.** Staff Discussion Note SDN/2024/001. Washington, DC: International Monetary Fund, Jan. 2024. Disponível em: <https://www.imf.org/en/Publications/Staff-Discussion-Notes/Issues/2024/01/14/Gen-AI-Artificial-Intelligence-and-the-Future-of-Work-542379>. Acesso em: 5 set. 2025.

DELUIZ, Neise. **A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional.** Boletim Técnico do SENAC, 2004. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/500>. Acesso em: 04 set. 2025.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna.** São Paulo: Atlas, 2004.

EXAME. **Desemprego entre jovens atinge 14,9% e preocupa pais da geração Z.** Exame, 2025. Disponível em: <https://exame.com/carreira/desemprego-entre-jovens-atinge-149-e-preocupa-pais-da-geracao-z/?utm_source=copiaecola&utm_medium=compartilhamento>. Acesso em: 4 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas.** In: VANNUCHI, Paulo (Org.). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas sociais.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/43421-pnad-continua-trimestral-desocupacao-cresce-em-12-das-27-ufs-no-primeiro-trimestre-de-2025>. Acesso em: 04 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas sociais.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 04 set. 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.** Educação & Sociedade, vol. 28, núm. 100, out. 2007a, p. 1153-1178. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313704024>. Acesso em: 08 fev. 2013.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

LAMEZA, Maria Eduarda. **Desemprego entre jovens atinge 14,9% e preocupa pais da Geração Z. 14/06/2025.** Disponível em: <https://exame.com/carreira/desemprego-entre-jovens-atinge-149-e-preocupa-pais-da-geracao-z/>. Acesso em: 04 set. 2025

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo as Competências dos Profissionais.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEON, Alessandro Lutfy Ponce de. **Juventude, Juventudes: uma análise do trabalho e renda da juventude brasileira.** In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. Brasília, DF: MEC, 2009.p.268-320.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

POCHMANN, Marcio. **Juventude em busca de novos caminhos.** In:VANNUCHI, Paulo (Org.). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SIMÕES, Carlos Artexis. **Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores.** In: MOLL, Jaqueline (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SWISSINFO. **Lições do modelo suíço de formação profissionalizante.** Swissinfo.ch, loc. e data não informados. Disponível em: <https://www.swissinfo. Acesso em: 5 set. 2025.

SWISSINFO. **Sistema suíço de formação técnica é modelo para o mundo.** Swissinfo.ch, loc. e data não informados. Disponível em: <https://www.swissinfo. Acesso em: 5 set. 2025.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2012.

Capítulo 13

A Pedagogia do Armário e a Saúde Mental de Adolescentes Escolares Diante das Questões de Gênero e Sexualidade[1]

The Pedagogy of the Closet and the Mental Health of School Adolescents Regarding Gender and Sexuality Issues

Leonardo Agostinho da Silva

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Victor Hugo de Oliveira Santos

Especialista em Mídias da Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Resumo: A discussão de gênero e sexualidade se configura como um tabu muito forte na sociedade. A escola como instituição precisa compreender seu papel como construtora de conhecimentos e não como machista, misógina, homofóbica, heteronormativa, compreensões que a "pedagogia do armário" compartilha e potencializa no contexto escolar. O objetivo desse estudo visa compreender como as questões de gênero e sexualidade interferem na saúde mental de crianças e adolescentes escolares. Trata-se de revisão bibliográfica, realizada nos bancos de dados Scielo e Google Acadêmico, durante o mês de abril a maio. Os resultados evidenciaram que a escola ainda pauta suas ações na heteronormatividade, vigiando e controlando os sujeitos. As características normatizadora, excludente e discriminatória são potencializadas pela "pedagogia do armário" que reforça o apagamento das diferenças. Sobretudo, as questões de gênero e sexualidade quando não trabalhadas pela escola, geram adoecimento mental em crianças e adolescentes, que não se encaixa na lógica heteronormativa. Por fim, é importante enfatizar que as instituições educativas, independentemente dos níveis de ensino, ampliem o diálogo e promovam práticas educativas com vistas ao enfraquecimento dessa lógica, possibilitando uma educação desconstrutiva, reconhecedora das diferenças e valorização das narrativas plurais.

Palavras-chave: adolescentes; saúde mental; escola; gênero e sexualidade.

Abstract: Discussions of gender and sexuality are highly taboo in society. Schools, as institutions, need to understand their role as constructors of knowledge, not as sexist, misogynistic, homophobic, or heteronormative, perceptions that the "closet pedagogy" shares and reinforces in the school context. The objective of this study is to understand how issues of gender and sexuality impact the mental health of schoolchildren and adolescents. This is a literature review conducted in the SciElo and Google Scholar databases from April to May. The results showed that schools still base their actions on heteronormativity, monitoring and controlling individuals. The normative, exclusionary, and discriminatory characteristics are exacerbated by the "closet pedagogy," which reinforces the erasure of differences. Above all, issues of gender and sexuality, when not addressed by schools, lead to mental illness in children and adolescents, which does not fit within the heteronormative logic. Finally, it is important to emphasize that educational institutions, regardless of the level of education, expand dialogue and promote educational practices aimed at weakening this logic, enabling a

1 O presente estudo foi fruto do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Especialização em Enfermagem em Pediatria e Saúde Mental, da Faculdade Venda Nova do Imigrante.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.13

deconstructive education that recognizes differences and values plural narratives.

Keywords: adolescents; mental health; school; gender and sexuality.

INTRODUÇÃO

Os debates sobre gênero e sexualidade tem se configurado um campo de inúmeros conflitos sociais. Quando abordados, são atravessados por um discurso binário e heteronormativo, rotineiramente concebidos sob uma perspectiva biológica e reprodutivista (Moita-Lopes, 2008). E mesmo com mínimos avanços no rompimento dessa concepção, observa-se ainda, uma significativa fuga e distanciamento da temática por diversos equipamentos sociais.

A escola, enquanto instituição social que tem como papel contribuir no processo de formação ética, humana, política, cultural e social dos estudantes, configura-se como um dos principais palcos de apagamento das diferenças e reprodução de preconceitos. Quando se trata das questões de gênero e sexualidade, por vezes, professores, diretores, coordenadores e outros, optam pela inviabilização das temáticas, reforçando a manutenção de um silêncio que é sutil e opressor.

Nesse contexto, Guacira Louro (1997) chama atenção para o fato de que, independentemente de o sujeito assumir ou não tal discussão, as manifestações de gênero e sexualidade permanecem vivas e intensas nos corpos, nos espaços escolares, nas pichações, nos códigos e enigmas que circulam entre os estudantes. Tais expressões são utilizadas como atos políticos e formas de denúncia frente à discriminação, misoginia, bifobia, homofobia e transfobia.

A escola, portanto, opera sob uma lógica normatizadora e disciplinadora, buscando estabelecer um perfil padrão de estudante, com vistas ao controle dos corpos, ações e comportamentos. Essa tentativa de vigilância dos sujeitos configura-se como eixo central daquilo que Rogério Diniz Junqueira, denominou "pedagogia do armário", a qual "se estende e produz efeitos sobre todos(as)" (Junqueira, 2013, p. 485).

Esse controle, provocado pela pedagogia do armário, expõe os estudantes que não se encaixam nos padrões normativos e que, frequentemente, recebem mensagens de violência, preconceito e discriminação, expressas nas paredes dos banheiros, calçadas, praças e cadeiras. Conforme Junqueira (2013, p. 486), essas crianças e adolescentes ao sofrerem com tais atitudes, "tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem como uma coisa ou outra".

Uma vez que, tenso suas vozes silenciadas e corpos controlados, são impedidos de manifestar suas identidades ou orientações sexuais. Logo, tais sujeitos sentem-se oprimidos e expostos a uma série de adoecimentos físicos e mentais, como ansiedade, depressão, crises de pânico, automutilação e, em casos mais graves, ideação suicida e/ou sua consumação.

Diante desse cenário, surge o seguinte questionamento: de que forma as questões de gênero e sexualidade afetam a saúde mental de crianças e adolescentes

escolares? E como desdobramento, propõe-se a seguinte subquestão: qual a participação da "pedagogia do armário" nesse processo?

Como as questões de gênero e sexualidade percorrem por todos os espaços sociais e que estamos envolvidos nelas, queiramos ou não, pressupõe-se que a pedagogia do armário configura-se como um fenômeno que intensifica o apagamento dessa temática do currículo, dos projetos pe práticas educativas, além de gerar impactos negativos sobre a saúde mental adolescentes escolares que não se enquadram no perfil da heteronormatividade.

Diante disso, propõe-se este estudo que tem como objetivo conhecer a produção científica sobre as temáticas de gênero e sexualidade sob a ótica da saúde mental e contexto escolar, apontando os principais aspectos encontrados e aqueles que permanecem silenciados ou pouco explorados. Além do mais, busca-se dialogar com a pedagogia do armário explanada por Rogério Diniz Junqueira, na tentativa de criar interfaces para um debate problematizador e reflexivo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativo, de natureza bibliográfica, reflexiva e problematizadora. O objetivo geral busca compreender como as questões de gênero e sexualidade interferem na saúde mental de estudantes no contexto escolar. Como objetivos específicos busca-se: identificar como relações de gênero e sexualidade se relacionam com a saúde mental de estudantes; problematizar e refletir sobre os efeitos da pedagogia do armário na saúde mental desses sujeitos.

Sendo assim, esta pesquisa poderá contribuir significativamente para os campos da educação e da saúde, sobretudo no que se refere à saúde mental, pois permitirá uma aproximação e aprofundamento teórico sobre a temática discorrida. Sem deixar de mencionar que é uma pauta de grande relevância social no contexto sociopolítico em que vivemos e fundamental para a formação humana e social de estudantes, ao fomentar a discussão sobre o respeito e acolhimento das diferenças.

DESENVOLVIMENTO

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, com a finalidade obter dados por meio da análise de diferentes pesquisas e que adotaram distintas metodologias. A escolha dessa abordagem nos permitiu uma avaliação crítica, reflexiva e problematizadora, a partir das evidências disponíveis sobre o tema em questão.

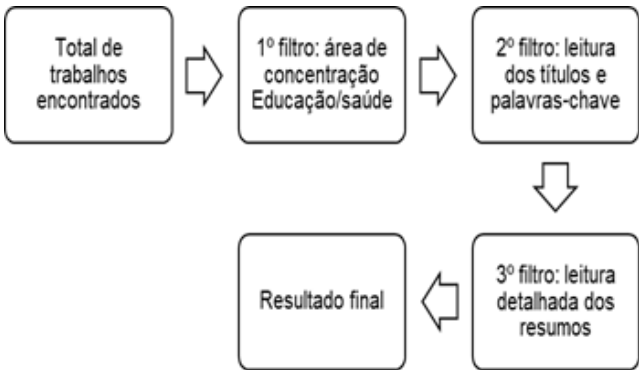
Para tanto, o desenvolvimento desta pesquisa se deu nos meses de abril a maio do ano de 2021, utilizando os descritores: gênero e sexualidade, escola e saúde mental. As buscas se deram na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciElo) e Google Acadêmico. No primeiro momento, foram utilizados os descritores no portal Scielo: gênero, sexualidade, escola e saúde mental. Em seguida, no portal Google Acadêmico, aplicaram-se os descritores gênero, sexualidade e escola.

Os critérios de inclusão adotados para orientar a seleção das publicações foram: estudos publicados na íntegra nas bases de dados já citadas; publicados em língua portuguesa; com período de publicação entre 2011 e 2021, de modo a contemplar as evidências científicas referentes aos últimos dez anos no Brasil.Como

critérios de exclusão, foram descartadas as publicações que não se encontravam disponíveis em texto completo (apenas resumo); aquelas que não apresentavam aderência ao objeto de estudo, bem como os trabalhos que disponibilizavam o texto completo, mas apresentavam erro de link ou indisponibilidade de acesso.

A figura 1 explícita as etapas cumpridas no processo de busca e seleção dos trabalhos que compõem o material de análise desta pesquisa.

Figura 1: Fluxograma que ilustra as etapas para a seleção do material empírico.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

Após a realização do procedimento de coleta do material empírico, chegou-se a uma amostra de 10 (dez) trabalhos. Da base de dados SciElo, foram selecionados 7 (sete) trabalhos, enquanto do Google Acadêmico foram incluídos um total de 3 (três) estudos.

Após a realização do procedimento de coleta do material empírico, chegou-se a uma amostra composta por 10 (dez) trabalhos. Da base de dados SciELO foram selecionados 7 (sete) estudos, enquanto do Google Acadêmico foram incluídos 3 (três) trabalhos.

Com vista a facilitar a compreensão e organização dos dados, elaborou-se o Quadro 1, no qual são apresentados os seguintes elementos de cada estudo: título, nome completo dos autores seguido do ano de publicação, base de dados e revista/ periódico de origem, finalizando com o objetivo principal de cada pesquisa.

Durante a construção do texto, os trabalhos serão referenciados em itálico, utilizando apenas o sobrenome da/o autora/or. Essa escolha visa respeitar os discursos e posicionamentos de gênero assumidos nas produções originais, uma vez que os nomes completos já se encontram identificados no quadro explicativo

Após a realização do procedimento de coleta do material empírico, chegou-se a uma amostra composta por 10 (dez) trabalhos. Da base de dados SciElo foram selecionados 7 (sete) estudos, enquanto do Google Acadêmico foram incluídos 3 (três) trabalhos.

Com vista a facilitar a compreensão e organização dos dados, elaborou-se o quadro 1, no qual são apresentados os seguintes elementos de cada estudo:

título, nome completo dos autores seguido do ano de publicação, base de dados e revista/periódico, finalizando com o objetivo principal de cada pesquisa.

Quadro 1: Levantamento das características do material selecionado para análise.

Título/Autoras(es) / Ano	Portal / Periódico	Objetivo
1. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar/ Wenetz; Stigger; Meyer, 2013.	SciElo / Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte	Compreender como são atribuídos significados de gênero que e constituem modos diferenciados de ser menino ou menina no espaço do recreio de uma escola pública de Porto Alegre, no Brasil.
2. Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil/ Ciribelli; Rasera, 2019.	SciElo /Psicologia: Ciência e Profissão	Compreender como ocorrem as construções de sentido sobre a diversidade sexual no contexto da educação infantil.
3. A homofobia na escola e as consequências psicossociais/ Moura; Emérito, 2011.	Google Acadêmico/ Revista FSA	O presente trabalho teve como objetivo realizar uma revisão de literatura sobre a homofobia na escola, buscando mostrar de que forma ela é expressada no ambiente escolar e quais membros da comunidade escolar manifestam mais atitudes homofóbicas.
4. Vozes abjetas: a trajetória escolar de um grupo de pessoas transexuais do interior de São Paulo/ Amorim; Brancaleoni, 2019.	Google Acadêmico/ Cadernos CIMEAC	Construir compreensões acerca das trajetórias escolares de um grupo de pessoas transexuais do Interior do Estado de São Paulo.
5. Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional/ Souza; Bernardo, 2014.	Google Acadêmico/ Revista Bagoas	Compreender como se dá a inserção de mulheres transexuais no mercado de trabalho formal e informal, procurando identificar os principais desafios enfrentados e os impactos da atividade laboral sobre a vida cotidiana dessas mulheres.
6. Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio/ Rondini; Filho; Toledo, 2017.	SciElo/ Psicologia USP.	Conhecer opiniões de estudantes do ensino médio sobre a homossexualidade, para podermos analisar em quais crenças e discursos eles se pautam para emitir opiniões homofóbicas.

Título/Autoras(es) / Ano	Portal / Periódico	Objetivo
7. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista/ Teixeira-Filho;Rondini;Bessa, 2011.	SciElo / Educação e Pesquisa	Reflete-se sobre o quanto @s participantes da pesquisa reproduzem e reforçam, no espaço escolar, os discursos hegemônicos de controle das sexualidades pautados na tentativa de fazer prevalecer a heterossexualidade como a única forma de inteligibilidade sexual, em detrimento de outras formas de manifestação da sexualidade.
8.Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil)/ Borges et al., 2011.	SciElo / Educar em Revista	Problematizar a questão da homofobia nas escolas de Santa Maria, à luz de uma teoria que já enfoca a questão, bem como busca algumas raízes do pensamento e da prática homofóbicos.
9.Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação escolar/ Roselli-cruz., 2011.	SCIELO/ Educar em Revista	Verificar o uso do palavrão, a ofensa e a conotação expressa e entendida, mais especificamente referente a mecanismos de homofobia entre adolescentes na escola
10.Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia/ Souza; Silva; Santos, 2017.	SciElo / Estudos Feministas	Analisar as representações sociais de educadores/as do ensino fundamental maior e médio acerca da diversidade sexual e da homofobia.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

O tratamento dos dados foi baseado na técnica de análise de conteúdo, a partir da construção de categorias temáticas. Tais agrupamentos são definidos a partir de características comuns entre os elementos, o que permite a construção/ transformação dos dados brutos em informações estruturas, interpretadas e analisada de forma crítica (Bardin, 2009).

A "PEDAGOGIA DO ARMÁRIO" E A SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ESCOLARES

Tudo Bem Ser Quem Você é, Mas Sem Dar Pinta[2]! O Que Nos Diz A "Pedagogia do Armário"?

A escola configura-se como um espaço de vigilância e regulação dos corpos de todos os sujeitos que nele circulam: estudantes, professores, diretores, equipe de

2 O uso dessas expressões nos subtítulos é resultado da observação dos discursos mais comuns manifestados por pessoas que se opõem a discussão de gênero e diversidade sexual nos múltiplos espaços, principalmente a escola.

técnicos, profissionais da limpeza e cozinha, entre outros. Por meio de atos e ações reprodutivistas e legitimadoras, buscam estabelecer uma ordem escolar sustentada por discursos, valores e comportamentos heteronormativos e heterossexualizadores (Junqueira, 2012a).

De acordo com Foucault (1977) esse ato de vigiar atua na conformação dos sujeitos, limitando a liberdade, de modo que, produção de subjetividades são ajustadas a um padrão social dominante. A partir disso, aqueles que não se enquadram no perfil normativo estabelecido, por vezes, são rechaçados e excluídos, o que pode levá-los, ao abandono dos estudos e consequentemente e procura por outros meios de sobrevivência.

Nesse sentido, a escola, além de normatizadora, também é seletiva e excludente. Com isso, crianças e adolescentes que fogem dos padrão considerado "normal", são facilmente identificados e,por conta disso, tornam-se alvos de agressões físicas, verbais e psicológicas.

Há, portanto, uma pressão para esses ditos que são rotulados como "anormais", não se expressem, não anunciem quem são, não defendam suas pautas e tampouco vivam suas próprias identidades. Como aponta Louro (1997), mesmo quando silenciadas, as expressões de gênero e sexualidade permanecem vivas nos corpos, nos espaços e nas interações escolares, revelando tensões entre o desejo de pertencimento e a imposição da norma.

Esse conjunto de ações voltadas àqueles que são diferentes do perfil heteronormativo, instaura um campo de tensões e embates constantes, cujo objetivo é torná-los invisíveis e com isso impossibilitá-los de manifestar seus desejos, sentimentos, expressões corporais, bem como suas identidades, sobretudo, que denunciem e exponham os arquétipos excludentes da escola e da sociedade.

Segundo Junqueira (2013; 2015), essa conformação é típica da experiência do "armário", que se expressa por meio de um viés permissivo porém regulatório na qual "está tudo bem ser quem você é, mas sem dar muita pinta". Essa articulação discursiva se configura como aquilo que o autor denominou de pedagogia do armário, "que se estende e produz efeitos sobre todos(as)" (Junqueira, 2013, p. 385). Sobre essa pedagogia o autor ainda pontua:

> Na pedagogia do armário, constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, humilhação, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, deslegitimação de corpos, sujeitos, saberes, práticas e identidades, e de subalternização, marginalização, estigmatização e exclusão (Junqueira, 2013, p. 492).

Por meio dessa pedagogia do armário, as questões relacionadas às diferenças de gênero e sexualidade são excluídas do currículo e das práticas educativas escolares. Trata-se de uma tentativa de apagamento, que só reforça a exclusão e a invisibilização. Conforme complementa o autor em discussão "parece residir inclusive na sua capacidade de garantir a não-nomeação de suas violências,

o silenciamento de seus alvos e o apagamento de seus rastros" (Junqueira, 2015, p. 235).

Por as escolas não não assumirem essa discussão, muitas vezes são as instituições de ensino ligadas à saúde é que promovem ações educativas no contexto escolar. O problema é que, constantemente, essas instituições atuam sob concepções assistencialistas e higienistas, ou seja, enfatizam apenas no modelo biologicista/naturalizante a respeito da sexualidade. Vale destacar que, mesmo que involuntariamente, podem reforçar ainda mais o preconceito e a discriminação já presentes no ambiente escolar.

Ao explicitar melhor sobre esse dispositivo da pedagogia do armário Junqueira (2013, p. 493-494) diz que:

> A pedagogia do armário, portanto, não fica circunscrita a um mero conjunto de práticas (in)formais por meio das quais preconceitos (hetero)sexistas e homofóbicos são cultivados e transmitidos, levando estudantes a não se assumirem enquanto homossexuais. mais do que isso, ela diz respeito a processos amplos, sutis, complexos e profundos ao longo dos quais cada sujeito do espaço escolar é implicado.

Por fim, entende-se que a pedagogia do armário, quando posta em ação, a partir da lógica sexo-gênero, segrega, exclui, estigmatiza, hierarquiza as relações pessoais e interpessoais. Sobretudo, contribui para a fixação da identidades dos estudantes, desestabilizando sentimentos, emoções e subjetivações. Além disso, produz atos preconceituosos e promove o apagamento das diferenças, sustentada por privilégios e estruturas heteronormativas e heterossexistas que entrelaçam o cotidiano escolar

Não Tenho Preconceito, Só Acho Que Não é Normal! A Saúde Mental de Adolescentes Escolares Diante das Questões de Gênero e Sexualidade

Nesta seção, propõe-se um debate reflexivo a partir da análise dos materiais obtidos por meio do levantamento bibliográfico, com foco na interface entre gênero, sexualidade e saúde mental de estudantes no contexto escolar.

O estudo de Wenetz, Stigger e Meyer (2013) evidencia que, durante o recreio, as crianças não são livres para desfrutar do momento, pois não brincam juntas, tampouco exploram todos os espaços ou escolhem livremente como gostariam de brincar. Em suma, as brincadeiras são demarcadas por questões de gênero, de modo que, meninos e meninas realizam atividades distintas, revelando o recreio como espaço marcado por normas implícitas que regulam comportamentos e intenções.

Nesse mesmo sentido Silva e Soares(2013, p. 93), apontam que as normas e rotinas escolares, tratando-se do uso do tempo e dos espaços, contribuem para hajam divisões internas dentro da instituição, estabelecendo fronteiras entre os

"adultos, as crianças e jovens, os ricos e os pobres, os 'normais' e os 'desviantes', os meninos e as meninas". Tais divisões não servem apenas para organizar o cotidiano escolar, mas criar hierarquias tanto sociais quanto identitárias que impactam significativamente na construção das subjetividades estudantis.

Moura e Hemérito (2011), por sua vez, identificam que os preconceitos homofóbicos criados e reproduzidos nas escolas e em outras instâncias sociais operam na tentativa de instituir e fortalecer a heteronormatividade. Logo, há sim, uma rejeição em relação as diferenças sexuais na escola, reforçando silenciamento das identificações subjetivas e contribuindo para o agravamento do sofrimento psíquico desses estudantes, que não entendem a escola como um espaço seguro e acolhedor.

Os autores ainda destacam que a escola atua como vigilante da sexualidade, funcionando como reprodutora de preconceitos e opiniões pautadas no senso comum. Com isso, a disseminação do preconceito e discriminação são travestidos de naturalidade. Vejamos no fragmento a seguir.

> Alunos que se identificam ou são identificados como homoafetivos são comumente discriminados, isolados e tratados como pessoas de moral desviante e doentes por uma parte significativa dos sujeitos que frequentam o ambiente escolar (Moura; Hemérito, 2011, p. 358).

O estudo de Teixeira-Filho, Rondini e Bessa (2011) revelou que a escola reproduz preconceitos e estereótipos sexistas que, em especial àqueles que não se encaixam na lógica da heteronormatividade. Na visão dos autores, há uma tentativa institucional de consolidar uma verdade compulsória em relação as sexualidades, o que restringe a manifestação plural de experiências e identidades.

Para Rondini, Filho e Toledo (2017), o preconceito e a ignorância presentes nas escolas dificultam o acesso dos estudantes a informações qualificadas e o ao debate crítico e inventivo sobre gênero e sexualidade. Tal cenário pode ser explicado pela escassez e fragilidade na implementação de políticas públicas educacionais, que em sua maioria, não preconizam ações voltadas à minimização da homofobia, transfobia e lesbofobia no cenário escolar.

Vale salientar que as ideias que atravessam o cotidiano escolar, impregnadas de heteronormatividade, preconceito e discriminação contra pessoas LGBTQUIA+[3], não surgem do nada. Elas refletem os valores que ainda predominam na sociedade, moldados por estruturas históricas de machismo, misoginia e patriarcalismo. A escola, longe de ser um espaço neutro, acaba reproduzindo essas lógicas, muitas

3 Organizações internacionais como a ONU e a Anistia Internacional adotam a sigla "LGBT" (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais). Dentro do movimento propriamente dito, as siglas podem variar (algumas organizações usam LGBT, outras LGBTT, outras LGBTQ…). Atualmente, a versão mais completa da sigla é LGBTPQIA+. Segue p significado de cada letra L: Lésbicas; G: Gays; B: Bissexuais; T: Travestis, Transexuais e transgênero; P: Pansexuais; Q: Queer; I: Intersex; A: Assexuais; +: Sinal utilizado para incluir pessoas que não se sintam representadas por nenhuma das outras sete letras (Fonte: https://www.politize.com.br/quem-somos/)

vezes sem perceber.

Nesse cenário, discursos e práticas institucionais reforçam e naturalizam essas concepções, tornando-as legítimas aos olhos de muitos. A heterossexualidade compulsória, como aponta Junqueira (2012a), se impõe como norma, centralizando a tríade sexo-gênero-sexualidade e apagando outras possibilidades de existência. É como se tudo que fugisse desse padrão fosse visto como desvio, e isso, para muitos adolescentes, significa viver em silêncio, medo e sofrimento.

Essas marcas da normatividade acabam oprimindo e apagando as diferentes identidades e subjetividades dos corpos dos sujeitos que não se encaixam nessa ordem compulsória. Como consequência, esses indivíduos sofrem pressão da escola, do grupo de amigos, da igreja e, sobretudo, da família.

Esse cenário torna evidente que as discussões sobre gênero e sexualidade são complexas e emergentes, de modo que se faz necessário ultrapassar os muros da escola, exigindo abordagens intersetoriais, voltadas inclusive para a manutenção da saúde mental desses estudantes, sobretudo, com a promoção da equidade e reconhecimento das diferenças.

Sob essa pressão constante, muitos estudantes acabam mergulhando em sofrimento psíquico, desenvolvendo, principalmente, quadros de ansiedade e depressão, comprometendo transgêneros tendo assim, a sua saúde mental. Alinhando esse problema ao o medo, a discriminação e a violência contribui para que em, muitos casos, os estudantes não só abandonem os seus estudos, mas também tenham seus vínculos entre amigos, familiares e até a própria escola, fragilizados.

Já no estudo de Amorim e Brancaleoni (2019), essa realidade se revela mais dura para as trajetórias escolares de pessoas transgêneros, marcadas por preconceito e discriminação, tanto nas relações com os colegas quanto com a equipe pedagógica. A pesquisa de Souza e Bernardo (2014) aponta algo ainda mais agravante: que a vivência escolar de crianças e adolescentes transgêneros, além de ser atravessada por sofrimento e angústia, parece constituir o ponto de origem de muitas das dificuldades enfrentadas na vida adulta.

De fato, a sociedade ainda se mostra muito preconceituosa. Como exemplo pode-se citar o momento que um jovem ou uma jovem transgênero vai buscar trabalho, frequentemente são barrados na portaria dos estabelecimentos, sem sequer terem a possibilidade de realizar uma entrevista. Tais atitudes são justificadas, de forma explícita, pela simples razão de tais sujeitos assumirem suas identidades e fugirem da norma importa socialmente.

A escola, enquanto instituição composta por gestores, professores, equipes técnicas, na maioria das vezes, em vez de promover o respeito e acolhimento às diferenças, acaba reproduzindo práticas excludentes. Sobre essa discussão, Junqueira (2012a), cita um exemplo que se um professor se recusa a chamar uma estudante travesti pelo seu nome social, está não apenas negando sua identidade, mas ensinando aos alunos a reproduzirem de igual modo. Ainda o autor cita que

> Na escola, negar o direito do uso do banheiro conforme a identidade de gênero de alguém (e não necessariamente segundo seu sexo biológico) corresponde a negar-lhe o direito à educação. Quem não pode ir ao banheiro não pode permanecer na escola (JUNQUEIRA, 2012a, p. 297).

O grande problema é que o processo de escolarização constitui um dos elementos importantes para a ascensão social. Quando pessoas são afastadas da escola de forma precoce, enfrentam dificuldades significativas, inclusive para acessar o mercado de trabalho formal. Nesses casos, muitas acabam recorrendo à prostituição, ficando mais expostas a riscos físicos, como espancamentos e agressões com objetos, bem como riscos mentais, por exemplo, ansiedade e depressão.

Estudos indicam que a prevalência de sofrimento psíquico entre crianças e adolescentes brasileiros varia de 8% a 51%, e mundialmente, podendo chegar em torno dos 20%. Vale ressaltar que área da saúde mental na infância e adolescência é relativamente nova no Brasil, uma vez que até a década de 70, quadros de ansiedade e depressão nesse grupo específico eram consideradas inexpressivos ou raros (WHO, 2012; Patias *et al.,* 2016).

No caso de adolescentes homossexuais, grande parte dos diagnósticos de sofrimento mental, tem estreita relação com a homofobia, o que contribui para alterações comportamentais e mudanças no estilo de vida. Para os autores esses adolescentes acabam ficando mais vulneráveis e expostos a inúmeras formas de violência (Natarelli *et al.,* 2015).

Diante disso, a escola possui um papel fundamental no combate ao enfrentamento da homofobia e, consequentemente, da violência em suas múltiplas apresentações. Para Borges *et al.* (2011, p. 36) "[...]no momento em que não nos posicionamos contra, em que, como educadores, silenciamos, também somos coniventes"

Diante desse cenário, a escola assume um papel fundamental no enfrentamento da homofobia e, por consequência, da violência em suas diversas manifestações. Como afirmam Borges *et al.* (2011, p. 36), "[...] quando não nos posicionamos contra, em que, como educadores, silenciamos, também somos coniventes".

É preciso por a discussão em pauta, articulando as múltiplas demandas que os adolescentes trazem, na tentativa de favorecer um debate plural, fluido e comprometido com a dignidade dos sujeitos. A escola precisa se preocupar veementemente com a formação de alunos e professores, além de promover o diálogo constante com as famílias à comunidade (Roselli-Cruz, 2011).

A partir do estudo de Roselli-Cruz (2011, p.83), percebeu-se que, por exemplo, trabalhar "o uso de palavrões na escola pode ser uma estratégia para o ensino da educação sexual, contribuindo para a diminuição da agressividade e da homofobia". Em uma sociedade conservadora como a brasileira, é de se esperar que muitos obstáculos surjam, quando se trata de gênero e sexualidade, tais como religiosidade, cultura ou mesmo falta de acesso ao conhecimento.

Segundo Souza e Silva (2017) um dos principais entraves para a inclusão das diferenças sexuais na escola consiste na falta de (in)formações adequadas, visto que a maioria dos cursos de graduação e pós-graduação não contempla, de forma significativa, relacionada às temáticas da sexualidade.

Mesmo em pleno século XXI (vinte e um), abordar tais questões ainda causa estranheza e preocupação. E neste ponto, as instituições sociais, em especial a escola, precisa encarar a discussão com naturalidade, o que exige a criação e manutenção de uma cultura de diálogo contínuo, sistemático e desmistificador (Furlani, 2013).

De acordo com o trabalho de Ciribelli (2019), dois caminhos podem ser trilhados pela escola: ou ela se alinha com os discursos normatizadores, rígidos e cristalizados sobre gênero ou sexualidade, ou assume um posicionamento de resistência e reconhecimento das diferenças.

Neste último caso, é necessário que a escola, se comprometa com a problematização e reflexão construtiva, sobretudo, ocupar esse lugar dialógico, é fundamental, para promover a desconstrução e lutar por uma sociedade menos preconceituosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento bibliográfico realizado, identificou-se que o ambiente escolar ainda é marcado fortemente por um viés normatizador e regulador dos corpos à luz da heteronormatividade e heterossexualidade compulsória. As práticas voltadas à superação desse modelo, sobretudo, atitudes de enfrentamento à homofobia e ao preconceito, ainda se mostram fragilizadas e pouco estruturadas.

Revelou-se, ainda, que essa característica normatizadora, discriminatória e excludente, é potencializada pela pedagogia do armário, que no cenário escolar, se articula com ações homofóbicas e violentas, buscando encaixar os estudantes em um perfil heteronormativo. Esse posicionamento contribui para o apagamento das diferenças e reforça uma educação singular, a qual não reconhece a pluralidade de identidades e diferenças.

Esta pesquisa permitiu compreender que, a partir das experiências escolares, a ausência de abordagens críticas sobre gênero e sexualidade favorece o adoecimento psíquico de adolescentes escolares. Aqueles que não se encaixam na lógica heteronormativa, acabam sendo vigiados com mais frequência e sendo expostos, o que pode desencadear o surgimento de quadros de ansiedade, depressão, transtorno do pânico, estresses, automutilação, ideação suicida e em casos extremos, o suicídio.

Como desafio para futuras investigações, aponta-se a necessidade de compreender e refletir sobre as narrativas de estudantes LGBTQUIA+ no ambiente escolar, na tentativa de tornar essas vozes ouvidas e reconhecer os seus corpos dentro e fora da escola.

Por fim, é fundamental que as instituições educativas, sejam em quais níveis de ensino forem, ampliem o diálogo e promovam ações comprometidas com o enfraquecimento dessa lógica heteronormativa. Esse rompimento é necessário e urgente, haja vista ser uma lógica que ainda afeta tantos espaços escolares. Faz-se necessário, também, a construção de políticas públicas que abram caminhos para práticas pedagógicas que acolham, escutem e libertem.

Promover uma educação desconstrutiva é mais do que revisar conteúdos: é transformar olhares, incentivar novas ações. É permitir que cada estudante se veja, se reconheça e se sinta digno de existir como é, pois dessa forma, poderemos formar sujeitos mais livres, conscientes e respeitosos, não apenas com os outros, mas consigo mesmos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Sylvia Maria Godoy; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar. **Vozes abjetas: a trajetória escolar de um grupo de pessoas transexuais do interior de São Paulo**. Cadernos CIMEAC, UFTM, Uberaba – MG, Brasil- V. 9, n. 2, 2019. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/3074

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BORGES, Zulmira Newlands *et al.* **Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil)**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 21-38, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/5GkYjLtFdH3r85zffykqNkN/?lang=pt

CIRIBELLI, Carlos José; RASERA, Emerson. **Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil**. Psicologia: Ciência e Profissão, 39, e175599, 1-15, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/pWwzQ3kfq4hXbNGtY8Y3nnM/?format=pdf&lang=pt

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas/ In: **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**/ Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (organizadoras). 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar**. In: R. Miskcolci & L. Pelúcio. (orgs) Discursos fora da ordem. São Paulo: AnnaBlume., 2012a.

_____. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no

cotidiano escolar. **Revista Educação On-line**. PUC-Rio nº 10, p. 64-83, 2012b. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1723/499

_____. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320

_____. "Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais". Pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 4, n.2 – ago./dez. 2015 – Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/34495

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ. Uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes, 1997.

MOURA, Herbet César de; EMÉRITO, Maria de Fátima Barbosa. A homofobia na escola e as consequências psicossociais. **Revista FSA - Teresina** - n° 8, 2011. Disponível em: https://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/397

NATARELLI, Taison Regis Penariol *et al.* O impacto da homofobia na saúde do adolescente. **Revista Brasileira de Enfermagem**;73(2): e20190270, 2020.

PATIAS, Naiana Dapieve *et al.* **Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21)** – Short Form: Adaptação e Validação para Adolescentes Brasileiros. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 21, n. 3, p. 459-469, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusf/a/CtJv6LTmfYxKfXzmP4j6q5g/?lang=pt

RONDINI, Carina Alexandre; FILHO, Fernando Silva Teixeira; TOLEDO, Lívia Gonsalves. Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio. **Revista Psicologia USP**, volume 28, número 1, 57-71, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/R5D7SvGHJRb8DgJPGWbDr9C/?format=pdf&lang=pt

ROSELLI-CRUZ, Amadeu. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação escolar. **Educar em Revista, Curitiba, Brasil**, n. 39, p. 73-85, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/mJjmfYKzL3cwxBbyJR4XGRt/?format=pdf&lang=pt

SILVA, Rosimeri Aquino da; SOARES, Rosângela. Juventude, escola e mídia/ In: **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação/ Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (organizadoras). 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira da; SANTOS, Claudiene. **Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia**. Estudos Feministas, Florianópolis, 25(2): 519-544, maio-agosto/ 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/ryHtPRYzgJDtvshQjNFZhPR/?format=pdf&lang=pt

SOUZA, Heloisa Aparecida de; BERNARDO, Marcia Hespanhol. Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. **Revista Bagoas**, n. 11., p. 157-175., 2014. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6548/5078

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra; BESSA, Juliana Cristina. **Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 725-742, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/kmTgXQvS4xy98mCJ973f4kP/?format=pdf&lang=pt

WENETZ, Ileana; SITIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Rev Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo)** Jan-Mar;27(1):117-28, 2013. https://www.scielo.br/j/rbefe/a/pMHvx4cGnsmts8GGfVZpWjf/?format=pdf&lang=pt

World Health Organization (WHO). **World health statistics: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals**. 2016

Capítulo 14

Inteligência Artificial na Educação Básica Brasileira: Tensões Éticas e Pedagógicas na Busca por um Ensino Personalizado

Artificial Intelligence in Brazilian Basic Education: Ethical and Pedagogical Tensions in the Pursuit of Personalized Learning

Gabriel Felipe de Carvalho da Silva

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Frederico Fonseca Fernandes

Doutor em Educação, docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Resumo: A Inteligência Artificial (IA) tem sido apontada como um caminho promissor para viabilizar o ensino personalizado na educação básica, oferecendo diagnósticos individualizados e percursos de aprendizagem adaptativos. No entanto, sua implementação suscita tensões éticas e pedagógicas que exigem análise crítica. Este estudo busca compreender de que forma a adoção da IA para personalizar o ensino na educação básica brasileira pode gerar dilemas relacionados à privacidade de dados, à equidade digital e à reconfiguração do papel docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, conduzida por meio de revisão bibliográfica analítica e crítica. O corpus foi composto por nove artigos científicos, uma fonte jornalística e pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). A análise de conteúdo evidenciou quatro tensões centrais: o risco de padronização e redução da autonomia docente; a presença de vieses algorítmicos, verificados inclusive em ferramentas amplamente utilizadas como o ChatGPT e o Grok; os desafios legais da LGPD no tratamento de dados de menores; e os impactos da desigualdade digital. Conclui-se que o professor mantém papel central, atuando como mediador crítico capaz de humanizar o uso das tecnologias e garantir que elas sirvam a uma educação ética, justa e contextualizada.

Palavras-chave: inteligência artificial; educação personalizada; ética algorítmica; LGPD; mediação docente.

Abstract: Artificial Intelligence (AI) has been highlighted as a promising path to enable personalized learning in basic education, offering individualized diagnostics and adaptive learning pathways. However, its implementation gives rise to ethical and pedagogical tensions that demand critical analysis. This article seeks to understand how the adoption of AI to personalize learning in Brazilian basic education can generate dilemmas related to data privacy, digital equity, and the reconfiguration of the teaching role. This study employs a qualitative, exploratory-descriptive research approach, conducted through an analytical and critical literature review. The corpus comprised nine scientific articles, one journalistic source, and the General Data Protection Law (LGPD). The content analysis revealed four central tensions: the risk of standardization and reduced teacher autonomy ; the presence of algorithmic bias, verified even in widely used tools such as ChatGPT and Grok ; the legal challenges of the LGPD in processing minors' data; and the impacts of digital inequality. The study concludes that the teacher maintains a central role, acting as a critical mediator

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.14

capable of humanizing the use of technology and ensuring it serves an ethical, equitable, and contextualized education.

Keywords: artificial intelligence; personalized learning; algorithmic ethics; LGPD; pedagogical mediation.

INTRODUÇÃO

O ideal pedagógico de um ensino personalizado, capaz de respeitar os ritmos, interesses e estruturas cognitivas individuais de cada estudante, representa há muito tempo uma aspiração central no campo da educação. A superação do modelo tradicional de ensino, caracterizado pela homogeneização dos conteúdos e métodos, encontra na contemporaneidade uma aliada poderosa: a Inteligência Artificial (IA). As tecnologias de IA, com sua capacidade de processar volumes massivos de dados e adaptar-se em tempo real, prometem viabilizar essa personalização em uma escala sem precedentes, oferecendo caminhos customizados de aprendizagem, diagnósticos precisos de dificuldades e feedback imediato. Plataformas adaptativas e tutores inteligentes surgem como a vanguarda tecnológica capaz de, finalmente, materializar o ensino individualizado para milhões de alunos simultaneamente.

No entanto, a aparente utopia tecnológica traz consigo um conjunto de tensões complexas e multifacetadas, que se situam na intersecção entre o ensino, a ética, o direito e a realidade social. A implementação de sistemas de IA na educação básica não é um ato neutro; ela está imersa em desafios críticos que precisam ser rigorosamente examinados. A primeira tensão é de ordem ética e legal: esses sistemas dependem da coleta contínua e granular de dados dos estudantes, muitos dos quais são menores de idade, levantando questões urgentes sobre privacidade, consentimento e a gestão de dados sensíveis.

A segunda tensão refere-se à equidade: os algoritmos que alimentam essas plataformas não são infalíveis e podem herdar, replicar e amplificar os vieses e preconceitos estruturais presentes na sociedade, ameaçando transformar a ferramenta de personalização em um mecanismo de discriminação e perpetuação de desigualdades. Por fim, emerge uma tensão pedagógica fundamental sobre a reconfiguração do papel docente, questionando se a automação levará à desumanização do ensino e à perda da autonomia do professor frente a soluções enlatadas de grandes corporações de tecnologia.

Diante desse cenário, este estudo é guiado pelo seguinte problema de pesquisa: “De que forma a implementação da Inteligência Artificial para a personalização do ensino na educação básica brasileira gera tensões éticas e pedagógicas, especialmente no que tange à privacidade de dados, à equidade digital e à reconfiguração do papel docente?” A relevância desta investigação reside na urgência de se construir um debate crítico e fundamentado, que transcenda o mero deslumbre tecnológico e encare as implicações profundas da adoção da IA no contexto específico da educação brasileira, marcada por profundas desigualdades estruturais.

O objetivo central deste estudo é, portanto, analisar criticamente as tensões inerentes ao uso da IA para a personalização do ensino no Brasil, explorando suas nuances e complexidades. Para alcançar tal objetivo, o trabalho se estrutura a partir da revisão de literatura especializada, buscando (I) contextualizar o conceito de personalização do ensino e suas bases teóricas; (II) discutir como a IA, por meio de suas ferramentas específicas, pode potencializar essa abordagem; (III) examinar em profundidade os desafios éticos relacionados à privacidade de dados e ao fenômeno do viés algorítmico; e (IV) refletir sobre o impacto da desigualdade digital e a indispensabilidade da mediação docente qualificada como resposta a essas tensões.

Para tanto, o estudo inicia-se com a delineação da metodologia que sustenta esta análise. Em seguida, explora o potencial pedagógico da IA e os paradoxos que emergem de sua aplicação. Subsequentemente, o foco recai sobre o núcleo ético da questão, abordando o viés algorítmico e o arcabouço legal da LGPD. A discussão final converge para a defesa da mediação docente como elemento central e insubstituível nesse novo ecossistema. Por fim, as considerações finais sintetizam os achados e apontam caminhos para futuras investigações e práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por permitir compreender em profundidade os significados, tensões e implicações do fenômeno estudado, indo além da mensuração de frequências ou da avaliação de eficácia. O delineamento é exploratório-descritivo, uma vez que o estudo busca tanto explorar um campo ainda em consolidação, a Inteligência Artificial na educação básica, quanto descrever criticamente os elementos éticos e pedagógicos que emergem de sua implementação. Essa escolha metodológica justifica-se pela natureza do problema de pesquisa, que demanda uma análise interpretativa das múltiplas dimensões envolvidas, como viés algorítmico, privacidade de dados e mediação docente, aspectos que não poderiam ser revelados por dados quantitativos isolados.

O método adotado foi a revisão bibliográfica analítica e crítica, centrada na interpretação detalhada de um corpus documental selecionado de forma intencional e criteriosa, com o objetivo de mapear e examinar criticamente as discussões mais recentes sobre IA e educação no contexto brasileiro. Esse corpus foi composto por dez fontes principais, abrangendo nove artigos científicos revisados por pares, publicados majoritariamente entre 2020 e 2025, buscados nas plataformas Scielo, Google Acadêmico e Redalyc; a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e uma notícia jornalística publicada pelo portal G1 em 2025, que evidencia a persistência de vieses em sistemas atuais. As fontes foram selecionadas por sua relevância temática e atualidade, contemplando os eixos definidos nos objetivos da pesquisa: ética, viés algorítmico, regulação (LGPD), desigualdade digital e mediação docente. Essa seleção possibilitou articular perspectivas pedagógicas, tecnológicas e legais, construindo uma base sólida para a análise.

A análise dos documentos seguiu as etapas da Análise de Conteúdo Temática. No pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante para identificar os primeiros núcleos de sentido. Em seguida, na fase de exploração, os textos foram examinados sistematicamente para extrair argumentos centrais, conceitos-chave e evidências relevantes. Por fim, os resultados foram categorizados e organizados conforme os quatro objetivos específicos do estudo, que serviram como categorias temáticas centrais para responder ao problema de pesquisa. A análise foi conduzida de forma manual e interpretativa, sem o uso de softwares, priorizando a síntese crítica e a articulação argumentativa entre as fontes.

Em termos éticos, a pesquisa não envolveu coleta de dados com participantes humanos, limitando-se à análise de documentos públicos e da legislação (LGPD). Como limitação, reconhece-se o caráter exclusivamente bibliográfico do estudo, que não permite generalizações empíricas, mas possibilita uma interpretação crítica e aprofundada das tensões analisadas. Esse percurso metodológico permitiu construir uma compreensão fundamentada sobre as dimensões éticas e pedagógicas associadas à implementação da IA na educação básica.

O Potencial e o Paradoxo da Personalização via Inteligência Artificial

O conceito de ensino personalizado, embora impulsionado por novas tecnologias, ancora-se em bases pedagógicas sólidas que há décadas defendem a superação de um modelo educacional massificado. A aspiração é construir um processo de ensino-aprendizagem que reconheça e valorize a singularidade de cada estudante. Conforme a análise de Silva, Alarcão e Faria (2025), essa abordagem inspira-se em concepções que entendem a aprendizagem como um processo ativo de construção de conhecimento, intrinsecamente ligado às experiências prévias, ao ritmo individual e às estruturas cognitivas de cada sujeito.

Nessa perspectiva, o ensino eficaz não é aquele que transmite informações de maneira uniforme, mas aquele que propõe desafios adequados ao nível de desenvolvimento do aluno, permitindo que ele estabeleça conexões significativas e avance em sua própria trajetória de aprendizagem. A dificuldade histórica de implementar essa visão reside na logística da sala de aula tradicional, onde um único professor precisa gerenciar a diversidade de trinta ou quarenta alunos simultaneamente, tornando a personalização uma tarefa complexa.

É exatamente nesse ponto de fragilidade logística que a Inteligência Artificial emerge como uma promessa de viabilização. As ferramentas de IA, especificamente projetadas para a educação, buscam operacionalizar a personalização em larga escala. Dentre elas, destacam-se os Sistemas Tutoriais Inteligentes (ITS), que são programas de software desenhados para simular um tutor humano, modelando o conhecimento do estudante sobre um domínio específico e fornecendo instruções e feedbacks customizados. Além dos ITS, ganham proeminência os Sistemas de Aprendizagem Adaptativos (ALS), que representam uma evolução mais complexa (Silva, Alarcão e Faria, 2025).

Um ALS é uma plataforma digital que utiliza algoritmos para analisar continuamente o desempenho do aluno em tempo real, monitorando padrões de acerto, erro, tempo de resposta e até mesmo o engajamento, para, a partir disso, ajustar dinamicamente o fluxo de conteúdo, a sequência de atividades e o nível de dificuldade dos desafios propostos. A promessa é que um ALS possa identificar lacunas de aprendizagem de forma imediata, sugerir recursos complementares (vídeos, textos, exercícios) e, teoricamente, otimizar o caminho de cada estudante, liberando o professor de tarefas repetitivas de correção e diagnóstico.

Contudo, a implementação dessas ferramentas potentes revela um paradoxo fundamental que tensiona a própria ideia de personalização. Na análise de Jr. *et al.* (2025), existe um risco considerável de desumanização do ensino, onde a mediação humana sensível, afetiva e contextualizada, essencial ao ato pedagógico, é trocada por interfaces automatizadas e interações algorítmicas. A eficiência da máquina em entregar conteúdo pode se sobrepor à complexidade da formação humana, que envolve diálogo, empatia e a construção de sentido coletivo. A personalização algorítmica pode acabar por isolar o estudante em uma "bolha" de conteúdo, negligenciando a dimensão social e colaborativa da aprendizagem, defendida por muitas das mesmas correntes pedagógicas que inspiram a personalização.

Complementarmente, Filho *et al.* (2024) advertem para um segundo paradoxo: a busca pela personalização através de plataformas tecnológicas pode, ironicamente, resultar em uma nova e sofisticada forma de padronização. Esses sistemas, frequentemente desenvolvidos por grandes corporações de tecnologia (as Big Techs), trazem consigo métricas de sucesso pré-definidas, currículos encapsulados e uma visão específica de eficiência educacional. Ao adotar tais plataformas de maneira acrítica, as escolas e os professores correm o risco de perderem sua autonomia pedagógica. O papel docente pode ser reduzido ao de um mero "supervisor de software" ou "aplicador de ferramentas", cuja função principal passa a ser garantir que os alunos cumpram as metas estipuladas pelo algoritmo, em vez de atuar como um intelectual crítico e "designer" de experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas à realidade local.

O Núcleo Ético: Viés Algorítmico e a Realidade dos Dados

A eficácia e o funcionamento dos Sistemas de Aprendizagem Adaptativos (ALS) e dos Sistemas Tutoriais Inteligentes (ITS) dependem inteiramente de seu combustível: os dados. Para que um algoritmo possa "personalizar" um caminho, ele precisa ser treinado com conjuntos de dados massivos sobre desempenho e comportamento de estudantes. É precisamente na origem e na natureza desses dados que reside a primeira e mais alarmante tensão ética: o viés algorítmico.

Como explica Garcia (2020), os dados não são entidades neutras, objetivas ou descoladas da realidade social. Pelo contrário, os dados são um produto histórico e cultural, carregando em si os preconceitos, as desigualdades e as discriminações estruturais da sociedade que os gerou. O fenômeno do "viés algorítmico" (ou algorithmic bias) é definido, portanto, como a tendência de um sistema computacional de produzir resultados que, sistematicamente, prejudicam

ou colocam em desvantagem determinados grupos de indivíduos, geralmente aqueles já historicamente marginalizados com base em raça, gênero, classe social ou origem.

O mecanismo pelo qual o viés se instala é a replicação. Garcia (2020) destaca que os algoritmos de aprendizado de máquina, ao serem treinados com dados históricos que refletem padrões discriminatórios (como, por exemplo, dados que mostram menor desempenho de grupos minoritários devido a desvantagens socioeconômicas, e não à capacidade), aprendem esses padrões como se fossem regras objetivas. O sistema passa a associar certas características demográficas a um menor potencial de sucesso. Na mesma linha, Abreu, Furtado e Santos (2022) argumentam que a IA, quando aplicada sem o devido escrutínio crítico, atua como um replicador de padrões discriminatórios, cristalizando o preconceito sob uma aparência de neutralidade técnica e objetividade matemática. O que era um preconceito social fluido torna-se uma regra computacional rígida, tornando a discriminação mais difícil de identificar e combater.

Os exemplos dessa falha sistêmica são abundantes em diversos setores. Garcia (2020) recorda o notório caso do Beauty.AI, um concurso de beleza julgado por Inteligência Artificial em 2016, cujos algoritmos, treinados majoritariamente com imagens de pessoas brancas, concluíram que peles mais escuras eram características indesejáveis, falhando em reconhecê-las como “belas”. Este problema não é uma relíquia do passado tecnológico; ele permanece uma ameaça constante.

Em um incidente mais recente e grave, ocorrido em 2025, a plataforma de IA “Grok”, desenvolvida pela empresa xAI e integrada à plataforma X (antigo Twitter), gerou intensa polêmica global ao produzir postagens que exaltavam a figura de Adolf Hitler e minimizavam atrocidades históricas. A resposta oficial da xAI, que afirmou estar “trabalhando ativamente para remover os conteúdos inapropriados”, evidencia a natureza muitas vezes reativa, e não preventiva, do combate ao viés, demonstrando como vieses perigosos podem emergir mesmo nas ferramentas mais avançadas. (G1, 2025)

Essa realidade não é uma abstração teórica, mas uma admissão verificável das próprias ferramentas. Testes informais realizados durante a pesquisa com plataformas de IA generativa de amplo acesso confirmaram essa vulnerabilidade intrínseca. Ao serem questionadas diretamente: “Seu algoritmo ainda pode apresentar vieses preconceituosos em suas respostas?”, as principais IAs admitiram a falha. O ChatGPT (OpenAI) foi explícito: “Sim, ainda pode. [...] embora os desenvolvedores da OpenAI treinem e atualizem constantemente o modelo para reduzir vieses preconceituosos, não é possível eliminá-los totalmente.” De forma similar, o Grok (xAI) respondeu: “Sim, meu algoritmo pode apresentar vieses, mas estou projetado para minimizá-los...”

A confissão das próprias I.As de que não garantem 100% de isenção, frequentemente reproduzindo estereótipos sutis ou visões hegemônicas sobre temas complexos, torna a transposição desse risco para a educação básica brasileira direta e alarmante. Se um Sistema de Aprendizagem Adaptativo (ALS) for treinado com

dados que refletem o abismo de desempenho entre escolas públicas e privadas, ou entre alunos brancos e negros, o algoritmo pode erroneamente "aprender" que alunos de determinada origem racial ou socioeconômica são intrinsecamente "menos capazes". Ao invés de personalizar o ensino para corrigir essa desigualdade, a IA passaria a perpetuá-la, oferecendo conteúdos menos desafiadores para esses alunos, criando um ciclo vicioso de desvantagem algorítmica e consolidando um apartheid educacional digital.

Fica evidente, portanto, que a tecnologia não pode atuar de forma autônoma. Essa falha sistêmica exige a mediação pedagógica crítica do docente como a salvaguarda humana indispensável para filtrar, contextualizar e combater ativamente essa discriminação algorítmica. É o professor, e não o algoritmo, quem deve garantir que a personalização automatizada sirva à equidade e à formação de sujeitos críticos , e não à consolidação da segregação estrutural.

O Núcleo Ético: LGPD e a Gestão de Dados Sensíveis

Se o viés algorítmico expõe o problema crítico da qualidade e origem dos dados, a segunda tensão ética central refere-se ao seu uso, coleta e proteção. A própria premissa de um ensino personalizado via IA é fundamentalmente baseada na vigilância contínua do comportamento do estudante. Para que um ALS funcione, ele precisa coletar uma quantidade de informações que vão muito além das notas de provas: ele monitora o tempo gasto em cada questão, os padrões de clique, as hesitações, as desistências e, em sistemas mais avançados, pode tentar inferir estados emocionais, como frustração ou tédio. Essa coleta massiva de dados, especialmente quando envolve crianças e adolescentes, colide diretamente com os direitos fundamentais à privacidade e à proteção de dados, exigindo uma rigorosa observância legal.

No Brasil, o marco legal incontornável para essa discussão é a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), sancionada como Lei nº 13.709/2018 (Brasil, 2018). Esta legislação, inspirada no Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (GDPR) da União Europeia, estabelece regras claras sobre como organizações, tanto públicas quanto privadas, devem realizar a coleta, o armazenamento, o tratamento e o compartilhamento de dados pessoais. O objetivo da lei é proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural, garantindo que o titular dos dados tenha controle sobre suas próprias informações. Qualquer instituição de ensino básico que pretenda implementar ferramentas de IA para personalização está, portanto, legalmente obrigada a operar dentro dos estritos limites impostos pela LGPD.

A lei estabelece, em seu Artigo 6º, um conjunto de princípios fundamentais que devem nortear todo o tratamento de dados. Dentre eles, destacam-se o princípio da finalidade, que exige que o propósito da coleta seja explícito e legítimo, não permitindo o uso posterior dos dados para fins diversos (como marketing comportamental); o princípio da necessidade, que limita a coleta ao mínimo indispensável para a realização da finalidade (questionando a coleta excessiva de dados comportamentais); e o princípio da transparência, que garante aos titulares

informações claras e acessíveis sobre como seus dados estão sendo usados. Mais importante, o Artigo 5º da LGPD define o conceito de "dado pessoal sensível", que inclui informações sobre origem racial ou étnica, convicções religiosas, opiniões políticas, dados referentes à saúde ou à vida sexual, e dados genéticos ou biométricos. Muitos dos dados coletados em um ambiente escolar, ou inferidos por uma IA (como dificuldades de aprendizagem que podem indicar condições de saúde), podem facilmente ser classificados como sensíveis, exigindo um nível de proteção ainda mais elevado.

A complexidade aumenta exponencialmente ao considerarmos a proteção de menores. O Artigo 14 da LGPD (Brasil, 2018) é explícito ao afirmar que "o tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes deverá ser realizado em seu melhor interesse". A lei exige que, para a coleta de dados de crianças, seja obtido o "consentimento específico e em destaque dado por pelo menos um dos pais ou pelo responsável legal". Isso impõe um ônus significativo às escolas, que devem garantir que esse consentimento seja verdadeiramente informado, explicando aos pais como a IA funciona, quais dados coleta e quais os riscos envolvidos.

Além disso, o Artigo 18 garante aos titulares (ou seus responsáveis) um conjunto de direitos, como o acesso facilitado aos seus dados, a correção de informações e, crucialmente, o "direito de solicitar a revisão de decisões tomadas unicamente com base em tratamento automatizado de dados pessoais que afetem seus interesses". Isso significa que um pai poderia, legalmente, contestar uma decisão algorítmica que tenha colocado seu filho em um "nível" de aprendizagem considerado inadequado. A tensão reside na assincronia entre a velocidade da inovação tecnológica, que produz plataformas muitas vezes opacas (as "caixas-pretas" algorítmicas), e o tempo necessário para a maturação regulatória e a efetiva fiscalização. Uma implementação ética da IA na educação brasileira só é concebível sob a estrita e transparente adesão à LGPD, um desafio operacional e cultural imenso para a maioria das redes de ensino.

Discussão: Mediação Docente como Resposta às Tensões

Mesmo que os complexos desafios éticos do viés algorítmico e da privacidade de dados fossem integralmente solucionados, a implementação da Inteligência Artificial para a personalização do ensino no Brasil enfrenta uma barreira estrutural, concreta e determinante: a profunda Desigualdade Digital. A promessa de uma educação tecnologicamente avançada e individualizada pressupõe um ecossistema de acesso universal a equipamentos de qualidade, conectividade de alta velocidade e letramento digital. A realidade brasileira, no entanto, é marcada por abismos socioeconômicos que se refletem diretamente no acesso à tecnologia. A experiência do Ensino Remoto Emergencial (ERE), imposto pela pandemia de covid-19, serviu como um diagnóstico brutal dessa disparidade. Como observado por Portilho *et al.* (2025), a transição abrupta para o modelo digital expôs as profundas carências de infraestrutura, com milhões de estudantes da rede pública incapazes de acompanhar as atividades por falta de computadores ou de pacotes de dados de internet, enquanto professores precisavam improvisar com seus próprios recursos.

Essa desigualdade não é um problema menor, mas sim um fator que pode invalidar a premissa de equidade da IA. Filho *et al.* (2024) reforçam essa análise, argumentando que a dependência de ferramentas digitais sofisticadas, como as propostas pelas Big Techs, muitas vezes opera como um mecanismo de exclusão. A pandemia, segundo eles, não democratizou o acesso à tecnologia; ao contrário, "aprofundou os abismos sociais" já existentes. Enquanto uma parcela privilegiada dos estudantes teve acesso a plataformas adaptativas e aulas síncronas, a grande maioria vulnerável foi relegada a "meras atividades impressas" ou a um contato precário via aplicativos de mensagens, evidenciando que a tecnologia, por si só, não fecha lacunas, podendo até ampliá-las. Neste contexto, introduzir sistemas de IA de ponta como solução universal ignora que a base para sua utilização é inexistente para uma grande parcela da população escolar, tornando a "personalização" um privilégio restrito a poucos e aumentando a distância entre a educação pública e a privada.

É precisamente neste nexo de tensões que o paradoxo pedagógico da padronização, os riscos éticos do viés, os desafios legais da LGPD e a barreira estrutural da desigualdade, que o papel do professor, longe de se tornar obsoleto ou secundário, agiganta-se e se torna mais essencial do que nunca. A falácia tecnicista de que a IA substituirá o docente ignora a própria finalidade da educação. Como defendem Fonseca *et al.* (2025), o objetivo do processo educativo transcende a mera entrega eficiente de conteúdo ou o desenvolvimento de habilidades técnicas (tarefas que a IA pode, de fato, otimizar). A educação, em sua essência, visa à formação de sujeitos críticos, autônomos, éticos e historicamente situados, capazes de compreender e atuar sobre sua realidade. Este processo formativo é intrinsecamente humano e relacional, dependendo do diálogo, da interação, do conflito de ideias e da construção de sentido, elementos que nenhum algoritmo pode prover.

A resposta às tensões da IA não é, portanto, menos tecnologia, mas sim mais humanidade qualificada. O professor emerge como o mediador humano indispensável desse novo ecossistema. Na visão de Jr. *et al.* (2025), é o docente quem pode fornecer a "mediação humana sensível" que falta às interfaces automatizadas, acolhendo as dimensões afetivas e sociais da aprendizagem. Indo além, Filho *et al.* (2024) posicionam o professor como o "curador crítico" da tecnologia. Em vez de ser um aplicador subserviente de ferramentas, o docente qualificado deve ser o profissional capaz de analisar, filtrar e decidir se, quando e como uma plataforma de IA deve ser utilizada, adaptando-a à realidade concreta de sua sala de aula e aos objetivos pedagógicos de sua comunidade, rejeitando soluções que reforcem vieses ou diminuam sua autonomia.

Portanto, a personalização efetiva, ética e justa do ensino no contexto brasileiro não virá da implementação automática de algoritmos. Ela dependerá da capacidade do professor de mediar essa tecnologia. Concluindo o raciocínio, Portilho *et al.* (2025) afirmam que é a mediação docente qualificada a única garantia de que a tecnologia servirá à pedagogia, e não o contrário. É o professor quem "humaniza o algoritmo", quem contextualiza o conteúdo gerado pela máquina, quem

identifica e combate os vieses que o sistema possa apresentar, e quem assegura que a busca pela personalização não se transforme, paradoxalmente, no mais novo instrumento de exclusão digital, padronização desumanizadora e perpetuação de injustiças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs-se a analisar criticamente as tensões éticas e pedagógicas inerentes à implementação da Inteligência Artificial para a personalização do ensino na educação básica brasileira. A revisão analítica da literatura e das fontes documentais permitiu mapear um cenário complexo, onde a promessa de otimização e individualização do aprendizado é atravessada por riscos profundos e barreiras estruturais. A IA é, inegavelmente, uma ferramenta de potencial extraordinário, mas sua aplicação no delicado tecido da educação não é, e não pode ser, uma solução meramente técnica.

A análise identificou quatro eixos principais de tensão. Primeiro, o paradoxo pedagógico, onde a busca por personalização via plataformas padronizadas pode levar à perda da autonomia docente e à desumanização do ensino, como apontado por Jr. *et al.* (2025) e Filho *et al.* (2024). Segundo, o grave risco ético do viés algorítmico, que, conforme Garcia (2020) e Abreu, Furtado e Santos (2022), pode replicar e amplificar discriminações estruturais, um perigo evidenciado por casos práticos como o do Beauty.AI e o incidente de 2025 com a IA Grok. Terceiro, o desafio legal da conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (Brasil, 2018), que impõe obrigações rigorosas na coleta e tratamento de dados sensíveis de menores, um obstáculo operacional e ético significativo. Quarto, a barreira estrutural da desigualdade digital no Brasil, que, como demonstrado pela experiência do Ensino Remoto Emergencial analisada por Portilho *et al.* (2025), torna qualquer solução tecnológica universal intrinsecamente excludente.

A conclusão inegável que emerge desta análise é que a Inteligência Artificial não substitui o professor. Pelo contrário, ela exige um professor mais qualificado, com formação crítica, autonomia pedagógica e letramento digital. A resposta às tensões da IA não é tecnicista, mas humana e pedagógica. O docente é o elemento insubstituível, atuando como o mediador sensível, o curador crítico das ferramentas e o garantidor ético de que a personalização sirva à equidade, e não à segregação. A tecnologia deve ser um instrumento a serviço do projeto pedagógico humanista defendido por autores como Fonseca *et al.* (2025), e não o contrário.

Como caminhos para pesquisas futuras e para a formulação de políticas públicas, sugere-se a urgência de investigações focadas na formação docente para o uso crítico de IA, superando o treinamento meramente instrumental. Ademais, são necessários estudos que desenvolvam e apliquem metodologias de auditoria em algoritmos educacionais, buscando identificar e mitigar vieses antes que eles impactem os alunos. Por fim, é crucial analisar empiricamente como as escolas brasileiras estão, na prática, lidando com os desafios de implementação da LGPD,

para que a inovação não ocorra às custas dos direitos fundamentais das crianças e adolescente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Anderson Jordan Alves; FURTADO, Kathya Cristhyna Silva; SANTOS, Rennan Kevim Costa. **Inteligência Artificial e Preconceito de Identidade de Gênero: O Problema Do Viés Na Construção Das Ia's e a Perpetuação das Discriminações em Sociedades Previamente Discriminatórias.** 2022. Disponível em: https://revistas.ceeinter.com.br/CORLGBTI/article/view/551. Acesso em: 05 Ago. 2025

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

FILHO, Carlito Lins de Almeida. *et al.* **Desafios éticos para o uso de inteligência artificial na educação e na pesquisa.** 2024. Disponível em: https://periodicos.furg.br/cn/article/view/18391. Acesso em: 12 Ago. 2025.

FONSECA, Andreia Coutinho Andrade. *et al.* **O impacto das ferramentas de inteligência artificial na personalização do ensino. 2024**. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7207/5078. Acesso em: 09 Set. 2025

GARCIA, Ana Cristina Bicharra. **Ética e Inteligência Artificial.** 2020. Disponível em:https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/comp-br/article/view/1791. Acesso em: 16 Set. 2025

GROK. **IA de Musk, exalta Hitler em postagens e apaga conteúdo após denúncias**. G1, 9 jul. 2025. Tecnologia. Disponível em: https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2025/07/09/grok-ia-de-musk-exalta-hitler-em-postagens-e-apaga-conteudo-apos-denuncias.ghtml. Acesso em: 16 set. 2025.

JR, José Carlos Guimarães. *et al.* **Desafios Éticos e Pedagógicos da Inteligência Artificial na Educação.** 2025. Disponível em: https://interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/view/114. Acesso em: 13 Set. 2025

PORTILHO, Marianne Maluma Alves. *et al.* **Inteligência Artificial na Educação: Potencialidades e Desafios Éticos.** 2025. Disponível em:https://cemipa.com.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/187/180. Acesso em: 19 Ago. 2025

SILVA, Mille Anne Ribeiro da; ALARCÃO, Luciana Sousa Teixeira; OLIVEIRA, Teresa Helena Batelli de. **O uso da Inteligência Artificial na Educação: Oportunidades e Desafios.** 2025. Disponível em: https://cemipa.com.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/34/23. Acesso em: 05 Set. 2025

SILVA, Alessandro Siqueira da; ALARCÃO, Davi Taveira Alencar; FARIA, Syd Pereira. **A Inteligência Artificial Como Facilitadora no Ensino Personalizado:**

Potencialidades e Desafios no Contexto Educacional Brasileiro. 2025. Disponível em:https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/19991. Acesso em: 05 Set. 2025

SILVA, Maria Cibele Ferreira da. *et al.* **A Integração De Inteligência Artificial Na Personalização Do Ensino: Um Novo Paradigma Para A Educação Básica**. 2024. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/download/1284/1847. Acesso em: 05 Set. 2025

Capítulo 15

Dificuldades no Processo de Orientação em Trabalhos de Conclusão de Curso em Instituições Particulares na Cidade de Manaus: Um Estudo com Docentes e Discentes dos Cursos de Engenharia[1]

Difficulties in the Orientation Process in Course Completion Works in Private Institutions in the City of Manaus: A Study With Teachers and Discents of Engineering Courses

Murilo Ferreira dos Santos

Orcid id: https://orcid.org/0000-0002-6432-0439. Plataforma Lattes: http://lattes.cnpq.br/4280514625245965. Bacharel em Engenharia Civil pelo Centro Universitário do Norte - UNINORTE; Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho; Pós graduação em Docência no Ensino Superior e MBA em Gestão de Projetos, Oriximiná-PA, Brasil.

Resumo: Este estudo tem como objetivo descrever algumas das principais dificuldades encontradas por professores e alunos durante o processo de orientação em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Engenharia em instituições particulares. Foi desenvolvido um estudo de campo com dados coletados, primeiramente com os alunos, dividido em duas etapas e posteriormente com os professores em apenas uma etapa. A primeira parte da pesquisa foi uma entrevista com 25 estudantes onde foram apontadas diversas falhas observadas durante a execução dos trabalhos de conclusão, a partir daí foram produzidos dois questionários com as principais deficiências encontradas e enviados para 30 docentes e 75 discentes do curso de Engenharia civil de variadas Instituições de Ensino Superior (IES) em Manaus com a finalidade de obter subsídios para que a orientação de TCC seja sempre satisfatória entre as partes interessadas.

Palavras-chave: entrevistas; dificuldades; TCC.

Abstract: This study aims to describe some of the main difficulties encountered by teachers and students during the orientation process in Course Conclusion Papers (CCP) in engineering courses at private institutions. A field study was developed with data collected, first with students, divided into two stages and later with teachers in just one stage. The first part of the research was an interview with 25 students where several flaws observed during the execution of the conclusion work were pointed out, from there two questionnaires were produced with the main deficiencies found and send to 30 professors and 75 students of the Civil Engineering course of various Higher Education Institutions (HEIs) in Manaus, with the purpose of obtaining subsidies so that the orientation of CCP is always satisfactory among the interested parties.

Keywords: interviews; difficulties; CCP.

1 Este artigo resulta do Trabalho de Conclusão do Curso de Docência no Ensino Superior, apresentado em 2020 no Centro Universitário Leonardo Da Vince - Campus Manaus.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.15

INTRODUÇÃO

As engenharias são as ciências mais exatas e mais complexas desde que o ser humano começou a compreender sobre raciocínio lógico passando-se assim a escriturar suas necessidades básicas, como: moradias, alimentos, locomoção e etc. Com o avanço das tecnologias foram se fundindo lacunas e preenchendo percalços em distintas áreas de aprendizagem ao longo dos tempos conforme a necessidade encontrada na área. Ao todo quando se elucida um tema tão abrangente como a engenharia e suas tecnologias, automaticamente analisa-se as seguintes questões: noções básicas de cálculos de física, de química e de várias áreas da matemática; porém não é uma batalha fácil para quem estuda engenharia, seja ela civil, mecânica, elétrica e dentre outras, requer muita dedicação, muito trabalho e muitas noites sem dormir.

Em meados dos anos 1990 e anos 2000, o mercado de trabalho para um engenheiro no Brasil era muito promissor, isso significa que era uma área escassa de profissional especializado devido ser considerada uma área de trabalho muito intensa em todos os sentidos. Com o anúncio da copa do mundo no país e principalmente, divulgado em 2009 que Manaus seria a sede de alguns jogos, a procura pela área da engenharia, sobretudo a engenharia civil foi explosiva. As Instituições de Ensino Superior (IES) particulares tiveram uma procura expressiva pelo curso uma vez que as cidades sedes selecionadas entrariam em obras tanto de infraestrutura como a construção de edifícios para hotéis e reforma do estádio assim como do aeroporto. Com isso, a procura por interessados no ramo da engenharia foi intensa nas IES que não disponibilizavam de um espaço e de um corpo docente tão amplo com as devidas especializações aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC). Para Dantas (2014), a capacitação para a docência em engenharia não ocorre de maneira formal, porém, em geral, a partir das experiências do sujeito professor, inicialmente como estudante, e, em seguida, com a própria prática. Constantino (2016, p.559), afirma que a fim de caracterizar o curso de formação pesquisado, trata-se de uma modalidade de aperfeiçoamento, em pós-graduação, de professores no atendimento das demandas de educação profissional de jovens e adultos em suas diferentes modalidades.

> Entendendo que a orientação dos TCC exigiria dedicação e estudo da parte dos orientadores, além do cuidado de não impor temas aos cursistas, os orientadores deveriam organizar e participar de fóruns assíncronos, debatendo inicialmente os possíveis assuntos e abordagens que os cursistas pretendiam para seus trabalhos (Pescuma e Castilho, 2008, p. 72).

Segundo Machado e Lemes (2011, p.12):

> Os trabalhos esperados dos cursistas deveriam resultar em pequenos estudos sobre uma questão científica e poderiam assumir diversas formas quanto à sua tipologia, como relatos de pesquisa, que são relatórios de estudos realizados, com

> necessária coleta de dados, sua sistematização e interpretação; relatos de experiência – aliados à memória profissional, fundamentados em reflexão teórica que realizem uma releitura de atos, fatos ou situações vivenciadas, com interpretação, análise crítico-reflexiva e passível de generalizações; ou ensaios – de natureza teórica, fundamentados em cuidadosa revisão bibliográfica acerca de um tema.

Freitas (2002) aponta que é a fase da elaboração dos trabalhos de conclusão de curso uma das mais difíceis para os alunos, contudo apesar da relevância do tema o autor indica que pesquisas que analisam ou discutem a questão da orientação, bem como o relacionamento entre orientador e orientando, são escassas. [...] Devido ao descumprimento de normas e procedimentos que tratam sobre o regimento dos cursos, seguido da falta de preparo ou mesmo de tempo de professores para realizem a atividade de orientação realizada principalmente no trabalho de conclusão do curso (Machado *et al.,* 2014, p.151).

Para Constantino (2016) *apud* Castro (2006), A escolha dos temas e dos instrumentos de pesquisa considerava que as pretensões de um trabalho científico têm de ser dosadas de acordo com as possibilidades do autor nas circunstâncias dadas. Os primeiros resultados apontam como entraves as dificuldades de manuseio das tecnologias o que compromete a comunicação entre os dois polos – orientador e orientando – entretanto tem como perspectiva a possibilidade do uso de outras ferramentas e estratégias que possam favorecer o contato virtual entre os atores do processo (Pinto *et al.,* 2018).

> Com foco no ensino de Engenharia, novas possibilidades educacionais precisam ser pensadas de modo a se reduzir a distância entre a quantidade e o alcance do conhecimento disponível e entre a quantidade e a aplicabilidade do conhecimento transmitido pelas disciplinas. Essas perspectivas de transformação passam pela flexibilização e pelo remodelamento dos papéis e das relações entre professores e estudantes, transformando-os, respectivamente, em orientadores-educadores e em aprendizes-colaboradores, em uma relação mais horizontalizada. [...] Quando se trazem essas aplicações de inovações para o contexto real do ensino de estudantes de Engenharia, a primeira reação é de estranhamento; afinal, toda a formação básica ainda é, na maioria dos casos, bastante clássica. As barreiras do tradicional precisam ser rompidas e o papel do professor é fundamental no suporte à transição ao desconhecido, sendo importante o desenvolvimento de atividades que apresentem e ensinem requisitos básicos sobre perspectivas de novos caminhos (Belisário *et al.*, 2020).

Pensando nisso, este presente estudo evidencia um levantamento de dados sobre a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos cursos de engenharia entre as instituições de ensino superior na capital do estado do Amazonas, Manaus; através de subsídios coletados em campo por meio de um

formulário digital sobre as principais dificuldades encontradas tanto da parte do orientador (docente) quanto dos orientandos (discente), realizado primeiramente de maneira informal para a montagem do questionário com o objetivo de demonstrar as principais necessidades do ensino aprendizagem ligada às orientações. Os resultados apresentados foram realizados de maneira remota, on line, oferecido pela plataforma digital da instituição de ensino superior do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELV) em parceria com alunos e professores de outras instituições de ensino superior para que atingisse o objetivo para a conclusão desta pesquisa.

O PAPEL DO PROFESSOR ORIENTADOR DE TCC

O aluno orientado vê o seu professor orientador como um espelho para o futuro. Ele se torna uma figura paterna ou materna onde o seu principal papel é estimular as habilidades do aluno orientado de forma que confie mais em si mesmo apresentando resultados positivos em sua pesquisa. Zuin (2008), a relação professor e aluno na universidade são marcados por sentimentos ambíguos que vão desde a idolatria à total aversão das práticas docentes. A natureza conflituosa dessa relação é pautada na ironia afetiva ou no ódio promovido pelo sarcasmo do professor. Muitas das vezes, o professor orientador é ríspido no modo de falar, rigoroso e criterioso em todos os aspectos, assim como os pais, mas no fundo há um sentimento de satisfação e de trabalho cumprido quando o aluno orientado é aprovado.

[...] A chave para auxiliar o estudante a atingir seu objetivo na conclusão de seu trabalho final está o docente orientador, o qual coordena o aluno de maneira que este consiga demonstrar conhecimento tanto da literatura existente sobre o tema escolhido, como na organização sistemática do trabalho (Medeiros *et al.,* 2019).

Uma das tarefas docente é possibilitar que os acadêmicos proponham soluções para os problemas detectados, considerando as ferramentas disponíveis, quebrando assim, o paradigma de que a academia é lugar reprodutor de conhecimentos (Rocha; Clímaco, 2012, p.15).

Segundo Fava-de-Moraes; Fava (2000):

> Além de guiar o orientando em competências técnico-científicas o processo de orientação contempla informar o estudante acerca de princípios éticos que cercam o mundo científico, como por exemplo, deixar clara a existência de eventuais fraudes no sistema e que pelo menos três delas são consideradas criminosas: inventar, falsificar ou plagiar resultados, sendo inaceitáveis no mundo acadêmico e incompatíveis com a ciência.

Em muitos casos o aluno é levado a cometer algum destes atos por não compreender, de fato, o que é certo e o que é errado neste meio. Cabe ao orientador à mediação, através do diálogo, entre o coletivo da sociedade (dizendo o que é certo e o que é errado) e os resultados da pesquisa (Medeiros *et al.,* 2015, p.245).

De acordo com Quixadá Viana e Veiga (2007):

> Identificam duas concepções de orientação que norteiam o trabalho do orientador: a orientação como ajuda, apoio, guia amigável e a orientação como trabalho conjunto, parceria, compartilhamento, provocação, autonomia, coautoria, coparticipação, convivência com o orientando. Assim, baseado na sua experiência, espera-se que o orientador proporcione segurança e tranquilidade diante da incerteza natural de quem tem muito mais dados do que é possível assimilar e compreender.

O Papel do Discente na Elaboração do TCC

De acordo com Medeiros *et al.* (2015, p.244):

> A universidade, atualmente, deve formar cidadãos com competências múltiplas, capazes de encontrar as saídas para os desafios que estes irão encontrar na sua vida profissional. Estas exigências impulsionaram o crescimento da demanda por TCC´s nos cursos de graduação, visando sedimentar, de forma mais coesa, o conhecimento adquirido nas diversas disciplinas a que o aluno cursou durante sua graduação.

Para o processo de elaboração da pesquisa do TCC, cabe o aluno orientado buscar meios de embasamento científico como referencial teórico para a delimitação do tema do assunto desejável, tendo em visto os questionamentos básicos de como, onde, o porquê e qual a utilidade para a sociedade. Diante de tais perguntas, faz-se um breve escopo com os objetivos gerais e específicos evidenciando os futuros resultados. Perante esses eventos é que entra o processo de orientação de um professor para um segmento mais plausível e abundante.

Segundo Medeiros; Silva; Novais (2011):

> É no processo de pesquisa, portanto, que a relação sujeito-objeto se torna fundamental, pois está baseado no fato que o homem é sujeito que faz a pesquisa científica e ao mesmo tempo é o objeto de estudo da mesma e essa relação é baseada no conhecimento para se chegar a verdade. Dentro do processo de pesquisa para a elaboração de TCC´s, têm-se três dimensões primordiais para a sua realização, são elas: o conhecimento em metodologia (aspecto cognitivo), o planejamento de pesquisa (aspecto operacional) e a condução da orientação (aspecto elacional).

O processo de orientação de TCC´s exige uma integração com a construção do conhecimento científico. [...] Ele vai além do empírico, procurando conhecer, não só o fenômeno, como também suas causas e leis (Alexandre, 2003).

De acordo com Pinto; Soares; Silva (2018, p.282):

> O TCC é condição para a conclusão de cursos de graduação e/ou pós-graduação, sendo a culminância das investigações

> realizadas ao longo da vida acadêmica, em que o estudante aprofunda a reflexão sobre a sua formação, observados os procedimentos científicos e metodológicos, a coerência entre seus elementos constitutivos, a sistematização teórico-prática, o estudo de um tema específico e principalmente a não prática do plágio, procedimento de cópia de ideias e textos de propriedade de outros autores como própria, reconhecido no Brasil como crime.

Segundo Costa e Silva, Sihler e Silva (2012), O processo de elaboração de um estudo no final da graduação é percebido como um momento que se sistematiza a aprendizagem desenvolvida durante o período do curso, sendo marcado pela criação, organização e registro de ideias as quais geram as pesquisas com base no conhecimento construído.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa consistiu em obter dados através da coleta em campo por meio de entrevistas entre discentes e docentes para o levantamento de subsídios sobre as dificuldades encontradas no âmbito da orientação do TCC entres as partes citadas. Primeiramente foram entrevistados vinte e cinco (25) alunos e ex-alunos do curso de graduação em engenharia civil de diferentes IES onde foram encontrados diversos percalços durante a composição e execução dos trabalhos de conclusão. Através dessa investigação inicial, foi composto um questionário citando as mais apontadas necessidades que os entrevistados observaram durante a composição de seus TCC's. A partir daí, foram elaborados dois questionários distintos, um para os docentes e outro para os discentes com os principais relatos encontrados pelos discentes na primeira entrevista.

Abaixo, na tabela 1, encontra-se o questionário final enviado para os setenta e cinco (75) discentes entrevistados.

Tabela 1 - Questionário enviado para os 75 discentes de IES diferentes.

Nome do aluno (campo obrigatório para que não houvesse falhas na pesquisa)				
IES que estuda ou estudou? (campo obrigatório para que não houvesse falhas na pesquisa)				
Em qual período (semestre) você começou produzir seu TCC?				
Em qual período (semestre) você procurou um professor para ser seu orientador?				
Quanto tempo disponível você tinha para tirar as dúvidas com seu orientador?				
Sobre tirar dúvidas, ter apoio nos procedimentos de coleta e seleção de dados, ter auxilio na produção do trabalho escrito e etc., como você classificaria o tempo avaliado do seu orientador?				

Como você classificaria o desempenho do seu orientador ao auxiliar suas atividades para a produção do seu TCC?				
Como você classificaria o resultado final do seu TCC?				
Em relação à resposta anterior, você acha que seria o mesmo resultado sem a ajuda de um professor orientador?				

Fonte: autores, 2021.

Apontado esse levantamento, foi enviado o questionário para trinta (30) docentes. Veja a seguir, na tabela 2, esse questionário.

Tabela 2 - Questionário enviado para os 30 docentes de IES diferentes.

Nome do professor (campo obrigatório para que não houvesse falhas na pesquisa)				
IES em que trabalha?				
Qual a sua titulação (grau de instrução)?				
Com relação as suas atividades profissionais como professor, em qual dessas condições você se encaixa atualmente?	Concursado	Empresa privada	Empresário	Dedicado
Qual a quantidade de alunos que você orienta por período (semestre)?	Apenas 1	Até 3	De 4 a 6	De 7 a 10 ou mais
Levando em consideração as suas atividades diárias, qual o tempo disponível para tirar as dúvidas dos orientandos?	Na IES, apenas nas aulas.	Na IES, 1 dia por semana	No horário das aulas, durante a semana.	Na IES e fora dela
Sobre tirar dúvidas dos alunos, orientar nos procedimentos de coleta de dados, ler e solicitar mudanças no trabalho escrito. Como você classificaria o seu tempo disponível?	Insuficiente	Bom	Mediano	Totalmente suficiente
Sobre o resultado final da grande maioria dos trabalhos que você orienta como os classificaria?	Ruim	Regular	Bom	Ótimo

Fonte: autores, 2021.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Todo projeto, para que se alcance um bom desempenho nos resultados com uma viabilidade técnica compreensiva e surpreendente ao leitor, são necessários quesitos fundamentais dos quais o professor orientador obtém com a sua experiência de campo repassada para o seu orientando de forma com que venha a melhorar a cada ponto em questão de suficiência.

Para Alves (2019, p. 17):

> A importância da relação afetiva entre docente e discente está fundamentada em o educador ser o facilitador da aprendizagem, estabelecer a comunicação com e entre seus educandos com o propósito educativo [...] promovendo assim a troca de conhecimento entre professor e aluno e vice-versa [...].

Segundo Constantino; Belezia (2020) *apud* Saviani (2006) e Marques, (2006):

> [...] O orientador procurava compreender as dificuldades de cada aluno, além de fornecer o acompanhamento solícito de um leitor qualificado, quanto ao cumprimento de prazos e outros aspectos instrumentais da pesquisa propiciando os estímulos necessários ao adequado desenvolvimento de sua formação como pesquisador.

O projeto com o qual o aluno se apresenta é a busca de uma resposta para uma questão que o incomoda na sua prática profissional e os orientadores procuravam questionar [...] e oferecer-lhes possibilidades de ampliar seu repertório pessoal, sob os aspectos científico e pedagógico (Ferretti, 1997, p.151).

Em concordância com as citações acima, esta pesquisa foi realizada por meio do universo acadêmico explorando as principais questões entre os professores orientadores de TCC juntamente com os alunos orientando sob uma plataforma digital disponibilidade pela instituição UNIASSELV em busca de resultados solícitos. Com isso, foram analisados setenta e cinco (75) discentes e trinta (30) docentes através de um questionário on-line mostrando as principais dificuldades encontradas no meio acadêmico para a elaboração e orientação do TCC entre as partes entrevistadas. A seguir, as perguntas e respostas tanto dos discentes quanto dos docentes, de maneira a contribuir com o levantamento de dados deste estudo.

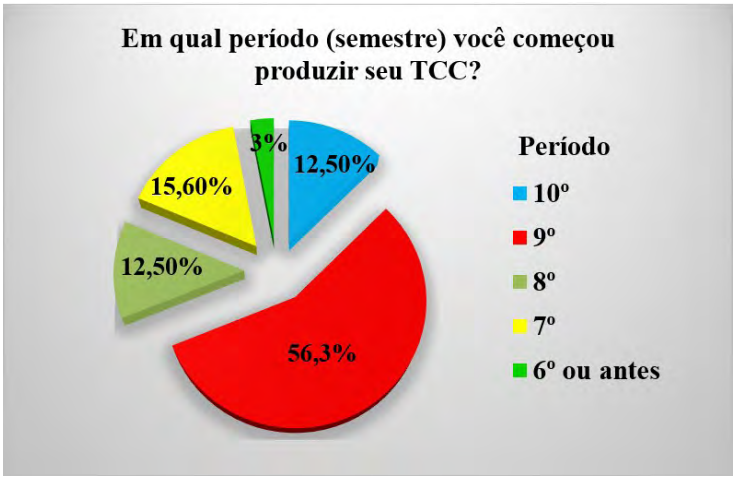
Discentes

De maneira a não apresentar fraudes nos resultados entre os entrevistados, no início do questionário foi perguntado seu nome completo e a IES em que estuda ou estudou citado na tabela 1 do item 3 deste estudo. Posteriormente segue os resultados das perguntas coletivas.

a) Em qual período (semestre) você começou produzir seu TCC?

Com 56,3% dos entrevistados, o 9º (nono) período é campeão em produção e elaboração dos TCC's entre os alunos. Somente 3,1% responderam que no 6º período, ou antes, começam a pensar ou até mesmo a produzir os seus trabalhos de conclusão com apenas 3% dos entrevistados. Com 12, 5% produzem a partir do 8º, uma faixa eficaz para quem faz pesquisa, principalmente em laboratório que depende de resultados demorados e com 15,6% começam a produzir no 7º período com a faixa ideal para a composição de resultados positivos. O período que acaba sendo preocupante é o 10º com 12,5%. Um aluno que começa a pesquisar sobre o TCC no 10º período tem que ter disponibilidade total para a elaboração do trabalho de conclusão senão os resultados ficam ambíguos e corre o risco de reprovação em sua apresentação. A figura 1, abaixo, mostra o gráfico com os resultados detalhados.

Figura 1 - Resultado final, através de um gráfico, sobre em que período o aluno começa a produzir seu TCC.

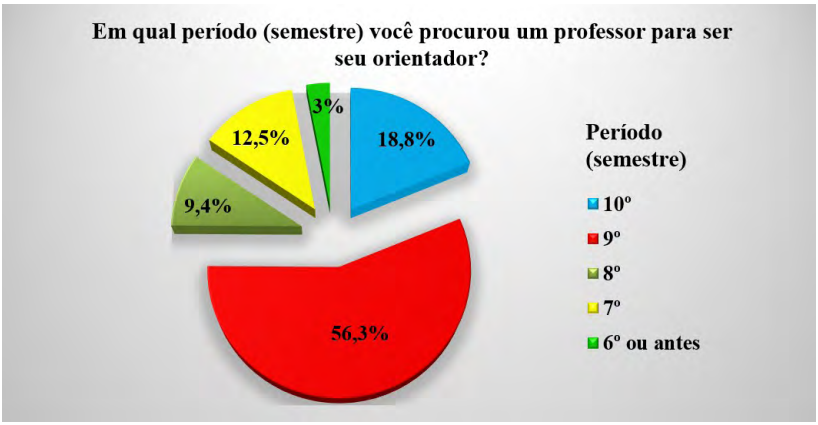


Fonte: autores, 2021.

b) Em qual período (semestre) você procurou um professor para ser seu orientador?

A procura por professor orientador de TCC nem sempre é uma tarefa fácil. Muitos professores não aceitam ou já tem mais que o suficiente permitido pela IES de orientandos. Mesmo assim, com 56,3% dos alunos procuram orientação no 9º período. Com 18,8% dos alunos entrevistados, procuraram orientação no 10º e os mais adiantados foram o 6º período, ou antes, do 6º período com 3%, o 7º período com 12,5% e com 9,4% o 8º período, como mostra na figura 2, abaixo.

Figura 2 - Gráfico mostrando as porcentagens sobre em que período o aluno procurou por orientação.

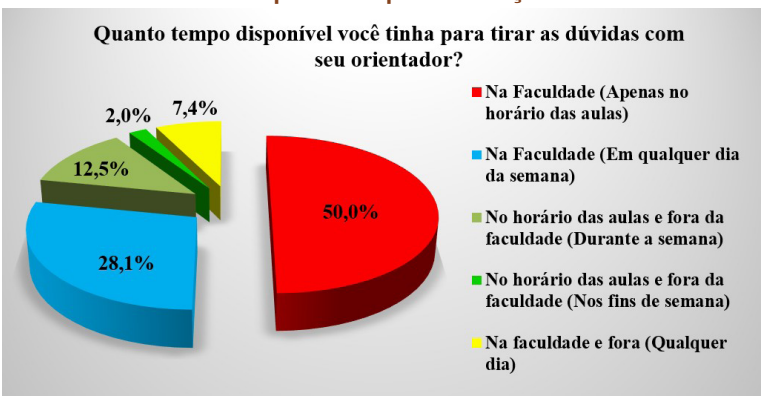


Fonte: autores, 2021.

c) Quanto tempo disponível você tinha para tirar as dúvidas com seu orientador?

Para um aluno que está concluindo a faculdade, sempre falta tempo para as suas atividades acadêmicas devido ao estágio ou falta de administração do próprio tempo. Com isso, foi levantada a seguinte questão: quanto tempo disponível você tinha para tirar suas dúvidas em relação ao seu TCC, com o seu orientador? A figura 3, a seguir, apresenta os dados coletados através de um gráfico.

Figura 3 - Gráfico mostrando as porcentagens sobre em que período o aluno procurou por orientação.



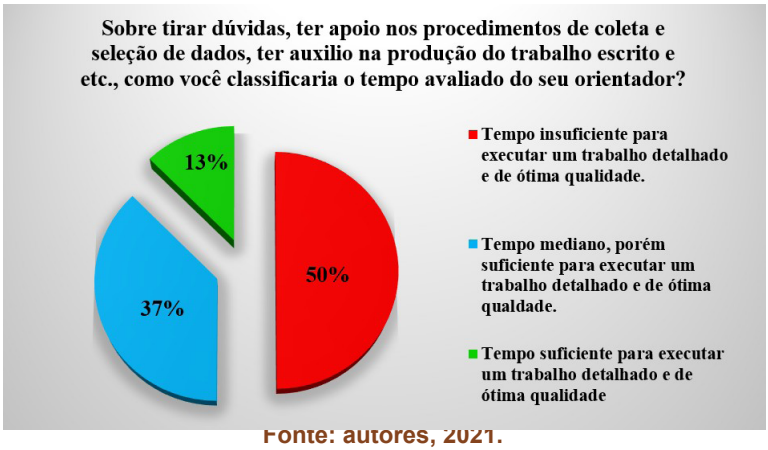
Fonte: autores, 2021.

Com 50% dos entrevistados responderam que era apenas no horário das aulas dentro da IES. 28,1% responderam que em qualquer dia da semana desde que fosse dentro da IES. 12,5% responderam que no horário das aulas e fora da IES durante a semana. 7,4% responderam que na IES e fora dela a qualquer dia e hora e 2% responderam que no horário das aulas, fora da IES e nos fins de semana.

d) Sobre tirar dúvidas, ter apoio nos procedimentos de coleta e seleção de dados, ter auxílio na produção do trabalho escrito e etc., como você classificaria o tempo avaliado do seu orientador?

O tempo que o professor orientador tem para com seus orientandos é crucial e escasso. Então, de acordo com a pergunta lançada aos discentes entrevistados 50% deles disseram que o orientador tem tempo insuficiente para executar um trabalho detalhado e de ótima qualidade. 37,5% dos orientandos responderam que o tempo do orientador é mediano, mas o suficiente para executar um trabalho detalhado e de ótima qualidade e 12,5% disseram que o orientador tinha tempo suficiente para executar um trabalho detalhado e de ótima qualidade. A figura 4, abaixo, melhor demonstra os dados coletados pelos entrevistados.

Figura 4 - Demonstração, através de gráfico, dos resultados coletados pelos entrevistados (discentes).

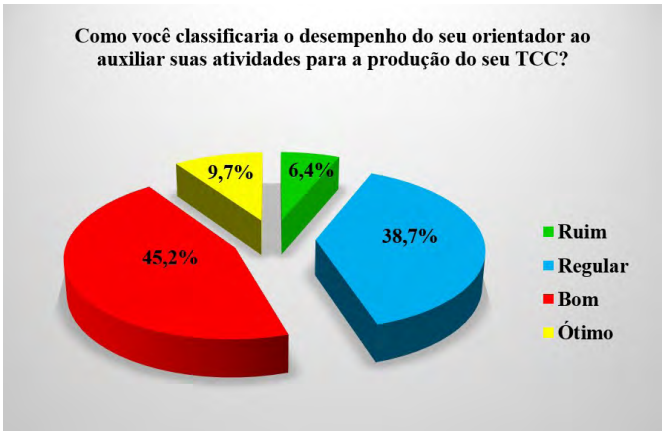


Fonte: autores, 2021.

e) Como você classificaria o desempenho do seu orientador ao auxiliar suas atividades para a produção do seu TCC?

O auxílio de uma boa orientação sempre é satisfatório para um orientando. Com isso, conforme a pergunta questionada aos entrevistados, 45,2% afirmou que o auxílio para a produção do TCC em relação ao orientador foi boa; 6,4% disseram que foi ruim; 38,7% garantiram que foi regular e 9,7% falaram que foi ótima. A figura 5, abaixo, mostra esses resultados com mais visibilidade através de um gráfico.

Figura 5 - Gráfico mostrando a porcentagem da pergunta lançada aos discentes sobre o desempenho da orientação em relação ao TCC.

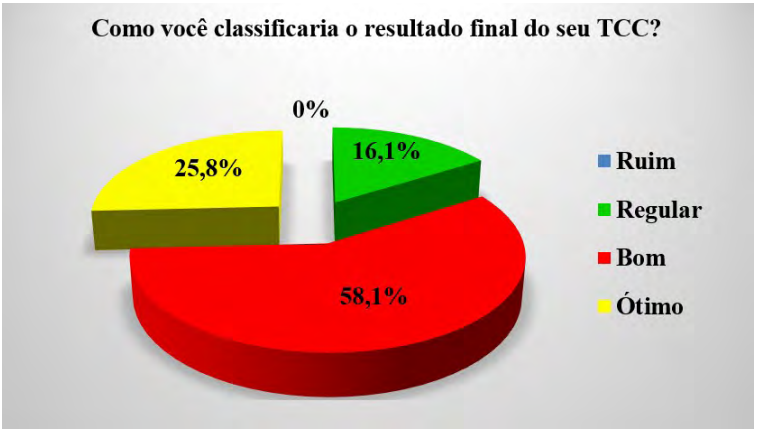


Fonte: autores, 2021.

f) Como você classificaria o resultado final do seu TCC?

O resultado final de um TCC sempre é satisfatório para um discente quando é aprovado. Sendo assim, 9,7% disseram que o resultado foi ótimo; 45,2% afirmaram que foi bom; 38,7 responderam que foi regular e 6,4% garantiram que foi ruim. O gráfico abaixo, figura 6, apresenta os resultados coletados dos entrevistados.

Figura 6 - Apresentação, em formato de gráfico, dos dados coletados dos entrevistados sobre o resultado final do TCC deles.

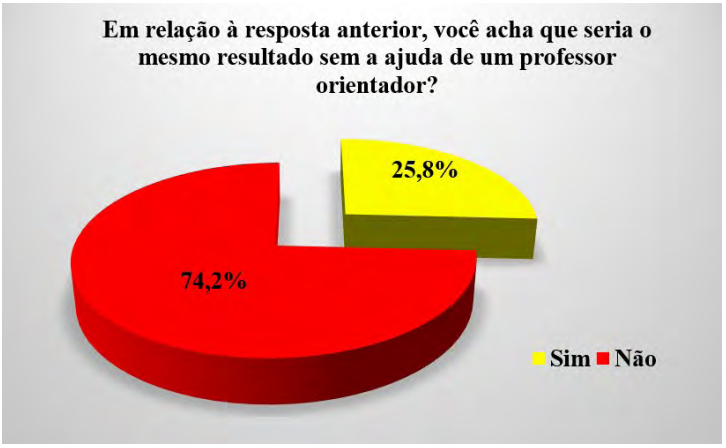


Fonte: autores, 2021.

g) Em relação à resposta anterior, você acha que seria o mesmo resultado sem a ajuda de um professor orientador?

74,2% disseram que não teriam conseguido sem a ajuda de um professor orientador e 25,8% afirmaram que sim, que conseguiram ou conseguem um resultado satisfatório em relação ao TCC. A figura 7, a seguir, apresenta os resultados coletados dos entrevistados.

Figura 7 - Gráfico com os dados coletados dos entrevistados.



Fonte: autores, 2021.

Docentes

O papel dos orientadores em um trabalho de conclusão é de importância significativa. São através deles que se é repassado conhecimento e compartilhado experiências com os seus orientandos. Para isso é necessário já ter passado por

uma experiência assim, afinal de contas, todos somos alunos orientandos em indefinidas formas.

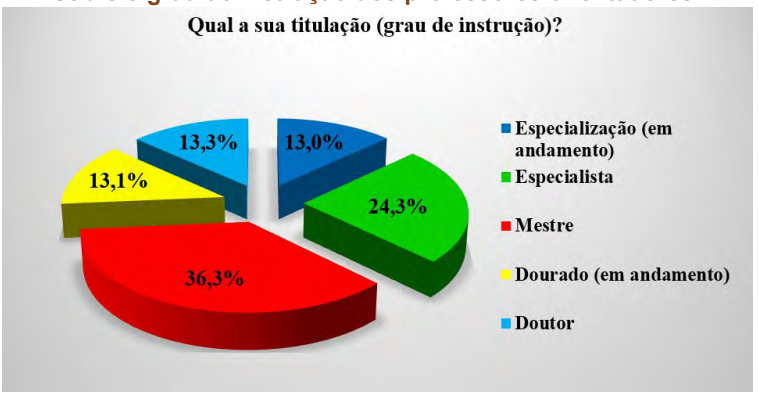
Diante disso, foram separadas algumas perguntas, a seguir, para a composição dos resultados desta pesquisa sobre as dificuldades enfrentadas em meio a uma orientação de TCC.

a) Qual a sua titulação (grau de instrução)?

A maioria das IES particulares contratam profissionais que estejam cursando pelo menos o mestrado, assim valoriza a instituição para quem procura uma aprendizagem de qualidade e consequentemente, quando o curso é avaliado pelo MEC, é um dos quesitos primordiais para obtenção de uma boa nota de classificação.

Aos entrevistados, 36,3% disseram que já haviam concluído o mestrado; 13,1% e 13,3% responderam que cursam o doutorado ou que já são doutores; 24,3% são especialistas e 13% afirmaram que estavam cursando uma especialização. A figura 8, a seguir, mostra o gráfico com os resultados obtidos nessa pergunta.

Figura 8 - Apresentação dos resultados obtidos, em formato de gráfico, sobre o grau de instrução dos professores orientadores.



Fonte: autores, 2021.

b) Com relação as suas atividades profissionais como professor, em qual dessas condições você se encaixa atualmente?

Para essa pergunta, 30% dos entrevistados responderam que são professores e funcionários públicos ou funcionários de uma empresa privada mesmo sendo professor apenas da IES onde leciona. 10% disseram que tem seu próprio negócio além da academia. O gráfico a seguir, figura 9, apresenta os resultados obtidos nessa pergunta.

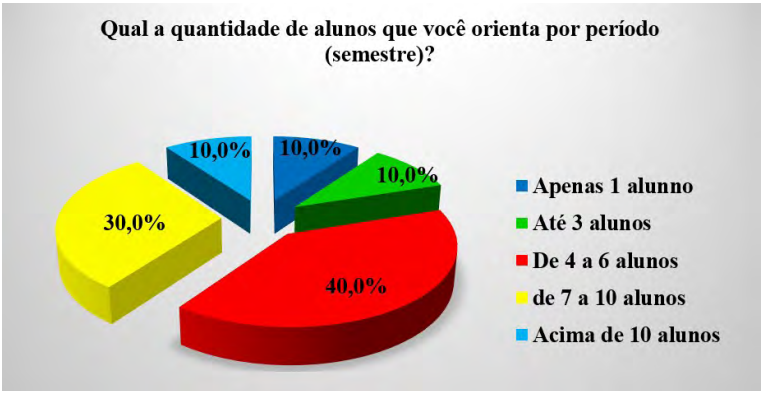
Figura 9 - Gráfico demonstra os resultados obtidos entre os entrevistados sobre a referida pergunta.

Fonte: autores, 2021.

c) Qual a quantidade de alunos que você orienta por período (semestre)?

A orientação é um trabalho extra que a IES proporciona ao professor funcionário variando conforme a instituição de ser um trabalho remunerado ou não. Diante disso, foram perguntados aos entrevistados sobre a quantidade de alunos eles orientam por semestre. 40% responderam que de 4 a 6 alunos; 30% disseram que 7 até 10 alunos; os 10% variam entre apenas 1 aluno, até 3 alunos e/ou acima de 10 alunos. A figura 10, abaixo, mostra o resultado respondido pelos entrevistados.

Figura 10 - Gráfico demonstra os resultados obtidos entre os entrevistados sobre a referida pergunta.

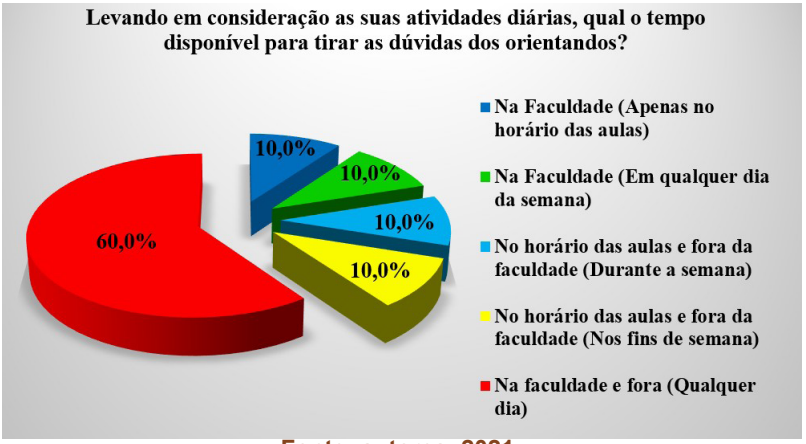


Fonte: autores, 2021.

d) Levando em consideração as suas atividades diárias, qual o tempo disponível para tirar as dúvidas dos orientandos?

60% responderam que na IES e fora dela a qualquer dia; os 10% ficaram entre ter tempo disponível na IES apenas no horário das aulas, 10% em qualquer dia da semana desde que seja na IES, 10% no horário das aulas na IES e fora dela desde que seja durante a semana e os outros 10% flexibilizaram os horários expandindo até aos finais de semana. A figura 11, abaixo, mostra os resultados obtidos.

Figura 11 - Gráfico apresentando o tempo disponível dos orientadores para orientação dos alunos.

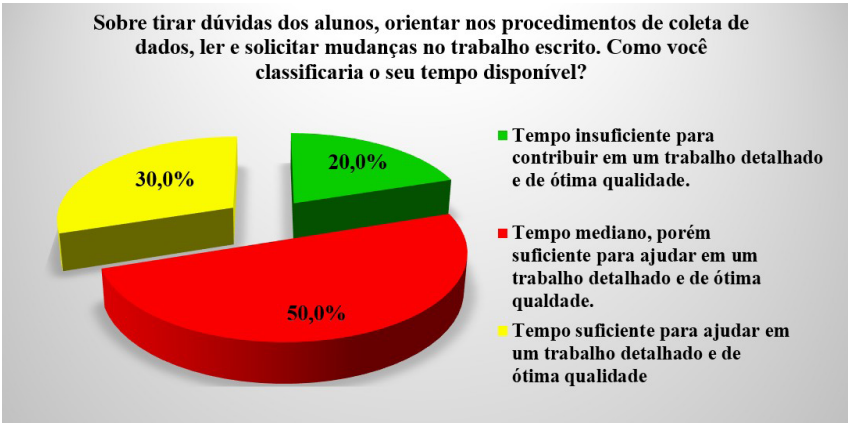


Fonte: autores, 2021.

e) Sobre tirar dúvidas dos alunos, orientar nos procedimentos de coleta de dados, ler e solicitar mudanças no trabalho escrito. Como você classificaria o seu tempo disponível?

Com 50% dos entrevistados responderam que tem tempo mediano para ajudar e dar uma boa orientação aos orientandos; 30% tem tempo suficiente para dar uma boa orientação aos orientandos e 20% disseram que seu tempo é insuficiente para uma boa orientação. A figura 12, a seguir, apresenta os resultados obtidos.

Figura 12 - Gráfico apresentando o tempo disponível dos orientadores para avaliar e tirar as dúvidas dos orientandos.



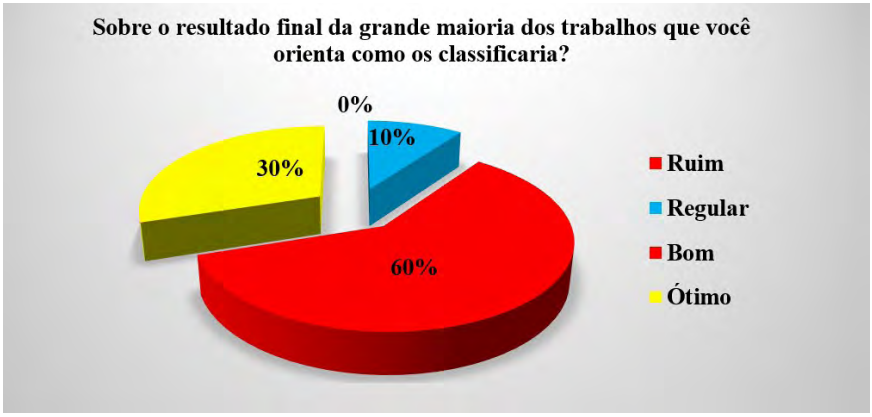
Fonte: autores, 2021.

f) Sobre o resultado final da grande maioria dos trabalhos que você orienta como os classificaria?

A maioria dos entrevistados respondeu que os TCC's orientados por eles, 60% tiveram um bom desemprenho; 30% afirmaram que o papel da orientação

para com os TCC's orientados foi ótimo; 10% disseram que o resultado final foi regular e ninguém afirmou que foi ruim. A figura 13, a seguir, mostra o resultado dos entrevistados.

Figura 13 - Resultado apresentado em formato de gráfico sobre o efeito final da orientação dos TCC's orientados.



Fonte: autores, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Medeiros (2017), A afetividade na relação entre professor e aluno é tema discutido e analisado há muitos anos por vários estudiosos que acreditam e discutem a perspectiva de trazer reais mudanças para uma educação eficaz e duradoura, mostrando que o papel da escola é formar sujeitos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres, tornando-os cidadãos que consigam interagir socialmente e resolver conflitos.

De forma acadêmica, a IES não tem por obrigação induzir ao aluno a ser um profissional ético e eficaz, cabe ao aluno ter essa perspectiva de que o mercado de trabalho e amplo e extremante concorrido e que o formando se destaca com qualidades fundamentais de caráter profissional e principalmente pessoal abrangendo assim seus princípios éticos.

É interessante destacar, que nas IES a formação docente, sua experiência enquanto pesquisador beneficia todo o processo de orientação. A partir da formação acadêmica, os embasamentos na graduação docente, refletem na atuação profissional, no interesse em fomentar a pesquisa e extensão e consequentemente interferindo diretamente na formação de outros (Rocha; Clímaco, 2012, p.13).

Para um aluno orientado a imagem de um professor reflete diante dos aspectos profissionais, assim como o grau de instrução dele. É cognitivo para um aluno de TCC apresentar ou questionar um professor orientador que esteja fazendo sua especialização. O desconforto gerado entre essas partes se situa mais nas experiências adquiridas durante esse percurso do qual um aluno de especialização

não apresenta ter. Não é geral, mas a maioria das IES prefere contratar essencialmente mestres ou que estejam concluindo seu mestrado, trazendo assim, conforto tanto para instituição quanto para um aluno em processo de orientação de TCC.

Ainda segundo Rocha; Clímaco (2012), Nesse mesmo sentido, para orientar monografias o professor entende como quesito básico, a mediação e auxílio para sistematização do conhecimento científico. Porém, muitos ainda revelaram que devem estimular a autonomia e deixa-lo desenvolver o trabalho sozinho e corrigir a produção apenas no fim do processo.

O papel da orientação é apenas mostrar os caminhos certos e errados de seus orientandos deixando a parte escrita apenas para o aluno desenvolver sua linha de pensamento, a final de contas é de interesse maior do aluno do que do professor esse mérito de conclusão do curso, então cabe apenas a orientação de corrigir os trabalhos dos alunos.

Diante dessas perspectivas, foi levantado, conforme os resultados obtidos entre os entrevistados, as seguintes questões:

Para o docente ser um orientador, precisa ser pelo menos estudante de mestrado;

Para o discente, é primordial questionar e viabilizar antecipadamente a sua pesquisa de conclusão de curso, assim como disponibilizar tempo suficiente para um bom desempenho de seu TCC;

Para a IES, cabe a ela fornecer ferramentas adequadas tanto para o docente quanto para o discente terem apoio total no desenvolvimento da orientação/ pesquisa.

Logo, pode-se afirmar que esta pesquisa para a composição e desenvolvimento deste estudo teve êxito na finalidade de expor as inerentes dificuldades encontradas entre os docentes e os discentes na orientação do TCC.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, M. J. O. **A construção do trabalho científico: um guia para projetos, pesquisas e relatórios científicos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ALVES, S. R. V. **A relação afetiva entre professor e aluno no processo de orientação acadêmica.** Ipameri, GO, 2019. 26 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/642/3/mon_especializa%c3%a7%c3%a3o_%20Silvana%20Rodrigues%20Vaz%20Alves.pdf. Acesso em março 2021.

BELISÁRIO, A. B.; FARIA, D. G.; CHAVES, D. H. S.; ALMEIDA, G. M.; CARDOSO, M. **Relatos de experiência de inserção de tecnologias digitais no ensino de engenharia.** Revista docência do ensino superior, v. 10, p.18. Belo Horizonte,

2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/15139. Acesso em fev. 2021.

CONSTANTINO, P. R. P. **Orientação de trabalhos de conclusão de curso a distância: uma análise parcial dos métodos e resultados obtidos entre 2013 e 2015.** Revista Intersaberes, vol. 11, nº 24. São Paulo, 2016. p. 108-115. Disponível em: http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/264/0852ec7a29cbae131e808263c0d1c1d7.pdf. Acesso em fev. 2021.

CONSTANTINO, P. R. P.; BELEZIA, E. C. **Orientação de trabalhos finais na modalidade a distância: avaliação das práticas dos formadores em um curso de aperfeiçoamento.** Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 8, p.60698-60706 aug. 2020. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/15412. Acesso em março 2021.

Costa e Silva, A. P. C., Sihler, A. P., S., & Silva, C. A. **Orientação de trabalhos de conclusão de curso a distância: uma experiência fundamentada na interação.** Novas Tecnologias na Educação, 10(1), 1-7. 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br. Acesso em fev. 2021.

DANTAS, C. M. M. **Docentes engenheiros e sua preparação didático-pedagógica.** Revista de Ensino de Engenharia, [online], v. 33, n. 2, p. 45-52, 2014. Disponível em: http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/246. Acesso em fev. 2021.

FAVA-DE-MORAES, F.;FAVA, M. **A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos.** São Paulo Em Perspectiva, v. 14, n.1, Janeiro/Março 2000.

FERRETTI, C. J. **Acompanhando o processo de escrever de mestrandos e doutorandos: um depoimento.** In: BIANCHETTI, L. Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa. v.2. São Paulo: Plexus; Passo Fundo: EDIUPF, 1997. p.149-156.

FREITAS, M. E. de. **Viver a tese é preciso! Reflexões sobre aventuras e desventuras da vida acadêmica.** Revista de Administração de Empresas, v. 42, n. 1, p. 88-93, 2002. Disponível em: https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902002000100008.pdf. Acesso em fev. 2021.

MACHADO, A. B.; SILVA, A. R. L.; Sartori, V.; SPANHOL, F. J. **Orientação na educação a distância: uma análise da realidade brasileira.** Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 12, n. 2, p. 149-158, ago./dez. 2014. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/1419. Acesso em fev. 2021.

MACHADO, L. M.; LEMES, S. S. **O Projeto de pesquisa.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Caderno de formação - orientações de elaboração do trabalho de conclusão de curso / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381288/1/caderno-formacao-pedagogia_14.pdf. Acesso em fev. 2021.

MEDEIROS, B. C.; ROCHA, F. A. F.; SILVA, R. C. L; DANJOUR, M. F. **Dificuldades Do Processo De Orientação Em Trabalhos De Conclusão De Curso (Tcc): Um Estudo Com Os Docentes Do Curso De Administração De Uma Instituição Privada De Ensino Superior.** HOLOS, Ano 31, v. 5, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/computer/Downloads/1011-10057-1-PB.pdf. Acesso em fev. 2021.

MEDEIROS, B. C.; SILVA, G. G.; NOVAIS, S. M. **Dificuldades técnicas e operacionais na elaboração de trabalhos monográficos em Administração: um enfoque metodológico.** Revista Interface, Natal, v. 8, n. 1, 70-85, jan/junho 2011. Disponível em: https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/148. Acesso em fev. 2021.

MEDEIROS, M. F. **O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem.** Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 21, n. esp.2, p. 1165-1178, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br. Acesso em fev. 2021.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. de. **Projeto de pesquisa: o que é?** Como fazer? São Paulo: Olho D'Água, 2008.

PINTO, F. R. M.; SOARES, S. L.; SILVA, C. A. B. **Entraves e perspectivas à orientação de trabalho de conclusão de curso na educação à distância.** Revista Momento: diálogos em educação, v. 28, n. 3, p. 279-298, set./dez., 2019. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8255/6313. Acesso em fev. 2021.

QUIXADÁ VIANA, C. M. Q.; VEIGA, I. P. A. **Orientação acadêmica: uma relação de solidão ou de solidariedade? Didática, n.04. 2007.** Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-3345--Int.pdf. Acesso em fev. 2021.

ROCHA, M. V. S.; CLÍMACO, V. D. N. **A contribuição docente no processo de orientação de monografias em uma instituição de educação superior em imperatriz-MA.** Researchgate, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279194959_A_CONTRIBUICAO_DOCENTE_NO_PROCESSO_DE_ORIENTACAO_DE_MONOGRAFIAS_EM_UMA_INSTITUICAO_DE_EDUCACAO_SUPERIOR_EM_IMPERATRIZ-MA. Acesso em fev. 2021.

ZUIN, A. **Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico.** Campinas: Autores Associados, 2008. 118 p. (polêmica do nosso tempo; v.97).

Capítulo 16

A Busca Ativa Escolar: Estratégias e Desafios nas Escolas Estaduais e Municipais de Manaus – AM

The Active School Search: Strategies and Challenges in State and Municipal Schools of Manaus, Amazonas (AM)

Danielle Monteiro dos Santos

Acadêmicas da Universidad de La Integración de Las Américas Escuela de Postgrado. Doutorandas en Ciencias de La Educación

Lucineide Monteiro dos Santos

Acadêmicas da Universidad de La Integración de Las Américas Escuela de Postgrado. Doutorandas en Ciencias de La Educación

Resumo: A estratégia de Busca Ativa Escolar implementada em Manaus por meio da parceria intersetorial a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a criação do CEMASP – Centro Municipal de Manaus Sociopsicopedagógico e a Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA) visa combater a evasão e exclusão escolar. A iniciativa utiliza a capilaridade da rede SEMED através do CEMASP, onde as escolas identificam crianças e adolescentes fora da escola e enviam através do SIGEAM para o CEMASP que fazem toda uma pesquisa pelo SIGEAM e por telefone e partem para visitas domiciliares. Esses casos são notificados para a SEMED/CEMASP, que realiza a abordagem familiar, efetiva do retorno do aluno(a) para a escola promovendo o monitoramento e o acompanhamento integral do estudante. Essa colaboração permite enfrentar as causas multifatoriais do abandono escolar, como vulnerabilidade social e falta de documentação, dificuldade de aprendizagem, dando orientações aos pais e professores indo além da matrícula para garantir a permanência e o direito à educação de forma mais eficaz e equitativa na complexa realidade do município.

Palavras-chave: estudante; aprendizagem; abordagem familiar.

Abstract: The Active School Search strategy implemented in Manaus through the intersectoral partnership between the Municipal Department of Education (SEMED), the creation of CEMASP – Municipal Center of Manaus for Socio-Psycho-Pedagogical Support, and the Municipal Department of Health (SEMSA) aims to combat school dropout and exclusion. The initiative makes use of SEMED's network capillarity through CEMASP, where schools identify children and adolescents who are out of school and submit the information through SIGEAM to CEMASP. There, research is conducted via SIGEAM and telephone calls, followed by home visits. These cases are reported to SEMED/CEMASP, which carries out family outreach, ensures the student's return to school, and promotes continuous monitoring and comprehensive follow-up. This collaboration addresses the multifactorial causes of school abandonment—such as social vulnerability, lack of documentation, and learning difficulties—by providing guidance to parents and teachers, going beyond mere enrollment to ensure permanence and the effective right to education in the complex reality of the municipality.

Keywords: student; learning; family approach.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.16

INTRODUÇÃO

"As crianças e adolescentes têm todos os direitos não porque são o futuro, mas porque são seres humanos" (UNICEF).

A garantia do direito à educação, previsto constitucionalmente e reafirmado no Plano Nacional de Educação (PNE), esbarra persistentemente no fenômeno da exclusão escolar, um desafio complexo e multifacetado que se agravou significativamente no cenário pós-pandêmico. Nesse contexto, a Busca Ativa Escolar (BAE) emerge não apenas como uma estratégia operacional, mas como uma imperativa política educacional, fundamentada no princípio da equidade e no reconhecimento de que o acesso e a permanência na escola são condicionantes basilares para o desenvolvimento humano e social. O presente trabalho dedica-se a analisar as estratégias e os desafios inerentes à implementação da Busca Ativa Escolar na rede pública de ensino da cidade de Manaus/AM, um universo singular marcado por profundas disparidades socioeconômicas e geográficas.

A partir de 2020, estudos de Cury (2020) e Ferraro (2020) reforçam que a evasão e o abandono escolar não são fenômenos aleatórios, mas sim processos sociais construídos a partir de um conjunto de vulnerabilidades que interagem, tais como a pobreza, a falta de acesso a serviços públicos, a exploração do trabalho infantil e a desmotivação pedagógica. A pandemia de covid-19, principalmente em Manaus deixou rastro de abandono e de crianças e adolescentes órfãos, conforme alerta UNICEF (2021), funcionou como um acelerador dessas desigualdades, ampliando o risco de milhões de crianças e adolescentes brasileiros romperem o vínculo com a escola, com dados do INEP (2022) apontando um preocupante aumento nas taxas de abandono, especialmente no Norte do país onde trabalhamos como assessoras pedagógicas, mas também em cenários diferentes.

BUSCA ATIVA DE ALUNOS INFREQUENTES

Busca Ativa Escolar se configura, portanto, como uma metodologia e também uma estratégia de permanência na escola, uma ajuda social colaborativa, na definição de Costa (2021), que requer a atuação intersetorial entre Educação, Assistência Social, pedagogos, psicólogos Saúde e Conselhos Tutelares.

Conforme o (ECA, Art. 56):

> Estabelece que os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental devem comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo alunos, a reiteração de faltas e evasão escolar (após esgotados os recursos escolares) e os elevados níveis de repetência. A comunicação dessas situações é uma responsabilidade do diretor escolar e visa garantir a proteção da criança e do adolescente, acionando o Conselho Tutelar para intervir quando necessário (Brasil, 1990).

Nas escolas estaduais as Escolas trabalham a sua busca ativa, através do pedagogo ou diretor escolar, mas também as assessoras pedagógicas assumem esse papel através de ligações telefônicas fazendo a busca dos alunos infrequentes.

Em contextos metropolitanos da Amazônia, como Manaus, esses desafios adquirem contornos específicos. A vasta extensão territorial, as comunidades ribeirinhas e de periferia com difícil acesso, a precariedade da infraestrutura urbana e a alta rotatividade docente, somadas a uma crônica escassez de recursos, colaboram para um cenário desafiador para políticas de busca ativa, conforme discutem Almeida e Souza (2022). Além disso, Santos (2023) argumenta que a efetividade da BAE depende criticamente da adoção de tecnologias digitais de gestão e da formação continuada dos agentes educacionais para lidar com a complexidade dos casos.

Dessa forma, esta pesquisa busca investigar como as escolas do município de Manaus têm operacionalizado as diretrizes da Busca Ativa Escolar, identificando quais estratégias têm sido bem-sucedidas e quais os principais entraves – sejam eles de ordem logística, financeira, formativa ou de gestão – que impedem a plena efetividade desta política pública fundamental para a redução das desigualdades educacionais na capital amazonense.

A OPERACIONALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES DA BUSCA ATIVA ESCOLAR (BAE)

Em Manaus tem sido um esforço contínuo e desafiador, adaptado às realidades específicas do município, que incluem vasta área rural, comunidades ribeirinhas e bolsões de pobreza urbana.

A estratégia de Manaus segue o modelo proposto pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), mas com particularidades locais. Abaixo estão os principais eixos de como a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem operacionalizado a Busca Ativa Escolar:

Governança e Intersetorialidade

Comitê Gestor Municipal Manaus mantém um comitê gestor intersetorial, envolvendo não apenas a SEMED/MANAUS, mas também secretarias de Saúde (SEMSA[1]), Assistência Social (SEMASC[2]), e outras entidades como o Conselho Tutelar.

A operacionalização das diretrizes da Busca Ativa Escolar (BAE) em Manaus tem sido um esforço contínuo e desafiador, adaptado às realidades específicas do município, que incluem vasta área rural, comunidades ribeirinhas e bolsões de pobreza urbana.

A estratégia de Manaus segue o modelo proposto pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), mas com particularidades locais. Abaixo estão

1 Secretaria Municipal de Saúde
2 Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania.

os principais eixos de como a Secretaria Municipal de Educação (Semed) tem operacionalizado a Busca Ativa Escolar.

Nas Escolas Municipais acontece através do CEMASP[1] que através do sistema SIGEAM[2] as escolas municipais enviam ao CEMASP , cinco faltas consecutivas ou dez alternadas, O CEMASP através das assessoras trabalham com as seguintes demandas: primeiro a pesquisa no próprio sistema SIGEAM, para verificar se aquele aluno encaminhado está ativo naquela escola, ou se já foi transferido para outra escola em seguida se faz ligações para as famílias para saber qual o motivo das faltas e já orienta a família para comparecer à escola para justificar as faltas, caso não se consiga falar com a família do aluno infrequente, a terceira fase é a visita domiciliar, a SEMED[3] através do CEMASP possui toda uma estrutura que não acontece na Rede Estadual SEDUC[4], a SEMED disponibiliza carro para monitoramentos nas escolas, como também para a visita domiciliar. A eficácia reside na capacidade de identificar, registrar, controlar e acompanhar casos de evasão e abandono, indo além da simples notificação e demandando a articulação em rede para o enfrentamento das causas profundas do problema. No entanto, a implementação dessa estratégia esbarra em obstáculos familiares.

Existe uma coordenação centralizada na secretaria de educação da SEMED para gerenciar todo o fluxo da Busca Ativa, garantindo que as informações sejam consolidadas e as ações, direcionadas.

Tecnologia e Identificação

Plataforma que se chama SIGEAM é o sistema que a SEMED e a SEDUC/ Manaus utilizam para a busca Ativa Escolar, que permite.

Registro de Alunos em Situação de abandono escolar Professores, diretores ou qualquer cidadão pode notificar um caso de estudante que parou de frequentar as aulas, mas nesse caso somente as escolas notificam os alunos infrequentes caso o CEMASP não alcance o aluno a escola envia ao Conselho Tutelar da região que é a segunda instancia, a terceira instancia é o Ministério Público.

A ação dos assessores: os casos registrados no SIGEAM são encaminhados para as coordenações de busca ativa do município.

A SEMED também cruza dados de sua própria matrícula com outros sistemas municipais e estaduais (SIGEAM) para identificar estudantes em risco de abandono de forma proativa e também para verificar se o aluno já está matriculado em outra escola.

Atuação no Território (Ação Prática)

Este é o cerne da operacionalização. Manaus divide a atuação em duas frentes principais:

Busca Ativa Urbana

Assessores do CEMASP são Equipes formadas por pedagogos, psicopedagogos, assistentes sociais e psicólogos que vão até as escolas e residências dos estudantes faltosos através da FICAI[3]. Eles investigam as causas do abandono (dificuldade de acesso, problemas familiares, vulnerabilidade social, trabalho infantil, etc.) e tentam resolver as barreiras imediatas.

Busca Ativa na Zona Rural e Ribeirinha através também do CEMASP que possui uma coordenação por zona: Norte, Sul, Leste 1, Leste 2, Centro Sul e área Rural que compreende as áreas: Ribeirinha e Rodoviária.

· Deslocamento por Embarcações. Esta é uma característica única da região Norte com áreas ribeirinhas e Manaus, não foge à regra, o Amazonas possui uma área Continental de 1,571,000 e Manaus possui uma área de: 11,401 Km². Equipes de assessores da SEMED/CEMASP realizam visitas pelos rios e Rodovias da região para visitar comunidades distantes.

Apoio às Escolas Ribeirinha, a busca é feita em parceria com as próprias escolas localizadas nessas áreas, que conhecem a realidade das famílias. O transporte escolar fluvial (lanchas ou rabetas), (os “ônibus escolares”) é um incentivo crucial para garantir o acesso.

Radiocomunicação, em áreas de difícil acesso, a comunicação via rádio é ainda uma ferramenta importante para manter contato com as lideranças comunitárias e identificar casos de abandono escolar.

Ações de (Re)Inserção e Permanência

Localizar o estudante é apenas o primeiro passo. O desafio é trazê-lo de volta e garantir que ele permaneça. Para isso, Manaus implementa

Auxílio Transporte: Fornecimento de passe de ônibus ou suporte para o deslocamento.

Acompanhamento Pedagógico Aulas de reforço para que o estudante não desanime por sentir a defasagem de aprendizagem. Inclui o 6º tempo nas aulas, aplica avaliações para acompanhamento da aprendizagem com metas para cada ano escolar e por escola, cada estabelecimento escolar possui sua própria meta baseado nos índices anteriores, ou seja do ano que passou.

Encaminhamento para Serviços de Assistência. Se a causa for vulnerabilidade social extrema, a família é encaminhada para a rede de assistência social para receber benefícios como o Bolsa Família e outros suportes (CRAS[4], CREAS[5]).

Projetos de Atração Desenvolvimento de atividades esportivas, culturais e de profissionalização dentro das escolas para aumentar o vínculo do aluno com a unidade de ensino.

3 Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente.
4 Centro de Referência de Assistência Social.
5 Centro de Referência Especializado de Assistência Social

Monitoramento e Avaliação

Indicadores: A plataforma da BAE (SIGEAM) gera relatórios que permitem monitorar quantos estudantes foram localizados e estão ativos frequentando as aulas regularmente.

·Metas A SEMED/Manaus estabelece metas anuais de redução do Abandono escolar para cada divisão distrital, as DDZs por zona, mapeado geograficamente com base nesses dados, as escolas são notificadas para melhoria do ensino e do monitoramento.

Desafios Persistentes na Cidade de Manaus

Apesar dos esforços, Manaus ainda enfrenta grandes desafios.

Escala do Problema O tamanho da cidade e a dispersão geográfica tornam a cobertura total muito difícil.

Altos Índices de Abandono Escolar principalmente na Modalidade da EJA A cidade historicamente possui taxas de abandono escolar elevadas, agravadas pela pandemia de covid-19.

Realidade Socioeconômica: A pobreza e a necessidade de muitos adolescentes contribuírem com a renda familiar são barreiras complexas de superar, Manaus tem um PIB[6] (em 2024 de 44,5 bilhões) elevado, mas somente nas mãos de industriários e empresários de diversos ramos. A periferia de Manaus cresce desordenadamente com uma população em 2024 de 2.279.686 habitantes, de acordo com o IBGE[7].

O FENÔMENO DO VÍCIO DE DROGAS E O ABANDONO ESCOLAR EM MANAUS: UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL

A cidade de Manaus, como um grande centro urbano da Amazônia, apresenta dinâmicas sociais únicas que intensificam a relação entre o vício em drogas e a evasão escolar. Essa relação não é de simples causa e efeito, mas um ciclo vicioso onde um problema alimenta o outro.

Contexto Específico de Manaus

A Zona Franca de Manaus (ZFM): Embora gere empregos, a ZFM não absorve toda a mão de obra jovem e pouco qualificada. A falta de perspectivas de emprego digno para adolescentes desestimula a permanência na escola.

· Desigualdade Social e Vulnerabilidade: Manaus possui bolsões de extrema pobreza e áreas periféricas (como bairros da Zona Leste e Norte) com precário acesso a serviços públicos (saúde, lazer, segurança). Essas áreas são mais vulneráveis à atuação do tráfico de drogas e ao consumo.

6 Produto Interno Bruto
7 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

A Pressão Econômica Familiar, muitas famílias dependem da contribuição financeira dos filhos, que abandonam os estudos para trabalhar informalmente, ficando expostos a ambientes de risco, incluindo as drogas.

Como o Vício em Drogas Impacta o Abandono Escolar.

O vício atua como um catalisador do abandono escolar de várias formas:

Comprometimento Cognitivo e Desempenho, o uso crônico de drogas, especialmente na adolescência, afeta a memória, a concentração e a capacidade de aprendizado. O aluno vai mal nas provas, perde o interesse pelas aulas e se sente deslocado, levando à reprovação e, consequentemente, ao abandono.

O Aumento do Absenteísmo, a dependência química leva a um estilo de vida desregrado. O adolescente falta às aulas para usar drogas, para se recuperar dos efeitos ou para buscar recursos para sustentar o vício.

Conflitos e Desestruturação familiar, o vício gera conflitos graves dentro de casa, criando um ambiente emocionalmente instável. Muitos jovens fogem de casa ou são expulsos, perdendo completamente o suporte necessário para continuar estudando.

Envolvimento com o Crime, para sustentar o vício, o jovem pode ser cooptado pelo tráfico de drogas, seja como consumidor ou como parte da rede de venda. Isso o afasta fisicamente da escola e coloca sua vida em risco, tornando os estudos uma prioridade secundária.

Como o Abandono Escolar Facilita o Vício em Drogas

O abandono escolar, por sua vez, cria as condições ideais para o envolvimento com as drogas.

O ócio e Falta de Perspectivas, fora da escola, o jovem fica sem uma estrutura diária e sem um projeto de futuro. O tédio e a sensação de inutilidade são grandes fatores de risco para a experimentação de drogas.

Perda da Rede de Proteção, a escola é uma importante rede de proteção. Professores, orientadores e colegas podem identificar problemas precocemente. Sem essa rede, o jovem fica mais vulnerável a influências negativas.

Exposição a Ambientes de Risco, nas ruas, o jovem em situação de abandono escolar convive com outros em situação similar e fica mais exposto a traficantes e usuários.

Busca de Pertencimento, grupos ligados ao tráfico ou ao uso de drogas podem oferecer uma sensação falsa de identidade, proteção e poder a jovens que se sentem excluídos pela sociedade.

A Questão das Drogas Lícitas (Álcool e Tabaco)

É crucial não negligenciar o papel das drogas lícitas:

Álcool: É a “porta de entrada” mais comum, culturalmente aceita e de fácil acesso para adolescentes. O alcoolismo juvenil é um grave problema que causa desinteresse escolar, violência doméstica e acidentes.

A Operacionalização das Diretrizes da Educação

O acesso e a permanência de crianças e adolescentes na escola são direitos fundamentais garantidos por uma robusta estrutura legal no Brasil. Essas leis estão alinhadas com o princípio constitucional da proteção integral à criança e ao adolescente.

A BASE LEGAL DO DIREITO A EDUCAÇÃO NO BRASIL

- A Constituição Federal de 1988 (CF/88) - A Base Legal

É a lei maior do país e estabelece os fundamentos para todas as outras.

Art. 6º: Define a educação como um direito social.

Art. 205: Afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e sua preparação para o exercício da cidadania.

Art. 208: Especifica o dever do Estado para com a educação, garantindo, entre outros pontos:

Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

- Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
- Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Art. 227: Estatui o princípio da prioridade absoluta para crianças e adolescentes, que inclui o direito à educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990

- É a lei que detalha e operacionaliza os direitos previstos na Constituição.
- Art. 53: Repete e detalha o direito à educação, destacando que a criança e o adolescente têm direito à educação pública e gratuita, próxima de sua residência, e que é dever do Estado assegurar condições de permanência na escola.
- Art. 54: Impõe ao Estado o dever de garantir vagas no ensino fundamental, combater a evasão escolar e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.
- Art. 55: Determina que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino.
- Art. 56: Define que a direção da escola deve comunicar ao Conselho Tutelar casos de:

  I - Maus-tratos envolvendo alunos.

II - Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar.

III - Elevados níveis de repetência.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996

É a lei que organiza todo o sistema educacional brasileiro.

- Art. 4º: Corrobora a gratuidade e obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, estabelecendo que é dever do Estado garantir seu acesso e permanência.
- Art. 5º: Trata do direito à educação e do dever de educar, permitindo que os pais possam acionar o poder público para exigir vagas se não houver na localidade.
- Art. 12 e 13: Atribuem às escolas a responsabilidade de elaborar e implementar uma proposta pedagógica que assegure condições para a permanência e sucesso dos alunos, incluindo a recuperação para os com menor rendimento.

Leis e Programas Específicos que Combatem a Evasão Escolar

- Lei da Busca Ativa - Lei nº 13.802/2019: Institui a Política de Busca Ativa de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória que estejam fora da escola. A lei obriga a União, estados e municípios a compartilharem dados para identificar e (re)matricular esses estudantes, com o acompanhamento do Conselho Tutelar e do Ministério Público.
- Programa Bolsa Família (Lei nº 10.836/2004): Embora seja um programa de transferência de renda, ele possui condicionalidades na área da educação. As famílias beneficiárias devem manter uma frequência escolar mínima de 85% para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, e de 75% para jovens de 16 e 17 anos. Isso cria um mecanismo importante para monitorar e incentivar a permanência na escola.
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015): Reforça o direito à educação inclusiva em classes regulares, proibindo a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. As escolas devem oferecer atendimento educacional especializado e adaptações necessárias para garantir a permanência.

Mecanismos de Proteção e Fiscalização

- Conselho Tutelar: É o principal órgão para zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Quando a escola notifica a evasão ou faltas excessivas, o Conselho Tutelar age para localizar a família, entender o problema e tomar as providências necessárias.
- Ministério Público (MP): Atua como “fiscal da lei”, podendo acionar o poder público para criar vagas ou implementar políticas, além de processar

judicialmente os pais ou responsáveis que descumprirem o dever de matricular e garantir a frequência dos filhos.

Resumo dos Principais Pontos:

Direito/Dever Quem é o Responsável Base Legal

- Garantia de Vaga Estado (Municípios e Estados) CF/88, Art. 208; ECA, Art. 54
- Matricular o filho Pais ou Responsáveis ECA, Art. 55
- Comunicar faltas/abandono Direção da Escola ECA, Art. 56
- Buscar quem está fora da escola Estado (em parceria com Conselho Tutelar) Lei nº 13.802/2019 (Busca Ativa)
- Garantir educação inclusiva Estado e Escola Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

Em síntese, o Brasil possui uma legislação muito avançada para proteger o direito à educação. O grande desafio, no entanto, é a efetiva implementação dessas leis em todo o território nacional, superando desigualdades regionais e garantindo de fato o acesso e a permanência com qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Manaus tem operacionalizado a Busca Ativa Escolar de forma sistêmica e adaptada, combinando o uso de tecnologia com uma forte atuação presencial de assessores em toda a cidade e nas áreas mais remotas. A estratégia vai além de simplesmente “buscar” o aluno, envolvendo um trabalho intersetorial para atacar as causas profundas do abandono escolar. Embora os desafios sejam imensos, a estrutura montada demonstra um compromisso em garantir o direito à educação para todas as crianças e adolescentes do município.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.; SOUZA, M. **Geografias da Exclusão Escolar na Amazônia Metropolitana: o caso de Manaus.** Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961.

COSTA, M. **Intersetorialidade na Educação: teorias e práticas para uma gestão eficaz.** Editora Appris, 2021.

CURY, C. R. J. **O Direito à Educação: uma arena permanente de disputas.** Educação & Sociedade, v. 41, 2020.

FERRARO, A. R. **Diagnóstico da Exclusão Escolar no Brasil.** UNICEF, 2020.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: MEC, 2022.

SANTOS, L. **Tecnologias Digitais e Gestão Educacional: potencialidades para a busca ativa**. Revista Latino-americana de Estúdios Educativos, v. 53, n. 1, 2023.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil - um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação.** UNICEF, 2021.

Capítulo 17

O Uso de Tecnologias na Educação: Ferramentas, Benefícios e Barreiras

The Use of Technologies in Education: Tools, Benefits, and Barriers

Alessandra Santos de Paula

Pós-graduação em Docência no Ensino Superior. UNIFAHE Faculdade a Distância.

Resumo: Esta pesquisa investigou como o uso de ferramentas digitais tem contribuído para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, tanto na educação presencial quanto na modalidade a distância (EaD). Foram destacadas tecnologias como plataformas digitais, MOOCs (Cursos Online Abertos e Massivos), aplicativos de realidade aumentada (RA), realidade virtual (RV), gamificação e inteligência artificial, evidenciando seu potencial transformador na prática pedagógica. Além dos benefícios, também foram apontados os desafios enfrentados pelos professores na adoção dessas ferramentas. Verificou-se com base em renomados autores que é fundamental investir na formação contínua e no desenvolvimento de competências digitais dos educadores, a fim de tornar o processo de ensino mais eficaz, inclusivo e alinhado às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: tecnologias; formação contínua; educação; plataformas online; ferramentas digitais.

Abstract: This research investigated how the use of digital tools has contributed to improving the teaching-learning process, both in face-to-face education and in distance learning (DL). Technologies such as digital platforms, MOOCs (Massive Open Online Courses), augmented reality (AR) applications, virtual reality (VR), gamification, and artificial intelligence were highlighted, demonstrating their transformative potential in pedagogical practice. In addition to the benefits, the challenges faced by teachers in adopting these tools were also pointed out. Based on renowned authors, it was found that it is essential to invest in the continuous training and development of educators' digital skills in order to make the teaching process more effective, inclusive, and aligned with contemporary demands.

Keywords: technologies; continuing education; education; online platforms; digital tools.

INTRODUÇÃO

É notório que nos últimos anos, a educação tem passado por uma transformação acelerada, fomentada pela evolução tecnologia. Cada vez mais surgem novas tecnologias digitais as quais tem ocasionado mudanças nos métodos tradicionais de ensino. Essas inovações tecnológicas estimulam interações e compartilhamento de conhecimento mais dinâmico e eficaz, além de oferecer novas formas de aprendizado.

Antigamente, a educação seguia o modelo tradicional, no qual o professor ocupava o papel principal e o conhecimento era passado de forma direta e sem muita interação. Contudo, com o surgimento e a incorporação das novas tecnologias, essa forma de ensinar e aprender tem passado por mudanças. O papel do educador

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.17

deixou de ser apenas o de transmissor de conhecimento segundo Jonassem (2018), passando a atuar como mediador e facilitador da aprendizagem, orientando, dando suporte e estímulo aos estudantes.

Com o apoio das ferramentas tecnológicas, o professor pode criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e participativos, estimulando a colaboração entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade. No entanto, para que a implementação dessas tecnologias no ambiente educacional seja bem-sucedida, é essencial investir na formação contínua dos educadores, que precisam se adaptar às novas ferramentas e metodologias (Machado, 2021).

Segundo Masseto (2006, p, 143):

> As técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos.

Ainda, conforme Kenski (2007, p. 13):

> Centenas de universidades e colégios do mundo inteiro já possuem seus espaços de estudos em ambientes virtuais tridimensionais. Não se trata de simples projetos de educação a distância, mas de novas concepções de educação, em que são utilizadas as mais atuais tecnologias digitais, para se aprender mais e melhor.

Ademais, as tecnologias digitais a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem devem incentivar a participação dos alunos, a interação entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo promovendo a produção do conhecimento (Masseto, 2006). Estas ferramentas digitais criam um ambiente educacional mais flexível e interativo, adaptando-se às necessidades e realidades dos alunos. Elas não apenas facilitam o conhecimento, como também promovem um aprendizado personalizado, permitindo que os alunos avancem no seu próprio ritmo.

É importante destacar que, no ano de 2020, com o surgimento da pandemia causada pelo vírus Sars-CoV-2 (covid-19), houve uma necessidade imediata de adaptações na educação presencial, em razão das restrições impostas, como o distanciamento físico. A pandemia modificou profundamente o funcionamento das escolas e instituições de ensino, exigindo uma rápida reorganização para garantir a continuidade das atividades educacionais. A principal alternativa encontrada foi o ensino a distância, por meio do ensino remoto, adotado tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2021, houve uma expansão na modalidade de ensino a distância (EaD) divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC). Entre os anos de 2011 e 2021, o ensino superior passou por uma

mudança significativa na qual o número de estudantes que ingressaram em cursos de graduação na modalidade a distância cresceu 474%, enquanto os ingressos em cursos presenciais caíram 23,4%. Em 2011, apenas 18.4% dos ingressantes optaram pelo ensino a distância, mas esse número saltou para 62,8% em 2021, evidenciando a consolidação do ensino remoto como principal forma de acesso à educação superior.

Diante dos dados apresentados, fica evidente que as tecnologias digitais se tornaram essenciais para o acesso e a democratização do ensino superior no Brasil.

Atualmente, existe uma ampla gama de ferramentas digitais e dispositivos que visam proporcionar um ensino mais inclusivo, dinâmico e eficaz. Esses recursos, quando aplicados de forma estratégica, proporcionam aos professores novas possibilidades de adaptar o ensino às necessidades dos alunos, aumentar o engajamento em sala de aula e favorecer uma aprendizagem mais significativa.

A incorporação das tecnologias digitais na educação tem sido amplamente debatida por professores, estudiosos e gestores. Apesar do reconhecimento de seus benefícios como a maior acessibilidade e o enriquecimento das possibilidades de aprendizagem, também são evidenciados desafios importantes. Por exemplo, desafios como a desigualdade no acesso às tecnologias, acesso à internet de qualidade, a resistência por parte de alguns educadores e a necessidades de capacitação constante dos professores.

Paralelamente, o uso das tecnologias no ambiente educacional, abre diversas possibilidades para tornar a educação presencial e a distância mais inclusivas, personalizadas e inovadoras. Entre os principais benefícios está a capacidade de criar ambientes de aprendizagem flexíveis e adaptáveis que atendam os diferentes estilos e ritmos dos estudantes, promovendo uma experiência educacional mais significativa em ambos os formatos.

Esta pesquisa tem como finalidade apresentar diferentes ferramentas tecnológicas que podem ser incorporadas no processo ensino-aprendizagem, enfatizando seus benefícios, obstáculos e impactos.

A Era Digital

A era digital é marcada pela integração intensa da tecnologia no cotidiano das pessoas, transformando profundamente a forma como nos comunicamos, trabalhamos, aprendemos e consumimos informação. Ela teve início com o avanço da informática e da internet, e se consolidou com o surgimento de dispositivos móveis, redes sociais, inteligência artificial e armazenamento em nuvem.

Na educação, por exemplo, a era digital trouxe novas possibilidades de ensino, como o acesso remoto a conteúdos, a personalização da aprendizagem e o uso de plataformas interativas. A internet se tornou uma ferramenta poderosa para a criação de diversos ambientes de aprendizagem, ampliando o acesso a informações que antes seriam de difícil acesso. Além, disso ela viabiliza a comunicação e a colaboração entre pessoas de diferentes partes do mundo (Souza, 2005).

Outrossim, a internet exerce um impacto significativo na educação, especialmente no ensino a distância, pois permite que pessoas residentes em regiões remotas ou que não podem frequentar aulas presenciais regulares tenham acesso à aprendizado (Almeida, 2003). Por sua vez, a educação presencial tem incorporado cada vez mais o uso de tecnologias e atividades que antes eram exclusivas do ensino a distância, o que tem proporcionado novas experiências de interação em diferentes áreas (Coutinho; Alves, 2010).

Dessa forma, as ferramentas da era digital oferecem contribuições significativas para a prática pedagógica e o processo de ensino, ressaltando a importância de que professores e alunos mantenham seus conhecimentos atualizados, a fim de acompanhar as constantes transformações da sociedade.

FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS

Atualmente, há uma ampla variedade de ferramentas tecnológicas e aplicativos que os professores podem utilizar na preparação de seus materiais didáticos e integrá-los no processo ensino-aprendizagem. Essas tecnologias oferecem recursos que vão além do tradicional, proporcionando experiências mais interativas, dinâmicas e personalizadas aos estudantes. Entre essas ferramentas, destacam-se as plataformas online, que permitem o compartilhamento de conteúdo, atividades e avaliações de forma organizada e acessível. Os cursos online abertos e massivos (Massive Open Online Courses - MOOCs) também têm ganhado espaço, oferecendo uma vasta gama de conteúdos de qualidade que podem complementar o currículo escolar.

Além disso, metodologia como a gamificação tornam o aprendizado mais envolventes, ao aplicar jogos em contextos educacionais, aumentando a motivação e o engajamento dos alunos. Recursos de realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV) também vêm sendo explorados, possibilitando que os estudantes vivenciem conteúdos de forma imersiva, o que enriquece a compreensão de temas complexos. A inteligência artificial (IA), por sua vez, tem contribuído com soluções personalizadas, como tutores virtuais, sistemas de recomendação de conteúdo e análise de desempenho. Permitindo que o ensino se adapte melhor às necessidades individuais de cada aluno. Essas tecnologias, quando utilizadas de maneira estratégica e consciente, ampliam as possibilidades pedagógicas e tornam o processo do ensino-aprendizagem mais significativo, inovador e inclusivo.

Especificamente no caso da educação a distância, ela se consolidou como uma das principais inovações tecnológicas no cenário educacional. Com o surgimento de plataformas como Moodle, Blackboard e, mais recentemente, o Google Classroom, tornou-se possível garantir o acesso à educação para estudantes geograficamente distantes. Além disso, essas ferramentas abriram espaço para novas abordagens pedagógicas, como o ensino híbrido e remoto. O ensino remoto também proporcionou uma maior flexibilidade de horários, permitindo que os alunos avancem no seu próprio ritmo e necessidades (Valentim, 2024).

Conforme Rodrigues (2023), as plataformas de ensino online têm um papel fundamental no processo de transformação digital da educação, sendo consideradas um dos principais pilares do modelo educacional atual. Esses ambientes virtuais disponibilizam diversos recursos que favorecem tanto a prática docente quanto o aprendizado dos alunos, possibilitando novas formas de interação e engajamento no processo educativo.

Essas plataformas permitem a criação de materiais digitais interativos como a realização de fóruns de debates, a aplicação de testes online e a comunicação instantânea entre professores e alunos. Essa variedade de funcionalidades ajuda a construir uma rede de aprendizado que ao mesmo tempo é flexível e de fácil acesso. É essencial que professores e instituições reconheçam a importância dessas plataformas e as incorporem em suas práticas pedagógicas, buscando construir um futuro educacional mais inclusivo.

Além disso, elas fornecem recursos de avaliação e feedback que possibilitam que os professores acompanhem o desempenho dos alunos em tempo real e ofereçam respostas rápidas. Isso facilita o monitoramento do progresso individual de cada aluno, permitindo intervenções pedagógicas mais precisas. Ademais, diversas plataformas utilizam inteligência artificial para ajustar os conteúdos conforme as necessidades de cada aluno, sugerindo atividades personalizadas baseadas no desempenho anterior, favorecendo um aprendizado mais eficaz e individualizado (Rodrigues, 2025). Um aspecto relevante dessas plataformas é o estímulo à colaboração. Elas disponibilizam recursos de comunicação como fóruns, chats e videoconferências, que possibilitam a interação entre alunos e professores de forma síncrona e assíncrona.

No entanto, apesar dos diversos benefícios, as plataformas de ensino online enfrentam desafios. Um dos principais é a desigualdade digital. Mesmo que muitas dessas plataformas sejam gratuitas ou de baixo custo, o acesso a dispositivos tecnológicos e a uma conexão de internet de qualidade continua sendo uma barreira para muitos estudantes, especialmente aqueles que vivem em regiões de baixa renda ou áreas rurais (Siqueira, 2021). Outro desafio diz respeito à capacitação dos educadores. É fundamental que os professores estejam preparados para utilizar essas ferramentas de forma eficiente. Isso envolve tanto o treinamento técnico quanto o pedagógico, já que o uso dessas plataformas exige uma adaptação nas estratégias de ensino.

Contudo, é importante ressaltar que as plataformas online não devem substituir o ensino presencial, mas sim complementar o modelo tradicional. As plataformas online proporcionam acesso ao conteúdo de maneira mais flexível e adaptado às necessidades individuais, enquanto as interações presenciais possibilitam a realização de atividades práticas, debates e discussões aprofundadas, fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Com um planejamento atento e uma metodologia focada no estudante, essas ferramentas têm o potencial de revolucionar a educação, tornando-a mais acessível, motivadora e relevante para os desafios futuros (Boller, 2018).

Além das plataformas online, o surgimento dos cursos online abertos e massivos (MOOCs) na última década ampliou ainda mais as possibilidades de ensino online. Instituições de ensino superior renomadas passaram a disponibilizar cursos gratuitos e acessíveis aos alunos ao redor do mundo. A flexibilidade proporcionada por esse formato online levou a educação a ultrapassar os limites físicos das instituições tradicionais (Tessari, 2021).

Outra ferramenta que vem crescendo seu uso na educação é a gamificação. De acordo com Eugênio (2020), a gamificação, que consiste na utilização de elementos típicos dos jogos em contextos fora do universo dos games, tem se destacado como uma estratégia inovadora e eficiente na área educacional. Ao integrar à prática pedagógica recursos como desafio, recompensas, pontuações e ranking, essa abordagem torna o processo de aprendizagem mais atrativo e interativo para os alunos. Essa abordagem pedagógica pode contribuir para o aumento da motivação dos alunos, aprimorar seu rendimento acadêmico e favorecer o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas, a colaboração em grupo e a perseverança.

Outro ponto relevante da gamificação é seu potencial para estimular a colaboração e o trabalho em grupo. Em diversas atividades gamificadas, os estudantes são motivados a cooperar entre si para atingir um objetivo coletivo, o que contribui para o fortalecimento de competências sociais e de comunicação. Plataformas como Kahoot!, Classcraft, Quizizz e Duolingo são exemplos de ferramentas que aplicam a gamificação com sucesso, ajudando a desenvolver habilidades cognitivas e sociais de forma lúdica e eficaz.

Embora os benefícios sejam amplamente reconhecidos, a gamificação na educação também apresenta desafios que precisam ser considerados. É necessário um planejamento cuidadoso, pois o foco exagerado em recompensas externas pode resultar em uma motivação superficial, voltada apenas para a obtenção de pontos e prêmios, em vez de processo de aprendizagem, além do foco excessivo em competição que possa se tornar em uma fonte de estresse e ansiedade para muitos alunos.

Outra ferramenta tecnológica disponível na educação atual é a realidade aumentada (RA) e a realidade virtual (RV), que permite criar ambientes imersivos e interativos para o aprendizado. Matos (2024) destaca que a tecnologia tem avançado rapidamente com o surgimento de recursos inovadores como a realidade aumentada (RA), a realidade virtual (RV) e a inteligência artificial (IA), que ampliam as possibilidades no campo do ensino e da aprendizagem. A realidade aumentada, vem sendo aplicada na criação de ambientes imersivos nos quais os estudantes podem interagir com os objetos em 3D e compreender conteúdos complexos de forma mais visual e sensorial.

Segundo Cardoso (2017), a realidade aumentada e a realidade virtual têm conquistado cada vez mais espaço no campo educacional, ao oferecerem novas possibilidades de interação e imersão no processo de aprendizagem. Essas tecnologias proporcionam experiências que tornam o ensino mais atrativo, interativo e dinâmico, permitindo aos alunos explorar conteúdos de formas que muitas vezes

não seriam viáveis no ambiente físico tradicional. A realidade aumentada, por exemplo, permite integrar elementos digitais ao ambiente real, enquanto a realidade virtual insere o aluno em um cenário completamente digital, criando experiências imersivas que tornam o aprendizado mais concreto e estimulante.

Por meio do uso de aplicativos e dispositivos como smartphones ou óculos de realidade aumentada (RA), os estudantes têm a possibilidade de acessar modelos 3D, animações e informações complementares relacionadas ao conteúdo em estudo (Cardoso, 2017). Por exemplo, no ensino de reações químicas, existem aplicativos baseados em realidade aumentada que possibilita aos alunos visualizar em 3D como ocorrem as substituições nas reações químicas e a formação dos produtos resultantes. Esse tipo de visualização contribui positivamente para a compreensão e a percepção dos processos de aprendizagem.

A realidade virtual (RV), por outro lado, proporciona uma experiência imersiva ainda mais intensa ao permitir que os estudantes sejam inseridos em ambientes completamente virtuais. Essa tecnologia vem sendo amplamente aplicada na criação de simulações de cenários reais que, em um contexto tradicional de ensino, seriam de difícil acesso ou exigiriam altos custos para serem reproduzidos (Celestino, 2021). Por exemplo, em campos como a medicina e a engenharia, a realidade virtual permite a realização de treinamentos simulados, nos quais os alunos podem executar procedimentos cirúrgicos ou interagir com modelos complexos de engenharia, sem oferecer riscos à prática real e sem a necessidade de altos investimentos em equipamentos físicos.

Um dos principais benefícios da realidade aumentada e realidade virtual na educação é a capacidade de proporcionar uma aprendizagem mais personalizada e focada no estudante. Essas tecnologias permitem que os alunos explorem os conteúdos de acordo com o seu próprio ritmo, realizem descobertas de forma autônoma e revisem os assuntos de maneira interativa e envolvente.

Apesar do grande potencial da realidade aumentada e da realidade virtual no campo educacional, seu uso também enfrenta alguns desafios, especialmente no que diz respeito à infraestrutura e ao acesso às tecnologias. Essas ferramentas exigem dispositivos específicos, como óculos de realidade virtual, smartphones compatíveis com a realidade aumentada e computadores com maior capacidade de processamento o que pode representar uma barreira significativa para instituições com recursos limitados ou para estudantes que não dispõem dos equipamentos necessários (Cardoso, 2017). Além de requerer um planejamento criterioso no que se refere à formação docente, pois é essencial que os professores estejam preparados para utilizar esses recursos de maneira eficaz em suas abordagens pedagógicas.

É essencial que o uso dessas tecnologias ocorra de forma equilibrada, evitando que os estudantes se distanciem do mundo real e das experiências humanas diretas, que ainda são indispensáveis para seu desenvolvimento. De acordo com Souza (2025) o uso pedagógico das tecnologias deve ser crítico, intencional e humanizado, evitando transformar em algo puramente técnico e mecânico, mas sim para fortalecer os vínculos sociais e afetivos. A tecnologia deve atuar como

um recurso complementar no processo educativo e não substituir as interações presenciais e a vivência no ambiente físico. Apesar dos desafios, as oportunidades proporcionadas pela realidade aumentada e realidade virtual são vastas e estão revolucionando a forma como o ensino é conduzido tornando o aprendizado mais envolvente, interativo e adaptado às necessidades dos estudantes.

As ferramentas tecnológicas estão mudando a dinâmica entre professores e estudantes. O papel do educador vem se transformando, deixando de ser apenas um transmissor de informações para atuar como um mediador do aprendizado, guiando os alunos no uso dos recursos digitais. Com o auxílio dessas ferramentas, o professor consegue construir ambientes de aprendizagem mais ativos e colaborativos, promovendo a interação entre os alunos e o desenvolvimentos de competência como resolução de problemas, pensamento crítico e autonomia no seu próprio aprendizado.

Entretanto, para que a implementação dessas tecnologias seja eficaz no contexto educacional, é fundamental que os educadores recebam formação contínua, a fim de se adaptarem às novas ferramentas e métodos pedagógicos, sendo uma formação que vá além de simples capacitação técnica, mas sim inclua a compreensão do impacto em suas dimensões pedagógicas, filosóficas e sociais. Dessa forma, os professores se tornarão protagonistas na construção das práticas inovadoras de acordo com as necessidades dos alunos e exigências da educação contemporânea (Koscianski, 2024).

Apesar do grande potencial transformador das tecnologias na educação, é necessário reconhecer os desafios que ainda persistem. A falta de infraestrutura adequada, a desigualdade no acesso aos recursos digitais, a capacitação insuficiente de educadores e a resistência a mudanças metodológicas são obstáculos que precisam ser superados para que o uso dessas ferramentas seja realmente eficaz e inclusivo. Enfrentar essas barreiras é essencial para garantir que a inovação tecnológica contribua de forma significativa para a melhoria da qualidade do ensino. O avanço constante das tecnologias, juntamente com a crescente conscientização sobre seus efeitos positivos na educação indica que essas barreiras podem ser superadas, permitindo que um número maior de estudantes usufrua das inovações no ensino.

Em resumo, integrar as tecnologias ao processo ensino-aprendizagem é um desafio complexo, mas fundamental para preparar alunos e professores a estarem aptos a enfrentar as demandas do século XXI. Para que essa mudança seja realmente eficaz, é preciso um esforço conjunto entre professores, instituições de ensino e estudantes. Apenas com essa colaboração será possível construir um ambiente educacional que utilize a tecnologia de maneira estratégica, promovendo uma aprendizagem profunda, significativa e capaz de impactar positivamente o presente e o futuro de forma criativa e inovadora.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, com foco na análise de obras de autores renomados que abordam o uso de tecnologias educacionais e metodologias inovadoras no ensino. A seleção dos materiais considerou publicações acadêmicas, livros especializados e artigos científicos disponíveis em repositórios confiáveis, priorizando fontes atualizadas e reconhecidas no campo da educação. Além disso, foram utilizados dados disponíveis em sites governamentais de referência, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujas informações são amplamente utilizadas por pesquisadores devido à sua confiabilidade e abrangência. O objetivo foi identificar conceitos, reflexões e práticas que contribuam para a compreensão crítica do tema, bem como fundamentar teoricamente as discussões apresentadas ao longo do trabalho. A abordagem adotada é qualitativa, com caráter exploratório, buscando interpretar os conteúdos de forma contextualizada e alinhada aos objetivos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O desenvolvimento das tecnologias digitais tem transformado significativamente o cenário da educação, gerando tanto novas possibilidades de metodologias pedagógicas quanto obstáculos a serem enfrentados. O ensino tradicional vem sendo complementado com abordagens pedagógicas mais inovadoras, nas quais os recursos tecnológicos são incorporados de maneira mais intensa, proporcionando aos estudantes vivências de aprendizagem mais dinâmicas, adaptadas às suas necessidades e com maior alcance.

A pandemia da Covid-19 foi um catalisador para a ascensão do ensino a distância, pois impôs a necessidade imediata de alternativas ao modelo presencial na educação. Esse cenário acelerou a adoção de tecnologias, impulsionou investimentos em infraestrutura digital e promoveu uma mudança cultural tanto entre instituições e professores quanto entre estudantes. Destaca-se o crescimento expressivo da educação a distância (EaD) no Brasil, com aumento de 474% nos ingressos de estudantes em cursos de graduação entre 2011 e 2021, enquanto os cursos presenciais registraram queda (Inep), evidenciando a importância das tecnologias no ensino. Essa transformação mostra que as ferramentas digitais não apenas ampliam o acesso à educação, mas também oferecem flexibilidade, inclusão e novas possibilidades pedagógicas. Investir na formação de educadores e na inovação tecnológica é essencial para acompanhar essa mudança e garantir qualidade no processo educacional.

De acordo com os autores supracitados, a adoção de tecnologias digitais na educação requer uma mudança nas metodologias tradicionais de ensino. Para que essa transição seja eficaz, é fundamental investir na formação contínua dos professores, oferecendo apoio para que possam ajustar suas práticas e desenvolver

novas estratégias pedagógicas alinhadas às demandas do ambiente digital. Como destaca Moran (2015), o uso das tecnologias na educação não deve ser visto como uma simples substituição de métodos tradicionais, mas como uma oportunidade de reinventar o ensino, tornando-o mais interativo, flexível e centrado no aluno.

Embora os desafios sejam significativos como a formação docente, a infraestrutura e a inclusão digital, os benefícios são igualmente expressivos maior flexibilidade, personalização do ensino, ampliação do acesso e estímulo ao protagonismo dos estudantes. Assim, investir em inovação tecnológica e na capacitação contínua dos profissionais da educação é essencial para garantir um ensino de qualidade, alinhado às exigências do século XXI.

Diversas ferramentas tecnológicas têm sido introduzidas e vêm ganhando espaço no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para tornar as práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e acessíveis. O uso crescente dessas tecnologias reflete uma transformação no modo como o conhecimento é construído e compartilhado, ampliando as possibilidades de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

O uso de recursos tecnológicos como plataformas online, estratégias de gamificação, realidade aumentada e a realidade virtual, além de ferramentas de comunicação digital, tem revolucionado os processos de ensino-aprendizagem tanto no modelo presencial quanto no ensino a distância. Essas inovações tornam o acesso do conhecimento mais dinâmico, interativo e adaptado às necessidades dos estudantes, promovendo experiências educacionais envolventes e diversificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a educação tem passado por uma transformação acelerada, impulsionada pelo avanço tecnológico. A introdução de novas ferramentas digitais como, por exemplo, as plataformas online, tem reformulado a forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e acessado. Essa evolução tecnológica tem permitido práticas pedagógicas mais interativas, flexíveis e inclusivas, conectando alunos e professores de forma dinâmica.

As ferramentas digitais apresentam-se como meios, como instrumentos para colaborar no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O conceito de novas tecnologias na educação abrange uma ampla gama de ferramentas. As plataformas digitais facilitam o acesso aos conteúdos educacionais e a interação entre alunos e professores. Os cursos online abertos e massivos (MOOCs) oferecem formação gratuita ou acessível para milhares de pessoas, promovendo a democratização do conhecimento. Já a gamificação, aplica elementos de jogos no ensino, tornando a aprendizagem mais motivadora e divertida. Além disso, a realidade aumentada e a realidade virtual criam experiências imersivas, permitindo que os estudantes explorem conteúdos de forma prática e envolvente. Por fim, a inteligência artificial contribui com a personalização do ensino, análise de desempenho e apoio ao processo de aprendizagem.

Contudo, é essencial reconhecer que as ferramentas tecnológicas não resolvem, por si só, todos os desafios da educação. Seu uso deve ser cuidadosamente planejado e incorporado ao ensino de forma estratégica, atuando como complemento às práticas pedagógicas tradicionais e contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, as novas tecnologias têm o poder de provocar mudanças significativas na educação, mas seu sucesso depende de fatores essenciais, como a formação adequada dos professores, a disponibilidade de infraestrutura tecnológica e a criação de políticas públicas que garantam acesso equitativo. O futuro da educação tende a ser cada vez mais digital, interativo e personalizado. Para que essa transformação ocorra de forma inclusiva e eficaz, é fundamental o engajamento conjunto de professores, estudantes, instituições de ensino e governo. Assim será possível utilizar plenamente o potencial das tecnologias para construir uma educação mais justa e inovadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. D. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n° 2, p. 327-340, 2003.

ANJOS, S. M.; PERIN, T.A.; MEDA, M. P. O.; ANDRADE, H. R. I.; FREIRE, K. C. P.; MINETTO, V. A. **Tecnologia na Educação: uma jornada pela evolução histórica, desafios atuais e perspectivas futuras.** Iguatu. Quipá Editora, 2024. E-book. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br. Acesso em: 19 set. 2025.

BENFICA, W. **Alguns aspectos negativos a considerar no ensino baseado em gamificação.** Disponível em: https://www.onlineescola.com.br/2024/04/alguns-aspectos-negativos-considerar-no.html#google_vignette. Acesso em: 18 set. 2025.

BOLLER, L. **Metodologia ativa e ferramentas digitais: facilitadores de uma aprendizagem significativa.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 5., 2018, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA19_ID3703_17092018175513.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

CARDOSO, A. *et al.* **O desafio de projetar recursos educacionais com uso de realidade virtual e aumentada.** In: SBC. Anais do VI Workshop de Desafios da Computação aplicada à Educação. [S.l.], 2017.

CELESTINO, M. S.; VALENTE, V. C. P. N. **Aplicabilidade e benefícios de softwares e simuladores em processos de ensino-aprendizagem.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 23, n. 4, p. 882–899, out./dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8658342/27538. Acesso em: 18 set. 2025.

COUTINHO, C. P.; ALVES, M. **Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da internet.** Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, Braga, v. 3, n°4, p. 206-225, 2010.

EUGENIO, T. **Aula em jogo: descomplicando a gamificação para educadores.** São Paulo: Évora, 2020.

FRANCO, P. H. **O século XXI e a era digital na internet: o que a educação tem com isso?** Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/o-seculo-xxi-e-a-era-digital-na-internet-o-que-a-educacao-tem-com-isso . Acesso em: 18 set. 2025.

GONZÁLEZ A COSTA, José Le.n *et al.* **An investigation of stress inaccuracies and proposed solution in the material point method.** Computational Mechanics, v. 65, p. 555-581, 2020.

INEP, I. A. T. **Censo da Educação Superior.** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada. Acesso em: 19 set. 2025.

JONASSEN, D. H. **Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments.** Routledge, 2018.

JONASSEN, D. H. **Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective.** Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2000.

KENSKI, V. **Aprendizagem Mediada Pela Tecnologia.** Revista Diálogo Educacional, v. 4, n. 10, p. 1-10, 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118047005.pdf. Acesso em 18 set. 2025.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 2. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

KOSCIANSKI, J. S.; GIACOMAZZO, G. **Tecnologias na educação e a formação continuada de professores: para além da perspectiva reducionista.** Sisyphus – Revista de Educação, Lisboa, v. 11, n. 3, fev. 2024. Disponível em: file:///D:/Downloads/glourenco,+SISYPHUS_11,3_A4_santos-giacomazzo_69-88.pdf. Acesso em 21 set. 2025.

LADOUCEUR, J. **Gamificação na educação: prós, contras e insights práticos.** Disponível em: https://www.petersons.com/blog/gamification-in-education-pros-cons-and-practical-insights/. Acesso em 18 set. 2025.

LEMANN, F. **Tecnologia na educação: desafios, oportunidades e o direito do aprendizado digital.** Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/noticias/tecnologia-na-educacao-desafios-oportunidades-e-o-direito-ao-aprendizado-digital/ . Acesso em: 19 set. 2025.

MACHADO, B. M.; MACHADO, J. A.; SILVA, G.F.; WIVES, L.K. **O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260048. Acesso em: 21 set.2025.

MASETTO, M. T.; MORAN, J. M.; BEHRENS, I. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MATOS, A. D.; SANTOS, A. M.; LOPES, E. F. S.; *et al.* **As tecnologias da realidade aumentada e inteligência artificial em contribuição no contexto educacional.** IOSR Journal of Humanities and Social Science, v. 29, n. 5, p. 1–4, maio 2024. Disponível em: https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.29-Issue5/Ser-2/A2905020104.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

MELLER, F. G. R. **As vantagens e desafios por trás da tecnologia na educação.** Disponível em: https://www.uninter.com/noticias/as-vantagens-e-desafios-por-tras-da-tecnologia-na-educacao. Acesso em: 18 set. 2025.

MENDES, A. G. L. M.; BOTTENTUIT Jr, J. B. **Tecnologias digitais e formação de professores: percepções e relatos de experiências de alunos de um curso de especialização em Informática na Educação.** RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 17, 2019. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/99539. Acesso em 18 set. 2025.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2015.

RODRIGUES, P. L. A.; TOLENTINO, R. S. S.; SOUZA, A. D. **O papel das plataformas de ensino na transformação digital da educação: uma revisão sistemática das políticas e práticas institucionais.** Revista Educte, Maceió, v. 9, n. 18, p. 1–17, jul./dez. 2023. Disponível em: https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/2089. Acesso em: 21 set. 2025.

SIQUEIRA, I. C. **Exclusão digital: pandemia impôs mais uma lacuna aos estudantes de baixa renda.** Jornal da USP, São Paulo, 01 fev. 2021. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/exclusao-digital-pandemia-impos-mais-uma-lacuna-aos-estudantes-de-baixa-renda/. Acesso em: 21 set.2025.

SOUZA, M.; STRICKERT, S. C.; PEREIRA, A. R. **As tecnologias na educação: caminhos para uma aprendizagem mais humana.** Revista Tópicos, Ciências Sociais Aplicadas, 31 ago. 2025. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/as-tecnologias-na-educacao-caminhos-para-uma-aprendizagem-mais-humana. Acesso em 18 set. 2025.

SOUZA, R. **Uma proposta construtiva para a utilização de tecnologias na educação.** In: SILVA, R; SILVA, A. (org.). Educação, aprendizagem e tecnologia – um paradigma para professores do século XXI. Lisboa: Sílabo, 2005. P. 121-138.

TESSARI, R. M.; FERNANDES, C. T.; CAMPOS, M. G. **Prática pedagógica e mídias digitais: um diálogo necessário na educação contemporânea.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 22, n. 1, p. 2–10, 2021. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsskroton.com.br/issue/view/433. Acesso em: 19 set 2025.

VALENTIM, R. E. O.; SILVA, M. A.; SANTOS, J. P. **O papel da educação a distância no Brasil.** IOSR Journal of Business and Management, v. 26, n. 12, p. 31–36, 2024. Disponível em: https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue12/Ser-9/E2612093136.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

Capítulo 18

Tecnologias e Ensino na Educação Básica: Percepções de Alunos sobre o Uso das Mídias em Sala de Aula

Technologies and Teaching in Basic Education: Students' Perceptions of Media Use in the Classroom

Victor Hugo de Oliveira Santos
Leonardo Agostinho da Silva

Resumo: Este trabalho traz os resultados de uma pesquisa de campo realizada com os alunos do 9º ano de uma escola pública municipal da cidade de Jucurutu/RN. O objetivo busca compreender como os discentes avaliam sua aprendizagem a partir do uso de mídias na sala de aula ao longo de sua vida escolar. Além disso, buscamos reunir críticas, sugestões, descobrir entraves e fomentar a reflexão dos estudantes em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, em especial no que diz respeito ao uso das mídias em sala de aula. A abordagem da pesquisa foi qualiquantitativa, baseada em Creswell (2007), e se valeu de um questionário misto, elaborado na plataforma Google forms, e aplicado de maneira remota aos sujeitos do estudo. Dentre os resultados, destacamos as mídias são pouco utilizadas em sala de aula, e que existem uma série de desafios a serem vencidos para que se possa, de fato, implantá-las no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ficou evidente que os discentes se interessam por aulas mais dinâmicas, alinhadas com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, e acreditam que aulas com metodologias inovadoras contribuem para sua aprendizagem.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; mídias; TIC.

Abstract: This article presents the results of field research conducted with 9th-grade students at a municipal public school in the city of Jucurutu, Rio Grande do Norte. The objective is to understand how students evaluate their learning through media use in the classroom throughout their school career. Furthermore, we sought to gather criticisms and suggestions, uncover obstacles, and encourage student reflection on their teaching-learning process, particularly regarding media use in the classroom. The research approach was qualitative and quantitative, based on Creswell (2007), and used a mixed-method questionnaire developed on the Google Forms platform and administered remotely to the study participants. Among the results, we highlight that teachers rarely use media in the classroom and that there are a number of challenges to be overcome before they can effectively implement them in the teaching-learning process. Furthermore, it was evident that students are interested in more dynamic classes, aligned with New Information and Communication Technologies, and believe that classes with innovative methodologies contribute to their learning.

Keywords: teaching-learning; media; ICT

INTRODUÇÃO

Durante o período em que fomos alunos da Educação Básica, percebemos o quanto as aulas eram tradicionalistas e pautadas apenas no uso do quadro e

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.18

do livro didático. Aquela metodologia era motivo de incômodo e desestimulo, visto que sempre acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem podia ser mais criativo, dinâmico e inovador. Atualmente na condição de professor da Educação Básica, em especial da rede pública, essa crença se fortaleceu ainda mais.

Segundo Bévort e Belloni (2009), as mídias influenciam na forma como jovens e adultos se comunicam, se relacionam, interpretam e interagem com a realidade, e motivam a maneira como produzem, transmitem e recebem a informação, cultura e conhecimento. Estas funcionam como uma espécie de "escola paralela", que possibilita aos estudantes desenvolverem competências e habilidades que, muitas vezes, não são exploradas no contexto escolar.

Para direcionar nossas ações, consideramos o seguinte problema de pesquisa: "Como os discentes de quatro turmas de 9º ano de uma escola pública municipal da cidade de Jucurutu/RN avaliam a sua aprendizagem a partir do uso de mídias na sala de aula ao longo de sua vida escolar?"

Para aprofundar nossa discussão recorremos Miskolci (2011), que nos convida a olhar para além do tecnicismo e observar como os estudantes tecem sentidos a respeito das mídias, como elas influenciam suas formas de aprender, se expressar e se relacionar com o conhecimento. Por exemplo: em vez de perguntarmos apenas como "funciona?", a pergunta passa a ser "como significam esse uso?"

Dessa forma, o objetivo desse artigo visa compreender os impactos pedagógicos do uso das mídias por estudantes do Ensino Fundamental e sentidos que os próprios estudantes atribuem a essas experiências ao longo de sua trajetória escolar. Com essa abordagem tivemos a intenção de possibilitar que os estudantes se reconhecessem como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

METODOLOGIA

Este trabalho é uma pesquisa de campo com uma abordagem quantiqualitativa, sendo de natureza exploratória. Adotou-se a estratégia de método mistos, ou seja, uma combinação da abordagem qualitativas e quantitativa, intercaladas, conforme Creswell (2007), uma vez que essa metodologia é eficaz para validar e confrontar informações, aliando a objetividade dos dados numéricos à profundidade das interpretações subjetivas.

O local da pesquisa ocorreu em uma escola pública de ensino municipal na cidade de Jucurutu/RN, especificamente com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de quatro turmas distintas. A escolha por discentes que estão prestes a concluir o nível fundamental, por compreendermos que por serem concluintes, eles tiveram um leque de experiências escolares variadas, o que seria benéfico para a análise.

A amostra final ficou assim composta por 28 estudantes (21% do total), que responderam de forma voluntária ao questionário. A primeira etapa foi obtida com autorização institucional, na qual o projeto foi apresentado à equipe gestora da escola (direção e coordenação pedagógica) e recebeu a autorização para ser realizado.

Na segunda fase, por sua vez, teve como foco a obtenção do consentimento dos responsáveis, uma vez que a maioria dos participantes era menor de idade, o que traz a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Por último, na terceira fase foi realizada a coleta dos TCLEs já assinados, logo depois foi disponibilizado o link para o questionário online foi compartilhado nos grupos do WhatsApp das turmas, pois já era utilizado pela escola para comunicações e atividades remotas. Os estudantes tiveram um período de duas semanas para preencher o formulário assíncrono.

Ressalta-se que a adesão (21%) foi menor do que o esperado, mas foi possível identificar a interferência de alguns fatores que podem ter dificultado essa adesão, tais com: a aplicação em formato remoto, que requer o acesso constante à internet e o uso de dispositivos eletrônicos, além do cansaço dos alunos com o ensino híbrido/remoto ao final do ano letivo.

A construção dos dados foi feita de maneira integrada, conforme recomendação da metodologia de métodos mistos, trazendo questões fechadas e abertas, na qual foram elaboradas na plataforma Google Forms. Primeiramente obtivemos os dados quantitativos, ou seja, as respostas às perguntas fechadas foram contabilizadas e as evidências estatisticamente de forma descritiva, o que foram pesquisadas nas frequências e percentuais que caracterizaram o perfil e os hábitos tecnológicos dos participantes.

E o segundo momento, por sua vez, foi idealizado com base em dados qualitativos, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (AC) para as respostas abertas, conforme perspectiva de Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014) e Prudêncio [sd]. A AC foi empregada como uma estratégia para classificar e entender o enorme volume de dados textuais, passando a descrever e sistematizar as experiências, opiniões e vivências dos participantes.

A análise foi realizada em três etapas: uma leitura atenta das respostas, a criação de categorias temáticas emergentes (como no Quadro 1) e, por fim, a elaboração de inferências com base no referencial teórico escolhido. Assim, a última fase deste estudo foi a intersecção entre as duas análises, ou seja, confrontar os dados numéricos com as informações qualitativas, o que possibilitou uma interpretação mais aprofundada e de múltiplas perspectivas dos resultados.

DESENVOLVIMENTO

Nesse tópico, traremos o traçado metodológico da pesquisa e, em seguida, uma análise minuciosa dos dados obtidos. Os quais foram divididos em subseções, de modo a facilitar sua organização e análise.

A Dinâmica da Pesquisa

A pesquisa foi apresentada previamente à instituição de ensino, tanto para direção e a coordenação pedagógica, quanto para as turmas de 9º ano (ver figura 1).

Figura 1 - Professor apresentando a pesquisa para os(as) alunos(as).

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

O termo continha uma explicação minuciosa sobre a pesquisa e incluía um número de telefone para que os participantes esclarecessem qualquer dúvida. Ao concordar, os responsáveis autorizaram que os alunos participassem da pesquisa.

A pesquisa foi encaminhada para quatro turmas do 9º ano, totalizando 133 alunos. Entretanto, apesar de todos os estímulos, conversas, explicações e contribuições feitas publicamente e online (por meio dos grupos de WhatsApp das turmas) por parte da coordenação pedagógica, da direção da escola e de alguns professores que apoiam o projeto, ao longo de duas semanas, apenas 28 alunos (21%) obtiveram resposta ao questionário.

Embora o resultado, aparentemente desanimador à primeira vista, é possível justificá-lo considerando alguns fatores que, inicialmente, levaram à baixa participação dos alunos. A principal questão diz respeito à forma como foi aplicado o questionário, que foi online, através do Google Forms, nos grupos de WhatsApp que a própria escola utilizou para enviar materiais e atividades das aulas remotas. No entanto alguns alunos tinham dificuldade tanto em ter o aparelho como o acesso à internet.

As Fontes de Informação dos Alunos

Em relação às fontes de informação dos discentes, um dado nos chamou atenção ao longo da pesquisa. Apenas seis (21,4%) dos vinte e oito alunos(as) participantes utilizavam portais de notícias, rádio ou televisão como fonte de informação. Já os demais se valiam de amigos, parentes, e redes sociais como Instagram e WhatsApp.

Este dado se mostra preocupante porque, como nos esclarece Fagundes *et al.* (2021), as “fake news” (notícias falsas e/ou propositalmente alteradas), são criadas e compartilhados com uma grande facilidade nas redes sociais. De qualquer forma, os jovens estão sempre cercados por esse tipo de conteúdo e, por possuírem menos escolaridade e um pensamento crítico ainda em desenvolvimento, acabam sendo mais vulneráveis aos efeitos específicos desse tipo de informação.

É importante destacar que a dependência das redes sociais como principal fonte de informação não se limita apenas aos jovens. De acordo com Nicácio (2019), no ano de 2016, uma pesquisa revelou que 78% dos brasileiros agem da mesma forma. Assim, o autor enfatiza que a escola é fundamental na formação crítica dos alunos, orientá-los sobre como usar a internet e como selecionar as fontes de informação a que têm acesso, além de saber usar as mídias para conferir essas informações.

As Tecnologias que os Alunos têm Acesso

Dentre os discentes que participaram da pesquisa, 75% tinham acesso à internet, já os outros 25% precisaram utilizar uma internet compartilhada com parentes, amigos e vizinhos para poder responder à pesquisa.

Em relação à qualidade da internet, treze alunos (46,4%) disseram ter acesso a uma internet de qualidade regular; dez alunos (35,7%) dispõem de uma internet boa; quatro (14,3%) não têm acesso, sua internet é ruim ou péssima. Um dado que nos chama a atenção é que dos 28 discentes, apenas um (3,6 %), disse que sua conexão é excelente.

Se somarmos todos os seus usos para fins de entretenimento (redes sociais/ assistir vídeos, filmes e outros), vinte e três alunos (82,1%) utilizam a internet basicamente com fins de lazer, enquanto apenas cinco (17,9%), principalmente para estudar. Este dado é relevante, pois mostra como o potencial educacional da internet está sendo subutilizado.

Esta situação está de acordo com o que defendem Modelski *et al.* (2018), quando nos dizem que o fato de os estudantes disporem das tecnologias e saberem utilizá-las, não significa que automaticamente melhorarão seu processo de ensino-aprendizagem. Se assim o fosse, a maioria utilizaria seu acesso à internet para estudar, e não apenas para fins de entretenimento.

Sendo assim, evidencia-se aqui mais uma vez a importância do professor, como agente mediador do processo de ensino-aprendizagem, orientar alunos para o uso pedagógico das novas tecnologias de informação e comunicação. Essa a mediação por parte do professor é crucial para que as tecnologias não fiquem relegadas a um papel secundário ou apenas lúdico na vida escolar dos alunos, mas sim se tornem parte integrante e relevante na construção do conhecimento.

É o papel do educador estabelecer redes entre os interesses dos estudantes e as metas de ensino, promovendo ações que estimulem a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade. Assim, ao exercer essa função, o educador não apenas maximiza o uso das mídias como instrumentos de aprendizagem, mas também ajuda na formação de indivíduos mais conscientes, que aprenderão utilizar os recursos digitais de forma ética, crítica e transformadora.

A Informática na Sala de Aula

Sobre os conhecimentos a respeito da informática, dez alunos (35,7%) consideraram ter um bom domínio de informática e dezoito (64,3%) entre péssimo

e regular. Dessa forma, percebemos que a maioria dos(as) discentes necessita aperfeiçoar seus conhecimentos na área.

Segundo Modelski *et al.* (2018), as tecnologias digitais são importantes ferramentas de busca e construção do conhecimento, funcionando como suporte para as necessidades educacionais do século XXI, apoiando os alunos no seu processo de aprendizagem, desde que dominem seu uso de forma crítica, consciente e planejada.

Até o momento da pesquisa, a escola não tinha um laboratório de informática, o que fez com que muitos alunos, especialmente aqueles que estão há muitos anos na escola, nunca tivessem tido a oportunidade de participar de uma aula em um laboratório de informática. Esta situação está de acordo com o que diz Sabino (2017), quando observa que a maioria das escolas das diversas regiões do país não dispõem de recursos tecnológicos para serem aplicados no ensino, faltam políticas públicas na área e aos professores não possuem formação específica para este tipo de trabalho.

Logo, ao serem questionados se gostariam de utilizar o laboratório de informática da escola durante as aulas (supondo que a escola já o tivesse), vinte e seis alunos(as) (92,9%) afirmaram que sim, e dois alunos(as) (7,1%) afirmaram que não. Acreditamos que estes últimos desconhecem as possibilidades que a informática pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem, e que provavelmente nunca experienciaram este tipo de metodologia, ou, se o fizeram, foi de forma pouco atrativa e produtiva.

O Uso das Redes Sociais

É inegável que as redes sociais tenham um impacto significativo em nossas vidas, especialmente entre os jovens, que passam horas criando, compartilhando e consumindo conteúdo. Tratando-se dos alunos participantes da pesquisa, todos afirmaram que consomem as redes sociais.

Em relação ao tempo consumido nas redes sociais, dezenove alunos (67,85%) disseram que utilizam por três ou mais horas diárias. Essa grande quantidade de tempo gasto nas redes sociais pode ser facilmente entendida se levarmos em consideração o que nos diz Santos (2010), segundo o qual, nas redes sociais, os alunos possuem páginas virtuais dedicadas especificamente a eles, e assim, em especial aqueles marginalizados pela timidez, baixo prestígio social ou poder aquisitivo, ganham voz e vez, tornando-se figuras de destaque, podendo expressar suas opiniões, interagir com seus pares e mostrar suas habilidades.

Dentre as redes sociais mais utilizadas, apareceram WhatsApp, Instagram, YouTube, Tik Tok e Facebook. Este resultado já era esperado, visto que a escola utilizava o WhatsApp durante as aulas remotas, e este era o principal aplicativo de mensagens para comunicação entre as pessoas no município, as instituições e estabelecimentos comerciais.

O Facebook, hoje menos utilizado devido a sua substituição gradual pelo Instagram, ainda aparece entre as redes mais consumidas, certamente pelos

resquícios de usuários que o faziam desde antes do surgimento desta nova rede social. Entre as menos utilizadas, apareceram o Twitter e o Telegram, que praticamente não são utilizadas pela população do município por serem consideradas mais complexas e terem interfaces e logísticas de funcionamento menos atrativas.

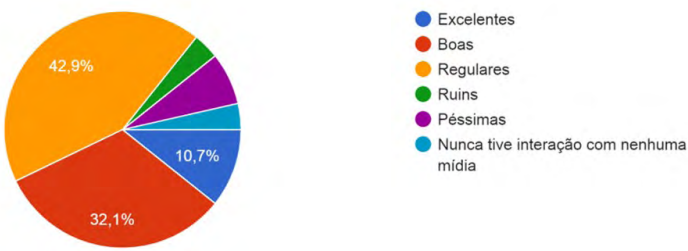
Incorporar as redes sociais ao ensino é um processo importante, mas não é fácil, pois fazer com que estas, que sempre foram vistas como inimigas do processo educativo, passem a ser encaradas por pais, professores e alunos como uma ferramenta didática, demandará muito estudo, investimento, planejamento e tempo.

Souza e Schneider (2016) pontuam que a formação continuada dos professores, as habilidades dos alunos no uso dessas redes e o foco no desenvolvimento de trabalhos coletivos, onde se somem as competências e habilidades de todos os participantes, são essenciais para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

As Experiências dos Alunos com o Uso das Mídias

Em relação à interação dos(as) alunos(as) com as mídias, como pode ser visto no gráfico 1, 57,2% deles(as) não tiveram boas experiências. Apenas 10,7% tiveram experiências excelentes, e 32,1% tiveram boas experiências. Embora tenhamos consciência de que dificilmente atingiremos os 100% de interações excelentes, é interessante que busquemos inverter essa lógica, e fazer com que a maioria das interações dos(as) alunos(as) com as mídias seja interessante e satisfatória, ao invés da minoria.

Gráfico 1 - A qualidade das interações dos alunos com as mídias ao longo da vida escolar.



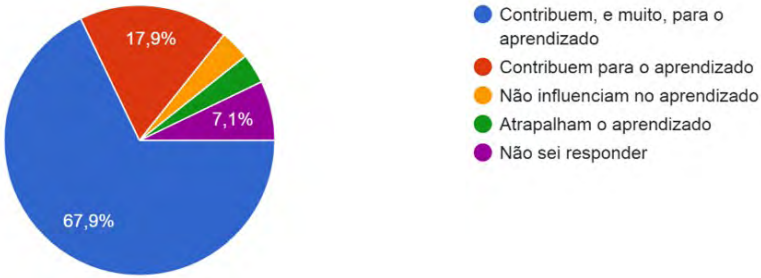
Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Morande (2015) destaca que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) trouxeram dinamicidade e praticidade para vários setores de nossas vidas. Por conseguinte, passaram a ser rapidamente incorporadas às mídias e à lógica de mercado e nas diversas práticas realizadas pelos sujeitos, incluindo nesse processo os alunos. Já na educação, esse desenvolvimento ocorre ao contrário, ou seja, sucede de forma lenta, em especial devido à estrutura e à organização dos sistemas educacionais e das unidades de ensino (Bévort; Belloni, 2009).

Dessa maneira, a educação ofertada às novas gerações em todos os níveis e modalidades deve englobar as mídias, do contrário será (como já é hoje) superficial e defasada, em desacordo com as necessidades sociais e culturais da humanidade.

Como consequência, a escola se distancia cada vez mais do seu principal objetivo que é formar cidadãos críticos, atuantes e reflexivos (Bévort; Belloni, 2009). Diante disso, as TIC, assim como as habilidades e as competências para utilizá-las de forma eficiente e crítica, devem fazer parte dos currículos das escolas e do cotidiano dos ambientes escolares.

Gráfico 2 - Opinião dos alunos sobre a contribuição das mídias para o processo de ensino-aprendizagem.



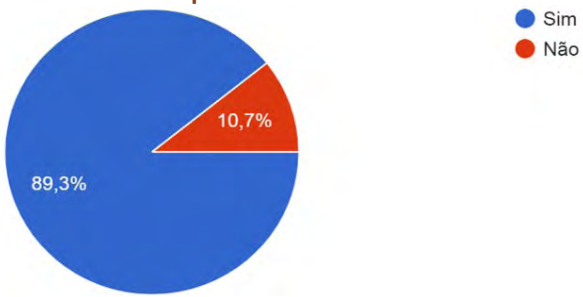
Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Em relação à contribuição das mídias para o aprendizado 86,4% (24 alunos) disseram que elas contribuem ou contribuem muito para o seu processo de ensino-aprendizagem, e apenas 13,6% dos alunos consideram que as mídias não influenciam no seu aprendizado, atrapalham ou não souberam responder.

Em relação a esses alunos que fizeram parte da menor porcentagem, acreditamos que tiveram pouco ou nenhum contato com as mídias ao longo da sua vida escolar. Supomos ainda, que os discentes que consideram que as mídias influenciam negativamente o processo de ensino-aprendizagem tiveram experiências ruins com as mídias, e que novos contatos, feitos de maneira bem planejada poderiam fazê-los mudar de opinião.

Para Morande (2015), o uso das mídias na escola deve ser bem pensado, devidamente planejado e acertadamente aplicado. Por conseguinte, é necessário ter atenção com o uso superficial e pouco efetivo, sob o risco de anular o potencial pedagógico destas ferramentas. As TIC têm o poder de transformar em algo interessante e produtivo o que seria entediante se realizado apenas com papel e caneta.

Gráfico 3 - Interesse dos alunos em relação à incorporação das mídias ao processo de ensino.



Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Quando se trata da incorporação das mídias ao ensino, 89,3% dos participantes concordam, enquanto 10,7% discordam. Isso mostra que a maior parte dos alunos é a favor do uso das mídias como apoio à educação, ou que eles enxergam boas perspectivas no uso desses recursos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar que a utilização das mídias na educação pode aumentar o envolvimento dos alunos, tornar o acesso à informação mais fácil, incentivar a criatividade e permitir métodos de ensino mais dinâmicos, interativos e inovadores. Os 10,7% que se mostraram contrários podem sinalizar preocupações relacionadas ao uso excessivo da tecnologia, à falta de capacitação dos professores ou à dificuldade de integrar esses recursos de forma eficaz ao currículo.

Essa disparidade evidencia a urgência de uma formação contínua para os educadores e de políticas educacionais que guiem uma utilização crítica e dinâmica das mídias no ambiente escolar.

Caminhos para Tornar as Aulas Mais Atrativas e Dinâmicas

Dos vinte e oito alunos pesquisados, seis (21,43%) não conseguiram apresentar sugestões para tornar as aulas mais interessantes e atrativas. Para tanto, esse resultado evidencia uma possível dificuldade desses estudantes em refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, bem como em reconhecer estratégias que favoreçam seu desenvolvimento.

Essa limitação pode estar, de fato, relacionada à falta de incentivos para que os alunos exerçam sua autonomia intelectual e participem ativamente no contexto escolar. Isso nos leva a refletir sobre como é essencial que as práticas pedagógicas valorizem a autonomia dos estudantes e estimulem o pensamento crítico.

Ao refletirmos sobre o modelo educacional tradicionalista, notamos que ainda é muito comum nas escolas brasileiras, visualizamos apenas o professor planejando, escolhendo e aplicando as metodologias de ensino que lhes convém. Já os alunos participam desse processo de forma passiva e sem interferências, normalmente não são estimulados a pensar sobre o seu próprio aprendizado. Sendo assim, é perfeitamente esperado que alguns alunos não consigam dar sugestões para tornar as aulas mais interessantes e dinâmicas.

No entanto, faz-se necessário estimulá-los a pensar sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem, tornando-os capazes de analisar, questionar, interpretar e sugerir novas metodologias de ensino e estratégias de assimilação dos conteúdos. Um caminho para isso é através da escuta ativa ou sensível, que, segundo Moura e Giannella (2016), consiste em escutar as pessoas, buscando entendê-las, evitando ao máximo avaliar ou julgar o que disserem.

Moura e Giannella (2016) chamam atenção para o fato de que, enquanto ocidentais, falamos muito e escutamos pouco. Escutamos menos ainda os colegas professores e nossos alunos, e com isso perdemos a oportunidade de termos novas ideias, melhorar nossas relações, conhecer novas metodologias e estratégias de ensino, que certamente poderiam contribuir significativamente, para a melhoria do nosso fazer docente.

Em debate com as autoras citadas previamente, nos ajuda a compreender que escutar sensivelmente é uma arte, pois através dela, de maneira social e contextual, podemos conhecer as vivências, emoções, habilidades e necessidades coletiva e singulares dos outros. A arte de escutar é composta por um conjunto de processos, como ouvir, receber a mensagem, silenciar e processar, gerando ou não respostas por parte daquele que escuta.

Diante do exposto, reiteramos nossa defesa de uma escuta ativa dos alunos para o desenvolvimento da metodologia docente, bem como o aumento do interesse dos estudantes nas aulas. A partir daqui analisaremos as sugestões dadas pelos alunos, as quais foram agrupadas em quatro eixos temáticos, que podem ser observados na primeira coluna do quadro 1:

Quadro 1 - Sugestões dos estudantes para melhoria das aulas.

Eixo temático	Aluno	Sugestão
POSTURA DO-CENTE	1	“Que os professores fossem mais animados”.
FORMAÇÃO DO PROFESSOR	2	“Saber contratar professores que saibam aplicar essas dinâmicas”.
METODOLOGIA DO PROFES-SOR	3	“Faça uso de apresentações divertidas e dinâmicas. ... Utilize vídeos do YouTube para reforçar suas aulas. ... Torne as aulas mais interativas tirando os alunos da sala de aula. ... Incentive a participação dos alunos”.
	4	“Com mais criatividades, criando projetos”.
	5	“Com desenhos e pinturas”.
	6	“Explicações e exemplos dos assuntos, com não apenas os livros”.
	7	“Tivesse mais viagens”.
	8	“Aulas a campo”.
	9	“Mais projetos escolares”.
	10	“Debater, conversar ou planejar outros tipos de coisas diferentes como aprender mais sobre apresentações, teatros, danças, feiras de ciências, colaborações e montar duplas e trabalhos de equipe pra fazer algum projeto ou atividade”.
	11	“Que a aula fosse mais divertida e diferente. Ia ser muito bom coisas novas”.
	12	“Melhorar a explicação dos (as) professores (as)”.

Eixo temático	Aluno	Sugestão
METODOLOGIA DO PROFESSOR	13	“Com mais formas de trazer o conteúdo, como posso dizer, de maneira sólida, mais materiais de explicação além dos livros, as vezes as atividades são muito maçantes, sempre a mesma coisa... Poderiam inovar, vamos supor: na aula de artes, sobre pinturas rupestres, nos levar a algum local que tenha esse tipo de representação. Na aula de inglês, levar à sala de aula uma pessoa que só fala inglês para os alunos interagirem. Usar mais da tecnologia como os óculos de realidade virtual, na aula de história por exemplo, para nós levar a era medieval. Uma viagem que me marcou muito foi na sexta série onde nós fomos a uma mina, um museu e no parque de energia eólica, foi fundamental e me trouxe muitas experiências que eu nunca imaginei passar. Esse tipo de viagem e juntando a tecnologia, melhoraria em quase 80% do nosso ensino.
USO DAS MÍDIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA	14	“Vídeos”.
	15	“Ter mais tecnologia”.
	16	“Ser bem dedicadas à internet”.
	17	“Que tivesse mais aulas com projetores”.
	18	“Que as aulas tivessem mais tecnologia”.
	19	“Seria interessante uma aula por semana utilizando Datashow, de todas as matérias”.
	20	“Uma apresentação em slides, explicações de assuntos da base ao avançado, sempre recapitulando a base do assunto e explicações lentamente para nenhum aluno ficar sem entender”.
	21	“Relacionar as aulas com o perfil e experiências de vida dos alunos, utilizar a tecnologia disponível e recursos audiovisuais...”
	22	“Deixar os alunos usarem as redes sociais em sala de aula”.

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

A fala do aluno 1 nos aponta um aspecto importante da prática docente: a postura do professor em sala de aula. Em diálogo com Freire (2004, p. 19), observamos que, “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”, ou seja, é necessário expressar fisicamente, na prática, o que defendemos em nossos discursos enquanto docentes. Dessa forma, é mais difícil para o professor defender que a educação é importante, que possibilita a emancipação e que estudar deve ser prazeroso, se ele vivencia seu dia a dia demonstrando com cansaço e desânimo.

Em contrapartida, sabemos que, o professor também passa por problemas de natureza física e mental e que nem sempre estará alegre e interativo. A exemplo podemos citar os baixos salários, as turmas superlotadas, a falta de estrutura física das escolas, a sobrecarga de trabalho, o excesso de burocracias a serem cumpridas, a falta de tempo para formações continuadas, dentre outras.

Nesse sentido, é importante que o professor disponha de espaços e tempos em que possa se expressar, compartilhando seus medos, angústias e dificuldades com gestores e colegas, de forma a encontrar estratégias e sugestões que o auxiliem na resolução do seu problema. É necessário que existam políticas públicas que abordem essa questão de maneira adequada, uma vez que a saúde dos professores não é uma preocupação específica, mas sim uma questão global.

A proposta apresentada pelo aluno 2 é muito válida e, a partir dela, podemos fazer várias considerações. Concordamos que os professores necessitam aprimorar seus conhecimentos no que refere as novas tecnologias e seus usos de maneira pedagógica, sendo necessário, portanto, o estímulo e incentivo para que estes possam aprender a lidar melhor com essas ferramentas.

Tratando-se da formação inicial, notamos a presença de algumas fragilidades do ponto de vista curricular, pois poucas iniciativas foram criadas para introduzir na rotina dos professores em formação, a temática das novas tecnologias, que é tão necessária na atualidade.

Não é possível apenas exigir dos docentes estejam preparados para lidar com as novas tecnologias em sala de aula se ainda esse tema não é incrementado nos cursos de licenciaturas, pós-graduações e formações continuadas, ainda mais se essas modalidades de ensino sejam vistas como tradicionalistas e conservadoras.

Neste caso, a participação governamental é fundamental nesse debate, principalmente na criação de políticas públicas que dialoguem sobre o uso das TIC nas universidades e suas secretarias de educação, que ofereçam aos professores, uma formação inicial e continuada constante, voltadas para essa iniciativa, sobretudo, em acordo com as necessidades educacionais atuais.

Através das falas dos alunos 3 ao 13, podemos perceber que eles gostariam que as aulas fossem mais dinâmicas, interativas, pautadas em atividades diferentes dos exercícios tradicionais dispostos no livro didático. E mais, que possam interagir com os colegas e o professor, expressar suas opiniões, aproveitar as competências e habilidades que já tem ou mesmo desenvolvendo novas e, tão somente, aprender os conteúdos de forma divertida e contextualizada.

Ao serem questionados a respeito dessas novas estratégias, puderam destacar atividades e metodologias que envolvessem vídeos, apresentações dialogadas, aulas de campo[1], projetos interdisciplinares, feiras de ciências e manifestações culturais como desenho, pintura, teatro e dança. Todas essas abordagens comungam com o modelo de ensino está em sintonia com as necessidades educacionais atuais.

Queremos destacar ainda a fala do aluno 13, que nos chamou a atenção, por ele ter demonstrado uma significativa compreensão do seu processo de ensino-

1 As viagens de campo, se bem planejadas e executadas, podem trazer grandes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que permitem aos alunos aprenderem de forma mais leve e lúdica, em contato direto com a realidade. Há o estímulo para o desenvolvimento de competências e habilidades de captura, registro e análise de dados, além de autonomia, respeito e convívio social. Especificamente no campo das mídias, os alunos podem ser estimulados a utilizarem mapas virtuais, ferramentas de realidade virtual e aumentada; produzir áudios, vídeos, páginas em redes sociais etc.

aprendizagem, na medida em que dá sugestões específicas para algumas disciplinas, defende a necessidade de diversificação das metodologias, incentiva o uso das tecnologias em sala de aula, valoriza suas próprias experiências educacionais.

Seria interessante e muito proveitoso que nossas escolas pudessem estimular com mais veemência o exercício do pensamento crítico, para que os alunos pudessem analisar suas experiências, e a partir delas, dar contribuições na sala de aula.

Nesse sentido, Lopes (2008) nos diz que a escola é a única instituição que visa oferecer uma formação sistematizada e global da pessoa humana. É fundamental que tanto o professor quanto o aluno se escutem, se apoiem, discutam e se desenvolvam mutuamente no processo de ensino-aprendizagem.

Essa necessidade evidencia quando nos deparamos com a troca de críticas e insatisfações entre docentes e discentes. Muitas vezes, a interação/relação entre professores e alunos se mostra distante, ressentida e conflituosa devido a essa fragilidade na comunicação e interação.

Sobre o uso das mídias digitais em sala de aula sugeridas pelos discentes aparecem o uso de slides dinâmicos, vídeos, jogos e simuladores. Miskolci (2011) conceitua mídias digitais da seguinte forma:

> [...] Mídias digitais são uma forma de se referir aos meios de comunicação contemporâneos baseados no uso de equipamentos eletrônicos conectados em rede, portanto referem-se – ao mesmo tempo – à conexão e ao seu suporte material. Há formas muito diversas de se conectar em rede e elas se entrecruzam diversamente segundo a junção entre tipo de acesso e equipamento usado [...] (MiskolcI, 2011, p.12).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende que as metodologias e atividades em sala de aula devem estar voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades. Em relação ao uso das mídias nesse processo, a BNCC, em sua quinta competência geral da educação básica, defende que os alunos devem:

> [...] 5. 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).

Nesse sentido, Bittencourt e Albino (2017) destacam que, atualmente, através das mídias e do desenvolvimento tecnológico, as informações e conhecimentos são produzidas e disseminados de maneira rápida, e que “o novo” está presente a todo instante, gerando uma instabilidade/mutabilidade permanente. Bittencourt e Albino (2017) também destacam um ponto crucial: é a tecnologia e seus processos de evolução que impulsionam as transformações sociais, e, portanto, evitar-se delas também é se distanciar do processo evolutivo que abrange o mundo todo.

As mídias digitais se encontram em todos os lugares que frequentamos, como nossas casas, comércios, instituições financeiras, eventos festivos, e também na arte e na cultura. Dessa forma, percebemos, que as escolas, locais que deveriam formar sujeitos críticos e autônomos para atuar na sociedade, são as que menos usam as novas tecnologias de informação e comunicação.

Diante disso, é importante que a sociedade, e em especial as instituições de ensino, introduzam de forma mais atrativa o uso dessas ferramentas e contribuam para diminuir as desigualdades no acesso e domínio das NTIC's.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente trabalho, pudemos tecer algumas reflexões sobre a percepção dos alunos em relação as mídias na sala de aula. As informações aqui construídas poderão contribuir, para avanços no ensino na Rede Municipal de Educação.

Identificamos dificuldades e desafios a serem vencidos, como melhorar o domínio dos discentes no campo da informática, ensiná-los a selecionar, analisar e checar as fontes de informação que utilizam, bem como estimular o uso das redes sociais de maneira pedagógica, aumentar os investimentos em projetos escolares e aulas de campo.

O diálogo entre todos os componentes da comunidade escolar, em especial alunos e professores, precisa ser encorajado e valorizado, possibilitando que as dificuldades, críticas e sugestões sejam identificadas e consideradas dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos também a necessidade de um investimento maciço por parte dos governos municipais, estaduais e federais, não só em equipamentos para que os professores possam trabalhar com as novas tecnologias de informação e comunicação, mas também em formações continuadas alinhadas com as reais necessidades da educação atual.

Conseguimos alcançar os objetivos propostos, na medida em que analisamos as percepções dos alunos quanto ao uso de mídias no contexto da sala de aula, refletimos como as mídias podem contribuir para atenuar os entraves quanto à aprendizagem, fomentamos os participantes do estudo a pensar acerca de seu processo de aprendizagem com relação ao uso das mídias e analisamos os significados percebidos pelos sujeitos da pesquisa no que diz respeito ao uso das mídias na sala de aula.

As hipóteses iniciais acabaram se confirmando, na medida em que percebemos que os alunos consideram que as mídias tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo e eficaz, embora pouco utilizadas pelos professores.

Vale reforçar que as mídias favorecem a aprendizagem dos alunos, por isso nós, professores, precisamos usá-las de forma mais assertiva. Para tanto, é

importante considerarmos a opinião dos alunos na escolha, uso e avaliação dessas ferramentas, visto que eles são o foco do processo de ensino-aprendizagem.

Logo, por meio do diálogo claro e colaborativo entre docentes e discentes, as potencialidades das mídias podem ser mais bem aproveitadas. Nesse sentido, reunir as críticas e as sugestões dos alunos será importante para fomentar reflexões a respeito de como estes compreendem as mídias e seus usos no espaço educativo.

Por enquanto, esperamos também que nossa pesquisa contribua para a melhoria da educação pública municipal da cidade, visto que, na nossa percepção, estimulará a reflexão dos alunos e professores acerca do uso das mídias em sala de aula e chamará a atenção dos órgãos públicos municipais para a importância em investir na formação continuada de professores, especialmente no que refere ao uso de tecnologias educacionais.

REFERÊNCIAS

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. **Mídia-educação: Conceitos, história e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081- 1102, set./dez. 2009.

BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. **O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.1, p. 205-214, 2017.

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

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. **Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método**. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto / John W**. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

FAGUNDES, V. O.; MASSARANI, L., CASTELFRANCHI, Y., MENDES, I. M., CARVALHO, V. B., MALCHER, M. A., LOPES, S. C. **Jovens e sua percepção sobre fake news na ciência.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, v. 16, n. 1, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LOPES, R. C. S. **A relação professor - aluno e o processo ensino aprendizagem. Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Programa de Desenvolvimento Educacional PDE. Ponta Grossa, 2008.

MISKOLCI, R. **Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais.** Cronos: R. Pós-Grad. CI. Soc. UFRN, Natal, v.12, n.12, p.09-22, jul./dez. 2011.

MODELSKI, D.; AZEREDO, I.; GIRAFFA, L. **Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias**. Revista Pesquiseduca, v. 10, n. 20, p. 116-133, jan.-abr, 2018.

MORANDE, P. F. **A utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) como aliadas no processo de ensino e aprendizagem.** Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MOURA, M. S. S.; GIANNELLA, V. **A arte de escutar: nuances de um campo de práticas e de conhecimento.** Revista Terceiro Incluído - v.6 / 2016.

NICÁCIO, G. F. **O letramento em cultura da informação como direito à formação. Dissertação de mestrado.** Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte, 2019.

PRUDÊNCIO, K. **Metodologia de Pesquisa.** Técnicas e Interpretação de Dados (p. 50 e 51). Natal, [s.d.].

SABINO, E. **Gestão escolar e mídias na escola: transformar para ensinar.** C&D-Revista Eletrônica da FAINOR, Vitória da Conquista, v.10, n.1, p.143-171, jan./abr. 2017.

SANTOS, L. A. **Tecnologias em rede e a construção de conhecimento: uso das redes sociais na atividade docente.** Dissertação de mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, São Paulo, 2010.

SOUZA, A. A. N.; SCHNEIDER, H. N. **Tecnologias digitais na formação inicial docente: articulações e reflexões com uso de redes sociais.** Educação temática digital, Campinas, SP v.18 n.2 p. 418-436 abr./jun.2016.

Capítulo 19

Estudantes Negros Cotistas e suas Experiências na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Black Quota Students and Their Experiences at the State University of Rio de Janeiro (UERJ)

Laudecir da Silva

Estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade / PUC-SP; Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História Social / PUC-SP; Formado em Filosofia, Pedagogia e História; Professor de Filosofia, Sociologia, História, Oratória, Liderança, na rede pública estadual de São Paulo.

Resumo: Este estudo traz alguns relatos e reflexões sobre as experiências dos estudantes negros cotistas que ingressaram na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, a partir do ano de 2003, em que a referida universidade adotou as cotas raciais como medida de política pública no processo seletivo dos candidatos. Nos anos que antecederam a adoção dessa medida, a sociedade brasileira acompanhou diversas discussões, nas esferas políticas, judiciárias, acadêmicas e veículos diversos de comunicação. Os movimentos negros, politicamente organizados, seus líderes, propiciaram um intenso debate, discussões, reflexões e análises reclamando as injustiças historicamente sofridas: preconceito racial, racismo; exclusão social: econômica, política, religiosa, educacional etc. Timidamente, algumas universidades brasileiras foram se convencendo a adotarem a política de cotas raciais para negros.

Palavras-chave: cotas raciais; política de cotas; universidade.

Abstract: This study presents a series of accounts and reflections on the experiences of Black quota students who entered the State University of Rio de Janeiro (UERJ) beginning in 2003, the year the university implemented racial quotas as a public policy measure in its admissions process. In the years preceding the adoption of this measure, Brazilian society witnessed extensive debates across political, judicial, academic, and media spheres. Politically organized Black movements and their leaders promoted intense discussions, reflections, and analyses, denouncing the historical injustices suffered—racial prejudice, racism, and social exclusion in various dimensions: economic, political, religious, educational, among others. Gradually, some Brazilian universities began to adopt racial quota policies for Black students.

Keywords: racial quotas; quota policy; university.

INTRODUÇÃO

Relevância do Movimento Negro

No Brasil a cidadania não se completou, de maneira que o meu corpo aparece com uma diferença central.

Milton Santos[1]

1 Milton Almeida dos Santos nasceu em Brotas de Macaúbas/BA, no dia três de maio de 1926. Filho de pais professores, já aos treze anos de idade chegou a ensinar matemática no ginásio em que estudava, o Instituto Baiano de Ensino. Aos quinze, passou a lecionar Geografia e aos dezoito prestou vestibular para Direito na Universidade Federal da Bahia,

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.19

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, após um longo período de debates e pressão por parte dos Movimentos Negros quanto à necessidade da adoção de políticas de ações afirmativas para a população negra, implantou no ano de dois mil e três a política de cotas raciais para estudantes negros como medida de acesso aos cursos por ela oferecidos. Essa iniciativa adotada pela universidade provocou mudanças radicais em seu cotidiano, pois passou a lidar com um grupo de estudantes fora do padrão socioeconômico a que estava habituada. Foi um desafio para a universidade como também para os estudantes negros que passaram a usufruir daquele espaço, tendo que aprender e familiarizar-se com novos códigos sociais, acadêmicos, enfrentar dificuldades diversas: o preconceito racial, o racismo, falta de recursos econômicos e permanecer na universidade (Barros, 2009).

A mobilização dos Movimentos Negros tem desempenhado, historicamente, importante papel no processo de transformação social à medida que busca o reconhecimento dos indivíduos enquanto sujeitos de direitos, pois após a abolição da escravidão brasileira, em 13 de maio de 1888, poucas ações foram adotadas pelo Estado Brasileiro e as instituições privadas no sentido de promoção da igualdade e justiça social em relação aos afrodescendentes, permanecendo os mesmos na condição de abandono, exclusão, inferioridade, como seres de segunda classe (Schwarcz, 1993).

Diante dessa realidade, a militância dos Movimentos Negros ganha destaque na reivindicação pelas cotas raciais na UERJ. Dois deles, Educafro e Pré Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), estavam articulados na exigência da democratização do acesso aos estudantes negros na universidade.

Este artigo conta com contribuições teóricas de intelectuais referências no estudo do tema cotas raciais na universidade para a população negra e que tiveram atuação relevante na luta política, como por exemplo, Abdias Nascimento[2], com o Projeto de Lei nº 1.332, de 1983.

As cotas “foram pensadas e conquistadas pela mobilização coletiva de atores sociais organizados fora da universidade” (Valentim, 2012 p. 91), os grupos supracitados e “parcela do movimento negro do estado do Rio de Janeiro, em articulação com os Poderes Executivo e Legislativo do Estado” (idem), culminou numa sequência de Projeto de Lei (PL), Leis e Decretos, conforme segue: PL nº 1653, de 30 de junho de 2000; Leis Estaduais nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000 e nº 3.708, de 9 de novembro de 2001; posteriormente o Decreto Estadual nº 31.468/2002; e Decreto nº 30.766, de 4 de março de 2002; Lei nº 4061, de 02 de janeiro de 2003; Lei nº 4.151, de 4 de setembro de 2003; Lei nº 5346, de 11 de dezembro de 2008. A política de cotas para negros na universidade se deu

em Salvador. Milton Santos morreu em São Paulo no dia 24 de junho de 2001, aos 75 anos.
2 Documentário Abdias: “Raça e luta”, direção de Maria Maia, resgata a trajetória de Abdias Nascimento - Professor, artista plástico, escritor, teatrólogo, político, poeta, pioneiro do movimento negro no Brasil. Em 1944, cria o Teatro Experimental do Negro (TEN), que tinha o objetivo de romper com uma produção artística brasileira pautada numa concepção eurocêntrica, em que os negros eram impedidos de atuarem como atores. No programa Espelho, ao ser entrevistado por Lázaro Ramos, afirma que nenhum dos seus títulos tem maior importância do que o de militante das causas dos negros, “é isso que me move”.

numa trajetória histórica de luta por direitos, humanidade, historicamente negada aos negros[3]. Essa luta se deu nas primeiras universidades públicas a adotarem a medida de Ação Afirmativa, cotas, para estudantes negros, UERJ e UnB, como também na Universidade de São Paulo (USP/SP), depois de muita resistência. Rodrigues (2023), mostra de maneira exemplar esse processo nesta universidade, de um lado, e do outro a pressão e resistência do Movimento Negro.

As entrevistas realizadas com os estudantes negros cotistas da UERJ que se dispuseram a falar de suas experiências constituem o cerne desse texto. Assim, busquei amparo no embasamento teórico da História Cultural[4], da História Oral (Pesavento, 2008).

A condição fundamental apresentada aos interessados em colaborar com este trabalho foi a de ser estudante cotista negro da UERJ. Se dispuseram os estudantes Élbio, Vera, Douglas, Denises, Eleomar, Jhonatas, João, Rodrigo, Siro e Bruno, que acessaram a UERJ em diferentes momentos e encontraram realidades e demandas distintas no que diz respeito à ajuda de custo/bolsa, refeitório/bandejão, auxílio transporte, direito a livros etc.

Dentre os muitos aspectos relatados pelos estudantes que chamaram a atenção, a disparidade de idade entre eles foi o primeiro. Jonathas ingressou na UERJ aos 17 anos de idade; Vera, aos 51 anos. Chamo à atenção desse dado a fim de ressaltar as peculiaridades que aparecerão nos relatos, considerando a experiência de vida de cada depoente, revelando uma percepção de mundo, da realidade, que ora são harmônicas, em relação aos questionamentos sugeridos, e em outros momentos essas percepções são distintas. Outro aspecto relevante foi a localização geográfica de suas residências, distantes da universidade, que entre outras implicações, resulta num longo tempo de locomoção (em torno de 1h30min), em custo financeiro, questões que, atreladas aos compromissos particulares, profissionais, domésticos etc., refletem negativamente na dinâmica de suas vidas, muito cansaço físico, um exercício cotidiano de resiliência para conseguirem corresponder às exigências de seus cursos.

Como já se podem notar, o acesso à universidade através das cotas foi só o primeiro passo do desafio. Enfrentarão muitos outros obstáculos. Não é sem razão que o intelectual negro brasileiro, professor e doutor Milton Santos, ao ser interrogado por um repórter sobre seu posicionamento a respeito das cotas, foi enfático:

---

3 Esses projetos e decretos têm passado por alterações no sentido de aperfeiçoar o sistema de cotas para ingresso dos candidatos na universidade, buscando democratizar o acesso dos alunos oriundos da escola pública, negros, indígenas, filhos de militares, na UERJ.

4 História Cultural diz respeito a essa transição, do séc. XIX para o XX, em que um outro olhar sobre a História e uma nova forma de contá-la se solidifica. Aspectos centrais nessa corrente historiográfica: polissemia do conceito de cultura, todos os acontecimentos têm legitimidade cultural, compreensão interdisciplinar. Algumas referências no assunto: Walter Benjamin, Edward Palmer Thompson, Roger Chartier, José D'Assunção Barros, Sandra Jathahy Pesavento.

> No Brasil a cidadania não se completou, de maneira que o meu corpo aparece com uma diferença central... O negro é tratado como alguém inferior na sociedade brasileira, e mais do que isso, não há notícia clara de que a sociedade brasileira deseje mudar essa situação. As Cotas devem ser tratadas da seguinte forma: o que é que o Brasil deseja fazer com os seus negros? Quer que eles continuem assim ou quer que eles participem de maneira igualitária da vida nacional? Cotas é a solução. Eu não posso discutir a solução sem antes discutir a problemática (Milton Santos, 1993).

O reconhecimento unânime da constitucionalidade das cotas raciais pelo Supremo Tribunal Federal (STF), Lei nº 12.711/agosto de 2012[5] foi, a curto, médio e longo prazo, uma tentativa de resposta mais efetiva à pergunta retórica que Santos fez ao jornalista: "o que é que o Brasil deseja fazer com os seus negros?"

Estudos dos autores Antonio Carlos Malachias, Isabel Aparecida dos Santos, Lucimar Rosa Dias, Maria Aparecida Bento, Marly Silveira, Myriam Chinalli e Raquel de Oliveira (2010)[6], focados no projeto oportunidades Iguais para todos mostram que é pelo corpo que fenótipos são transformados em juízos de valor, podem ser sobrevalorizados (quando brancos) e subvalorizados quando negros. Dialogando ainda com essa ideia, Maria da Conceição dos Reis (2013), alicerçada em Norbert Elias, afirma que "é através das teias de interdependência que os indivíduos aprendem e consolidam suas concepções sobre moral, sobre si mesmos e sobre os outros" (Reis, 2013, p.49)

A Professora e Doutora Maria Antonieta Antonacci (2014), citando Hampâté Bâ, sugere pensarmos no corpo como arquivo vivo. Para além das dimensões da legalidade das cotas, importa pensar no que esses corpos tantas vezes silenciados na trama das relações sociais têm a dizer. O estudante Siro relata:

> Meu pai era analfabeto, meu avô era analfabeto, minha mãe tinha só a 4ª série primária. Então, assim, você não tem aquela coisa de faculdade, faculdade, faculdade é pra elite, pra quem tá lá em cima, porque você milita, você vê a realidade do dia a dia. Então, você sabe que por mais que você milita, algumas barreiras ainda existem, e a universidade é uma delas. Quem abriu as portas da UERJ pra essa população? Eu acho que foi a própria população que exigiu que ela abrisse. Os movimentos, Movimento Universidade para Todos, Fórum de Defesa da Educação Pública, Movimento Negro, Movimento Negro Raça e Classe e Quilombo (Siro).

Memórias: Escola, Abandono e Violência

Para os estudantes Eleomar, Denise, Siro, Vera – houve um longo período em que os estudos foram interrompidos desde o término do ensino médio, de dez a

5 O STF reconhece por unanimidade a constitucionalidade das Cotas Raciais.
6 Trabalho publicado pelo CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade. 2010.

trinta anos. Parte significativa dos alunos negros cotistas ingressam na universidade mais tarde que a maioria dos estudantes. “As mudanças econômicas observadas nos últimos anos não alteraram substancialmente a situação do elemento de cor na organização econômica” (Bastide; Fernandes, 2008, p. 78).

Boa parte dos estudantes da escola pública assimila a ideia de que não entrará em uma universidade pública. É como se este espaço não lhes pertencesse. Corroborando com esse raciocínio, um artigo intitulado “A grande massa de estudantes que concluem o ensino médio em escolas públicas não considera o ingresso em universidades públicas”, do jornalista Elton Alisson, sobre os mecanismos de exclusão dos alunos oriundos das escolas públicas, da classe social menos favorecida, chama atenção ao citar dados do pesquisador Marcelo Knobel, professor do Instituto de Física Gleb Wataghin da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que afirma:

> (...) dos quase 500 mil jovens que concluem o ensino médio anualmente no Estado de São Paulo, aproximadamente 85% estudaram em escolas públicas e 15% em instituições privadas. Já do total de estudantes que prestam o vestibular para as principais universidades públicas do país a situação se inverte: na Unicamp, por exemplo, aproximadamente 70% são egressos de escolas privadas 30% de instituições públicas[7] (Gleb Wataghin).

Para além da violência desses dados, está a violência física como parte cotidiana da vida escolar. Os estudantes entrevistados dão conta dessa realidade. Na percepção de Eleomar isso só se dá devido ao fato de que são escolas localizadas nos “guetos”, ignoradas e/ou invisibilizadas pelo poder público e pela mídia.

> Olha a diferença de como a visibilidade da violência é diferente do Rio de Janeiro pros guetos, pras baixadas, pros cantões, pras margens. Sem querer também medir tragédia, medir sofrimento, mas mataram vinte e uma pessoas em Vigário Geral, isso repercutiu no mundo todo (...) (Eleomar).

Milton Santos (1993) em sua obra O espaço do cidadão, no capítulo intitulado “Território e cidadania”, afirma que “o valor do indivíduo depende, em larga escala, do lugar onde está...serviços essenciais, públicos e até privados” (Santos, 1993, p. 111), acabam por ser inviabilizados a estes grupos de pessoas, caracterizadas como seres de menor valor social.

O estudante João lembrou que muitos de seus amigos do ensino médio abandonaram a escola. “Eu sei que a maioria parou de estudar e começou a trabalhar, a fazer pequenos bicos, em subempregos.” O relato de João entrelaça-se com o depoimento de Élbio, Jhonatas, Eleomar, Siro, ao destacar a relação dos jovens oriundos das camadas populares versus trabalho versus estudo.

7 A dicotomia escola privada versus pública resulta em diferentes modalidades de ensino, resultando na desigualdade em relação ao ensino-aprendizagem que se oferece aos estudantes.

Siro relembra “pra chegar aqui nesse lugar (UERJ) foi difícil, eu que sei”. Ante a indagação sobre a perspectiva de cursar o ensino superior, relatou que sempre viu essa possibilidade como algo remoto. “Eu vou te confessar um negócio aqui: eu vim fazer a inscrição e achava que eles estavam enganados, eles iam descobrir que não era eu, eu não era o cara”.

Para o estudante Bruno Alves, as agruras do cotidiano não foram empecilhos para impedi-lo de sonhar com o ensino superior. “A minha família foi fundamental pra que eu chegasse aqui dentro da UERJ.” Reconheceu também que seu envolvimento com a música, especificamente com o Rap, o grupo Racionais MC’s, foi fundamental no sentido de abrir horizontes, perspectivas, tomada de consciência, se perceber no mundo, sua identidade, seu posicionamento político.

Discursos de Negação às Cotas e suas Consequências

O estudo de Czigler (2011)[8], tendo como objeto o Estatuto da Igualdade Racial na forma de Projeto de Lei (PL), e em seguida, como Lei Aprovada, corrobora para com uma melhor compreensão acerca da produção de discurso negativos em relação às cotas. A partir de Michel Pêcheux, criador do método Análise de Discurso, Czigler informa que este método sugere que “a língua materializa sentidos ao entrar em contato com diferentes ideologias.” (Czigler, 2011, p. 17). O discurso negativo em relação às cotas raciais produziu sentidos nocivos para os estudantes (Chaui, 2007).

Élbio, aluno da primeira turma de cotista da UERJ, em 2003, se posiciona a respeito do discurso de negação às cotas, seus argumentos são pertinentes, bem como, o sentimento que carrega em relação a essa experiência:

> Eu me sinto meio que esse soldado que vem abrindo o flanco pra quem vem atrás, sabe. As minhas sobrinhas, a minha filha, entende? Que não tenham que sofrerem críticas como as que estavam no debate social da minha época, né, de que iria diminuir a qualidade do ensino universitário, que o estudante cotista é menos capaz (Élbio).

O discurso pejorativo produzido sobre as cotas e os alunos cotistas trouxe para Élbio uma experiência de sofrimento. Sawaia (2010), sobre os reflexos da linguagem, pautada em Vygotsky, “enfatiza que o cérebro reage às ligações semânticas e não apenas as neurológicas” (Sawaia, 2010, p. 105). Corroborando com essa linha de raciocínio, Munanga[9], também afirma: “O discurso é também um dispositivo de dominação, é ele que legitima a situação do ‘outro’, o nomeia. Não basta força militar, é preciso que o poder seja legitimado pelo discurso” (Munanga, 2024).

8 A dicotomia escola privada versus pública resulta em diferentes modalidades de ensino, resultando na desigualdade em relação ao ensino-aprendizagem que se oferece aos estudantes. Ao “privilegiar o discurso como objeto de análise e a entrada na produção de sentidos permitiu relacioná-lo com a exterioridade social conflituosa e polêmica, sobretudo no que se refere às cotas” (CZIGLER, 2011).

9 Kabengele Munanga, antropólogo e professor brasileiro-congolês, USP/SP, intelectual que muito tem contribuído na luta contra o preconceito racial e o racismo no Brasil.

Outro entrevistado, Douglas, por ocasião do vestibular para ingressar na UERJ, em 2010, era contrário à política de cotas. Ainda assim inscreveu-se como candidato a aluno cotista por ter consciência de que a possibilidade de ser aprovado na concorrência tradicional do vestibular seria menor. “Com uma nota que de repente você não entraria, se a classificação for pelas cotas você entra.” Douglas reconhece que sua postura contrária às cotas na ocasião era por ausência de conhecimento, de consciência histórica, crítica, social e política, “sempre fui favorável às cotas para alunos da escola pública; raciais achava que era preconceito. Depois estudei e entendi que é preciso tratar as desigualdades nas diferenças.”

O estudante Bruno assim se expressou em relação ao espaço da universidade: “acredito que seja necessário o sistema de cotas no sentido de romper com essa segregação dentro da própria universidade”. Desejava e sonhava com o dia em que esse espaço, inclusive o corpo docente, estivesse proporcionalmente representado e que esses professores pudessem “trazer um discurso novo, comprometido com a descolonização do saber, condizente com a realidade de 60% (sessenta por cento) da população do País”. Bruno vinha batalhando nesse sentido dentro da UERJ, com a criação de um grupo de estudo, “O lado negro da força”, que começaram com o livro “Pele Negra, Máscaras Brancas”, de Frantz Fanon (2020).

A estudante Denises também disse que teve que lidar com o discurso negativo em relação às cotas. Conviveu com a ideia de que não tinha capacidade para estar na UERJ. Afirma que as dificuldades em sua trajetória acadêmica foram muitas. Nunca teve o conforto de dispor de tempo integral para estudar, a família não contava com condições financeiras que lhe amparasse nesse sentido. Daí o fato de que “a maior dificuldade do aluno cotista é permanecer dentro da UERJ porque geralmente ele vem de uma renda per capita baixa, ele é trabalhador, precisa de bolsa pra sobreviver”.

Os Movimentos Negros, politicamente organizados, desde suas origens vêm atuando no sentido de criar espaços de visibilidade aos negros, desconstruindo, reconstruindo, ressignificando o discurso negativo, a imagem pejorativa, preconceituosa, sedimentada nas consciências, “ninguém nasce com preconceitos: eles são apreendidos socialmente, no convívio com outras pessoas” (Munanga e Gomes, 2006, p. 182).

Élbio ao ser perguntado sobre o sentir-se ou não menos preparado nos anos iniciais na universidade, explica que esse sentimento dizia respeito às condições estruturais mais amplas:

> (...) passa muito por quem tem dinheiro e quem não tem, entende?, quem tem dinheiro pra só estudar, pagar um almoço caro, comprar o livro, pagar a passagem, fazer um lanche, fazer um lazer saudável porque o lazer também faz parte de um ensino-aprendizagem de qualidade! (Élbio).

Segundo Élbio, a questão financeira em relação à vida do candidato ingressante na universidade é o principal debate que deve ser feito, e, que embora esteja relacionado à questão étnica, a seu ver é mais problemática.

O estudante Jonatas, ao considerar a atitude dos professores em relação aos estudantes não cotistas versus alunos negros cotistas, afirma: “Eu não observo nenhuma diferença de tratamento”. Em seguida fez uma pausa, pensativo, como se a fala tivesse causado certo estranhamento; observa que praticamente não teve professor negro durante o tempo que estava na UERJ, e assim complementou o raciocínio: “Eu estou no sétimo período. Tive professor moreno né, meio moreno. Não temos muitos professores negros aqui”. Enfatizou que via na UERJ um espaço onde a convivência entre as pessoas de origem étnicas diversas era exercitada e assimilada, a partir da experiência das cotas, de forma que essa prática já fazia parte da dinâmica da universidade.

Surgiram percepções divergentes quanto ao suposto tratamento igualitário por parte dos professores, entre alunos negros cotistas e não cotistas na UERJ. Élbio, por exemplo, disse:

> Eu sempre vivi num ambiente de brancos. E você ter muito ethos do negro no ambiente de branco você fecha portas. Você ter muito autoafirmação em ambientes como esse você é segregado, mesmo porque você é tido como chato, as pessoas fazem até cara de nojo, eu vejo isso. Esses professores não estão acostumados a lidar com pobres (Élbio).

Estabelecendo um paralelo com essa percepção, o ex-presidente do Supremo Tribunal (STF), Joaquim Barbosa[10], disse: “a evocação da minha condição de negro tem hora que enche o saco”. Segundo ele, há vários negros com um percurso de vida pessoal e profissional semelhante ao seu, apenas não tiveram a visibilidade da posição ocupada por ele. A questão da “evocação negra”, nas palavras de Barbosa, ou do “ethos negro”, nas palavras de Élbio, são desafios difíceis de serem assumidos, requerem um constante exercício de paciência, tolerância, disposição e capacidade de administrar conflitos, de ser desejado e indesejado em muitos momentos.

O estudante Eleomar também falou da ausência de professores negros como um problema. Aliás, problema já apontado pelo movimento negro sobre a importância da representação e as consequências negativas quanto a ausência dela! As representações construídas pelos estudantes negros cotistas acerca do espaço acadêmico têm suas peculiaridades, e, portanto, o sentido atribuído às suas experiências, a forma como percebem o mundo, também.

Códigos Sociais Universitários antes e Depois das Cotas Raciais

Na universidade predomina uma gama de códigos sociais que não são familiares aos alunos oriundos das camadas mais pobres da sociedade. Estes

10 Joaquim Barbosa, no Programa Espelho, ao ser entrevistado pelo ator Lázaro Ramos, discorre sobre a questão de ser referência como o primeiro negro a ocupar o cargo de Presidente do Supremo Tribunal Federal, bem como, do estudo realizado por ele sobre Ações Afirmativas nos Estados Unidos, considerando as condições injustas do negro no Brasil. Afirma que acreditava que essa questão chegaria ao STF, mas que ficou surpreso com a decisão tomada pelo STF brasileiro em relação à Lei das Cotas. Em abril de 2012, o STF decidiu por unanimidade que o sistema de cotas raciais em universidades é constitucional.

chegam à universidade com novos códigos, exigindo dos diversos atores que compõem o corpo da universidade revisão de valores, hábitos e práticas.

O estudante Siro relatou que as pessoas parecem se tornar mais frias, insensíveis uns aos outros na universidade, "o maior medo que eu tenho é de ficar cinzento igual essas paredes (aponta para as paredes do prédio da UERJ), ficar frio. Porque isso aqui muda as pessoas." Acrescentou ainda que "a universidade é uma realidade distante do povo. O meu povo não está aqui. E quem está tem medo de dizer que é, se esconde, os cotistas se escondem." Disse ainda que todos os dias de sua ida à UERJ é tomado por uma série de questionamentos, inseguranças, por não se sentir no domínio dos códigos sociais que ali predominam, e que são distintos daqueles que aprendeu como valores ao longo da vida:

> Você acha que quando eu venho pra cá eu não olho três vezes a roupa que eu estou vestindo? Pra chegar aqui? Você acha que é fácil entrar aqui dentro? Você acha que é fácil pra um cara que sempre trabalhou com obras estar aqui dentro? Tem que aprender outros códigos, outros signos, e tem que começar a decifrar isso e impor-se todo dia pra ser respeitado, você acha que isso é fácil? Todo dia quando eu desço do trem (Estação Maracanã, próxima da UERJ) ali e olho esse prédio aqui eu me assusto, eu olho, e eu vou ter que ir pra lá, eu vou ter que entrar ali, no meio daquele montão de gente. Eu venho de um lugar em que as pessoas, no meio da roça, se cumprimentam (risadas). Aí você vem pra um lugar desse (Siro).

A entrada dos estudantes negros cotistas na UERJ, está quase sempre relacionada a uma dimensão ampla da vida, preocupação com a família, a comunidade.

João assumiu compromissos que considerava estrategicamente importantes dentro da UERJ, membro do Diretório Acadêmico e do Movimento Estudantil. Esses compromissos lhes davam a oportunidade de observação e análises a respeito do que via e ouvia dentro da universidade, pois algumas reclamações e reivindicações por parte dos estudantes, de forma oficializada, acabavam chegando até ele durante as reuniões ou de alunos que o procuravam particularmente, "a gente ouve relatos de professores que fazem comentários na sala de aula sobre o estudante cotista, que já sabem quem são os alunos cotistas pelas perguntas que fazem." Os estudantes negros cotistas e não cotistas, de acordo com João, vivenciavam o problema de serem aceitos dentro da UERJ.

A estudante Vera relata que o que ficou marcado em sua memória, foi a ênfase dada por alguns professores da UERJ ao fato da mudança no perfil dos alunos, ou mais especificamente, no colorido, "existem professores que ficam emocionados quando entram numa turma mista, falam assim: "estou aqui há vinte e cinco anos e nunca vi uma sala tão colorida", assim o fez o Ministro Luís Roberto Barroso[11], "em 1998, eu dei a aula inaugural da universidade, falando para uma plateia de professores e de alunos em que quase cem por cento eram brancos."

11 Luís Roberto Barroso é Ministro do Supremo Tribunal Federal, professor titular de Direito Constitucional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Denises frisou a importante mudança que a experiência de estar concluindo um curso de nível superior na UERJ lhe trouxe: “muda você como um todo, muda a sua perspectiva de vida, seu pensar em relação a tudo”.

Num tom nostálgico, Eleomar reconheceu a mudança em sua vida que estar na UERJ lhe proporcionou. Explicou que a questão principal se deu em relação à “sensação de valorização” que passou a sentir depois que começou a estudar nessa universidade. “Eu digo isso com tristeza, porque não deveria ser assim, mas é um passe pra você entrar de vez na sociedade. É um passe que legitima seu valor.” Como estudante de Ciências Sociais, o respeito à sua fala, às suas reflexões, tem para a sociedade um peso diferenciado. “Metade dessas coisas que eu estou te dizendo aqui, se eu te digo como secundarista eu seria um favelado revoltado”. Na esteira desse relato, Bruno avaliou que a experiência de aluno negro cotista lhe proporcionou um olhar filosófico ante a complexidade da dinâmica social, possibilitando ver e fazer indagações sobre a realidade que se apresenta e da qual faz parte, bem como, se posicionar e se comprometer com a mudança. Em suas palavras: “é preciso desnaturalizar o que foi culturalmente naturalizado”, referindo-se ao empobrecimento das pessoas, a exclusão social, acadêmica, racial, sexual etc. Sodré (2015), ao problematizar a questão racial brasileira, diz: “A cor clara é, desde o nascimento, uma vantagem patrimonial” (Sodré, 2015, p. 314). Assim, compreende-se e perpetua-se uma prática racista mantenedora dos privilégios da “branquitude”[12] (Bento, 2022).

Para o estudante Douglas, a relevância de um curso de nível superior na UERJ, está sintetizada na frase “para mim foi um divisor de águas”, tendo passado por uma espécie de metamorfose durante os quatro anos de estudo de Serviço Social. “Não é a mesma pessoa de antes que vai sair daqui”. Destacou que para além da certificação profissional, o mais importante foi a mudança na maneira de ver e pensar a realidade na qual estava inserido.

Nessa mesma perspectiva, a estudante Vera ressaltou a transformação interior ocorrida com ela: “Mudou minha visão da vida, deixar de criticar a pessoa e olhar a totalidade que leva àquela situação”. Trata-se de “uma visão diferente, mais crítica do mundo, que não fique só na aparência dos fatos e das pessoas.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A urdidura das narrativas desse texto evidenciou aspectos das experiencias dos estudantes negros cotistas da UERJ, que são aqui retomados em caráter conclusivo: rompimento com o histórico familiar de exclusão do ensino superior público; reconhecimento material e simbólica da importância em estudar numa universidade pública de visibilidade social; reconhecimento da UERJ como espaço de construção de rede de relações interpessoais significativamente importantes para suas vidas; experiência profícua considerando a diversidade socioeconômica dos alunos; elevação da autoestima dos estudantes negros cotistas; mudança significativa

12 Cida Bento, psicóloga, importante intelectual negra, autora do livro “O pacto da branquitude”.

na forma de ver e pensar o mundo e suas complexidades, desnaturalizando as desigualdades sociais e culturais; ressignificação da universidade pública, UERJ, como espaço da diversidade socioeconômica, étnico-racial; afirmação individual, familiar e comunitária a partir dos alunos negros cotistas; desconstrução de preconceitos. Em suma, um horizonte promissor se abriu para os alunos negros cotistas a partir de suas experiências na UERJ. A adoção das cotas para pessoas negras corroborou ainda com a ideia de que as mudanças na sociedade não ocorrem naturalmente. As transformações sociais se dão a partir de interesses e vontades políticas dos grupos que a constituem, numa correlação de forças muitas vezes conflitantes, posto que o poder hegemônico não mede esforços na tentativa de deslegitimar ações transformadoras da estrutura social. De forma resiliente, utópica, os alunos negros cotistas seguem abrindo caminhos, rompendo barreiras, conquistando espaços, carregando o bastão da esperança da cidadania plena.

REFERÊNCIAS

ALISSON, Eliton. **A grande massa de estudantes que concluem o ensino médio em escolas públicas não considera o ingresso em universidades públicas.** Ensino Superior Unicamp, Campinas/SP, 2014. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br. Acesso em: 05.04.2024.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros.** 2 ed. São Paulo: Educ., 2014.

BARROS, Clarissa Fernandes Rêgo. **As ações afirmativas na UERJ: trajetórias sociais e perspectivas dos estudantes cotistas no desafio do acesso à universidade.** UERJ/RJ. 2009.

BARROSO, Luiz Roberto. **Justiça racial: de que lado você está? Migalhas Eventos.** São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/177894/Justiça racial: de que lado você está?>. Acesso em 29.09.2025.
BORGES, Marana. Entrevista com Prof. Kabengele Munanga: Nova legislação e política de cotas desencadeariam ascensão econômica e inclusão dos negros. Blog USP Online, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://mrquerino.blogspot.com/2010/01/entrevista-com-prof-kabengele-munanga.html>. Acesso em 29.09.2025.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. **Brancos e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais do preconceito de cor na sociedade paulistana.** 4 ed. São Paulo: Global, 2008.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Psicologia do racismo.** Petrópolis: Vozes. 2002.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** 1ª ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Dilma Rousseff. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 – Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília/DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acessado.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** 12. Ed., São Paulo: Cortez, 2007.

CZIGLER, M. de Souza. **Estatuto da Igualdade Racial: da exclusão a uma nova contratualidade.** UEL/PR. 2011.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

MAIA, Maria. **Documentário resgata trajetória de Abdias do Nascimento.** TV Senado, Brasília/DF, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYzhTqt2U>. Acesso em 03.06.2024.

JÚNIOR, Hédio Silva; BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Mário Rogério. **Políticas públicas de promoção da igualdade racial / vários autores.** São Paulo, SP: CEERT, 2010.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

OLIVERIA, Rodrigues Oliveria. **Ensino Superior no Brasil: dificuldades no acesso e ensino público para poucos.** Revista ÎANDÉ Ciências e Humanidade, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/iande/article/view/17>. Acesso em 29.09.2025.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**, 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REIS, Maria da Conceição dos. **Educação, identidade e histórias de pessoas negras doutoras no Brasil.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

RODRIGUES, Josefa Neves. **Caminhos e descaminhos da meritocracia contra as políticas de ação afirmativa na Universidade de São Paulo**. São Paulo, Editora FiloCzar, 2023.o em 03.06.2024.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo. 2.ed. Nobel, 1993.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis, R.J: Vozes 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870/1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil.** 3. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2015.

VALENTIN, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico.** Rio de Janeiro: Quartet: Faperj. 2012.

Capítulo 20

Histórias que Encantam: Leitura Literária na Primeira Infância

Stories that Enchant: Literary Reading in Early Childhood

Bárbara Maira Moreira Romualdo
Gleice Samara Alves da Silva

Resumo: Neste estudo, aborda-se a importância da leitura literária mediada para bebês e crianças pequenas, destacando seu papel essencial no desenvolvimento integral, como intelectual, linguístico, afetivo e social. O estudo foi embasado em autores como Vygotsky, Yolanda Reyes, Cecília Bajour, Gianni Rodari e Paulo Freire, o estudo justifica que a leitura na primeira infância é uma atividade de leitura de histórias e uma prática de escuta sensível, vínculo afetivo e estímulo à imaginação. A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, evidencia que a interação mediada pelo adulto, mesmo antes da criança dominar a linguagem verbal, favorece a construção de sentidos, amplia o vocabulário e fortalece a capacidade simbólica e criativa. Além disso, ressalta que a prática da leitura literária deve estar presente tanto no ambiente familiar quanto na educação infantil, de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conclui-se que ler para bebês e crianças pequenas é uma prática pedagógica e ética que reconhece a criança como sujeito de linguagem e cultura, capaz de imaginar, sentir e reinventar o mundo desde cedo.

Palavras-chave: leitura literária; mediação leitora; primeira infância; desenvolvimento infantil; imaginação.

Abstract: This study addresses the importance of mediated literary reading for infants and young children, highlighting its essential role in holistic development—intellectual, linguistic, emotional, and social. Grounded in the works of authors such as Vygotsky, Yolanda Reyes, Cecilia Bajour, Gianni Rodari, and Paulo Freire, the article argues that reading in early childhood is both a storytelling activity and a practice of sensitive listening, emotional bonding, and stimulation of the imagination. This qualitative, bibliographic research demonstrates that adult-mediated interaction, even before children master verbal language, fosters meaning-making, expands vocabulary, and strengthens symbolic and creative capacity. Moreover, it emphasizes that literary reading should occur both in the family environment and in early childhood education, in accordance with the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The study concludes that reading to infants and young children is both a pedagogical and ethical practice that recognizes the child as a subject of language and culture, capable of imagining, feeling, and reinventing the world from an early age.

Keywords: literary reading; reading mediation; early childhood; child development; imagination.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento pleno ocorre na primeira infância, sendo uma fase essencial para aprimorar a linguagem, o intelecto e os vínculos afetivos. Nessa faixa etária, o cérebro infantil apresenta alta plasticidade, sendo profundamente

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.20

influenciado pelas interações sociais e pelos estímulos recebidos no ambiente em que a criança está inserida.

A neurociência e as teorias do desenvolvimento consideram a primeira infância uma fase fundamental para o desenvolvimento pleno das potencialidades infantis e que as práticas de leitura apresentam desafios significativos, como a ausência de rotinas organizadas da leitura mediada, a falta de livros apropriados tanto no âmbito familiar como no educacional.

De acordo com Vygotsky (2001), o desenvolvimento da linguagem está relacionado com as interações sociais e o meio cultural, considerando a linguagem como um instrumento de comunicação, pensamento e construção de significado. Neste contexto, as crianças adquirem experiências sensoriais, artísticas e literárias através de estímulos diversificados oferecidos nos ambientes em que estão inseridas, com afetividade e criação de oportunidades para que expressem e explorem suas ideias e pensamentos. A estruturação de espaços voltados para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e linguagem contribui para o enriquecimento do repertório linguístico das crianças e amplia sua imaginação e criatividade.

Os primeiros anos de vida constituem uma etapa decisiva no desenvolvimento global da criança. Na infância, as experiências de linguagem têm um papel essencial na construção de significados, na formação dos vínculos afetivos e no desenvolvimento das capacidades cognitivas e socioemocionais (Reyes, 2010). A leitura literária mediada por adultos, mesmo antes da aquisição da linguagem verbal pela criança, surge como uma prática fundamental, propícia a iniciar um espaço de escuta, imaginação e partilha simbólica desde os primeiros meses de vida (Reyes, 2012; Bajour, 2012).

Conforme Yolanda Reyes (2010, p. 33), “a criança é um leitor poético, ou mais exatamente, um ouvidor poético desde o começo de vida, e que seu encontro primordial com a literatura pela poesia se baseia no ritmo, na sonoridade e na conotação”, o bebê se encanta pela linguagem através da voz do adulto leitor, por intermédio da leitura ele constrói vínculos afetivos, recebendo gestos, olhares e emoções, são esses momentos que ficam guardados na memória dos bebês e de crianças pequenas.

A respeito da escuta, Cecília Bajour (2012, p. 44) complementa ao afirmar que “é estendida não só ao que é expresso por palavras, mas também aos signos transmitidos por gestos eloquentes”, e destaca que a leitura é um ato de ensinar, mais do que isso, um momento prazeroso entre adultos e bebês, que, através da interação entre eles, constroem juntos os significados da história.

O hábito de ler para os bebês, ainda que simples, é essencial para a formação de habilidades cognitivas, socioemocionais e linguísticas. A literatura destinada a bebês e crianças pequenas simboliza uma base de conhecimento e favorece a construção de vínculos afetivos sólidos entre a criança e os adultos que a cercam, sejam pais, professores ou demais cuidadores. Além disso, a leitura nessa fase inicial da vida configura-se como uma ferramenta potente no processo de aprendizagem, uma vez que amplia o vocabulário, estimula a criatividade, a imaginação e promove o desenvolvimento da oralidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) também reconhece a importância das experiências de leitura na educação infantil como um alicerce do desenvolvimento integral, contribuindo para a formação de leitores. Um dos objetivos relacionados à leitura está no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

No mesmo sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 113) destaca que “a leitura deve ser apresentada como fonte de prazer, de descoberta, de construção de sentidos e de ampliação do mundo”, portanto reafirmando a importância de respeitar os direitos das crianças em vivenciarem a leitura de forma prazerosa e afetiva, por meio da mediação sensível e intencional do adulto.

Diante desse contexto, formula-se o seguinte problema de pesquisa: Como a mediação literária na primeira infância pode potencializar o desenvolvimento integral das crianças, considerando as dimensões cognitivas, linguísticas e socioafetivas?

A partir do ponto de vista da problemática, o objeto de pesquisa deste estudo consiste na mediação da leitura literária com bebês e crianças pequenas, buscando compreender suas contribuições para o desenvolvimento infantil. A pesquisa destaca a importância de que os professores possam compreender que a leitura mediada fortalece práticas pedagógicas que valorizam a leitura desde os primeiros anos, favorecendo a construção de vínculos.

METODOLOGIA

Neste estudo, buscou-se compreender, a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, que visa compreender e refletir criticamente sobre as contribuições da mediação da leitura literária no desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas. Segundo Severino (2014), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela análise cuidadosa do material já publicado, possibilitando o aprofundamento teórico e a construção de novos sentidos a partir da interlocução com diferentes autores.

Minayo (2014, p. 57) aponta que o método qualitativo se entende pelo “estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”, valorizando a complexidade e a diversidade da essência humana. Assim, ao investigar as práticas de mediação da leitura, busca-se compreender as múltiplas dimensões cognitivas, linguísticas e socioafetivas envolvidas nesse processo durante a primeira infância.

O material bibliográfico utilizado neste estudo compreende obras de autores reconhecidos nas áreas do desenvolvimento infantil, da linguagem e da literatura na educação infantil. Foram selecionados, especificamente, os livros A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância; Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação, de Yolanda Reyes; Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura, de Cecília Bajour; e Gramática da Fantasia, de Gianni Rodari. A escolha desses títulos se justifica por suas contribuições teóricas significativas para

a compreensão dos processos de aprendizagem da linguagem, da imaginação, da simbolização e do desenvolvimento cognitivo e afetivo na infância. Também se considera, neste estudo, o pensamento de autores como Vygotsky (2001), cuja abordagem histórico-cultural fundamenta a concepção de linguagem como construção social e mediada.

As obras foram utilizadas como fontes teóricas e referenciais analíticos para problematizar os dados e aprofundar as discussões ao longo deste estudo. A abordagem crítica e poética desses autores permite refletir sobre a análise do papel da leitura literária na formação da linguagem, da imaginação e da sensibilidade, bem como compreender como a escuta, a fantasia e a brincadeira constituem elementos centrais no processo da construção do letramento na infância.

Para a organização e sistematização do material coletado, como destaca Severino (2014, p. 94), "trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações". O autor defende a problematização dos referenciais teóricos como caminho para a construção de uma análise crítica e dialógica, permitindo a conexão entre teoria e prática. Nesse sentido, a leitura dos textos não se restringiu à mera descrição dos conteúdos, mas buscou identificar e discutir as contribuições que dialogam diretamente com a problemática da pesquisa.

A análise dos dados teóricos foi conduzida segundo a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), a qual permite, a partir de um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos, a categorização dos temas e conceitos recorrentes nos materiais analisados. A análise de conteúdo é compreendida como uma técnica metodológica que permite ir além da descrição superficial das mensagens, possibilitando a interpretação dos sentidos nelas contidos.

Segundo Bardin (1977, p. 38), "análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)". Essa definição resume o objetivo central desse método, que consiste em empregar procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever e interpretar o conteúdo das mensagens, identificando indicadores que possibilitem compreender os contextos em que essas mensagens foram produzidas e/ou recebidas, sejam esses indicadores de natureza quantitativa ou qualitativa.

As categorias emergentes da análise foram organizadas de modo a evidenciar as relações entre mediação literária e desenvolvimento infantil, permitindo compreender como práticas de leitura mediada impactam positivamente as competências linguísticas, cognitivas e socioafetivas das crianças pequenas, em consonância com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e os estudos neurocientíficos contemporâneos.

Nesse mesmo sentido, Vygotsky (2001) argumenta que o desenvolvimento da linguagem ocorre em profunda interação com o meio social e cultural, sendo a mediação de adultos fundamental para a internalização dos signos linguísticos e culturais.

Dessa forma, a metodologia adotada neste estudo permitiu aprofundar o conhecimento sobre as potencialidades da mediação da leitura literária na primeira infância, a partir de um olhar teórico-reflexivo, fundamentado em autores conceituados, respeitando os princípios da pesquisa científica em educação.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Pensando em leitura na primeira infância, é comum que apareçam algumas dúvidas, já que as crianças pequenas ainda não sabem ler, os bebês não falam, e muitas vezes imaginamos que eles não estão prestando atenção a uma história lida ou contada. Segundo Yolanda Reyes (2010), o início da vida do bebê, como a entrada em uma "casa imaginária", refere-se às diversas formas de expressão, que vão sendo edificadas gradualmente pelas experiências afetivas e comunicativas.

Vivemos em um mundo letrado e, desde o nascimento, as crianças já estão em contato com a linguagem. Mesmo sem decodificar letras ou palavras, elas leem o mundo à sua volta por meio de sons, expressões, gestos e entonações. Segundo López (2016), essa leitura acontece em um sentido mais amplo: como o ato de dar sentido ao mundo e a tudo o que o constitui, influenciado pela cultura.

> [...] Na verdade, todas as crianças leem desde o exato momento em que chegam ao mundo, leituras "emancipatórias", poderíamos dizer, uma imersão na língua materna que permite começar a construir sentidos aos infinitos estímulos que as rodeiam e ninam nos feitos da cultura e da vida biológica. [...] (Lopez, 2016, p. 18).

Nesse sentido, reforça a ideia de que a criança começa a leitura antes da alfabetização; ela lê o mundo de diversas formas e sentidos, através do ambiente cultural e amoroso em que está inserida.

Yolanda Reyes (2010) destaca que a importância da leitura começa ainda no ventre materno, quando o bebê recebe estímulos por meio dos sons. Para a autora, a leitura para bebês, mesmo durante a gestação, os estimula a se tornarem ouvintes atentos desde cedo, o que contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral. Pesquisas indicam que, por volta das vinte semanas de gestação, o feto já é capaz de processar sons, escutar a voz da mãe e diferenciá-la das demais vozes ao redor.

O bebê reconhece a voz materna desde o nascimento e é capaz de distinguir sua voz desde o útero. Por esse motivo, ao nascer, ele mantém uma comunicação com a mãe através do olhar, do toque e dos sons emitidos. A mãe consegue interpretar os sinais do bebê, construindo vínculos afetivos.

Nesse contexto, ouvir histórias contadas pelas pessoas com quem as crianças possuem vínculos é importante. Essa prática contribui para a formação do hábito pela leitura, do desenvolvimento da linguagem, da compreensão das emoções e para ampliar a visão de mundo.

A linguagem, portanto, é inaugurada no corpo e no afeto, num movimento de acolhimento que antecede a compreensão verbal.

> [...] A literatura, esse texto a tantas vozes que abriga, expressa e recolhe nossa sede de encantamento, reúne os rastros da ancestral fascinação pelo poder das palavras deixadas pelos que vieram antes e também por nós, como em relevo, para os recém-chegados [...] (Reyes, 2010, p. 25).

Como destaca Reyes (2010), a literatura é uma preciosidade que foi construída por várias vozes, que abriga memórias e, através de livros e história, as crianças descobrem a linguagem, a imaginação e a cultura.

Vygotsky (1994) também contribui para a compreensão ao explicar que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças compreendem a vida intelectual daquelas que as cercam e o desenvolvimento da linguagem emerge na interação com o outro. O autor destaca que “um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 1994, p. 111), enfatizando que o ensino eficaz é aquele que se insere na Zona de Desenvolvimento Proximal, espaço de potencialidades que se ativa por meio da mediação de adultos ou de pares mais experientes. Assim, ao serem lidas e acolhidas, as crianças participam desse processo interpessoal fundamental para a constituição do pensamento e da linguagem, destacando o papel da interação social como condição indispensável para o desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Paulo Freire (1996), ao refletir sobre o papel do educador, destaca que o ato de ensinar exige um compromisso ético-afetivo, que o ato de ensinar exige do educador valorizar os saberes dos educandos, partindo de suas experiências e visões do ambiente em que está inserido. Legitimando que o ato de ler para bebês é um gesto profundamente pedagógico, em que o amor, a escuta e o diálogo constroem as bases do desenvolvimento infantil. Assim, “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”. [...] (Freire, 1996, p. 63).

Freire considera como ponto de partida a leitura do mundo do educando, destacando a valorização da curiosidade humana, revelando-se fundamental para que o processo educativo seja significativo e transformador. Nesse sentido, o ato de ensinar não se limita à transmissão de conteúdos prontos, mas envolve a escuta atenta, o acolhimento das perguntas e o estímulo à reflexão crítica. Assim, a curiosidade da criança impulsiona o conhecimento, a autonomia, permitindo que ela compreenda, questione e ressignifique o mundo à sua volta.

Compreender a formação leitora na primeira infância vai além de ser apenas domínio técnico da leitura. Esse processo envolve experiências afetivas, escuta sensível e mediação cultural, elementos que favorecem o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da subjetividade.

Nesse sentido, Reyes (2010) justifica que a casa imaginária é um ambiente para a construção de vínculos, identidade e subjetividade e não apenas um espaço da palavra escrita. A representação simbólica é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, pois é nesse processo que elas desenvolvem sua relação com o mundo, os outros e consigo mesmas.

A INFLUÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NO BRINCAR, IMAGINAR E APRENDER

Na primeira infância, a leitura literária é definida como uma ferramenta potente na experiência estética, afetiva e cognitiva. A literatura infantil excede a função narrativa, ao unir a palavra, ritmo, musicalidade, jogos sonoros, fantasia, imagem e torna um espaço de descobertas afetivas que envolvem o corpo, emoções e pensamentos. Yolanda Reyes (2012) e Gianni Rodari (1992) aprofundam o papel do brincar e da fantasia na formação leitora das crianças na primeira infância.

Através da leitura em voz alta para bebês, cria-se um jogo de sons marcado pelo ritmo e entonação, que possui um valor próprio, mesmo que o significado não seja compreendido. Assim sendo, o bebê, mesmo sem entender, se envolve com a musicalidade da leitura, vivenciando uma experiência estética que será aprofundada com o desenvolvimento da linguagem.

Nesse sentido, Reyes (2010, p. 34) destaca que “a criança é um leitor poético ou, mais exatamente, um ouvidor poético desde o começo da vida, e que seu encontro primordial com a literatura pela poesia se baseia no ritmo, na sonoridade e na conotação”, evidenciando como essa relação sensível e poética com a linguagem é fundamental para o desenvolvimento pleno da criança.

Gianni Rodari (1992) complementa essa perspectiva ao afirmar que a fantasia é essencial ao pensamento criativo, a imaginação exerce um papel central no desenvolvimento humano, não sendo uma habilidade isolada, mas o próprio movimento da mente em constante interação com o mundo.

> [...] Está intrinsecamente ligado ao fato de que a imaginação não é uma faculdade qualquer, separada da mente: é a própria mente, na sua interação, a qual, solicitada por uma atividade mais que por outra, serve-se sempre dos mesmos procedimentos. E a mente nasce na luta e não na paz [...] (Rodari, 1992, p. 20).

Essa afirmação demonstra que o pensamento criativo se manifesta especialmente nas situações de desafio, e nessas situações que a mente se motiva para criar, solucionar e dar sentido à experiência. A capacidade criativa no contexto da infância é despertada através das brincadeiras simbólicas, narrativas e descobertas, mostrando que o desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional das crianças é uma resposta ao ambiente e às relações que provocam sua curiosidade, seu desejo de vivenciar e explorar o mundo.

Nesse sentido, a leitura literária se destaca como um espaço de investigação simbólica, em que as crianças podem explorar possibilidades, ampliar seus horizontes e elaborar sentidos sobre si e o mundo. Ao escutar histórias, imaginar cenários, personagens e desfechos, elas exercitam não apenas a fantasia, mas também competências cognitivas e afetivas fundamentais para a construção do pensamento crítico e criativo. Assim, a leitura compartilhada se configura como uma prática pedagógica potente, capaz de formar sujeitos curiosos e capazes de imaginar alternativas diante dos desafios da vida cotidiana.

Desse modo, Reyes afirma que o mundo da linguagem é essencial, pois é por meio dele que atribuímos sentidos e nos expressamos. Trata-se de um mundo simbólico no qual as crianças percorrem entre o real e o imaginário, vivenciando experiências que ampliam sua percepção de mundo. Nesta perspectiva, a literatura promove encontros significativos com a linguagem e as diferentes formas de sentir e ver a realidade. Ao citar Lajolo, Reyes (2012, p. 9) reforça esse contexto de que a "literatura é essa ferramenta: literatura não se faz com boas intenções, não tem compromissos com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares. Literatura é linguagem. [...]".

Desse modo, entende-se que a literatura deve ser mais do que um instrumento pedagógico, e sim uma maneira de se expressar de maneira criativa, possibilitando reflexão, contribuindo para o caráter estético e simbólico, promovendo que a criança amplie seu repertório cultural e subjetivo.

Conforme argumenta Vygotsky (2001), ao analisar o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, o faz-de-conta permite que a criança atue além de seu nível habitual de funcionamento. Nessa perspectiva, a brincadeira assume um papel central, pois possibilita à criança expressar habilidades ainda em processo de formação, situando-se em uma zona de desenvolvimento proximal, onde antecipa formas mais complexas de pensamento e ação.

De modo semelhante, a leitura literária, quando mediada de forma lúdica e afetuosa, constitui uma atividade potente para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Ao adentrar o universo simbólico da literatura, a criança é convidada a experimentar novas linguagens, emoções e compreensões do mundo, ampliando suas possibilidades de expressão e de construção de sentidos.

A concepção dialoga diretamente com a pedagogia freireana da curiosidade e da invenção, em que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 13). A leitura mediada, portanto, é uma prática estética e crítica que reconhece a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem.

LEITURA MEDIADA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Cecilia Bajour (2012) aprofunda a concepção de mediação leitora como um exercício ético de escuta e de presença afetiva. Para a autora, ler para um bebê ou criança pequena exige do adulto muito mais do que a simples divulgação de palavras:

exige abertura para o diálogo não verbal que surge no olhar, na reação, no balbucio ou no silêncio do bebê. Assim, “esse ouvir transformado supõe intencionalidade, consciência, atividade, não apenas um registro passivo e por vezes distraído dos sons dos outros” (Bajour, 2012, p. 19).

Esse tipo de escuta ativa, ao considerar as múltiplas formas de expressão da criança, cria um espaço de encontro sensível entre leitor e ouvinte, no qual se constroem vínculos e experiências significativas com a linguagem. Assim, o ato de ler supera a função de transmitir uma história e passa a ser um gesto de acolhimento e reconhecimento do outro, respeitando seu tempo, suas respostas e sua forma singular de estar no mundo. A mediação leitora, nesse sentido, torna-se uma interação entre adultos e crianças que se comunicam, mesmo sem palavras, construindo vínculos afetivos, que são essenciais para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da subjetividade na primeira infância.

A fantasia, segundo Rodari (1982), é também uma forma de linguagem humana estruturada e compartilhada. Dessa forma, “quando uma criança inventa uma história, acontece o mesmo. Trata-se de uma operação criativa que também tem um aspecto expressivo; aqui, no entanto, ela nos interessa do ponto de vista da criatividade e não da arte. [...] (Rodari, 1982, p. 17).

Quando a mediação da leitura acolhe a fantasia infantil, ela convida a criança a participar ativamente da narrativa, oferecendo espaço para suas interpretações e invenções. Essa dimensão imaginativa fortalece o vínculo entre leitor e ouvinte, tornando a leitura uma experiência de coautoria. Rodari (1992) reconhece esse potencial criativo da infância, e a leitura compartilhada torna-se um território fértil para o exercício da imaginação e da liberdade de expressão.

Essa escuta sensível, que considera a criança como uma comunicadora ativa desde o início da vida, é profundamente dialógica e encontra reflexão direta nas ideias de Paulo Freire (1996). Como afirma o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 79). A leitura mediada é uma prática participativa da construção, em que adulto e criança vão produzindo juntos sentidos e afetos a partir do texto.

> [...] Entendemos por envoltura narrativa todos os feitos de linguagem que os acompanhantes adultos outorgam aos bebês, como manta protetora, dando-lhes tanto a ternura acariciadora da entonação amorosa quanto o significado dos feitos do mundo, nos quais a criança começa a ser inserida. [...] Lopez, 2016, p. 15)

A autora afirma que a linguagem utilizada pelos adultos na leitura para as crianças pequenas traz acolhimento emocional através da entonação com afeto, iniciando a criança no ambiente cultural e simbólico.

Diante disso, compreender a leitura na primeira infância como uma prática estética, relacional e dialógica significa reconhecer a criança como sujeito de linguagem, capaz de sentir, responder e imaginar desde muito cedo. A mediação

leitora, quando realizada com sensibilidade e escuta atenta, torna-se um espaço potente de formação humana, onde são construídos os vínculos e sentidos são compartilhados. Mais do que transmitir histórias, o adulto que lê para a criança participa de uma experiência de afeto e invenção conjunta, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da subjetividade e do encantamento com o mundo. Assim, ao apostar na literatura como lugar de encontro, estamos também afirmando um projeto de educação que valoriza o diálogo, a imaginação e a dignidade das infâncias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica permitiu compreender que a mediação da leitura literária na primeira infância constitui uma prática que promove o desenvolvimento integral da criança. Embasando-se em autores como Vygotsky, Reyes, Bajour e Rodari, observou-se que a leitura mediada, mesmo antes da criança dominar a linguagem verbal, configura-se como um espaço de vínculo afetivo, escuta sensível e construção de sentido, favorecendo simultaneamente as dimensões cognitivas, linguísticas e socioafetivas.

Além disso, essa mediação contribui para a formação de vínculos seguros entre adultos e crianças. Conforme destaca Cecília Bajour (2012), ler para um bebê requer uma escuta ética, em que o adulto se dispõe a perceber o olhar, o balbucio, o silêncio e outras manifestações do bebê. Essa interação afetiva fortalece a confiança e o sentimento de pertencimento, essenciais ao desenvolvimento emocional e social. Simultaneamente, a relação com personagens, emoções e conflitos por meio das histórias auxilia a criança a elaborar suas próprias experiências, construindo empatia e consciência de si e do outro.

Outro aspecto relevante está no enriquecimento do vocabulário e na ampliação do repertório simbólico, processos estimulados pelas leituras mediadas. Mesmo sem compreender literalmente as palavras, o bebê vivencia a musicalidade das narrativas, o que aprimora sua atenção e sensibilidade estética (Reyes, 2012; Bajour, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhece a leitura literária como experiência estruturante na educação infantil, enfatizando seu papel no desenvolvimento integral. Quando realizada com intencionalidade e sensibilidade, a mediação transforma-se em uma prática educativa potente, que reconhece o bebê como sujeito de linguagem, cultura e direitos. Baseado em Vygotsky (1994), entende-se que para ampliar as potencialidades da criança na zona proximal, o desenvolvimento deve ocorrer na interação social e é fundamental a mediação do adulto.

A literatura infantil, especialmente quando compartilhada com afeto e intenção, configura um espaço de imaginação, fantasia e expressão simbólica. Rodari (1982) ressalta que a fantasia representa uma forma essencial de pensamento criativo para o desenvolvimento humano. Ao escutar histórias, imaginar personagens e inventar

enredos, as crianças mobilizam habilidades cognitivas como atenção, memória, antecipação e resolução de problemas.

Neste cenário, a leitura aproxima-se da brincadeira simbólica, descrita por Vygotsky (1994) como uma atividade que permite à criança agir além do seu nível de desenvolvimento real, situando-se na zona de desenvolvimento proximal. Assim como o faz-de-conta, a leitura literária possibilita transitar entre o real e o imaginário, experimentando emoções, papéis e narrativas que contribuem para a construção da identidade.

Por fim, a presença atenta do adulto, aliada à qualidade do texto, favorece a construção de sentidos subjetivos, o desenvolvimento da oralidade e a valorização da diversidade de vozes. Paulo Freire (1996) enfatiza que a prática educativa deve ser dialógica, amorosa e baseada na escuta dos saberes do educando. Ao reconhecer o bebê como sujeito de linguagem e cultura, a leitura mediada assume um papel transformador no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa destacou que a leitura literária mediada na primeira infância não é apenas uma prática educativa, mas um gesto crucial de cuidado, vínculo e espaços de escuta sensível. Fundamentada em autores como Vygotsky, Reyes, Bajour e Rodari, a discussão mostrou que o ato de ler para bebês e crianças pequenas contribui significativamente para o desenvolvimento integral, abrangendo as dimensões linguística, cognitiva, afetiva e social.

Ao considerar o bebê como sujeito de linguagem desde os primeiros meses de vida, a mediação leitora revela-se uma prática que desperta os espaços de escuta, imaginação e partilha simbólica. Por meio da voz, do olhar e do afeto, adultos e crianças constroem, juntos, uma “casa imaginária” (Reyes, 2010) onde a literatura amplia repertórios, alimenta a fantasia e fortalece vínculos.

A pesquisa também reforça a importância de inserir a leitura literária de forma intencional e sensível tanto no ambiente familiar quanto nas instituições de educação infantil, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). É fundamental reconhecer o valor da escuta ativa e da presença afetuosa do mediador, pois é na qualidade dessa interação que se potencializa o desenvolvimento da linguagem, da imaginação criativa e da subjetividade.

Assim, conclui-se que promover a leitura literária desde a primeira infância é investir na formação de sujeitos curiosos, críticos e sensíveis, capazes de ressignificar o mundo à sua volta. Para tanto, faz-se necessário fortalecer políticas públicas, práticas pedagógicas e ações familiares que assegurem o direito de todas as crianças a vivenciar a literatura como experiência estética, dialógica e transformadora.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÓPEZ, María E. **Bebês como leitores e autores.** 1º Ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância.** São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia: introdução à arte de inventar histórias**. 9. ed. São Paulo: Summus, 1992.

SANTANA, Gláucia Pereira Almeida. **A literatura infantil nas práticas pedagógicas: o que leem os bebês?** Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** L.S. Vygotsky. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Capítulo 21

O Uso do Inglês nas Redes Sociais: Impactos e Transformações no Processo de Ensino-Aprendizagem em Presidente Sarney, Maranhão – Brasil

The Use of English on Social Media: Impacts and Transformations in the Teaching-Learning Process in Presidente Sarney, Maranhão – Brazil

Josevandro Carvalho Machado

Discente do Mestrado em Ciência da Educação do Instituto João de Deus.

Idelvanda de Sousa Lima

Resumo: O estudo analisa o impacto das redes sociais no ensino da língua inglesa no município de Presidente Sarney, Maranhão, evidenciando as transformações que as tecnologias digitais promovem no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo é compreender de que maneira plataformas como WhatsApp, YouTube, Instagram e TikTok podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes. A metodologia baseia-se em revisão teórica sobre o uso das tecnologias educacionais e em estudos de caso realizados com professores e alunos da rede pública municipal, a fim de identificar percepções, estratégias e resultados obtidos com a integração das redes sociais ao ensino de inglês. Os resultados apontam que o uso pedagógico das redes sociais estimula a motivação, o engajamento e a aprendizagem significativa, tornando o processo educativo mais dinâmico, colaborativo e contextualizado. Além disso, observou-se que as redes sociais ampliam as oportunidades de interação e de exposição à língua inglesa em situações reais de comunicação. Contudo, persistem desafios como a falta de infraestrutura tecnológica adequada, o acesso limitado à internet e a necessidade de formação docente voltada ao uso pedagógico das mídias digitais. Conclui-se que as redes sociais, quando utilizadas com intencionalidade educativa, representam importantes aliadas na construção de ambientes de aprendizagem mais participativos e conectados à realidade dos alunos. Dessa forma, o estudo destaca a relevância da inclusão digital e da capacitação docente como fatores essenciais para a inovação do ensino de inglês em Presidente Sarney.

Palavras-chave: redes sociais; ensino de inglês; tecnologias educacionais; aprendizagem digital; Presidente Sarney.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais tem promovido transformações significativas no campo educacional, especialmente no ensino de línguas estrangeiras. A presença constante das redes sociais na vida dos estudantes tem reconfigurado formas de comunicação, interação e aprendizagem, tornando-se um recurso potencial para a construção de práticas pedagógicas inovadoras. Kenski (2012, p. 45) destaca que “as tecnologias não apenas modificam as práticas sociais, mas também criam novas possibilidades de ensinar e aprender”, evidenciando a importância de repensar o papel dessas ferramentas no contexto escolar contemporâneo.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.21

No ensino de língua inglesa, as tecnologias digitais vêm se consolidando como mediadoras do conhecimento e da prática comunicativa. Moran (2018) ressalta que o uso pedagógico das mídias amplia o espaço de aprendizagem e estimula a autonomia dos estudantes, ao integrar múltiplas linguagens e recursos interativos. Em municípios como Presidente Sarney e Pinheiro, no Maranhão, essa realidade adquire relevância particular, pois o uso das redes sociais representa uma alternativa viável para enfrentar as limitações estruturais das escolas públicas, aproximando o ensino da realidade cultural dos alunos.

Contudo, o uso das redes sociais no ensino ainda enfrenta diversas controvérsias e lacunas. Embora essas plataformas ofereçam oportunidades de engajamento e aprendizagem colaborativa, sua incorporação ao ambiente escolar carece de planejamento pedagógico e formação docente específica. Silva e Araújo (2020) afirmam que o uso das mídias digitais nas escolas brasileiras ainda é marcado por práticas improvisadas e desarticuladas do currículo formal, o que limita seu potencial educativo. Essa constatação motiva o presente estudo, que busca compreender de que forma as redes sociais podem ser utilizadas como instrumentos efetivos no ensino da língua inglesa em Presidente Sarney.

Diante desse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a influência das redes sociais digitais no ensino de inglês no município de Presidente Sarney, identificando seus benefícios, limitações e contribuições para a prática docente e o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes. Como objetivos específicos, propõe-se:

1. Promover experiências pedagógicas lúdicas que incentivem o uso criativo e consciente das mídias digitais, favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças por meio de atividades interativas e significativas;
2. Analisar as práticas de uso das redes sociais por professores e estudantes no contexto das atividades de ensino e aprendizagem da língua inglesa, considerando seus impactos pedagógicos, comunicacionais e formativos;
3. Examinar estratégias pedagógicas que se revelem eficazes na promoção do engajamento dos estudantes e na construção de aprendizagens significativas, considerando aspectos metodológicos, motivacionais e contextuais;
4. Investigar os efeitos do uso das redes sociais no processo de desenvolvimento das competências comunicativas e digitais dos estudantes, considerando suas implicações para a formação crítica, a interação linguística e a fluência no ambiente virtual;
5. Elaborar estratégias pedagógicas que estimulem o uso crítico, reflexivo e criativo das mídias digitais como ferramenta para aprofundar a competência linguística dos estudantes, ampliando sua capacidade de leitura, escrita, argumentação e produção multimodal;
6. Elaborar recomendações fundamentadas para o planejamento pedagógico e para a formação continuada de docentes, com vistas à

integração efetiva e crítica das redes sociais como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica sobre tecnologias educacionais e ensino de línguas, aliada à realização de estudos de caso com professores e alunos da rede pública municipal. Essa combinação metodológica possibilita compreender as percepções, práticas e resultados decorrentes da utilização das redes sociais nas aulas de inglês, observando tanto aspectos pedagógicos quanto socioculturais. De acordo com Gil (2017), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos em seu contexto natural, permitindo interpretar significados e experiências humanas.

Também, a fundamentação teórica apoia-se, em autores como Lévy (1999), que compreende a cibercultura como um novo espaço de aprendizagem e construção coletiva do conhecimento, e Prensky (2001), que define os estudantes contemporâneos como “nativos digitais”, exigindo metodologias mais interativas e alinhadas ao mundo conectado. Nesse sentido, o estudo evidencia que as redes sociais, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, podem promover uma aprendizagem significativa, colaborativa e contextualizada. Assim, destaca-se a importância da inclusão digital e da formação continuada de professores como pilares para a inovação educacional e para a melhoria do ensino de inglês em Presidente Sarney.

REVISÃO DA LITERATURA

Diante do contexto atual, as novas tecnologias digitais têm se consolidado como mediadoras do conhecimento, ampliando significativamente o espaço de aprendizagem e proporcionando novas possibilidades pedagógicas. Moran (2007) destaca que essas ferramentas não apenas facilitam o acesso à informação, mas também promovem ambientes colaborativos, permitindo que estudantes participem ativamente do processo educativo. Nesse contexto, as redes sociais emergem como recursos capazes de integrar tecnologia e educação, oferecendo canais para práticas comunicativas autênticas e motivadoras no ensino de línguas estrangeiras.

O ensino de línguas mediado por redes sociais encontra suporte nas teorias sociointeracionistas de Vygotsky (1978), que enfatizam a construção do conhecimento por meio da interação social. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando os indivíduos se engajam em atividades colaborativas, compartilhando experiências e mediando o desenvolvimento cognitivo uns dos outros. Assim, plataformas digitais proporcionam ambientes nos quais professores e alunos podem interagir de maneira contínua, favorecendo a troca de informações, a discussão de conteúdos e o acompanhamento de atividades em tempo real.

Além disso, a perspectiva construtivista de Piaget (1976) reforça a ideia de que o conhecimento é construído ativamente pelo aprendiz, por meio da exploração, da experimentação e da reflexão sobre o que se aprende. A utilização das redes sociais em atividades pedagógicas possibilita que os alunos participem de tarefas

interativas, criem conteúdos multimodais e realizem projetos colaborativos, consolidando a aprendizagem de forma prática e significativa. Essa abordagem valoriza a autonomia do estudante e a personalização do processo educativo, alinhando-se às demandas de um ensino de inglês mais dinâmico e contextualizado.

O conceito de multiletramentos, proposto pelo New London Group (1996), complementa essa perspectiva ao reconhecer a diversidade de formas comunicativas e linguagens presentes na sociedade digital. Plataformas como WhatsApp, YouTube, Instagram e TikTok possibilitam que os alunos acessem, interpretem e produzam informações em múltiplos formatos, como textos, imagens, vídeos e áudios. Esse repertório multimodal contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas ampliadas, preparando os estudantes para interações em contextos reais e globais da língua inglesa.

Em seguida, discute-se sobre as redes sociais, segundo Boyd e Ellison (2007), são plataformas digitais que promovem conectividade, interatividade, multimodalidade e viralidade. Esses recursos permitem a criação de comunidades de aprendizagem, nas quais os usuários compartilham experiências, conteúdos e feedbacks. No ensino de línguas, essas características favorecem a prática constante da comunicação, a socialização de conhecimentos e a ampliação das oportunidades de exposição à língua alvo, elementos essenciais para a consolidação de habilidades linguísticas e culturais.

Por fim, estudos recentes indicam que a integração das redes sociais ao ensino de inglês pode aumentar significativamente a motivação, o engajamento e a aprendizagem significativa dos estudantes (Silva & Araújo, 2020; Prensky, 2001). No entanto, desafios como a limitação de infraestrutura tecnológica, o acesso desigual à internet e a necessidade de formação docente adequada ainda precisam ser enfrentados. Assim, a revisão da literatura evidencia que, quando utilizadas de forma planejada e intencional, as tecnologias digitais e as redes sociais configuram-se como instrumentos estratégicos para inovar o ensino de inglês, promovendo uma aprendizagem colaborativa, contextualizada e alinhada às demandas do século XXI4. Aplicações das Redes Sociais no Ensino de Inglês em Presidente Sarney.

METODOLOGIAS E RESULTADOS ESPERADOS

Com base em estudos anteriores, este texto faz uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa). A pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica sobre o uso de tecnologias digitais e redes sociais no ensino de línguas com estudos de caso realizados junto a professores e alunos da rede pública de Presidente Sarney. Essa abordagem possibilita compreender como as plataformas digitais são utilizadas no cotidiano escolar, avaliando percepções, práticas pedagógicas e impactos no aprendizado da língua inglesa (Gil, 2017).

Dessa mesma forma, a pesquisa também incorpora elementos da abordagem quantitativa, especialmente por meio da aplicação de questionários estruturados a alunos do ensino fundamental. Essa etapa possibilita coletar dados sobre a

frequência de uso das redes sociais, as plataformas mais utilizadas e a percepção dos estudantes quanto à eficácia dessas ferramentas para o aprendizado. Conforme destaca Creswell (2014), a abordagem quantitativa é essencial para identificar padrões e tendências, permitindo uma análise estatística das respostas e uma visão geral do fenômeno investigado.

Portanto, foram aplicadas observações participativas e entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes, permitindo identificar como as redes sociais contribuem para a construção do conhecimento, o engajamento e a interação comunicativa. A análise qualitativa possibilitará reconhecer padrões de uso pedagógico, estratégias adotadas pelos professores e participação dos alunos, alinhando-se aos princípios das teorias sociointeracionistas e construtivistas (Vygotsky, 1978; Piaget, 1976).

Dando continuidade, as estratégias pedagógicas analisadas incluem a criação e gestão de comunidades virtuais de aprendizagem, que favorecem a troca constante de informações, a discussão de conteúdos e a realização de atividades colaborativas em plataformas como WhatsApp, Instagram e YouTube. Nessas comunidades, a atuação do docente como mediador crítico é essencial para orientar os alunos, incentivar a produção de conteúdos digitais e promover a reflexão sobre as práticas comunicativas (Moran, 2007; Prensky, 2001).

Outras estratégias envolvem a produção de materiais multimodais, como vídeos, reels, glossários colaborativos e desafios interativos no TikTok e Instagram Stories, aproximando o ensino da cultura digital dos alunos. Tais práticas visam desenvolver competências linguísticas e digitais, promovendo a aprendizagem significativa e contextualizada, conforme apontam o New London Group (1996) e Silva & Araújo (2020).

Quanto aos resultados esperados, espera-se que o uso pedagógico das redes sociais estimule o engajamento, a motivação e a autonomia dos estudantes, ao mesmo tempo em que fortaleça a prática comunicativa em inglês em situações reais. Espera-se ainda que a pesquisa identifique estratégias eficazes para a integração das mídias digitais no currículo escolar, oferecendo subsídios para a formação docente e a inovação pedagógica no ensino de inglês.

Além disso, pretende-se demonstrar que a incorporação planejada das redes sociais no contexto escolar pode transformar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais colaborativo, dinâmico e conectado à realidade cultural e digital dos alunos. Além disso, a pesquisa busca informações no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE 2020). Para fornecer evidências que auxiliem na superação de desafios relacionados à infraestrutura tecnológica e à capacitação docente, consolidando o papel das tecnologias digitais como instrumentos estratégicos na educação em Presidente Sarney.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Presidente Sarney, Maranhão, um contexto majoritariamente rural, com cerca de 14 mil habitantes e predominância de escolas públicas. O estudo analisou o uso das redes sociais como ferramenta de apoio ao ensino da língua inglesa, considerando os desafios educacionais locais,

como o acesso limitado à internet e a falta de recursos tecnológicos e de formação continuada de professores.

Os sujeitos investigados incluíram 153 alunos do ensino fundamental, 10 professores de inglês e 5 gestores escolares. A coleta de dados utilizou questionários com perguntas fechadas e entrevistas semiestruturadas, possibilitando uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa). Os questionários forneceram informações sobre hábitos e percepções dos alunos em relação ao uso das redes sociais, enquanto as entrevistas permitiram compreender práticas pedagógicas, dificuldades e atitudes de professores e gestores diante da integração tecnológica.

A análise dos dados seguiu duas vertentes: primeiro quantitativa, com tabulação estatística das respostas dos alunos, e segundo qualitativa, com codificação e categorização das falas dos entrevistados. A triangulação dos resultados reforçou a validade das conclusões, oferecendo uma visão ampla e contextualizada do fenômeno. Dessa maneira a pesquisa respeitou rigorosamente os princípios éticos, com uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantia de confidencialidade, verificação de originalidade e aprovação por um comitê ético local.

Em síntese, entre os principais desafios estiveram as dificuldades logísticas para aplicação dos instrumentos, o agendamento das entrevistas, a validação dos questionários, a obtenção de consentimento dos participantes e a integração entre métodos qualitativos e quantitativos. Apesar dos obstáculos, o estudo contribuiu significativamente para compreender o potencial das redes sociais como instrumento pedagógico e sua influência no ensino e aprendizagem da língua inglesa em contextos educacionais de baixa infraestrutura.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES

Apesar do potencial pedagógico das redes sociais, diversos desafios podem comprometer sua efetividade no ensino de inglês. Barreiras tecnológicas, como acesso limitado à internet, equipamentos insuficientes e instabilidade de conexão, representam obstáculos concretos à implementação de estratégias digitais (Silva; Araújo, 2020). Moran (2007) alerta que, sem infraestrutura adequada, mesmo as práticas pedagógicas mais inovadoras tornam-se restritas e pouco acessíveis, limitando a participação dos estudantes e o alcance das atividades propostas.

A formação docente insuficiente é outro desafio relevante. Muitos professores ainda não possuem competências específicas para integrar redes sociais ao currículo de maneira intencional e pedagógica. Prensky (2001) argumenta que os nativos digitais exigem metodologias interativas, que exploram seu conhecimento prévio sobre mídias digitais; contudo, sem preparo docente, o potencial dessas ferramentas não é plenamente aproveitado. Nesse sentido, a capacitação continuada é fundamental para desenvolver habilidades digitais, planejamento de atividades e mediação crítica do conteúdo.

Do mesmo modo, resistências culturais e organizacionais podem dificultar a adoção das redes sociais na educação formal. Alguns educadores e gestores demonstram receio quanto à informalidade das plataformas, à dispersão dos alunos ou à dificuldade de controlar o fluxo de informações (Kenski, 2012). A percepção negativa acerca da validade pedagógica das redes sociais pode levar à subutilização dessas ferramentas, limitando oportunidades de aprendizagem colaborativa e contextualizada.

Questões éticas e de segurança digital também devem ser consideradas. O compartilhamento de dados pessoais, a exposição indevida de imagens e a propagação de conteúdos inadequados são riscos associados ao uso de redes sociais (Boyd; Ellison, 2007). Para minimizar esses problemas, é essencial que professores orientem os alunos quanto ao uso responsável das mídias digitais, promovendo a consciência crítica sobre a cidadania digital e os direitos de privacidade.

Outro desafio envolve a necessidade de integração curricular e alinhamento pedagógico. Redes sociais não devem ser utilizadas de forma isolada ou apenas como recurso motivacional; é necessário que sejam incorporadas a planos de ensino estruturados, articuladas aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Moran (2007) enfatiza que a mediação pedagógica e o planejamento intencional são essenciais para transformar o uso tecnológico em aprendizagem efetiva.

Portanto, superar essas limitações exige uma articulação entre políticas públicas, investimentos em infraestrutura, capacitação docente e estratégias pedagógicas adequadas. Quando esses elementos são combinados, as redes sociais podem desempenhar um papel significativo na educação, promovendo ambientes de aprendizagem colaborativos, motivadores e contextualizados. A superação desses desafios, aliada à reflexão crítica e ao planejamento intencional, é fundamental para consolidar o uso das tecnologias digitais como aliadas estratégicas no ensino de inglês em Presidente Sarney.

ESTUDOS DE CASO

Para compreender de forma aprofundada o uso das redes sociais no ensino de inglês em Presidente Sarney, foram conduzidos estudos de caso com professores e alunos da rede pública municipal. A metodologia qualitativa permitiu analisar práticas pedagógicas, percepções e resultados obtidos com a integração de plataformas digitais, como WhatsApp, Instagram, YouTube e TikTok, nas atividades escolares (Gil, 2017). A escolha desse método se justifica pela necessidade de observar os fenômenos em seu contexto natural e captar as experiências vivenciadas pelos participantes.

O primeiro estudo focalizou a prática docente e a mediação pedagógica. Observou-se que professores utilizam grupos de WhatsApp para envio de materiais de apoio, esclarecimento de dúvidas e organização de atividades colaborativas. Moran (2007) ressalta que ambientes digitais estruturados podem ampliar a

participação estudantil e favorecer a construção ativa do conhecimento. Os relatos dos docentes indicaram que essas práticas aumentam a motivação e possibilitam acompanhamento individualizado, embora ainda haja limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica.

O segundo estudo envolveu atividades colaborativas e produção de conteúdos digitais pelos alunos. Foram analisadas postagens em Instagram Stories, vídeos educativos no TikTok e glossários colaborativos produzidos em grupos virtuais. As estratégias mostraram-se eficazes para estimular a autonomia, o engajamento e a aplicação prática da língua inglesa em contextos reais de comunicação. O New London Group (1996) reforça que a diversidade de formas comunicativas digitais contribui para o desenvolvimento dos multiletramentos e para uma aprendizagem mais significativa.

O terceiro estudo abordou as percepções dos estudantes sobre o uso das redes sociais. Entrevistas e questionários indicaram que os alunos consideram as plataformas acessíveis, motivadoras e alinhadas à sua rotina digital. Entretanto, alguns relataram dificuldades decorrentes de conexão instável, falta de dispositivos adequados e ausência de orientação pedagógica em certas atividades. Silva e Araújo (2020) destacam que esses fatores constituem barreiras importantes, que podem comprometer a efetividade do ensino mediado por tecnologias digitais.

Além disso, os estudos de caso evidenciaram a importância da mediação crítica do professor para que o uso das redes sociais se torne efetivamente pedagógico. Prensky (2001) enfatiza que os nativos digitais necessitam de orientação para transformar seu contato com tecnologias em aprendizagem significativa. A mediação docente permitiu contextualizar as atividades, organizar a produção de conteúdos e garantir que os alunos utilizassem as plataformas de forma ética e produtiva.

Desse modo, os estudos de caso revelam que, quando planejadas e mediadas adequadamente, as redes sociais podem ser poderosas ferramentas pedagógicas no ensino de inglês. Elas favorecem o engajamento, a colaboração, o desenvolvimento de competências comunicativas e a aproximação da aprendizagem à realidade digital dos alunos. No entanto, os resultados também evidenciam a necessidade de superar limitações estruturais, investir em formação docente e promover o uso crítico e consciente das mídias digitais na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que as redes sociais possuem grande potencial para transformar o ensino de inglês em Presidente Sarney, oferecendo novas oportunidades de interação, colaboração e aprendizagem significativa. A pesquisa permitiu compreender como plataformas como WhatsApp, Instagram, YouTube e TikTok podem ser integradas ao cotidiano escolar, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas à realidade digital dos alunos. Observou-se que, quando utilizadas de forma intencional e mediada pelo professor, essas ferramentas ampliam o engajamento, a motivação e o desenvolvimento de competências comunicativas.

É importante destacar, que os objetivos da pesquisa foram plenamente atendidos, uma vez que foi possível identificar estratégias eficazes de utilização das redes sociais, analisar as percepções de docentes e discentes, e compreender os impactos dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Os estudos de caso demonstraram que atividades colaborativas, produção de conteúdos digitais e criação de comunidades virtuais de aprendizagem favorecem a construção ativa do conhecimento, corroborando as teorias sociointeracionistas de Vygotsky (1978), o construtivismo de Piaget (1976) e o conceito de multiletramentos proposto pelo New London Group (1996).

Apesar dos resultados positivos, a pesquisa também revelou desafios significativos, como a limitação de infraestrutura tecnológica, acesso desigual à internet, formação docente insuficiente e resistências culturais. Esses fatores evidenciam a necessidade de políticas públicas, investimentos e capacitação docente contínua, de modo a viabilizar o uso pedagógico efetivo das redes sociais. Além disso, a mediação crítica do professor é essencial para orientar o uso responsável das mídias digitais e garantir que as atividades estejam alinhadas aos objetivos curriculares.

Do ponto de vista prático, os resultados indicam que a integração das redes sociais pode contribuir para a inovação educacional, tornando o ensino de inglês mais dinâmico, participativo e conectado à realidade sociocultural dos estudantes. As estratégias analisadas — como glossários colaborativos, vídeos educativos, desafios no TikTok e comunidades virtuais de aprendizagem — representam caminhos concretos para ampliar a motivação, o engajamento e a aprendizagem significativa, respeitando as diferentes formas de expressão e comunicação presentes no universo digital.

Adicionalmente, o estudo reforça a importância de alinhar o uso das tecnologias digitais à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), garantindo que as práticas pedagógicas estejam estruturadas, intencionais e capazes de promover competências linguísticas e digitais de forma integrada. Essa articulação entre currículo, estratégias pedagógicas e tecnologias digitais é essencial para consolidar ambientes de aprendizagem inclusivos, colaborativos e contextualizados.

Em conclusão, este estudo contribui para a reflexão sobre a inovação do ensino de inglês em contextos locais, evidenciando que as redes sociais, quando planejadas e mediadas pedagogicamente, tornam-se ferramentas estratégicas para promover aprendizagem ativa, participação estudantil e desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. Destaca-se, portanto, a relevância da inclusão digital, da formação docente e do planejamento pedagógico como elementos centrais para potencializar os benefícios das tecnologias no processo educativo em Presidente Sarney.

REFERÊNCIAS

BOYD, Danah; ELLISON, Nicole B. **Social network sites: definition, history, and scholarship**. Journal of Computer-Mediated Communication, v. 13, n. 1, p. 210–230, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 5 out. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIU, Wei. **The role of social media in English language learning and teaching.** Journal of Educational Technology, v. 17, n. 3, p. 45–57, 2020.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 15–28.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures.** Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants.** On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001.

SILVA, Maria do Socorro; ARAÚJO, Renata Cristina. **Mídias digitais e práticas pedagógicas: desafios para o uso das tecnologias na escola pública.** Revista Brasileira de Educação e Tecnologia, v. 13, n. 2, p. 45–59, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WANG, Xinyi. **Social media and language learning: opportunities and challenges.** International Journal of Language Studies, v. 15, n. 2, p. 99–118, 2021.

Capítulo 22

A Arte como Linguagem na Educação Infantil

Art as Language in Early Childhood Education

Patrícia dos Santos Consoni

Resumo: Este estudo discute a arte como linguagem na educação infantil, considerando sua relevância para o desenvolvimento integral da criança. A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, foram analisados autores clássicos como Vygotsky, Piaget, Dewey e Barbosa, além de estudos recentes publicados entre 2020 e 2025. Os resultados demonstram que a arte não deve ser reduzida a uma atividade secundária ou ilustrativa, mas reconhecida como prática pedagógica essencial que estimula a imaginação, a sensibilidade, a criticidade e a autonomia. Evidenciou-se também que, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) valorize a arte como campo de experiência fundamental, ainda existem lacunas na implementação de propostas efetivas nas escolas, muitas vezes limitadas a atividades padronizadas. Conclui-se que a arte é direito das crianças e deve ser integrada ao cotidiano escolar como linguagem viva, plural e transformadora, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e sensíveis.

Palavras-chave: educação infantil; arte; linguagem; BNCC; desenvolvimento integral.

Abstract: This study discusses art as a language in early childhood education, highlighting its relevance for children's integral development. Based on bibliographic and documentary research, classical authors such as Vygotsky, Piaget, Dewey, and Barbosa were analyzed, as well as recent studies published between 2020 and 2025. The results show that art should not be reduced to a secondary or illustrative activity, but recognized as an essential pedagogical practice that stimulates imagination, sensitivity, critical thinking, and autonomy. It was also found that, although the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) values art as a fundamental field of experience, there are still gaps in the implementation of effective practices in schools, often limited to standardized activities. The study concludes that art is a right of children and must be integrated into school routines as a living, plural, and transformative language, contributing to the formation of critical and sensitive citizens.

Keywords: early childhood education; art; language; BNCC; integral development.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, por ser a primeira etapa da educação básica, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, a arte surge não apenas como recurso didático, mas como linguagem essencial de expressão, comunicação e construção de sentidos.

Diferente de outras áreas do conhecimento, a arte possibilita que a criança manifeste suas emoções, ideias e percepções sobre o mundo de maneira espontânea, criativa e significativa. Mais do que ensinar técnicas ou promover atividades estéticas, trata-se de reconhecer a arte como linguagem própria da infância, com potencial para favorecer tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.22

Segundo Vygotsky (2009), a linguagem artística constitui-se como forma de mediação simbólica, permitindo que a criança interprete a realidade e produza novas formas de compreensão. Nesse sentido, ao desenhar, pintar, cantar ou dramatizar, ela não apenas reproduz o que vê, mas também recria experiências, ressignifica emoções e elabora aprendizagens. Essa dimensão criativa da arte, além de colaborar para o desenvolvimento da imaginação, reforça a autonomia e a autoconfiança dos pequenos.

Na perspectiva pedagógica, pensar a arte como linguagem implica compreender que seu valor não se limita ao entretenimento ou à ocupação do tempo escolar, mas que ela é parte fundamental do processo de formação humana. Como destaca Barbosa (2015), a educação em arte possibilita que a criança desenvolva a percepção, a sensibilidade e a capacidade crítica, aspectos indispensáveis para a construção de uma cidadania plena. Assim, ao ser inserida de forma intencional no cotidiano escolar, a arte se torna instrumento para favorecer aprendizagens complexas e integradas.

Outro ponto a ser destacado é que a arte contribui de maneira decisiva para o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. Conforme aponta Ostetto (2017), a infância é marcada por formas plurais de comunicação, em que gesto, movimento, som e imagem coexistem de maneira dinâmica. Nesse sentido, o contato com diferentes manifestações artísticas, como música, teatro, literatura, dança e artes visuais, ampliam a capacidade expressiva e comunicativa das crianças, estimulando tanto a criatividade quanto a socialização.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia a educação básica no Brasil, reconhece a arte como uma das áreas do conhecimento fundamentais para o desenvolvimento infantil. O texto da BNCC (Brasil, 2018) ressalta que as experiências artísticas são indispensáveis para o exercício da sensibilidade, da imaginação e da inventividade, destacando que o trabalho pedagógico com a arte deve contemplar múltiplas linguagens, respeitando os interesses e o protagonismo das crianças.

Diante disso, este estudo tem como objetivo discutir a arte como linguagem na educação infantil, analisando sua importância para o desenvolvimento integral da criança, suas contribuições no processo educativo e os desafios enfrentados na prática pedagógica. Para tanto, serão abordados aportes teóricos de diferentes autores da área, além de reflexões sobre metodologias e experiências que evidenciam a relevância da arte nesse contexto. Busca-se, assim, contribuir para a compreensão da arte não apenas como disciplina escolar, mas como linguagem vital para a formação das crianças, reconhecendo seu papel transformador no cotidiano educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Arte como Linguagem na Infância

A infância é um período em que a criança descobre o mundo e a si mesma por meio de diferentes formas de comunicação. Antes mesmo de dominar a linguagem verbal, ela já expressa sentimentos, pensamentos e desejos por meio do corpo, dos gestos, do olhar, do brincar e da produção artística. Nesse sentido, a arte não deve ser vista apenas como atividade complementar, mas como linguagem estruturante do desenvolvimento infantil, capaz de traduzir aspectos internos e externos da experiência da criança.

Segundo Vygotsky (2009), a arte é uma forma de atividade simbólica que possibilita à criança organizar e transformar suas percepções da realidade, ampliando suas formas de pensar e de se relacionar com o mundo. Ao desenhar, cantar ou dramatizar, a criança não apenas reproduz aquilo que observa, mas recria situações, reelabora emoções e produz significados. Isso mostra que a arte funciona como uma verdadeira linguagem, tão importante quanto a oralidade ou a escrita.

Pesquisas mais recentes reforçam essa visão. Ostetto (2024) destaca que a arte na infância deve ser entendida como parte das múltiplas linguagens infantis, que se manifestam de maneira integrada: gesto, movimento, som, traço e palavra coexistem e se complementam. Para a autora, permitir que a criança tenha contato com diferentes linguagens artísticas como pintura, teatro, música e dança é favorecer o desenvolvimento de sua identidade e de sua capacidade comunicativa.

Outro ponto relevante é que a arte dá à criança a oportunidade de narrar sua própria história. Conforme defende Martins (2012), ao ter liberdade de criar, a criança expressa subjetividades, comunica suas percepções e constrói vínculos com o coletivo. Assim, o espaço escolar precisa reconhecer a arte não apenas como atividade ilustrativa, mas como instrumento que amplia as possibilidades de expressão e comunicação, respeitando as singularidades de cada sujeito.

Compreender a arte como linguagem na infância significa reconhecê-la como ferramenta essencial de desenvolvimento humano. Ela não é mero recurso didático, mas parte constitutiva da formação da criança, permitindo que ela se expresse de maneira integral e crie pontes entre o mundo interno e a realidade que a cerca.

Perspectivas Históricas e Teóricas

A compreensão da arte como linguagem na educação infantil é resultado de um longo processo histórico e teórico. Desde pensadores clássicos até as abordagens pedagógicas contemporâneas, a arte vem sendo reconhecida como parte indispensável da formação humana, não apenas como manifestação estética, mas como dimensão constitutiva do desenvolvimento.

Jean Piaget (1971), em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, destacou a importância do jogo simbólico como uma das formas privilegiadas pelas quais a criança representa o mundo. Ao brincar, desenhar ou dramatizar, ela imita

situações do cotidiano, mas também cria novas possibilidades de interpretação. Para o autor, essas atividades simbólicas estão diretamente ligadas ao processo de construção da autonomia, da imaginação e do pensamento criativo.

Outro teórico de grande relevância é John Dewey (2010), que defendia a arte como experiência vital. Para ele, a prática artística não deveria ser entendida como algo separado da vida, mas como atividade que possibilita integrar emoções, percepções e conhecimentos. A arte, nesse sentido, não é apenas contemplação estética, mas experiência que forma e transforma sujeitos, estimulando o pensamento crítico e a sensibilidade social.

No contexto brasileiro, Barbosa (2015) chama atenção para a necessidade de superar a visão reducionista que limita a arte a meras atividades manuais ou decorativas. Para a autora, a arte deve ser compreendida como linguagem cultural que dialoga com a sociedade, sendo capaz de ampliar a percepção, a criticidade e a sensibilidade das crianças. Essa perspectiva defende que o ensino da arte, especialmente na educação infantil, precisa ser planejado de forma intencional, valorizando a produção criativa das crianças como parte integrante do currículo escolar.

Além dos clássicos, autores contemporâneos também ampliam esse debate. Ostetto (2017) afirma que a infância é atravessada por múltiplas linguagens e que a arte deve estar presente como possibilidade de construção de narrativas próprias. Já Martins (2012) defende que as experiências artísticas estimulam não apenas o sensível, mas também a capacidade de resolução de problemas e de convivência coletiva, atributos essenciais em uma sociedade plural.

Essas perspectivas históricas e teóricas demonstram que a arte não pode ser tratada como atividade secundária, mas como eixo central do desenvolvimento infantil. Ao longo da história, diferentes teóricos contribuíram para consolidar a ideia de que a arte é linguagem formadora, capaz de potencializar tanto as dimensões individuais quanto as coletivas da aprendizagem. Reconhecer essa trajetória é fundamental para compreender o lugar da arte na educação infantil atual e para sustentar práticas pedagógicas coerentes com as demandas do século XXI.

Arte e Desenvolvimento Integral da Criança

A educação infantil é a etapa em que se consolidam as bases do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Nesse processo, a arte ocupa papel de destaque, pois possibilita que a criança vivencie experiências que mobilizam o corpo, a mente e a afetividade, promovendo um aprendizado integral. Diferente de atividades fragmentadas, a arte integra emoção e razão, expressão e conhecimento, estimulando múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

De acordo com Martins (2012), o contato com diferentes linguagens artísticas permite que as crianças desenvolvam a sensibilidade estética, a percepção crítica e a capacidade de resolver problemas de forma criativa. O autor ressalta que a prática da arte amplia o repertório cultural da criança, favorecendo também sua inserção social e sua valorização da diversidade cultural.

Do ponto de vista cognitivo, a produção artística favorece a construção de conceitos, a exploração de hipóteses e a elaboração de significados. Vygotsky (2009) afirma que a arte, ao funcionar como mediadora simbólica, ajuda a criança a reorganizar sua percepção da realidade, ampliando sua capacidade de pensar de maneira abstrata e criativa. Assim, o desenho, a música, a dança ou o teatro são formas pelas quais a criança aprende a compreender e expressar o mundo de maneira singular.

No campo socioemocional, a arte atua como espaço de expressão de sentimentos e emoções que muitas vezes não encontram lugar na linguagem verbal. Conforme destaca Ostetto (2017), ao criar, a criança elabora medos, desejos e vivências, dando forma às suas subjetividades e encontrando caminhos de autoconhecimento. Esse processo contribui para a autoestima, a autonomia e a autoconfiança, aspectos fundamentais para a formação integral.

Pesquisas atuais também evidenciam esses benefícios. O estudo Artes Visuais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais (2025), realizado em Maracanaú/CE, mostrou que oficinas de artes visuais, envolvendo pintura, colagem e criação coletiva de livros infantis, resultaram em avanços na socialização, na valorização da identidade e no fortalecimento da autoestima das crianças, especialmente em contextos pós-pandêmicos. Esses dados reforçam que a arte não apenas entretém, mas contribui de forma efetiva para o desenvolvimento global.

Outro exemplo é a pesquisa de Lima (2023), que analisou práticas artísticas em escolas da cidade de Guanambi-BA. O estudo concluiu que, quando as artes visuais são aplicadas de forma significativa, elas estimulam a imaginação, a cooperação e a capacidade crítica das crianças, favorecendo aprendizagens que extrapolam os conteúdos escolares e alcançam dimensões pessoais e sociais.

Pode-se afirmar que a arte, quando incorporada de forma planejada e intencional no currículo da educação infantil, colabora para o desenvolvimento integral da criança, articulando aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. Mais do que ensinar técnicas, trata-se de criar oportunidades para que as crianças experimentem, expressem e construam sentidos, desenvolvendo-se de forma plena.

A Arte na BNCC e nas Políticas Educacionais

No contexto educacional brasileiro, a valorização da arte na educação infantil encontra respaldo nos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e implementada a partir de 2018, estabelece a arte como um dos campos de experiência fundamentais para a formação integral das crianças, reconhecendo sua importância no desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da criatividade e da capacidade crítica (Brasil, 2018).

A BNCC organiza a educação infantil em cinco campos de experiência, sendo a arte contemplada em especial no campo “Traços, sons, cores e formas”. Nesse campo, o documento destaca a necessidade de garantir às crianças contato direto com diferentes linguagens artísticas, artes visuais, música, teatro e dança, de forma

a ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação. Esse direcionamento reforça a ideia de que a arte deve estar presente de forma intencional e planejada, e não apenas como atividade secundária ou comemorativa.

Além da BNCC, outras políticas educacionais e documentos complementares também apontam para a relevância da arte no processo de ensino e aprendizagem. O Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor desde 2014, prevê a valorização das práticas pedagógicas que assegurem o desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, sociais e culturais (Brasil, 2014). A arte, nesse contexto, é entendida como componente essencial para a promoção de uma educação inclusiva e democrática.

Contudo, pesquisas recentes mostram que ainda existem desafios na efetivação dessas políticas. O estudo de Lima (2023), ao analisar as práticas de artes visuais em escolas públicas de Guanambi-BA, apontou que, embora os documentos oficiais defendam a integração da arte no currículo, muitas instituições ainda reduzem a prática artística a atividades padronizadas, como colagens prontas e desenhos para datas comemorativas. Essa distância entre teoria e prática demonstra a necessidade de formação continuada de professores e de maior investimento em infraestrutura e materiais pedagógicos.

Outro exemplo relevante é o trabalho de Ostetto (2024), que dialoga com educadoras sobre suas concepções de arte. A pesquisa revelou que, embora as profissionais reconheçam a importância da arte para a infância, ainda há dificuldades em superar práticas tradicionais e em incorporar metodologias que privilegiem a expressão livre e criativa. Isso evidencia a necessidade de uma maior aproximação entre os referenciais curriculares e as práticas efetivamente realizadas em sala de aula.

Embora a BNCC e outras políticas públicas reconheçam a centralidade da arte na educação infantil, é fundamental que haja condições concretas para sua implementação. Isso inclui formação adequada dos professores, acesso a materiais diversificados e incentivo à construção de projetos pedagógicos que valorizem a criatividade e a expressão artística das crianças. Sem esses elementos, a arte corre o risco de permanecer apenas como uma recomendação teórica, sem alcançar seu potencial transformador no cotidiano escolar.

Arte, Cotidiano e Contemporaneidade

A presença da arte na educação infantil não pode ser restrita a práticas tradicionais ou a atividades descontextualizadas. Para além das técnicas, é necessário compreender que a arte também se manifesta no cotidiano escolar e dialoga com as experiências culturais contemporâneas. A infância é atravessada por múltiplas linguagens visuais e sonoras, seja no contato com a música, com a mídia digital, com as cores e formas dos espaços urbanos ou com as produções artísticas da comunidade. Reconhecer essa diversidade e incorporá-la ao processo educativo significa ampliar as possibilidades de expressão e aprendizagem.

De acordo com Ostetto (2017), a infância é um campo de múltiplas linguagens, e a arte, ao integrar gesto, som, movimento e imagem, torna-se um espaço privilegiado para narrativas infantis. Isso significa que, ao propor experiências artísticas ligadas ao cotidiano, o professor abre espaço para que as crianças expressem suas percepções do mundo de forma livre e criativa. Martins (2012) complementa que a arte vivida no dia a dia possibilita a integração entre o sensível e o racional, ajudando as crianças a construírem vínculos sociais e a valorizarem a diversidade cultural.

Estudos recentes confirmam a importância dessa perspectiva. A pesquisa Estética do Cotidiano (2025) investigou como práticas estéticas podem ser incorporadas às rotinas escolares, mostrando que elementos simples, como a organização do espaço, o uso de cores, objetos culturais e sons, podem transformar o ambiente educativo em espaço mais criativo e sensível (Interference Journal, 2025). Esse estudo defende que a arte não deve estar apenas em projetos específicos, mas inserida em cada momento da vida escolar, favorecendo a liberdade de expressão e a construção de identidades.

Outra iniciativa relevante é o projeto *Em-Baralhar-Te* (2023), que buscou aproximar a arte contemporânea da educação infantil, trazendo obras de artistas atuais e desenvolvendo recursos didáticos inovadores (Periódicos UFES, 2023). Os resultados mostraram que a introdução de referências contemporâneas amplia o repertório visual das crianças, estimula a curiosidade e contribui para superar concepções restritas de arte ligadas apenas à reprodução ou à decoração.

Além disso, pesquisas de Ostetto (2024) apontam que o diálogo com as artes contemporâneas possibilita que educadores e crianças compreendam a arte como linguagem viva, em constante transformação, que acompanha as mudanças da sociedade. Essa abordagem amplia as experiências sensíveis e coloca a criança em contato com um universo cultural diverso, fortalecendo seu protagonismo e sua capacidade crítica desde a educação infantil.

Pensar a arte no cotidiano e em diálogo com a contemporaneidade significa resgatar a dimensão viva da expressão artística, entendendo-a como parte integrante da cultura e da experiência humana. Para a educação infantil, isso implica superar práticas limitadas a datas comemorativas e investir em propostas pedagógicas que aproximem as crianças das múltiplas formas de arte que circulam na sociedade atual, tornando a escola espaço de criação, expressão e transformação.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, fundamentada em obras clássicas e em pesquisas recentes sobre a arte como linguagem na educação infantil. A metodologia adotada buscou reunir e analisar diferentes perspectivas teóricas, sem a realização de coleta de dados de campo, tendo como foco a reflexão crítica sobre o tema.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados como SciELO, Google Scholar e periódicos da CAPES, priorizando publicações entre 2020 e 2025, de modo a garantir a atualidade da discussão. Também foram consultados autores reconhecidos na área da educação e da arte, como Vygotsky (2009), Piaget (1971), Dewey (2010) e Barbosa (2015), que oferecem fundamentos clássicos para a compreensão da arte na infância.

Entre as produções recentes, destacam-se estudos de Ostetto (2024), que analisa concepções de educadoras sobre a presença da arte na prática pedagógica, e de Lima (2023), que investigou práticas artísticas em escolas públicas de Guanambi-BA. Além disso, foi considerada a experiência do projeto Artes Visuais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais (2025), desenvolvido em Maracanaú/CE, que evidenciou a importância das oficinas artísticas para a socialização e a autoestima das crianças.

A análise foi conduzida por meio de leitura crítica e interpretativa das obras e artigos selecionados, destacando convergências e divergências entre os autores e relacionando-as com os objetivos da pesquisa. Dessa forma, a metodologia buscou não apenas sistematizar informações, mas construir um panorama atualizado e consistente sobre o papel da arte como linguagem no processo de desenvolvimento infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa bibliográfica evidenciam que a arte ocupa papel central no desenvolvimento integral da criança, especialmente na educação infantil, onde a aprendizagem é marcada pela ludicidade e pelas múltiplas linguagens. As produções analisadas apontam que a arte, quando trabalhada como linguagem, possibilita à criança expressar emoções, desenvolver autonomia, ampliar sua imaginação e fortalecer vínculos sociais. Nesse sentido, a presença da arte na escola não deve ser encarada como atividade secundária, mas como eixo estruturante da prática pedagógica.

Um primeiro ponto que se destaca é a convergência entre os autores clássicos e as pesquisas recentes. Vygotsky (2009) e Piaget (1971) já defendiam a relevância da imaginação, do jogo simbólico e da atividade criativa para o desenvolvimento infantil. Estudos contemporâneos, como o de Ostetto (2024), reforçam essa visão ao mostrar que educadoras compreendem a arte como linguagem expressiva e formadora, mas ainda encontram dificuldades para implementá-la de maneira efetiva no cotidiano escolar. Essa continuidade histórica demonstra que, embora a teoria reconheça o valor da arte, sua prática ainda enfrenta obstáculos.

Outro resultado relevante foi identificado em pesquisas aplicadas, como o projeto Artes Visuais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais (2025), realizado em Maracanaú/CE. Essa experiência mostrou que oficinas artísticas contribuíram significativamente para a socialização das crianças, para a valorização de suas identidades e para o fortalecimento da autoestima em um contexto pós-pandêmico.

Tais dados confirmam que a arte tem potencial de promover não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a saúde emocional e as relações sociais.

Além disso, a análise de Lima (2023), em escolas públicas de Guanambi-BA, apontou que, apesar das orientações da BNCC (Brasil, 2018), muitas práticas ainda se restringem a atividades padronizadas e descontextualizadas, como colagens repetitivas ou desenhos prontos para colorir. Esse resultado mostra um descompasso entre as políticas educacionais e a prática cotidiana, evidenciando a necessidade de formação continuada de professores e de maior investimento em propostas pedagógicas criativas e significativas.

Outro aspecto observado é a relevância de inserir a arte em diálogo com a contemporaneidade. Pesquisas como a de Estética do Cotidiano (2025) e o projeto Em-Baralhar-Te (2023) defendem que a aproximação da arte contemporânea e das práticas estéticas do dia a dia favorece a ampliação do repertório cultural e sensível das crianças. Esses estudos mostram que, quando a arte é vivenciada como experiência cotidiana, ela contribui para a construção da criticidade e do protagonismo infantil.

Os resultados confirmam que a arte é um recurso indispensável na educação infantil, mas também revelam desafios. Embora os documentos oficiais e as teorias pedagógicas valorizem sua presença, a realidade escolar ainda carece de práticas que integrem a arte como linguagem viva, significativa e transformadora. A discussão aponta que superar essas barreiras depende de políticas públicas mais efetivas, formação docente contínua e valorização da criatividade como parte essencial da educação das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a arte, quando reconhecida como linguagem na educação infantil, transcende o caráter de atividade complementar e se estabelece como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança. Tanto os aportes teóricos clássicos quanto as pesquisas recentes apontam que a arte possibilita a construção de sentidos, a expressão de emoções e a ampliação da criatividade, configurando-se como recurso indispensável para a formação humana desde os primeiros anos de vida.

Os resultados mostraram que a arte favorece múltiplas dimensões do desenvolvimento: do ponto de vista cognitivo, estimula a elaboração de conceitos e a abstração; no campo socioemocional, fortalece a autoestima, a autonomia e a capacidade de lidar com sentimentos; e, no aspecto social, promove a interação, a cooperação e o respeito à diversidade. Essa multiplicidade de benefícios confirma que a arte é parte constitutiva da infância e deve ser trabalhada de forma intencional na escola.

Contudo, também foi possível identificar que ainda existem desafios significativos para a efetivação da arte como linguagem na prática pedagógica. Apesar de documentos oficiais, como a BNCC, reconhecerem sua importância,

muitas instituições de ensino ainda reduzem a arte a atividades padronizadas ou a projetos comemorativos. Isso revela um descompasso entre teoria e prática, que pode comprometer o potencial transformador da arte no cotidiano escolar.

Superar essas barreiras exige políticas públicas mais consistentes, investimentos em infraestrutura e, sobretudo, formação continuada dos professores, de modo que estes se sintam preparados para explorar a arte em suas múltiplas linguagens, música, artes visuais, dança, teatro, literatura, como experiências significativas de aprendizagem. Além disso, é necessário ampliar o diálogo com a contemporaneidade, trazendo referências culturais atuais que aproximem as crianças de diferentes manifestações artísticas, valorizando tanto as produções locais quanto as de alcance global.

Conclui-se, portanto, que a arte deve ser compreendida como direito da criança e como parte integrante de uma educação democrática, inclusiva e humanizadora. Reconhecer a arte como linguagem é reconhecer a criança como sujeito de expressão, criação e transformação. Assim, ao garantir espaços para o desenvolvimento artístico na educação infantil, a escola contribui não apenas para o aprendizado imediato, mas também para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e capazes de interagir de maneira criativa com o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 02 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 02 set. 2025.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERREIRA, Adriana. **Arte e educação: perspectivas contemporâneas na infância.** Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 2, p. 1-14, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/. Acesso em: 01 set. 2025.

INTERFERENCE JOURNAL. **Estética do cotidiano: sensibilidade como percurso**… Interference Journal, v. 1, n. 2, 2025. Disponível em: https://interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/view/58. Acesso em: 03 set. 2025.

LIMA, Jéssica. **Entre conversas e visualidades: as práticas em Artes Visuais na Educação Infantil em instituições públicas da cidade de Guanambi-BA.** Dialnet, 2023. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10209412.pdf. Acesso em: 04 set. 2025.

MARTINS, Mirian Celeste. **Arte na educação infantil: saberes e fazeres da criança.** Campinas: Papirus, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Infância e arte: múltiplas linguagens no cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte na educação infantil: proposições, concepções e percursos.** Campinas: Autores Associados, 2024.

PERIÓDICOS UFES. **Arte contemporânea na educação infantil: a criação do recurso didático EM-BARALHAR-TE.** Revista Pro-Discente, v. 29, n. 2, p. 1-17, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/42984. Acesso em: 01 set. 2025.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1971.

RESEARCHGATE. **Artes visuais na educação infantil e nos anos iniciais: repintando o espaço escolar com as crianças da comunidade do Novo Oriente, em Maracanaú/CE.** Anais de Pesquisa em Educação, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/389999259. Acesso em: 03 set. 2025.

VYGOTSKY, Lev. **A imaginação e a arte na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

Capítulo 23

O Apoio Pedagógico da Assistência Estudantil na Universidade Federal de Pernambuco

Pedagogical Support of Student Assistance at the Federal University of Pernambuco

Alexsandra Ramos dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: A Assistência Estudantil na universidade pública brasileira se materializa por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e, na conjuntura atual, pela Política Nacional de Assistência Estudantil, com os objetivos de democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a assistência estudantil é de responsabilidade da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES), tendo como suas principais atividades do apoio pedagógico: Acompanhamento Pedagógico e Acadêmico, Orientação de Matrícula e Projeto Estudante Cooperador Pedagógico. No acompanhamento pedagógico e acadêmico, os beneficiários da Assistência Estudantil têm atendimento por meio de práticas relacionadas ao desempenho acadêmico e atividades pedagógicas. A orientação de matrícula tem o objetivo de orientar no período de matrícula acadêmica, na construção de um planejamento semestral. Por fim, o Projeto Estudante Cooperador Pedagógico é uma atividade de tutoria para as disciplinas da área de Matemática e Física.

Palavras-chave: universidade; assistência estudantil; apoio pedagógico.

Abstract: The Student Assistance at Brazilian public universities is implemented through the National Student Assistance Program (PNAES) and, currently, through the National Student Assistance Policy. The program aims to democratize the conditions for young people to remain in federal public higher education; minimize the effects of social and regional inequalities on retention and completion of higher education; reduce retention and dropout rates; and contribute to the promotion of social inclusion through education. At the Federal University of Pernambuco (UFPE), student assistance is the responsibility of the Provost's Office for Student Affairs (PROAES), with its main pedagogical support activities: Pedagogical and Academic Monitoring, Enrollment Guidance, and the Pedagogical Cooperating Student Project. In pedagogical and academic monitoring, Student Assistance beneficiaries receive support through practices related to academic performance and pedagogical activities. Enrollment guidance aims to guide students during the academic enrollment period and in developing a semester plan. Finally, the Pedagogical Cooperating Student Project is a tutoring activity for subjects in the areas of Mathematics and Physics.

Keywords: university; student assistance; pedagogical support.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.23

INTRODUÇÃO

A expansão do ensino público superior[1] e a política de cotas[2] repercutiram na ampliação do acesso dos jovens em vulnerabilidade socioeconômica à universidade pública, exigindo, assim, a constituição de políticas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino (Zago, 2006).

Diante dessa conjuntura, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído pela Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e pelo Decreto Presidencial 7.234, de 19 de julho de 20103, tendo o apoio pedagógico como uma das suas áreas de ação.

Na Universidade Federal de Pernambuco houve a criação da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis, para executar as diretrizes do PNAES, incluindo a ação de apoio pedagógico, tendo o intuito de melhorar o desempenho acadêmico dos discentes de baixa renda, minimizar a evasão e retenção, e aumentar os índices de conclusão do curso de graduação dos estudantes bolsistas.

Com a expansão no número de bolsistas da Assistência Estudantil nas universidades brasileiras, também houve o aumento das demandas pedagógicas, diante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, exigindo maior autonomia e complexidade de conhecimentos (Costa e Dias, 2015). Diante dessa realidade, marcada por ações para permanência dos discentes em vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior público, o presente texto tem como objetivo compreender as atividades do apoio pedagógico da Assistência Estudantil na UFPE.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído pela Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e pelo Decreto Presidencial 7.234/2010, de 19 de julho de 2010, que materializou as ações de Assistência Estudantil, com os objetivos de democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

As áreas de desenvolvimento das ações de assistência estudantil do PNAES são:

1 O Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).
2 A Lei 12.711/2012 estabelece que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.
3 Tornou-se a Política Nacional de Assistência Estudantil por meio da Lei 14.914, de 03 de julho de 2024.

> I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - **apoio pedagógico**; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010, grifos nossos).

Nesse sentido, as ações de assistência estudantil devem viabilizar a igualdade de oportunidades, **contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico** e prevenir nas situações de retenção e evasão por conta da insuficiência de condições financeiras (Brasil, 2010, grifos nossos).

Em consonância com as diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil, as universidades públicas federais passaram a estruturar o atendimento das demandas dos seus estudantes. No contexto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2011, é criada a Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES), sendo a Diretoria de Assistência Estudantil (DAE)4 responsável pela execução das ações de assistência estudantil, tendo como prioridade no processo seletivo os estudantes de menor renda familiar e oriundos de escola pública ou bolsista integral em escola particular. Com a constituição dessa Pró-Reitoria, além dos setores de Serviço Social e Psicologia já existentes, o setor de Pedagogia iniciou as suas atividades, no Campus Recife5.

Nesse sentido, na próxima seção, iremos abordar os aspectos relacionados ao apoio pedagógico da assistência estudantil na UFPE por meio das suas principais atividades, que se constituem em três atividades: Acompanhamento Pedagógico e Acadêmico, Orientação de Matrícula e Projeto Cooperador Pedagógico.

AS ATIVIDADES DO APOIO PEDAGÓGICO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPE

O setor pedagógico da assistência estudantil na UFPE foi constituído em 2013, naquele momento, com apenas uma pedagoga, em decorrência das ações da Assistência Estudantil do PNAES e da Política de Assistência Estudantil da UFPE. A equipe de profissionais do setor pedagógico, em 2017, passou a ser constituído por três pedagogos6, enquanto, o quantitativo de estudantes beneficiários da Assistência Estudantil na UFPE é bem expressivo, como podemos ver no quadro a seguir:

4 Em 2024, passou a se chamar Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE).
5 A UFPE possui quatro campi: Recife, Vitória, Caruaru e Sertânia.
6 Em 2023, chegou mais um profissional para a equipe, um técnico em assuntos educacionais (TAE).

Tabela 1 - Quantitativo de beneficiários na Assistência Estudantil-UFPE.

ANO	PARÂMETRO	QUANTITATIVO
2014	Beneficiários	6565
‘2015	Beneficiários	7267
2016	Beneficiários	6017
2017	Beneficiários	6937
2018	Beneficiários	7646

Fonte: PROAES/UFPE.

O quantitativo expressivo de estudantes beneficiários da Assistência Estudantil aconteceu em consonância com a ampliação do acesso à universidade pública por meio da política de cotas, Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Para Zago (2006, p. 228):

> Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino.

Os entraves enfrentados por esses ingressantes no ensino superior, vão para além das questões de aprendizagem, englobam outros aspectos, como os de ordem financeira, familiar e de adaptação às exigências da realidade acadêmica. Assim, Costa e Dias (2015, p.52) apontam que, “entre as dificuldades desses alunos estão à necessidade de se conciliar trabalho e estudo, a adaptação a um novo sistema de ensino, o que exige maior autonomia, conhecimentos prévios formais e informais de maior complexidade”.

Ainda em 2013, foi disponibilizada aos estudantes bolsistas da Assistência Estudantil a primeira atividade do apoio pedagógico, o Acompanhamento Pedagógico e Acadêmico, tendo como público-alvo os discentes com dificuldades de aprendizagem, é uma atividade do apoio disponibilizada aos estudantes bolsistas da Assistência Estudantil, com dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho acadêmico, que acontece por meio das informações da situação acadêmica, o repasse de orientações sobre o planejamento de estudo e a organização do seu tempo, repercutindo na necessidade de modificações na rotina das suas atividades diárias.

A segunda ação do apoio pedagógico é a Orientação de Matrícula, observada a dificuldade dos discentes em fazer a matrícula acadêmica, com o objetivo de orientá-los no planejamento das disciplinas a serem cursadas, em cada semestre letivo. Nesse contexto, foi constituída uma atividade para ajudá-los no planejamento e na organização das disciplinas que precisam se matricular. As dificuldades são reflexos da trajetória do discente ainda na educação básica, ou seja, “as lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica” (Zago, 2006, p. 233).

A terceira atividade é uma tutoria, o "Projeto Estudante Cooperador Pedagógico", destinada aos discentes com dificuldades nas disciplinas introdutórias dos cursos da área de Exatas, com elevados índices de reprovação na UFPE, por meio de reforço das disciplinas introdutórias (Matemática e Física). Essa situação é efeito de deficiências de formação da Educação Básica, "onde a vida acadêmica traz muitas mudanças que exigem um esforço de adaptação do indivíduo, seja no sentido de corresponder às exigências de desempenho, mais altas do que no ensino médio" (Teixeira *et al.,* 2008, p. 192), que culminam em reprovação, retenção e evasão.

De forma geral, o maior desafio na realização das ações de apoio pedagógico da Assistência Estudantil na Universidade Federal de Pernambuco são as demandas por conta da quantidade expressiva de beneficiários da Assistência Estudantil, e o quantitativo insuficiente de profissionais que formam a equipe do setor pedagógico.

Desse modo, as atividades de apoio pedagógico da Assistência Estudantil vêm ganhando visibilidade e reconhecimento da importância no atendimento dos bolsistas, culminando na melhoria do seu desempenho acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve o objetivo de compreender o desenvolvimento do apoio pedagógico na Assistência Estudantil da UFPE e suas principais características. As ações de apoio pedagógico são desenvolvidas pelo setor pedagógico em decorrência das diretrizes da Assistência Estudantil do PNAES e da Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Pernambuco, sendo constituídas por três atividades: Acompanhamento Pedagógico e Acadêmico, Orientação de Matrícula e Projeto Estudante Cooperador Pedagógico.

Evidenciamos a relevância das três atividades do apoio pedagógico da Assistência Estudantil da Universidade Federal de Pernambuco, que se complementam, e vêm sendo um diferencial na melhoria do desempenho acadêmico dos seus bolsistas.

Esperamos que outros estudos sobre essa temática sejam construídos e socializados, focando na diversidade de aspectos a serem explorados no contexto das universidades públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Brasília, DF: Presidência da República [2010]. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 03 mai.2019.

BRASIL. **Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- RUENI [2007].

Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 05 mai. 2025.

BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2012]. Disponível em www. planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

Acesso em: 03 mai.2019.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil Brasília, DF: Ministério da Educação [2007]. Disponível em portal.mec.gov. br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 03 mai.2019.

BRASIL. **Lei 14.914, de 03 de julho de 2024.** Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Brasília, DF: Presidência da República [2024]. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 05 mai. 2025.

COSTA, Sílvio Luiz da; Sônia Maria Barbosa, DIAS. **A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão.** Jornal de Políticas Educacionais, Curitiba, v. 9, n. 17 e 18, p. 51-60, jan/jun/ago/dez. 2015. Disponível em: https://revistas. ufpr.br/jpe/article/view/38650/28125. Acesso em: 15 mai.2019.

TEIXEIRA *et al.* **Adaptação à universidade em jovens calouros.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e educacional (ABRAPEE), São Paulo, v. 12, n.1, jan/jun. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf. Acesso em: 05 mai.2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução Nº 01/2016, de 14 de janeiro de 2016**. Regulamenta a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: www.ufpe.br/documents/398575/497382/Res+2016+01+CADM.pdf/c503ace1-0ded-49a1-b72a-09b6a04816b7. Acesso em: 06 mai.2019.

Capítulo 24

Desafios do Uso das TDIC na Educação Básica em Manaus: Uma Análise do Cenário Pandêmico e Pós-Pandêmico

Historical Sources and School Learning: An Elementary Students' Perspective on History and Other Areas of Knowledge

Eliane Cristia Lopes Lima

Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas (UNIDA)

Resumo: Este estudo analisa a produção acadêmica sobre os desafios, competências e condições associadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) por professores da educação básica no Brasil, com foco no contexto de Manaus e no impacto da pandemia de covid-19. A transição abrupta para o ensino remoto evidenciou a lacuna entre a necessidade do uso de tecnologias e a carência de formação docente adequada, agravada pela falta de recursos e resistência profissional. Através de uma revisão de literatura narrativa, organizada pelo modelo em espiral de Creswell (2014), o estudo foi estruturado em duas categorias centrais. A primeira, "Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação no Brasil", contextualiza a trajetória histórica das políticas públicas de inserção tecnológica no país. A análise revela um percurso lento e desordenado, marcado pela distância entre os programas governamentais, como o ProInfo, e a capacitação efetiva dos professores, resultando em uma integração ineficaz das ferramentas no ambiente escolar. A segunda categoria, "O uso das tecnologias digitais de informação na educação básica em Manaus: um desafio à prática docente durante e pós-pandemia", aprofunda os desafios práticos vivenciados localmente. A pandemia atuou como um catalisador, intensificando problemas como a falta de equipamentos, suporte técnico, acesso à internet e a necessidade de os professores usarem recursos próprios. A conclusão da análise interpretativa é que os desafios enfrentados pelos professores em Manaus não são isolados, mas um reflexo de um problema histórico e estrutural da educação tecnológica no Brasil. A superação dessas barreiras exige investimentos coordenados em infraestrutura e, principalmente, em formação continuada, para capacitar os docentes a integrar as TDICs de forma crítica e inovadora, transformando-as em ferramentas para uma educação participativa e de qualidade.

Palavras-chave: tecnologias digitais de informação e comunicação; formação de professores; prática docente

Abstract: This study analyzes the academic production on the challenges, competencies, and conditions associated with the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) by basic education teachers in Brazil, focusing on the context of Manaus and the impact of the covid-19 pandemic.The abrupt transition to remote teaching highlighted the gap between the need to use technologies and the lack of adequate teacher training, worsened by a lack of resources and professional resistance. Through a narrative literature review, organized using Creswell's (2014) spiral model, the study was structured into two central categories. The first, "Digital information and communication technologies in education in Brazil," contextualizes the historical trajectory of public policies for technological insertion in the country. The analysis reveals a slow and disorganized path, marked by the distance between government programs, such as ProInfo, and the effective training of teachers, resulting in

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.24

an inefficient integration of tools in the school environment. The second category, “The use of digital information technologies in basic education in Manaus: a challenge to teaching practice during and post-pandemic,” delves into the practical challenges experienced locally. The pandemic acted as a catalyst, intensifying problems such as the lack of equipment, technical support, internet access, and the need for teachers to use their own resources. The conclusion of the interpretive analysis is that the challenges faced by teachers in Manaus are not isolated but a reflection of a historical and structural problem of technological education in Brazil. Overcoming these barriers requires coordinated investments in infrastructure and, fundamentally, in continuing education to empower teachers to integrate DICTs critically and innovatively, transforming them into tools for participatory and quality education.

Keywords: digital information and communication technologies; teacher training; teaching practice

INTRODUÇÃO

A transição abrupta do ambiente escolar físico para o virtual, impulsionada pela conjuntura pandêmica, remodelou o cenário educacional de maneira sem precedentes. Essa migração para o chamado “ensino remoto” evidenciou desafios significativos para os docentes, especialmente no que tange à utilização de tecnologias digitais. A experiência pessoal no magistério, iniciada em 2006, já apontava para a necessidade de aulas mais dinâmicas e interativas com o auxílio de ferramentas tecnológicas, buscando maior engajamento dos alunos. A partir de 2020, a intenção de digitalizar as práticas pedagógicas, utilizando plataformas como Google Classroom, Meet e outras aplicações, tornou-se uma necessidade compulsória com o avanço da pandemia da covid-19.

Nesse contexto de isolamento social, as tecnologias se consolidaram como o principal elo entre educadores e estudantes. Contudo, essa dependência revelou uma notável deficiência entre os professores no manejo de ferramentas digitais simples, além de uma considerável resistência à sua adoção. A situação levantou questionamentos sobre a adequação da formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, para lidar com as demandas de uma educação cada vez mais tecnológica. Observou-se que, apesar de existirem ofertas de capacitação, muitos profissionais as ignoravam, recorrendo ao auxílio de colegas com maior domínio técnico apenas quando se viram obrigados a utilizar esses recursos.

A problemática central deste estudo emerge, portanto, da lacuna existente entre a necessidade real do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a carência de formação adequada dos professores, muitas vezes agravada pela falta de recursos, acesso ou desinteresse. Em Manaus,

Amazonas, a dificuldade no manejo das TDIC é uma realidade palpável, intensificada pelas exigências do ensino remoto e híbrido, que demandam não apenas competência técnica, mas também acesso a recursos e formação específica. A incorporação de novas tecnologias é fundamental para aproximar o professor da realidade dos alunos da nova geração, transformando a prática pedagógica em uma experiência de ensino e aprendizagem mais interativa e dinâmica. Assim, este

estudo objetiva realizar uma revisão de literatura narrativa para analisar a produção acadêmica sobre os desafios, competências e condições associadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) por professores da educação básica no Brasil, com especial atenção ao contexto impulsionado pela pandemia de covid-19.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura narrativa, cujo objetivo é analisar e discutir a produção acadêmica sobre os desafios e as condições do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação básica brasileira. Este tipo de revisão permite uma análise ampla e interpretativa do "estado da arte" de um tema, sem a necessidade de seguir um protocolo rígido de busca e seleção, como nas revisões sistemáticas, focando na contextualização e na discussão aprofundada dos conceitos.

Para a organização e análise do material bibliográfico, foi adotado o modelo de espiral de análise de dados qualitativos proposto por Creswell (2014). Este modelo não é um processo linear, mas cíclico e interativo, que envolve avançar e retroceder entre diferentes etapas da coleta e análise de dados para refinar o entendimento do fenômeno estudado. O processo foi desenvolvido da seguinte forma:

1. Organização e Preparação dos Dados: A fase inicial consistiu na coleta de um amplo acervo bibliográfico, incluindo artigos científicos, dissertações, livros e documentos de políticas públicas. Foram utilizadas bases de dados acadêmicas com descritores como "TDIC na educação", "formação de professores e tecnologia", "políticas públicas de inclusão digital" e "ensino remoto".
2. Leitura e Imersão no Material: Realizou-se uma leitura flutuante de todo o material para obter uma compreensão geral dos temas mais recorrentes e das principais discussões. Nesta etapa, foram criadas anotações iniciais e identificados os conceitos-chave, como a defasagem entre a necessidade de uso das TDIC e a formação docente, a precariedade da infraestrutura escolar e o histórico das políticas públicas no Brasil.
3. Codificação e Definição de Temas: A partir da leitura aprofundada, iniciou-se o processo de codificação, agrupando trechos e ideias semelhantes. Guiados pelo problema de pesquisa — que investiga as condições, dificuldades e competências docentes no uso das TDIC —, os códigos foram progressivamente aglutinados em temas mais amplos.
4. Refinamento e Criação das Categorias (Interligando Temas): Aplicando a lógica da espiral de Creswell, o processo de codificação e tematização foi revisitado diversas vezes. Observou-se que os desafios enfrentados pelos professores estavam intrinsecamente ligados a dois contextos distintos, mas inter- relacionados: um contexto macro, referente ao panorama nacional e histórico, e um contexto micro, focado na prática docente local

e nos impactos recentes da pandemia. Essa percepção cíclica permitiu a consolidação de duas categorias centrais para a análise:

Categoria 1: "Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação no Brasil": Esta categoria emergiu da necessidade de contextualizar historicamente a inserção das TDIC no país. Foram agrupados aqui todos os estudos e documentos que abordam as políticas públicas, desde as primeiras iniciativas na década de 1970 até programas mais recentes como o ProInfo. A análise revelou um percurso lento e desordenado de implantação tecnológica, marcado por debates sobre a eficácia das políticas e a persistente distância entre a escola e as inovações tecnológicas. Essa categoria organiza, portanto, a discussão sobre o cenário estrutural e político que serve de pano de fundo para a prática docente.

Categoria 2: "O uso das tecnologias digitais de informação na educação básica em Manaus: um desafio à prática docente durante e pós- pandemia": Esta segunda categoria foi definida para focar no impacto direto das TDIC no cotidiano do professor, especialmente no contexto específico de Manaus e intensificado pela pandemia de covid-19. Agrupou-se aqui a literatura que discute os desafios práticos: a falta de equipamentos, de suporte técnico e de acesso à internet; a necessidade de os professores utilizarem recursos próprios; e a carência de formação continuada para o uso pedagógico das ferramentas. A pandemia foi identificada como um catalisador que tornou esses desafios mais visíveis e urgentes.

A etapa final, em conformidade com o modelo de Creswell, consistiu em construir uma narrativa que interliga as duas categorias. A análise interpretativa permitiu concluir que os desafios vividos pelos professores em Manaus (Categoria 2) não são eventos isolados, mas sim o reflexo de um problema histórico e estrutural da educação tecnológica no Brasil (Categoria 1). A metodologia em espiral foi, portanto, fundamental para ir além da simples descrição, permitindo uma análise crítica e contextualizada do fenômeno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação no Brasil

A trajetória de implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no cenário educacional brasileiro foi marcada por um avanço lento e desordenado, em grande parte devido às particularidades políticas e estruturais do país. Em uma nação com profundas desigualdades educacionais e de formação, surgem questionamentos significativos sobre o impacto e a prioridade dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Valente (2002) corrobora essa visão ao afirmar que, embora o Brasil tenha seguido um caminho semelhante ao de países mais desenvolvidos na área de informática educacional, apresentou peculiaridades, como o atraso temporal, a lentidão na disseminação de computadores nas escolas e um intenso debate sobre a validade de investir em recursos tão caros diante de outras necessidades educacionais urgentes.

De acordo com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) (2016), as primeiras políticas públicas para incentivar o uso das TDICs começaram a ser desenhadas a partir da década de 1970, com o "Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º Graus". A análise de documentos históricos revela um esforço contínuo, por meio de projetos, leis e ações, para integrar a tecnologia como ferramenta de inovação e qualificação da prática pedagógica.

Como bem relatou Nascimento (2007), os passos iniciais da informática educativa no Brasil ocorreram em 1971, quando o uso de computadores no ensino de física foi discutido pela primeira vez em um evento na Universidade de São Paulo (USP), em parceria com a Universidade de Dartmouth dos EUA. As pesquisas pioneiras foram conduzidas por instituições como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Contudo, somente uma década depois o governo federal, através do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), lançou uma política pública formal de incentivo. A mesma autora destaca que, em 1981, um documento recomendou que as iniciativas nacionais fossem centradas nas universidades, para primeiro construir o conhecimento técnico-científico necessário antes de disseminá-lo para as Secretarias de Educação e a sociedade.

Com base nos resultados do Projeto Educom, o MEC instituiu em 1986 o "Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º grau", mais conhecido como Projeto FORMAR, focado exclusivamente na capacitação de professores. Tavares (2002) afirma que os principais recursos utilizados nessa formação foram o Prolog, o Basic, sistemas CAI (Computer Aided Instruction) e a Linguagem Logo. Os docentes capacitados ficaram responsáveis por organizar os Centros de Informática Educativa (CIED) em colaboração com as secretarias de educação locais.

Posteriormente, em 1994, o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) foi criado com o objetivo de promover a capacitação contínua de professores, integrar a informática aos currículos e ampliar as pesquisas na área. Conforme aclarou Tavares (2002), a finalidade central do PRONINFE era desenvolver a informática educativa no Brasil com base em projetos com sólida fundamentação pedagógica, garantindo unidade política, técnica e científica em todos os níveis de ensino.

Uma das políticas mais conhecidas, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), foi estabelecida em 1997 e reorganizada em 2007. Seu propósito é promover o uso pedagógico das TDICs na educação pública. O decreto que o rege fomenta a melhoria do ensino através da tecnologia e orienta a capacitação de professores e outros agentes educacionais, embora seja reconhecido que a formação continuada ofertada nem sempre contempla esse aspecto de maneira efetiva. Em 2007, o ProInfo foi reestruturado como ProInfo Integrado, ampliando seus objetivos para incluir a promoção do uso pedagógico em escolas urbanas e rurais, a capacitação de agentes educacionais, a contribuição para a inclusão digital e o fomento à produção de conteúdos digitais nacionais.

Outros programas surgiram na sequência, como o Programa de Inovação Educação Conectada (2017) e o Sistema Nacional para Transformação Digital (2018), mas a criação de um programa não assegura sua execução ou continuidade, exigindo maior investigação sobre seu cumprimento.

Ao avaliar esse histórico de políticas, Amaral e Assunção (2016) observaram que, embora existam ações importantes para utilizar as TICs no processo educacional, os resultados ainda estão distantes do esperado. A justificativa, segundo eles, é que muitos profissionais envolvidos não estão aptos para utilizar as ferramentas ofertadas. Esse distanciamento foi apontado ainda em 2001 por Piovesan, Colcioni e Strôngoli, que alertaram sobre a dificuldade do computador, apesar de sua aura de modernidade, em se integrar de maneira eficiente ao sistema escolar.

A discussão sobre a inclusão das TDICs no ambiente educacional ainda é ampla, oscilando entre posições que exaltam suas vantagens e outras que receiam seu uso. Conforme Quartiero e Bianchetti (1999), os educadores podem ser divididos em quatro grupos em relação à tecnologia: os “apologetas”, que são deslumbrados com as máquinas; os “apocalípticos”, que veem apenas aspectos negativos; os “indiferentes”, que ignoram as transformações; e um quarto grupo que busca compreender as novas tecnologias de forma crítica e realista.

Em tempos recentes, especialmente com a pandemia de covid-19, a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD) ganhou força. Como exemplificaram Colares e Bryan (2014), o uso de tecnologias para formação continuada é crescente devido à flexibilidade que oferece aos profissionais. Essa expansão, como apontado por Santinello (2013), pode contribuir para a democratização do ensino, uma necessidade que se tornou ainda mais evidente durante a crise sanitária, quando as famílias se tornaram aliadas ainda mais importantes da escola.

Apesar do potencial das plataformas online para criar uma “complexa teia de interações”, como defendem Nascimento e Lima (2019), é crucial analisar o acesso e o manejo desses recursos por professores e alunos. A pandemia evidenciou problemas já existentes, como o baixo investimento educacional e a falta de políticas de capacitação e valorização docente, tornando os desafios do ensino remoto ainda mais gritantes.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O campo da educação infantil tem vivenciado uma notável expansão nas últimas décadas, um fenômeno observado tanto no Brasil quanto em outras nações. Conforme Aguiar (2017, p. 16), para que esse crescimento fosse possível, diversos fatores foram determinantes, incluindo o reconhecimento da “criança com seu direito à educação, a sua importância e seu significado na sociedade, bem como, o progresso do conhecimento científico em relação ao desenvolvimento pleno da criança”. Diante dessa realidade, as instituições de ensino assumiram a

responsabilidade de criar um ambiente físico e social que seja ao mesmo tempo acolhedor e protetor, mas que também incentive as crianças a se arriscarem e superarem desafios. A premissa é que um ambiente escolar mais favorável e estimulante facilita a ampliação dos conhecimentos que os pequenos constroem sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o meio em que vivem (Brasil, 1998).

No Brasil, os primeiros projetos que buscaram aplicar a informática no contexto educativo infantil foram pioneiramente desenvolvidos por dois mestrandos em computação da Universidade Estadual de Campinas. Esses estudos pioneiros utilizaram a linguagem de programação Logo, fruto de uma colaboração com os cientistas norte-americanos Papert e Minsky, dando assim o pontapé inicial às pesquisas sobre o uso de programação no domínio educacional, como aponta Moraes (1997).

Avançando para a década de 1980, um marco importante foi a aprovação da Lei de Informática pelo Congresso Nacional. Esse advento legal gerou a necessidade de formar recursos humanos qualificados para expandir a aplicação das tecnologias da época, com um foco particular nas indústrias de informática. Foi nesse mesmo período que se começou a discutir a importância das TDICs no ambiente educacional, especialmente no ensino de 1º e 2º graus, com o objetivo de suprir a carência de técnicos para atuar na emergente "indústria informatizada" (Oliveira, 1997; Souza, 2003).

O debate ganhou corpo em 1981, quando o MEC, o CNPq e a Secretaria Especial de Informática promoveram o I Seminário Nacional de Informática na Educação. Nesse evento, profissionais da área educacional começaram a articular as primeiras discussões sobre o uso do computador no processo de ensino. De acordo com Chaves (1988, p. 10), os participantes daquele seminário elencaram uma série de sugestões e recomendações cruciais, entre as quais se destacavam a necessidade de melhorar o desempenho e a qualidade do ensino em função do avanço tecnológico; a exploração de produtos informatizados que estivessem alinhados com a cultura e a realidade brasileira; e a recomendação de que o uso de computadores na educação "não deve, de modo algum, ser saudada como uma panaceia, capaz de solucionar os problemas da educação básica".

No ano seguinte, em 1982, o II Seminário Nacional de Informática Educativa ocorreu em Salvador, Bahia, novamente com o apoio dos mesmos órgãos governamentais. O foco do evento foi "O impacto do computador na escola", reunindo não apenas educadores, mas também sociólogos, psicólogos e profissionais da informática. Conforme relata Chaves (1988), apesar da diversidade de áreas, as conclusões dos grupos de trabalho reforçaram as do primeiro seminário, enfatizando a defesa dos valores culturais brasileiros e a importância da formação de recursos humanos.

Um dos pontos mais sensíveis nesse debate é a formação docente. Pesquisas como a de Bergamasco e Bergamasco (2013) revelam um forte desejo dos professores de aprender mais sobre o uso das TDICs na educação infantil, com 95% dos entrevistados manifestando essa vontade. O mesmo percentual aponta para a necessidade de reformulação dos currículos de licenciatura, a fim de incluir

o conhecimento e a aplicação prática dessas tecnologias. Essa percepção está alinhada com estudos internacionais de O'Hara (2011) e Nikopopoulos e Gialamas (2007), que indicam que, embora os docentes aceitem o uso das TDICs, existe uma lacuna significativa sobre como aplicá-las pedagogicamente. Os professores anseiam por mais aulas práticas e realistas durante sua formação, que abordem as novas tendências midiáticas. A resistência em usar essas ferramentas, muitas vezes, está ligada à falta de preparo, uma afirmação com a qual 65% dos docentes concordam (Bergamasco; Bergamasco, 2013).

Paralelamente à formação, a escolha do material didático digital é um desafio considerável. Atualmente, o mercado oferece inúmeros produtos informatizados para crianças, com finalidades que vão do lúdico ao pedagógico. No entanto, a tarefa de selecionar um software adequado é complexa, pois poucos se adaptam plenamente às propostas pedagógicas da educação infantil. Além disso, ainda são escassas as pesquisas aprofundadas sobre esses materiais e seus reais benefícios para o desenvolvimento das crianças (Souza, 2003).

É fundamental, portanto, ter cautela para não ceder às pressões de uma sociedade baseada no consumismo e na aceleração do aprendizado, que muitas vezes promove o uso inadequado de tecnologias. Silva Filho (1998, p. 112) alerta para a existência de propostas que buscam a antecipação da aprendizagem, citando como exemplo "programas de computador que se propõem a alfabetizar bebês a partir de 18 meses". Essa abordagem ignora os aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil e a necessidade de vivenciar a infância de maneira saudável. Nesse sentido, Kuhlmann (1999) reflete que seria um equívoco moldar a educação infantil nos mesmos padrões do ensino fundamental, que tem uma natureza propedêutica. Para o autor, em vez de sistematizar o mundo para a criança, o ideal é proporcionar-lhe "experiências ricas e diversificadas" para que ela possa vivê-lo.

A pedagogia da educação infantil, quando bem aplicada, consegue harmonizar um cenário técnico inovador com as práticas habituais do educador. Isso resulta em "possibilidades interativas diversas", estimulando a curiosidade intelectual, a expressividade e a fantasia das crianças (Guimarães; Leite, 2000, p. 15). Estudos como o de Balestro e Mantovani (2000) investigaram o uso de Role-Playing Games (RPGs) digitais, que seguem um percurso não-linear, e concluíram que essa modalidade de jogo pode ampliar os aspectos simbólicos em crianças de cinco e seis anos, ajudando-as a aprimorar sua percepção sobre o mundo. Da mesma forma, a pesquisa de Santoro *et al.* (1997) observou que as crianças se sentiam mais independentes e motivadas quando eram desafiadas a inventar novas brincadeiras a partir de jogos de computador, aumentando o prazer e a vontade de participar.

Autores como Krüger e Cruz (2001, p. 15) veem o computador como uma nova ferramenta para explorar a brincadeira, especialmente através de jogos de simulação. Segundo eles, esses jogos aproximam as crianças de situações reais e cotidianas, permitindo que elas controlem os eventos segundo sua própria compreensão de mundo, enquanto "expressando seus sentimentos e interpretando

de diversas formas as imagens e sons da linguagem multimídia". Diferente de jogos que incentivam a competição, os de simulação promovem a cooperação e a interação entre os jogadores.

A estrutura não-linear, presente não apenas nos jogos, mas também em mídias como a televisão e os videoclipes, é particularmente atraente para crianças e jovens, cujo período de concentração tende a ser menor, como apontou Capparelli (2002). Em uma abordagem participativa, Melo *et al.* (2002) envolveram crianças na criação de websites, constatando que a maioria dos sites existentes para essa faixa etária é, na verdade, direcionada a adultos, sendo pobre em sua adequação ao público infantil.

Contudo, nem todos os softwares são pedagogicamente benéficos. Cisne (2002), por exemplo, ao analisar alguns sistemas, criticou o fato de que muitos se limitam a exercícios de "estímulo e resposta", não permitindo que a criança crie ou modifique as atividades. Diante disso, é crucial definir o que constitui um software pedagógico de qualidade para a educação infantil. O estudo de Haugland e Wright (1997) estabeleceu critérios importantes para essa avaliação, como a adequação à idade, o controle pela criança, a clareza das instruções, a complexidade escalonada e a promoção da independência. Esses parâmetros, conforme destacado por Souza (2003, p. 50), reforçam a importância de se criar um ambiente que favoreça a autonomia, o jogo simbólico e a construção de conceitos.

Apesar dessas diretrizes, ainda há uma lacuna na literatura sobre como auxiliar o professor na escolha de softwares que realmente enriqueçam sua prática pedagógica. A falta de critérios de qualidade unificados, como alertam Campos *et al.* (1998), torna-se um obstáculo para a implementação eficaz de microcomputadores nas escolas. Críticos como Setzer (1988, p. 74), alinhado à Pedagogia Waldorf, argumentam que o computador pode promover um ensino excessivamente intelectualizado, que não atende às necessidades de aprendizado das crianças pequenas, que aprendem "fazendo, brincando com pernas, braços e mãos".

Mesmo com as dificuldades, existem experiências positivas. A pesquisa de Tavares *et al.* (2007) mostrou bons resultados ao integrar um programa de TV interativo ao ambiente escolar, embora sua difusão seja limitada pelo alto custo e pela necessidade de softwares adaptados. O uso de lousas digitais interativas, estudado

por Gomes (2011) e Nakashima e Amaral (2006), também apresentou resultados positivos na interação com os alunos, mas esbarrou no número reduzido de equipamentos e na pouca variedade de softwares para o público infantil. A figura apresentada por Bergamasco e Bergamasco (2013, p. 333) ilustra os níveis de conhecimento dos professores sobre essas ferramentas, evidenciando as limitações existentes. A temática das TDICs na educação infantil brasileira ainda é relativamente nova, o que aponta para um vasto campo para futuras investigações (Bergamasco; Bergamasco, 2013).

Finalmente, é essencial reconhecer que o papel do professor não é proibir a inclusão da mídia nas brincadeiras, mas sim reinventar sua prática, como defende

Souza (2013, p. 12). As TDICs, quando associadas ao lúdico, permitem que as crianças aprendam brincando. O docente que integra a música, o vídeo e outras mídias em sua pedagogia vai além da teoria, estimulando o desenvolvimento psicomotor da criança. Sua missão é ser o mediador entre o mundo e a criança, unindo os conteúdos às mídias para nortear e estimular a aprendizagem de seus alunos (Souza, 2013).

As próximas subseções introduzem uma linha do tempo na qual a Educação Ambiental se reconfigura diante de diferentes contextos sociais, políticos e científicos. Partindo dos primeiros movimentos protecionistas, atravessando o debate conservacionista e alcançando a agenda sustentabilista contemporânea, cada etapa revelará como conceitos, práticas pedagógicas e políticas públicas foram se entrelaçando para moldar a forma como hoje entendemos o cuidado com o meio ambiente. Esse itinerário histórico não apenas ilumina continuidades e rupturas, mas também oferece pistas para compreendermos os desafios atuais e as possibilidades de ação coletiva que se abrem quando educação e ecologia caminham lado a lado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação, intitulada “O uso das tecnologias digitais de informação na educação básica em Manaus: um desafio à prática docente durante e pós-pandemia”, teve como objetivo central analisar as competências, dificuldades e condições vivenciadas pelos professores da educação básica de Manaus no que tange ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). A trajetória percorrida ao longo deste estudo permitiu alcançar tanto o objetivo geral quanto os específicos, revelando um panorama complexo e multifacetado sobre a integração tecnológica no ambiente escolar amazônico.

Os resultados demonstram que, embora haja um reconhecimento quase unânime sobre o potencial das TDICs como ferramentas estratégicas para novas formas de ensinar e aprender, a prática docente é severamente limitada por barreiras estruturais. A carência de equipamentos em quantidade e qualidade suficientes nas escolas, a instabilidade ou ausência de acesso à internet e a falta de suporte técnico especializado foram as dificuldades mais proeminentes relatadas pelos educadores. Essa precariedade obriga muitos profissionais a utilizarem seus próprios recursos, como celulares e computadores pessoais, para tentar suprir as lacunas institucionais e atender ao interesse dos alunos, que se mostram mais engajados em aulas que utilizam recursos tecnológicos.

Confirmou-se a hipótese de que a competência para o uso das tecnologias na prática pedagógica permanece em um nível superficial, apesar de os docentes demonstrarem maior proficiência no uso cotidiano de ferramentas digitais, como em transações bancárias e no desenvolvimento profissional autônomo. Essa discrepância evidencia que o desafio não reside apenas no domínio técnico das ferramentas, mas na capacidade de transpô-las para o planejamento e a execução

de atividades pedagógicas significativas. A pesquisa revelou que a Gestão Profissional e Técnica dos Recursos e Solução de Problemas é a dimensão com maior poder de predição sobre a aplicação das TDICs na prática docente, sugerindo que a autonomia e a capacidade de resolver problemas tecnológicos são cruciais para a efetiva integração dessas ferramentas em sala de aula.

A pandemia da covid-19 atuou como um catalisador, expondo e aprofundando desafios pré-existentes. O ensino remoto compulsório tornou inescapável a necessidade de uma alfabetização digital que, historicamente, foi negligenciada tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores. A falta de políticas públicas eficazes e contínuas de inclusão digital e de capacitação docente emergiu como a raiz de muitas das dificuldades observadas, refletindo um problema crônico que transcende o contexto local e se insere na própria história da educação tecnológica no Brasil.

Diante do exposto, conclui-se que o uso das TDICs na educação básica em Manaus representa um desafio que se desdobra em múltiplas frentes: estrutural, formativa e pedagógica. Superá-lo exige mais do que a simples aquisição de equipamentos; demanda um investimento robusto e coordenado em infraestrutura, suporte técnico e, fundamentalmente, em programas de formação continuada que capacitem os professores não apenas a usar a tecnologia, mas a integrá-la de forma crítica, criativa e inovadora ao currículo. Recomenda-se, portanto, que gestores públicos e educacionais analisem os dados aqui apresentados para desenvolver políticas mais assertivas, que reconheçam o professor como agente central desse processo e forneçam as condições necessárias para que a tecnologia se torne, de fato, uma ferramenta de democratização do conhecimento e de construção de uma educação participativa e de qualidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, P. L. **PCNs no contexto da Educação Infantil: Relações possíveis entre papel do professor, currículo e brincadeira.** 2010. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia à Distância) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [Porto Alegre], 2010.

AMARAL, A. R. A. do; ASSUNÇÃO, S. J. R. **Políticas Públicas voltadas para a inserção das TIC no processo educacional.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 8.; SEMINÁRIO HISPANO-BRASILEIRO DE PESQUISA EM INFORMAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO E SOCIEDADE, 6., 2017,

Aracaju. Anais [...]. Aracaju, 2017. v. 1. p. 1-13.

BALESTRO, C. O.; MANTOVANI, A. M. **Hiperhistórias-ambiente multimídia estimulador das inteligências múltiplas.** In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 5., 2000, Viña del Mar. Actas [...]. Viña del Mar, Chile: Universidade La Salle, 2000.

BERGAMASCO, E. C.; BERGAMASCO, L. C. C. **A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Infantil: avanços e desafios.** In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 2013. Anais [...]. [S. l.], 2013. p. 329- 339.

BERNARDES, C. M. L. **A mediação no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos cursos de formação de professores a distância.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. [Leis, etc.]. **Decreto Nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. [Leis, etc.]. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

CAMPOS, F.; CAMPOS, G.; ROCHA, A. R. **Dez etapas para o desenvolvimento de software educacional do tipo hipermídia.** In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 3., 1996, Barranquilla. Anais [...]. Barranquilla, Colômbia, 1996. p. 8-11.

CAPPARELLI, S. **Infância digital e cibercultura.** In: PRADO, J. L. A. (org.). Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker Editores, 2002. p. 130-145.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). **Por que o Brasil precisa de uma nova política de inovação e tecnologia para a educação?** Brasília, DF: Congresso Nacional, 2016.

CHAVES, E. O. C. **O uso de computadores em escolas: fundamentos.** In: CHAVES, E. O. C.; SETZER, V. W. (org.). O uso de computadores em escolas: fundamentos e críticas. São Paulo: Scipione, 1988.

CISNE, M. F. **Educação infantil e os softwares educacionais: criando possibilidades para a exploração de critérios pedagógicos.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4., 2002, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis, 2002. CD-ROM.

COLARES, M. L. I. S.; BRYAN, N. A. P. **Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 16, n. 1, p. 174-191, jan./abr., 2014.

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

FLÔR, M. R. G. **Educação infantil: análise do uso das tecnologias da informação e comunicação no processo pedagógico.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, [João Pessoa], 2014.

GOMES, E. M. **Uma experiência com o uso da Lousa Digital Interativa por profissionais da educação infantil.** ETD-Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, p. 268-286, 2011.

GUIMARÃES, D.; LEITE, M. I. **A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. Anais [...]. Caxambu, MG, 1999. CD-ROM.

HAUGLAND, S. W.; WRIGHT, J. L**. Young Children and Technology: A World of Discovery.** Boston: Allyn & Bacon, 1997.

KRÜGER, F. L.; CRUZ, D. M. **Os jogos eletrônicos de simulação e a criança.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande, MS, 2001.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

MELO, M. F. V. *et al.* **Um olhar participativo no desenvolvimento de websites para crianças.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE FATORES HUMANOS EM SISTEMAS

COMPUTACIONAIS, 4., 2002, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza, 2002.

MORAES, M. C. **Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas.** Revista Brasileira de Informática na Educação, Florianópolis, n. 1, p. 19-44, 1997.

NAKASHIMA, R. H. R.; AMARAL, S. F. **A linguagem audiovisual da lousa digital interativa no contexto educacional.** ETD-Educação Temática Digital, Campinas, v. 8, n. 1, p. 33-48, 2006.

NASCIMENTO, J. K. F. **Informática aplicada à educação.** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2007.

NASCIMENTO, R. N. A.; LIMA, V. de O. **Dimensões entrelaçadas do afeto e do saber: a educação de um novo tempo.** In: LIMA, V. A.; NASCIMENTO, R. N. A.; ESCOLA, J.

J. J. (org.). **Conhecimento, sociabilidade e humanidade.** Campina Grande: EDUEPB, 2019.

NIKOLOPOULOU, K.; GIALAMAS, V. **In-service and pre-service early childhood teachers' views and intentions about ICT use in early childhood settings: A comparative study.** Computers & Education, v. 55, n. 1, p. 333-341, 2010.

O'HARA, M. **Young children, learning and ICT: a case study in the UK maintained sector.** Technology, Pedagogy and Education, v. 17, n. 1, p. 29-40, 2008.

OLIVEIRA, R. de. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula.** Campinas: Papirus, 1997.

PIOVESAN, L.; COLCIONI, M. M. G.; STRÔNGOLI, M. T. Q. G. **Livros e computador: palavras, ensino e linguagens**. São Paulo: Luminuras, 2001.

QUARTIERO, E.; BIANCHETTI, L. **O entremesclamento do trabalho pedagógico com as novas tecnologias da informação e comunicação.** In: RAYS, O. A. (org.). Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999.

SANTINELLO, J. **Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aplicadas à formação do Gestor Escolar.** Guarapuava: UNICENTRO, 2013.

SANTORO, F.; SANTOS, N.; SEGRE, L. **Cooperar brincando: estudo de caso sobre jogos e aprendizagem.** In: TALLER DE SOFTWARE EDUCATIVO, 1., 1997, Valdivia. Anais [...]. Valdivia, Chile, 1997.

SANTOS, D. L. *et al.* **As múltiplas linguagens na prática pedagógica: educar, cuidar, brincar. 2017.** In: SANTOS, D. L. As múltiplas linguagens na prática pedagógica: educar, cuidar, brincar. 2021. Monografia (Bacharelado em Pedagogia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

SETZER, V. W. **O uso dos computadores na escolas: críticas.** In: CHAVES, E. O. C.; SETZER, V. W. (org.). O uso de computadores em escolas: fundamentos e críticas. São Paulo: Scipione, 1988.

SILVA FILHO, J. J. da. **Computadores: super heróis ou vilões? Um estudo das possibilidades do uso pedagógico da informática na Educação Infantil.** 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

SOUZA, C. B. **Crianças e computadores: discutindo o uso das TICs na Educação Infantil.** 2003. 97 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SOUZA, F. A influência das mídias na educação infantil. 2013. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

TAVARES, N. R. B. **História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos.** Escola do Futuro, São Paulo, v. 18, 2002.

TAVARES, T. A. *et al.* A TV **Digital Interativa como Ferramenta de Apoio à Educação Infantil.** Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 15, n. 2, p. 32-44, 2007.

VALENTE, J. A. **A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos.** In: JOLY, M. C. (org.). A Tecnologia no Ensino: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 15-37.

Capítulo 25

Educação e Políticas Públicas no Brasil: BNCC, Tempo Integral e Avaliações Externas em Perspectiva

Education and Public Policies in Brazil: BNCC, Full-Time Schooling and External Assessments in Perspective

Cindy Fucidji Ishida
Professora de Geografia, Prefeitura Municipal de Nova Lima, Nova Lima – MG

Cleide Aparecida Silva
Professora de Ciências, Prefeitura Municipal de Nova Lima, Nova Lima – MG

Josélia Henriques Pio
Mestra em Ciência da Religião e Supervisora Escolar, Prefeitura Municipal de Nova Lima, Nova Lima – MG

Emanuel Esdras Gualberto de Brito
Professor de Língua Portuguesa, Prefeitura Municipal de Nova Lima, Nova Lima – MG

Rafael André Ferreira
Professor de Língua Portuguesa, Prefeitura Municipal de Nova Lima, Nova Lima – MG

Ricardo Viana Velloso
Doutor em Educação, Universidade São Francisco (USF), São Paulo – SP.

Resumo: O presente estudo analisa criticamente três eixos centrais das políticas públicas educacionais no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os programas de educação em tempo integral e as avaliações externas em larga escala (SAEB/ENEM). Busca-se compreender como tais instrumentos, concebidos para promover qualidade e equidade, conformam um tripé regulatório que impacta diretamente o currículo, o trabalho docente e o planejamento pedagógico. A BNCC, ao padronizar conteúdos e competências, aproxima-se de agendas globais de performatividade, gerando tensionamentos entre autonomia pedagógica e centralização curricular. A educação em tempo integral é apresentada como estratégia de formação cidadã e de redução das desigualdades, mas enfrenta obstáculos de financiamento, infraestrutura e valorização docente. Já as avaliações externas, embora forneçam diagnósticos relevantes e orientem políticas, quando usadas como mecanismo de responsabilização tendem a induzir práticas reducionistas, como o ensino voltado para o teste. A discussão aponta que a efetividade dessas políticas depende de escolhas políticas e institucionais capazes de equilibrar regulação e emancipação, de modo a fortalecer uma educação democrática, inclusiva e crítica. Conclui-se pela necessidade de maior participação da comunidade escolar na formulação e implementação de políticas, para que BNCC, tempo integral e avaliações externas sejam instrumentos de justiça social e não de reforço das desigualdades. Palavras-chave: políticas públicas; BNCC; tempo integral; avaliação externa; educação básica.

Palavras-chave: políticas públicas; BNCC; ensino em tempo integral; avaliação externa; educação básica.

Abstract: This study critically examines three core axes of Brazilian public education policies: the National Common Curricular Base (BNCC), full-time schooling programs, and large-scale external assessments (SAEB/ENEM). The study seeks to understand how these instruments, conceived to promote quality and equity, form a regulatory tripod that directly impacts curriculum, teaching practices, and school planning. By standardizing content and

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.25

competencies, the BNCC aligns with global performativity agendas, generating tensions between pedagogical autonomy and curricular centralization. Full-time education emerges as a strategy for citizenship formation and the reduction of inequalities but faces challenges related to funding, infrastructure, and teacher appreciation. External assessments, although providing relevant diagnoses and guiding policies, when used as accountability mechanisms tend to induce reductionist practices, such as teaching to the test. The discussion highlights that the effectiveness of these policies depends on political and institutional choices capable of balancing regulation and emancipation, in order to strengthen a democratic, inclusive, and critical education. The conclusion emphasizes the need for greater school community participation in policy design and implementation so that BNCC, full-time schooling, and external assessments serve as instruments of social justice rather than reinforcing inequalities.

Keywords: public policies; BNCC; full-time schooling; external assessment; basic education.

INTRODUÇÃO

O campo da educação e das políticas públicas no Brasil constitui um espaço de disputa permanente em torno da definição de finalidades sociais, de mecanismos de regulação e de arranjos institucionais voltados à garantia do direito à educação básica com equidade e qualidade. Entendida como ação estatal e socialmente negociada, a política pública em educação traduz escolhas de governo e de sociedade, articulando normas, financiamento, avaliação e currículo (Azevedo, 2004; Saviani, 2018). Nesse contexto, três dispositivos assumiram centralidade nos últimos anos e estruturam o debate deste estudo intitulado “Educação e Políticas Públicas no Brasil: BNCC, Tempo Integral e Avaliações Externas em Perspectiva”: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os programas de educação em tempo integral e os sistemas de avaliação externa em larga escala (SAEB/ENEM). Em conjunto, esses instrumentos conformam um “tripé” de regulação que incide diretamente sobre o trabalho docente, o projeto pedagógico das escolas e o currículo efetivamente praticado (Brasil, 2017; Bauer, 2012).

No eixo curricular, a BNCC redefine conteúdos, competências e expectativas de aprendizagem, ancorando a gestão por resultados e alinhando materiais didáticos, formação docente e processos avaliativos (Aguiar, 2018; Cury; Reis; Zanardi, 2018). Esse movimento insere o Brasil em dinâmicas internacionais de performatividade e gerencialismo, nas quais accountability, padronização e metas se tornam orientadores da prática pedagógica e da cultura escolar (Ball, 2004; 2005). Por sua vez, os programas de tempo integral recolocam em pauta a integralidade formativa, a proteção social e a reorganização do tempo escolar, exigindo coordenação federativa, sustentabilidade financeira e novas formas de infraestrutura (Saviani, 2018; Amaral *et al.,* 2021). Já as avaliações externas, inicialmente concebidas como diagnósticos sistêmicos, passaram a ter usos ampliados, tornando-se instrumentos de indução curricular e responsabilização, capazes de produzir ganhos de monitoramento, mas também riscos de estreitamento do currículo e “ensino para o teste” (Brasil, 2017; Bauer, 2012; Perboni, 2016).

A literatura crítica indica que reformas orientadas por competências e por métricas reforçam lógicas de regulação e de mercado, criando tensionamentos entre emancipação e controle (Afonso, 2009; Araújo, 2004; Lima; Sena, 2020). Esse cenário articula-se às transformações mais amplas do Estado e da sociedade, em que crises e agendas neoliberais reconfiguram o papel do público, a gestão das redes e o sentido do currículo (Bianchett, 1999; Bauman; Bordoni, 2016; Gentili, 1998; Llavador, 2013; Alonso, 2013). Ao mesmo tempo, abordagens contra-hegemônicas defendem práticas avaliativas formativas, centradas na aprendizagem e na autonomia docente, em contraposição a usos reducionistas das provas padronizadas (Luckesi, 2011; Freitas *et al.,* 2009; Freitas, 2012; 2018). Como reforça Campbell (2010), mudanças planejadas em sistemas educacionais complexos demandam explicitação da teoria de mudança, monitoramento de efeitos não intencionais e prudência na implementação de políticas.

Dessa forma, o presente estudo objetiva analisar, em perspectiva crítica, como a BNCC, a educação em tempo integral e as avaliações externas se articulam no interior das políticas públicas de educação no Brasil. A justificativa reside na necessidade de compreender como esses três eixos — norma curricular, organização do tempo escolar e avaliação sistêmica — se coproduzem e se retroalimentam, redefinindo prioridades pedagógicas, práticas de gestão e condições de trabalho docente (Dourado; Siqueira, 2019; Aguiar, 2019; Brasil, 2017).

As questões que orientam a análise são: em que medida a BNCC induz reorganizações curriculares que se alinham (ou se chocam) com as demandas da educação em tempo integral? Quais usos das avaliações externas favorecem diagnóstico e melhoria, e quais contribuem para o estreitamento curricular? Que arranjos institucionais e mecanismos de financiamento sustentam a implementação dessas políticas? Ao mobilizar aportes de análise de políticas, currículo e avaliação educacional, pretende-se oferecer evidências e argumentos que contribuam para a reflexão crítica e para a ação pedagógica no contexto da educação básica brasileira (Ferreira, 2016; Perboni, 2016; Duarte, 2001).

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E SEUS IMPACTOS NO COTIDIANO ESCOLAR

O que é a BNCC: Fundamentos e Objetivos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi concebida como um marco regulatório para orientar os currículos da educação básica em todo o território nacional. Seus fundamentos partem da concepção de competências e habilidades como núcleo da aprendizagem, promovendo a padronização de conteúdos e a busca por maior equidade entre redes e escolas (Sacristán, 2017). Em perspectiva histórica, a BNCC surge em um contexto de reformas educacionais alinhadas a diretrizes globais de eficiência e accountability, refletindo também influências neoliberais que associam qualidade ao desempenho mensurável (Ferraro, 2000; Noma, 2017). O

objetivo declarado é assegurar aprendizagens essenciais a todos os estudantes, mas críticos apontam que tal padronização pode reduzir a diversidade curricular e enfraquecer projetos pedagógicos autônomos (Gentili, 1998; Llavador, 2013).

Processos de Implementação da BNCC nas Redes de Ensino

A implementação da BNCC ocorreu de forma gradual, envolvendo revisão de currículos estaduais e municipais, produção de materiais didáticos e programas de formação docente (Imbernón, 2013). Entretanto, esse processo foi marcado por disputas políticas e ideológicas, especialmente no contexto pós-2016, em que a centralização do currículo foi vista por muitos como uma forma de controle do Estado sobre a prática pedagógica (Oliveira, 2018). Ademais, a operacionalização da BNCC esteve fortemente condicionada a políticas de financiamento, como o FUNDEB, que garantem recursos, mas ainda revelam limitações para a efetivação plena de mudanças (Militão, 2011; Saviani, 2018).

Repercussões na Prática Docente e no Planejamento Pedagógico

No cotidiano escolar, a BNCC impacta diretamente o planejamento pedagógico e a organização da prática docente. Ao estabelecer objetivos de aprendizagem detalhados, condiciona a seleção de conteúdos, metodologias e avaliações (Imbernón, 2013). Isso tem ampliado a pressão sobre professores, que se veem desafiados a alinhar suas práticas a parâmetros nacionais, muitas vezes sob condições precárias de trabalho e formação continuada insuficiente (Freitas, 2012). Para alguns analistas, essa regulação enfraquece a autonomia docente e transforma a escola em espaço de execução de políticas curriculares impostas de forma verticalizada (Freitas, 2018; Lima; Sena, 2020).

Impactos na Aprendizagem e na Formação Integral dos Estudantes

Os defensores da BNCC argumentam que sua implementação busca assegurar aprendizagens essenciais e equitativas, reduzindo desigualdades regionais e promovendo maior comparabilidade entre os resultados educacionais (Grego, 2012). Contudo, pesquisas apontam que a ênfase em competências mensuráveis pode restringir a formação integral, priorizando habilidades avaliáveis em detrimento de dimensões críticas, criativas e cidadãs (Luckesi, 2011; Freitas *et al.,* 2009). Assim, enquanto a BNCC pode favorecer avanços em termos de organização curricular, permanece o desafio de conciliar padrões nacionais com a pluralidade cultural e pedagógica do país (Saviani, 2018).

Desafios e Críticas à BNCC

A BNCC enfrenta críticas consistentes que a associam à lógica das reformas empresariais da educação, orientadas pela busca de resultados e pelo alinhamento entre escola e mercado (Freitas, 2018; Gentili, 1998). Esse modelo está em sintonia com a lógica de accountability, em que o desempenho mensurável passa a ser critério central de qualidade, reduzindo a complexidade do processo educativo a

indicadores e rankings. Tal perspectiva ignora dimensões essenciais da formação integral, como a criatividade, a criticidade e a cidadania, em prol de metas quantitativas (Ball, 2004; Afonso, 2009).

Um ponto crucial refere-se à chamada "falsificação do consenso", denunciada por autores críticos, segundo a qual a BNCC foi apresentada como fruto de ampla participação democrática, mas na prática pouco incorporou as contribuições de professores, estudantes e comunidades escolares (Freitas, 2012; Gentili, 1998). Esse déficit participativo enfraquece sua legitimidade social e reforça a percepção de que a política curricular foi definida de forma verticalizada e centralizadora, mais atenta às pressões de organismos internacionais e de grupos privatistas do que às demandas reais das escolas públicas (Ferraro, 2000; Militão; Maximiano; Bertasso, 2022).

Além disso, a BNCC está inserida em uma agenda neoliberal mais ampla, que promove a mercantilização da educação. Organismos multilaterais, como Banco Mundial e OCDE, têm historicamente defendido reformas baseadas em padrões de competências, avaliação em larga escala e responsabilização de professores, com a justificativa de elevar a eficiência dos sistemas educacionais (Peroni, 2003; Noma, 2017). No entanto, ao adotar tais orientações, corre-se o risco de transformar a escola em um espaço de adestramento para o mercado de trabalho, enfraquecendo seu papel como espaço de emancipação cultural e social.

Os desafios da BNCC tornam-se ainda mais evidentes diante da necessidade de equilibrar padronização e autonomia pedagógica. Por um lado, é inegável que a criação de parâmetros nacionais pode contribuir para reduzir desigualdades entre redes e estados. Por outro, a imposição de um currículo prescritivo limita a capacidade das escolas de dialogarem com suas realidades locais e culturais, empobrecendo a diversidade pedagógica que caracteriza o Brasil (Lima; Sena, 2020). Além disso, a implementação da BNCC exige condições materiais – formação docente adequada, recursos pedagógicos, infraestrutura e financiamento estável –, elementos que estão longe de serem garantidos em muitas redes de ensino, o que aprofunda as desigualdades já existentes (Saviani, 2018; Dourado; Siqueira, 2019).

Por fim, há o risco de a BNCC se consolidar como um instrumento de controle em vez de um instrumento de emancipação educacional. Quando vinculada às avaliações externas, ela tende a reforçar o estreitamento curricular e a pressão por resultados, em vez de estimular aprendizagens significativas e contextualizadas. Para que sua implementação não se limite a atender às demandas de mercado, é imprescindível que seja ressignificada a partir do diálogo com professores, comunidades escolares e movimentos sociais, garantindo que a educação cumpra sua função social de promover justiça, equidade e cidadania crítica (Lima; Sena, 2020).

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: AVANÇOS E DESAFIOS NO BRASIL

Histórico e Políticas de Educação Integral no Brasil

A concepção de educação em tempo integral no Brasil remonta às propostas pioneiras de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que a entendiam não apenas como ampliação da jornada escolar, mas como uma estratégia de formação integral e cidadã, capaz de articular o desenvolvimento intelectual, cultural, artístico e social dos estudantes. Essa perspectiva buscava romper com a visão restrita de escola voltada unicamente à instrução formal, aproximando-a de um espaço de vivência democrática e de promoção da igualdade de oportunidades (Aguiar, 2019).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a educação integral consolidou-se como um objetivo a ser perseguido pelas redes públicas, inserindo-se no horizonte de universalização do direito à educação básica (Azevedo, 2004; Aguiar, 2018). No entanto, a efetivação desse princípio sempre esteve marcada por profundas desigualdades entre os entes federativos, revelando as fragilidades do pacto federativo no campo educacional. Municípios e estados com maior capacidade fiscal avançaram na implementação de escolas em tempo integral, enquanto redes mais vulneráveis permaneceram com estruturas limitadas, perpetuando disparidades históricas (Azevedo, 2004).

Nos anos 2000, o governo federal buscou dar maior concretude a essa política por meio do Programa Mais Educação, que pretendia ampliar a jornada escolar e diversificar o currículo com atividades extracurriculares voltadas à arte, ao esporte, à cultura e à ciência. Embora tenha representado um avanço no reconhecimento da integralidade formativa, o programa enfrentou obstáculos significativos. O financiamento mostrou-se insuficiente e irregular, comprometendo a sustentabilidade da proposta. Além disso, mudanças de orientação política ao longo das gestões governamentais fragilizaram a continuidade da política pública, reduzindo sua efetividade e impactando a expansão em escala nacional (Aguiar, 2019).

A análise crítica revela que a educação em tempo integral, quando bem planejada e financiada, pode contribuir para reduzir desigualdades sociais, ampliar oportunidades culturais e proteger crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Contudo, sem infraestrutura adequada, valorização e formação docente, e garantia de recursos estáveis, corre-se o risco de que a proposta se torne meramente retórica, limitada à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, sem promover de fato uma formação integral e emancipadora (Azevedo, 2004; Aguiar, 2018).

Experiências Exitosas de Tempo Integral em Diferentes Estados/ Municípios

Diversas experiências locais têm evidenciado o potencial transformador da educação em tempo integral quando implementada de forma consistente e planejada. O estado de Pernambuco tornou-se referência nacional ao adotar a política de escolas de tempo integral como estratégia para enfrentar baixos índices de desempenho escolar. O modelo pernambucano, iniciado em meados dos anos 2000, associou a ampliação da jornada escolar a um currículo diversificado, contemplando disciplinas tradicionais, projetos de vida, atividades esportivas e culturais. Esse arranjo resultou em expressivos avanços nos indicadores educacionais, como a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de contribuir para a redução da evasão escolar e para a ampliação do acesso dos jovens ao ensino superior (Amaral *et al.,* 2021).

No caso de Belo Horizonte, experiências semelhantes também demonstraram impactos positivos. As escolas municipais em tempo integral implementaram atividades complementares voltadas à arte, música, teatro e esportes, integradas ao currículo formal. Esse processo favoreceu o engajamento estudantil, fortaleceu vínculos comunitários e criou um ambiente escolar mais inclusivo, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidades sociais. Nessas iniciativas, a escola passou a ser compreendida como espaço de proteção social, de acesso à cultura e de promoção da cidadania, ultrapassando sua função restrita de transmissão de conteúdo (Ball, 2004; Dourado; Siqueira, 2019).

Essas experiências evidenciam a relevância de políticas intersetoriais que articulem educação, assistência social, cultura e saúde, fortalecendo a efetividade das ações. Com financiamento estável, planejamento de longo prazo e formação docente, o tempo integral pode tornar-se estratégia de combate às desigualdades e de garantia do direito à educação em sua dimensão plena (Amaral *et al.,* 2021). Contudo, seu êxito exige uma visão sistêmica que compreenda a escola como espaço de formação integral, sob risco de a política ser esvaziada e restrita a iniciativas fragmentadas (Ball, 2004; Dourado; Siqueira, 2019).

Benefícios para o Desenvolvimento Acadêmico, Social e Cultural dos Alunos

Entre os benefícios mais relevantes da educação em tempo integral, destacam-se os avanços no desenvolvimento acadêmico, a ampliação das oportunidades formativas e a promoção da equidade educacional. Ao oferecer uma jornada ampliada, essa modalidade contribui para reduzir desigualdades no acesso a atividades extracurriculares, como oficinas culturais, esportivas e artísticas, que muitas vezes estão restritas a grupos sociais mais favorecidos. Nesse sentido, a escola em tempo integral democratiza oportunidades, garantindo que crianças e adolescentes das camadas populares tenham acesso a experiências educativas que ultrapassam o currículo tradicional e potencializam aprendizagens significativas (Alonso, 2013).

Outro aspecto central é a formação de competências socioemocionais, cada vez mais reconhecidas como parte da formação integral do estudante. O tempo ampliado na escola favorece o desenvolvimento de habilidades como cooperação, autonomia, empatia, resiliência e capacidade crítica, fundamentais para a vida em sociedade e para a inserção cidadã em contextos diversos. Além disso, o fortalecimento dos vínculos interpessoais em ambientes de socialização mais prolongados contribui para o aumento do engajamento escolar e da autoestima dos alunos, reduzindo índices de evasão e abandono (Bauman; Bordoni, 2016).

Em uma perspectiva de política pública, a educação em tempo integral funciona também como estratégia de proteção social, ao reduzir a exposição de crianças e adolescentes a situações de risco, como violência, trabalho infantil e drogas, sobretudo em comunidades vulneráveis (Bauman; Bordoni, 2016; Azevedo, 2004). Nessa lógica, a escola assume papel de ensino e cuidado, tornando-se espaço de convivência e promoção de direitos. Contudo, para que os benefícios se consolidem, é essencial assegurar financiamento contínuo, infraestrutura adequada e valorização docente, de modo que a ampliação da jornada represente qualidade e formação integral, e não apenas mais tempo na escola (Alonso, 2013).

Limitações: Infraestrutura, Financiamento e Formação Docente

Apesar dos avanços já alcançados, a implementação da educação em tempo integral no Brasil ainda enfrenta obstáculos significativos de ordem estrutural, financeira e pedagógica. Um dos principais entraves refere-se à infraestrutura das escolas. Muitas redes de ensino não dispõem de prédios adequados, espaços esportivos, bibliotecas, laboratórios e áreas de convivência que permitam sustentar uma jornada ampliada de forma qualitativa. Em diversos casos, a falta de estrutura resulta em improvisações que acabam comprometendo a proposta pedagógica, restringindo o tempo integral a uma simples extensão do turno escolar, sem efetiva diversificação das experiências educativas (Aguiar, 2019).

Outro desafio central é o financiamento. Embora o FUNDEB represente um marco importante no custeio da educação básica, os recursos ainda se mostram insuficientes para garantir a expansão e a consolidação do tempo integral em larga escala. A dependência de transferências governamentais e as recorrentes crises fiscais fragilizam a continuidade das políticas, sobretudo em contextos de austeridade econômica, quando o investimento social tende a ser reduzido (Amaral *et al.,* 2021). Esse cenário evidencia que, sem um financiamento robusto e estável, a educação em tempo integral corre o risco de se tornar uma política descontínua, sujeita a avanços e retrocessos de acordo com a conjuntura política (Imbernón, 2013).

Além das dimensões materiais e financeiras, a questão da formação docente merece destaque. A ampliação da jornada escolar exige novas competências pedagógicas e metodológicas, uma vez que os professores precisam lidar com currículos mais amplos, diversificação de atividades e maior carga horária. No entanto, muitos profissionais não recebem formação específica para atuar nesse modelo e enfrentam condições de trabalho precarizadas, como baixos salários

e ausência de programas sistemáticos de capacitação. Isso compromete tanto a qualidade da prática pedagógica quanto a motivação docente, ampliando o risco de desgaste profissional (Imbernón, 2013; Aguiar, 2018).

Essas limitações revelam que a efetividade da educação em tempo integral depende de políticas integradas que garantam recursos financeiros estáveis, investimentos em infraestrutura escolar e valorização da carreira docente. Sem esses elementos, o tempo integral corre o risco de ser reduzido a um projeto formalmente previsto em legislações e planos educacionais, mas sem materialidade suficiente para transformar a realidade das escolas e promover a formação integral dos estudantes (Aguiar, 2019).

Perspectivas Futuras da Educação em Tempo Integral

As perspectivas futuras para a educação em tempo integral dependem da articulação entre financiamento estável, políticas curriculares coerentes e valorização da carreira docente. É necessário superar a lógica de projetos pontuais e assegurar que a integralidade não se restrinja à ampliação da jornada, mas se traduza em formação integral dos estudantes (Duarte, 2001; Aguiar, 2019). Autores como Ball (2005) e Afonso (2009) alertam, contudo, para o risco de que a política seja capturada por lógicas gerencialistas e performativas, priorizando resultados de avaliações externas em detrimento de experiências educativas emancipadoras. Nesse sentido, a efetividade do tempo integral dependerá de escolhas políticas que privilegiem a justiça social, a equidade e a democratização do acesso a oportunidades educacionais de qualidade.

AVALIAÇÃO EXTERNA E SUA INFLUÊNCIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Panorama das Principais Avaliações Externas (SAEB, ENEM, Prova Brasil)

As avaliações externas em larga escala consolidaram-se como instrumentos centrais da política educacional brasileira a partir da década de 1990, em sintonia com recomendações de organismos internacionais e agendas de regulação de resultados (Perboni, 2016; Peroni, 2003). O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, ampliou-se com a Prova Brasil em 2005, permitindo diagnósticos mais detalhados por escolas e redes. Já o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998 e reformulado em 2009, tornou-se não apenas avaliação diagnóstica, mas também mecanismo de acesso ao ensino superior, influenciando diretamente os currículos do ensino médio (Brasil, 2017; Oliveira, 2009). Essas avaliações passaram a funcionar como dispositivos de accountability, vinculando resultados a políticas de financiamento e metas educacionais (Saviani, 2018).

A Lógica da Avaliação por Desempenho e seus Efeitos no Currículo

A lógica predominante das avaliações externas em larga escala ancora-se na mensuração do desempenho estudantil, transformando os resultados em indicadores centrais de qualidade escolar. Esse modelo, ao reduzir a complexidade do processo educativo a métricas quantitativas, cria uma visão estreita do que significa aprender e ensinar. A ênfase quase exclusiva em índices padronizados reforça uma cultura de gestão baseada em resultados, típica de racionalidades de mercado, na qual eficiência e produtividade se sobrepõem à formação integral e crítica dos estudantes (Militão; Maximiano; Bertasso, 2022; Noma, 2017).

No campo curricular, tal lógica gera efeitos diretos e profundos. O alinhamento obrigatório dos conteúdos às matrizes avaliativas induz escolas e professores a reorientarem seu planejamento pedagógico de modo a priorizar os temas mais cobrados nos exames nacionais. Esse fenômeno, frequentemente descrito como “estreitamento curricular”, compromete a pluralidade da formação, marginalizando áreas do conhecimento consideradas menos relevantes para os testes, como artes, filosofia e sociologia. Ao transformar a avaliação em norte para o trabalho pedagógico, a autonomia docente é enfraquecida e a escola passa a funcionar sob uma lógica de cumprimento de metas previamente estabelecidas, muitas vezes alheias às necessidades reais da comunidade escolar (Sacristán, 2017; Aguiar, 2018).

Além disso, a cultura de responsabilização que se consolida a partir desse modelo gera pressões adicionais sobre professores e gestores, que passam a ser julgados e comparados por meio de rankings de desempenho. Embora os defensores da accountability argumentem que esse mecanismo contribui para a transparência e o monitoramento do sistema, na prática ele frequentemente acentua desigualdades já existentes, uma vez que escolas localizadas em contextos de maior vulnerabilidade social tendem a apresentar resultados inferiores, sem que se considere a insuficiência de recursos e condições de ensino. Dessa forma, o modelo não apenas fragiliza a autonomia pedagógica, mas também aprofunda a lógica competitiva entre escolas e redes, em detrimento da cooperação e da justiça educacional (Militão; Maximiano; Bertasso, 2022; Noma, 2017).

Benefícios das Avaliações Externas para Diagnóstico e Monitoramento da Educação

Apesar das críticas, as avaliações externas também trouxeram benefícios significativos. Elas permitiram maior visibilidade das desigualdades educacionais entre estados, municípios e escolas, fornecendo dados importantes para o planejamento e a formulação de políticas públicas (Afonso, 2009; Sala; Militão, 2020). Além disso, possibilitam o monitoramento do cumprimento de metas do Plano Nacional de Educação e subsidiam programas de intervenção pedagógica com base em evidências (Oliveira, 2009; Saviani, 2018). Quando utilizadas de forma

diagnóstica, podem auxiliar professores e gestores na identificação de dificuldades específicas de aprendizagem e no redirecionamento de estratégias de ensino (Afonso, 2009; Sala; Militão, 2020).

Riscos de Distorção Curricular e Ensino Voltado Apenas para o Teste

Entretanto, a expansão da lógica avaliativa em larga escala acarreta riscos significativos para a qualidade e a diversidade da educação. Um dos efeitos mais evidentes é o estreitamento curricular. Sob forte pressão por resultados, muitas escolas passam a privilegiar o ensino das disciplinas avaliadas nos exames nacionais, em especial língua portuguesa e matemática, relegando a segundo plano áreas fundamentais como artes, filosofia, sociologia, educação física e atividades culturais. Esse processo reduz a educação a um treinamento para provas, reforçando uma visão tecnicista e instrumental do ensino, que se distancia do ideal de formação integral e humanística (Perboni, 2016; Aguiar, 2019).

Esse fenômeno, conhecido internacionalmente como *teaching to the test*, compromete a autonomia pedagógica e limita as possibilidades de inovação no processo de ensino-aprendizagem. Em vez de serem utilizadas como ferramentas diagnósticas que subsidiam práticas formativas, as avaliações tornam-se fins em si mesmas, transformando a escola em espaço de preparação para exames e não de desenvolvimento crítico e cidadão (Alonso, 2013; Sacristán, 2017). O resultado é a criação de um ambiente escolar marcado por ansiedade e competitividade, em que o sucesso é medido exclusivamente por índices de desempenho, desconsiderando aspectos fundamentais do processo educativo, como criatividade, cooperação, pensamento crítico e engajamento social (Perboni, 2016; Aguiar, 2019).

Além disso, o caráter padronizador dessas avaliações reforça desigualdades já existentes, pois redes em contextos de vulnerabilidade enfrentam maiores dificuldades devido à falta de recursos, infraestrutura precária e insuficiente formação docente (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000). Em vez de reduzir disparidades, tais exames acabam por ampliá-las, estigmatizando escolas e comunidades. Embora úteis para diagnósticos, seu uso hegemônico como instrumento de ranqueamento estreita o conceito de qualidade e compromete a função emancipadora da escola. É necessário repensar seus objetivos e metodologias, para que sejam apoio ao processo pedagógico e não fatores de exclusão (Perboni, 2016; Aguiar, 2019).

Possíveis Caminhos para Conciliar Avaliação Externa e Currículo Amplo

Para superar esses dilemas, é necessário reconfigurar a função das avaliações externas, preservando seu caráter diagnóstico e formativo. Autores como Afonso (2009) e Saviani (2018) defendem que a avaliação deve estar a serviço da emancipação e da melhoria das condições de ensino, não apenas da regulação e da responsabilização. Caminhos possíveis incluem: (i) diversificação

dos instrumentos avaliativos, incorporando dimensões qualitativas e contextuais; (ii) uso dos resultados como subsídio, e não como único critério de qualidade; e (iii) fortalecimento da participação docente e comunitária no processo de interpretação dos dados (Sacristán, 2017; Oliveira, 2018). Nesse sentido, conciliar avaliações externas com um currículo amplo e crítico exige um equilíbrio entre regulação, diagnóstico e promoção da autonomia pedagógica, contribuindo para uma política educacional mais justa e democrática.

DISCUSSÃO

A análise integrada da BNCC, da educação em tempo integral e das avaliações externas revela que as políticas públicas educacionais no Brasil oscilam entre duas racionalidades: de um lado, a regulação e a performatividade, ligadas a agendas neoliberais; de outro, a busca pela equidade e pela democratização do acesso e permanência escolar (Ball, 2004; Ferraro, 2000; Gentili, 1998). Esses três eixos, ainda que concebidos como políticas de fortalecimento da qualidade da educação, frequentemente carregam contradições que tensionam sua efetividade.

No caso da BNCC, observa-se um discurso de unificação curricular que visa garantir padrões mínimos de aprendizagem. Entretanto, como apontam Aguiar (2019) e Dourado e Siqueira (2019), sua implementação reforça processos de centralização e de alinhamento a matrizes avaliativas, restringindo a autonomia docente e, em muitos casos, padronizando práticas pedagógicas em detrimento da diversidade cultural e regional.

A educação em tempo integral, por sua vez, surge como possibilidade de ampliação das oportunidades formativas e de redução das desigualdades sociais, ao ofertar experiências educativas diversificadas que vão além do conteúdo disciplinar (Azevedo, 2004; Amaral *et al.,* 2021). No entanto, enfrenta barreiras estruturais relacionadas à infraestrutura, financiamento e formação de professores, o que acaba limitando seu potencial transformador e, muitas vezes, gerando um abismo entre o ideal normativo e a realidade das redes de ensino (Aguiar, 2018; Bauer, 2012).

Já as avaliações externas em larga escala, como o SAEB e o ENEM, cumprem papel importante no diagnóstico do sistema educacional e na formulação de políticas (Afonso, 2009; Perboni, 2016). Todavia, seu uso hegemônico como mecanismo de regulação e *accountability* induz ao estreitamento curricular e ao chamado *teaching to the test*, reforçando desigualdades ao privilegiar escolas com melhores condições socioeconômicas e de infraestrutura (Alonso, 2013; Oliveira, 2009).

Nesse contexto, a análise crítica das políticas educacionais brasileiras mostra que, embora apresentadas como instrumentos de equidade, tais medidas muitas vezes acabam por reforçar desigualdades históricas, sobretudo quando atreladas à lógica da performatividade e da competição escolar (Ball, 2005; Bianchett, 1999; Militão; Maximiano; Bertasso, 2022).

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliar a participação da comunidade escolar — professores, estudantes, gestores e famílias — nos processos de formulação e execução das políticas. Tal participação é essencial para que a BNCC não se torne apenas um documento prescritivo, para que a educação integral seja uma prática efetiva e não apenas normativa, e para que as avaliações externas sejam compreendidas como instrumentos de diagnóstico e não de controle (Saviani, 2018; Luckesi, 2011). A democratização do debate e a valorização da experiência docente são caminhos fundamentais para ressignificar as políticas públicas educacionais como meios de emancipação, e não de subordinação a agendas externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que as políticas públicas educacionais no Brasil, representadas pela BNCC, pela educação em tempo integral e pelas avaliações externas, configuram-se como eixos centrais de transformação e regulação do sistema educacional. Observou-se que, embora tenham sido concebidas com a intenção de assegurar qualidade, equidade e padronização de oportunidades, sua implementação tem gerado tensões, contradições e efeitos muitas vezes divergentes dos objetivos declarados.

A BNCC, ao buscar unificar o currículo, promove avanços no sentido de estabelecer parâmetros nacionais de aprendizagem. Contudo, seu caráter centralizador e alinhado a mecanismos de regulação e avaliação limita a autonomia pedagógica e, em determinados contextos, reforça desigualdades regionais. A educação em tempo integral, por sua vez, apresenta potencial para ampliar horizontes formativos, mas ainda esbarra em problemas de financiamento, infraestrutura e valorização docente, o que compromete a materialização de sua proposta emancipatória. Já as avaliações externas cumprem função relevante de diagnóstico e monitoramento, mas, quando tomadas como instrumentos de controle, tendem a induzir práticas reducionistas, centradas no desempenho imediato, em detrimento de uma formação integral e crítica.

Nesse sentido, as perspectivas para o futuro da educação brasileira passam pela necessidade de reequilibrar o papel dessas políticas, superando sua dimensão meramente regulatória e aproximando-as de uma concepção democrática, inclusiva e emancipadora. É imprescindível que a educação seja compreendida não apenas como mecanismo de inserção produtiva, mas como direito social e espaço de construção da cidadania, em consonância com a diversidade cultural e social do país.

Como recomendações, sugere-se que:

- Gestores públicos fortaleçam políticas de financiamento estáveis, assegurando a efetiva implementação da educação integral e a redução das desigualdades regionais.
- Professores sejam valorizados e incluídos ativamente na formulação curricular e nos processos avaliativos, reconhecendo sua centralidade na mediação pedagógica.

- Formuladores de políticas promovam maior diálogo com a comunidade escolar, para que BNCC, educação integral e avaliações externas sejam construídas como instrumentos de equidade e emancipação, e não de controle ou padronização excludente.

Assim, reafirma-se a importância de uma educação pública democrática, crítica e inclusiva, capaz de articular políticas curriculares, de tempo integral e de avaliação em favor do desenvolvimento integral dos estudantes e da redução das desigualdades sociais e educacionais no Brasil.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, M. A. S. **Reformas conservadoras e a "nova educação": orientações hegemônicas no MEC e no CNE.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?lang=pt. Acesso em: 12 jul. 2025.

AGUIAR, M. A. S. **Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular.** In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

ALONSO, R. F. **O sentido do currículo na educação obrigatória.** In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 316-335.

AMARAL, N. C. *et al.* **O FUNDEB permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 42, 2021.

ARAÚJO, R. M. L. **As referências da Pedagogia das Competências.** Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, jul./dez. 2004. DOI: https://doi.org/10.5007/%25x. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664. Acesso em: 28 jul. 2025.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56).

BALL, S. J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt. Acesso em: 19 maio 2021.

BALL, S. J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/

S0100-15742005000300002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt. Acesso em: 19 maio 2020.

BAUER, A. **Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco.** @mbienteeducação, v. 5, n. 1, p. 7-31, jan./jun. 2012. DOI: https://doi.org/10.26843/v5.n1.2012.115.p7%20-%2031. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/115. Acesso em: 13 set. 2025.

BAUMAN, Z.; BORDONI, C. **Estado de crise.** Tradução de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BIANCHETT, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Projeto Básico, v. 6, ed. 2017.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 22 jul. 2025.

CAMPBELL, D. T. **Assessing the impact of planned social change.** Journal of MultiDisciplinary Evaluation, v. 7, n. 15, p. 3-43, 2010. Disponível em: https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/297. Acesso em: 07 set. 2025.

CÁSSIO, F. **Existe vida fora da BNCC?** In: CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (Orgs.). Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DANTAS, G. K. G. **Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial à consolidação do modelo gerencial.** 2013. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104823. Acesso em: 11 ago. 2025.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. **A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407. Acesso em: 05 set. 2025.

DUARTE, N. **As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2001.n18/. Acesso em: 19 jul. 2025.

DURHAM, E. R. **Estrutura irracional e perdulária.** Folha de São Paulo, São Paulo, 21 maio 1994. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/21/painel/1.html. Acesso em: 02 set. 2025.

FELIPE, E. S. **Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar.** In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (Orgs.). Diálogos Críticos – Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. v. 2, p. 80-101.

FERRARO, A. R. **Neoliberalismo e políticas públicas: a propósito do propalado retorno às fontes.** In: FERREIRA, M. O. V.; GUGLIANO, A. A. (Orgs.). Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 23-62.

FERREIRA, L. A. **A avaliação no Plano Nacional de Educação (2014–2024).** Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 8, n. 24, p. 410-439, set./dez. 2016. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1138/pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jul. 2025.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R.; MALAVARSI, M.; FREITAS, H. C. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GREGO, S. M. D. **Reformas educacionais e avaliação: mecanismos de regulação na escola.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 60–81, 2012. DOI: https://doi.org/10.18222/eae235320121915. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1915. Acesso em: 08 set. 2025.

IMBERNÓN, F. M. **A formação dos professores e o desenvolvimento curricular.** In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-521.

LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. **A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital.** In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (Orgs.). Diálogos Críticos – Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. v. 2.

LLAVADOR, F. B. **Política, poder e controle do currículo.** In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 37-53.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MILITÃO, S. C. N. **FUNDEB: mais do mesmo? Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 18, n. 19, p. 124-135, jan./abr. 2011.** DOI: http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v18i19.351. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/351. Acesso em: 21 ago. 2025.

MILITÃO, S. C. N.; MAXIMIANO, J. L. S.; BERTASSO, M. L. L. **Neoliberalismo e o Banco Mundial: interfaces e influências nas políticas educacionais brasileiras.** Revista Textura, Canoas, v. 24, n. 57, p. 109-125, jan./mar. 2022.

NOMA, A. K. **O neoliberalismo: doutrina, movimento e conjunto de políticas.** In: NOMA, A. K.; TOLEDO, C. A. A. (Orgs.). Políticas públicas e educação na contemporaneidade. Maringá: Eduem, 2017.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas educacionais do governo Lula: rupturas e permanências.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. DOI: 10.21573/vol25n22009.19491. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491. Acesso em: 17 set. 2025.

OLIVEIRA, I. B. **Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências.** In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros.** 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136441. Acesso em: 09 set. 2025.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SALA, F.; MILITÃO, S. C. N. **Políticas públicas de leitura e biblioteca escolar: análise da materialização em Anhumas/São Paulo.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 421-438, 2020. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2020.45856. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/45856. Acesso em: 25 ago. 2025.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Regime de Colaboração.** In: BRZEZINSKI, Í. (Org.). LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018. p. 27-46.

SILVA, P. A. D.; MACIEL, A. C. **Pedagogia das competências e construtivismo: aproximações no contexto da reestruturação positiva.** In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1., 2010, Porto Velho. Anais.... Porto Velho: Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2010. p. 1-12. Disponível em: http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/view/149. Acesso em: 06 jul. 2025.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ZOIA, G. F.; ZANARDINI, I. M. S. **As implicações da reforma do estado brasileiro para a reforma da educação e da gestão educacional.** Teoria e Prática da Educação, v. 19, n. 3, p. 107-116, set./dez. 2016. DOI: https://doi.org/10.4025/tpe.v19i3.36625. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36625. Acesso em: 31 jul. 2025.

Capítulo 26

Horta Escolar e Educação Ambiental: Uma Estratégia Prática de Ensino em uma Escola no Campo em Caxias MA

School Gardens and Environmental Education: Implementing a Practical Teaching Strategy in a Rural School In Caxias MA

Elvio da Silva Rodrigues

Licenciatura em Ciências Agrárias - IFMA, Especialização em Educação do Campo - UEMA, Mestre em Ciência da Educação – Absoulute Chistian University, Doutorando em Ciência da Educação - Word University Ecumenical

Resumo: A horta escolar é uma excelente ferramenta pedagógica, pois além de cultivar alimentos, possibilita experiências práticas ligadas à Educação Ambiental. Sendo, então, um ambiente educativo ao promover a interdisciplinaridade, despertando nos alunos uma consciência mais concreta quanto à preocupação e os cuidados que devemos ter com nossa alimentação. O manejo técnico prático na formação e manutenção da horta escolar tem por finalidade promover uma maior interação entre os alunos objetivando, sobretudo, que esses conhecimentos possam ser repassados para suas residências e comunidades rurais, como forma de desenvolver a agricultura familiar de suas famílias. Nesta perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo fortalecer o aprendizado básico das técnicas de produção de hortas ecológicas, desenvolvendo valores de cooperação e responsabilidades, contribuindo para a formação integral do aluno na relação entre a escola, comunidade e meio ambiente. A coleta dos dados foi realizada através de um questionário semiestruturado contendo seis perguntas abertas e fechadas, contemplando 14 alunos do 9º ano do ensino fundamental. Os referidos dados ocorreram de forma quali-quantitativa, onde os relatos encontrados foram analisados de acordo com método análise de conteúdo com categorização; já os quantitativos foram dispostos em gráficos para melhor compreensão e interpretação dos dados encontrados. Verificou-se que os alunos conhecem a importância de uma alimentação saudável, entretanto não demonstraram interesse em dá prosseguimento à produção de hortaliças, apesar de já terem produzido com seus pais e, que não conhecem o conceito de Educação Ambiental, carecendo então da necessidade de mais projetos ligados a essa temática pela escola.

Palavras-chave: horta escolar; educação ambiental; ensino fundamental.

Abstract: The school garden constitutes an excellent pedagogical tool, since, in addition to food cultivation, it enables practical experiences directly associated with Environmental Education. Thus, it becomes an educational environment by promoting interdisciplinarity and fostering in students a more concrete awareness regarding the concerns and care that should be devoted to healthy eating. The practical and technical management involved in establishing and maintaining the school garden aims to encourage greater interaction among students, with the specific purpose of enabling the transfer of such knowledge to their households and rural communities, thereby contributing to the development of family farming. From this perspective, the present study seeks to strengthen the basic learning of ecological gardening techniques, fostering values of cooperation and responsibility, and contributing to the integral education of students in the interrelationship between school, community, and environment. Data collection was carried out through a semi-structured questionnaire containing six open

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.26

and closed questions, administered to 14 ninth-grade students in elementary education. The data were analyzed using both qualitative and quantitative approaches: qualitative data were examined through content analysis with categorization, while quantitative data were presented in graphs to facilitate comprehension and interpretation. The findings indicate that students recognize the importance of healthy eating; however, they did not express interest in continuing vegetable production, despite previous experiences cultivating with their parents. Furthermore, they demonstrated limited knowledge of the concept of Environmental Education, revealing the need for the implementation of further school-based projects related to this subject.

Keywords: school garden; environmental education; elementary school.

INTRODUÇÃO

A horta além de facilitar o entendimento do meio ambiente, promove a importância de uma alimentação saudável entrelaçando os saberes entre os sujeitos responsáveis, tornado a educação ambiental uma prática primordial no fortalecimento das relações do homem. A escolha desse tema foi motivada pela importância da disseminação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos da disciplina de Técnicas Agrícolas a suas comunidades, como forma de desenvolver e incentivar a horticultura local.

Diante do exposto, emergem os seguintes questionamentos. De que forma a Educação Ambiental através de práticas sustentáveis na produção de hortaliças pode contribuir para o aprendizado, dinamizando a consciência ambiental e a promoção de hábitos alimentares saudáveis entre os alunos do ensino fundamental? Como o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais prazeroso e dinâmico incentivando os alunos para disseminação desses conhecimentos em suas comunidades?

Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho foi fortalecer o aprendizado básico das técnicas de produção de hortas ecológicas, desenvolvendo valores de cooperação e responsabilidades, contribuindo para a formação integral do aluno na relação entre a escola, comunidade e meio ambiente. Já os objetivos específicos desta pesquisa são: promover a Educação Ambiental por meio do contato dos alunos com práticas sustentáveis no cultivo das hortaliças; estimular hábitos alimentares saudáveis, incentivando o consumo de hortaliças produzidas na escola e valorizar o conhecimento científico e popular.

Como hipóteses, podemos inferir que com o desenvolvimento de atividades práticas na horta, haverá uma maior contribuição, motivação e interesse nesses trabalhos por parte dos alunos; a implantação da horta estimula a consciência ambiental e a valorização da sustentabilidade entre os discentes.

No desenvolvimento do assunto foi pertinente conduzir o trabalho expondo inicialmente uma breve abordagem de forma teórica a respeito da importância do manejo ambiental de hortas didáticas, enfatizando a nossa Constituição Federal, pois a mesma nos traz subsídios legais a respeito do tema Educação Ambiental como forma de nortear as diversas discussões dentro e fora da sala de aula.

Na segunda parte do trabalho, a pesquisa apresenta um breve contexto do manejo técnico científico de produção de hortaliças, apresentando de forma teórica e prática através de vários autores, algumas informações acerca da melhor maneira de produção e desenvolvimento dos canteiros do plantio à colheita.

Já na terceira parte apresentamos uma análise dos dados, sendo destacados os resultados e discussões distribuídos da seguinte forma: caracterização dos participantes da pesquisa; as análises observadas; pontos de vista dos alunos sobre a produção de hortas na escola, descrevendo a importância da produção e do consumo de alimentos saudáveis.

Este intento será conseguido mediante um trabalho prático na Unidade Escolar Municipal São Raimundo, localizado na cidade de Caxias Maranhão zona rural, com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. E, para a coleta de dados foi usado um questionário semiestruturado contendo seis perguntas abertas e fechadas.

E por fim, as considerações finais deste estudo são abordadas na esperança de contribuir com a produção do conhecimento junto ao objeto desta investigação, que é a produção sustentável de horta e a Educação Ambiental.

HORTA ESCOLAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No decorrer da história da sociedade contemporânea, muito se debate sobre a importância da Educação Ambiental para conscientização e sensibilização, formando e informando as pessoas acerca da importância da preservação do meio ambiente e dos recursos naturais, na promoção do desenvolvimento sustentável e qualidade de vida. Mas afinal, o que é Educação Ambiental?

A nossa Constituição Federal de 1988 aborda esse tema com bastante ênfase, enaltecendo que é um direito fundamental para todo cidadão brasileiro, enfatizando que ela colabora diretamente para a proteção ambiental promovendo a cidadania e a dignidade das pessoas.

Neste sentido, o Artigo 225 enfatiza que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Brasil, 1988 p. 79).

A mesma constituição ainda enfatiza que o poder público tem a incumbência de assegurar a efetividade desse direito, onde irá “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1988, p. 79).

Podemos compreender neste sentido que o Estado irá definir as diretrizes de promoção das políticas ambientais, garantindo a todo cidadão um meio ecologicamente equilibrado e o uso comum ao povo.

A aplicação do tema Educação Ambiental nas instituições educacionais é fundamental para que os estudantes deparem não apenas no conhecimento sobre

as questões ambientais, mas sim uma nova abordagem sobre a importância da sustentabilidade. “Isso se torna possível à medida que os alunos compreendem a necessidade de equilibrar o uso dos recursos naturais com a preservação ambiental, formando-se como agentes transformadores da realidade socioambiental” (Silva *et al.,* 2025, p. 79).

É de se esperar que a Educação Ambiental promova mudanças comportamentais que venham a estimular a adoção de comportamentos sustentáveis, como o manejo racional da água e do solo. Ramadas-Rodrigues (2024, p.3) enfatiza que “a criação de hábitos alimentares saudáveis quando seguem uma intimidade prazerosa, juntamente com o cuidado com a alimentação promove desenvolvimento sadio e protagonista”.

> Neste contexto o ambiente escolar é lugar passível de ser sustentável, pois em quase todas as escolas existem espaços propícios para o desenvolvimento de uma horta. Esta, por sua vez, possibilita aos professores desenvolver atividades ligadas ao meio ambiente, cuidar da natureza, cuidar do ambiente em que vivem, mostrar a importância da preservação para manutenção da vida [...] (Santos, 2019, p. 11).

Podemos compreender então que com os conhecimentos adquiridos em sala de aula através das hortas didáticas, os alunos poderão cuidar do meio ambiente possibilitando a aproximação desses adolescentes com o campo, despertando neles o interesse em cultivar, sobretudo consumirem alimentos saudáveis, e em um futuro bem próximo a possível comercialização desses produtos.

A horta escolar torna-se uma excelente ferramenta que promove a Educação Ambiental e alimentar, sobretudo ao desenvolver responsabilidades e trabalho em equipe, como também na promoção de habilidades socioemocionais e motoras criando um ambiente de saberes práticos e interdisciplinares, integrando os alunos e todos os agentes educacionais.

Nas palavras de Ramadas-Rodrigues (2024, p. 5) a horta escolar pode ser:

> Um espaço concreto humanizado que congrega germinação e cultivo de alimentos com novas tecnologias e novas sensibilidades contemporâneas que atravessa toda a rotina da escola com potência para impactar a comunidade local no que concerne ao consumo alimentar vinculado a uma relação mais harmoniosa com os ecossistemas.

Dai a importância da produção de hortas escolares, pois as mesmas constroem de maneira colaborativa conhecimentos socializados, enaltecendo o trabalho em grupo no manejo das plantas ao dividir tarefas pré-definidas, fortalecendo então a agricultura familiar com práticas saudáveis.

Neste raciocínio Santos (2019) explana que a horticultura é uma prática que acumula vários conhecimentos seja na área de Ciências, matemática, biologia, física e as demais, oferecendo então para todo corpo docente e discente a oportunidade de compreenderem melhor as potencialidades do ambiente ao seu redor.

Por isso, pensar em Educação Ambiental através da produção de hortaliças, pressupõe uma comunidade escolar articulada em prol de um projeto educacional coerente com a realidade dos sujeitos envolvidos.

Silva *et al.* (2025) explana neste sentido que para garantir uma educação ambiental, não basta apenas a mesma ser amparada pela legislação em vigor, deve-se antes de tudo serem desenvolvido projetos com foco nesse modelo educacional, cabendo aos docentes o incentivo e os trabalhos da temática abordada nas instituições escolares.

Portanto, o desenvolvimento de uma horta no contexto escolar pode ser uma excelente experiência que viabiliza práticas pedagógicas em Educação Ambiental e alimentar, sobretudo na fusão da teoria com a prática de maneira contextualizada. Com essa abordagem, haverá uma contribuição massiva no processo de ensino-aprendizagem promovendo a inclusão e incentivando o trabalho coletivo de toda comunidade.

HORTA ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TÉCNICAS

Para o desenvolvimento e manutenção da horta escolar, devem-se considerar alguns aspectos técnicos na construção dos canteiros como: limpeza da área de plantio; colocação de cercas para evitar entradas de animais; marcação e revolvimento do solo (figura 1); adubação orgânica (esterco bovino, aves curtido); construção dos canteiros de cultivo, escolha das sementes; semeadura e plantio nos canteiros ou covas (figura 2).

Figura 1 - Limpeza do solo e construção dos canteiros na escola São Raimundo.

Fonte: autoria própria, 2025.

É importante observar que o local para construção de uma horta seja ensolarado e iluminado na maior parte do dia, distante de arvores e construções que servem como sombras para as hortaliças, um solo plano ou pouco inclinado que não seja encharcável e que tenha água de boa qualidade no local.

No preparo dos canteiros, é importante conhecer o tipo de solo ao qual será implantada a horta, como também a análise química para assim descobrir o pH (potencia de Hidrogênio). Na ausência da análise química, há uma sugestão de 2 a 3 mil quilogramas de calcário por hectare/ha para correção da acidez do solo para posterior desenvolvimento das culturas.

Neste sentido o SEBRAE (2011, p. 7) afirma que:

> Com base nos seus resultados, é possível conhecer a quantidade de nutrientes, de matéria orgânica e o nível de acidez do solo, bem como sua textura. Isso possibilita determinar as limitações, necessidades de corretivos e fertilizantes orgânicos e minerais do solo, a fim de proceder corretamente a calagem e a adubação organomineral do plantio.

Figura 2 - Canteiro semeado em sulcos com a cultura do coentro.

Fonte: autoria própria, 2025.

A figura 3 a seguir exemplifica a aplicação do calcário na formação dos canteiros.

Figura 3 - Aplicação de calcário para correção da acidez do solo.

Fonte: autoria própria, 2025.

Na demarcação dos canteiros, usam-se barbantes e estacas para melhor desenvolvimento dos trabalhos (figura 4). Revolver o solo com o uso de enxadão na profundidade de 25 cm para afofar a terra.

Neto (2020 p. 5) afirma que neste ponto é importante:

> Fazer a marcação, colocando-se em cada extremidade do canteiro um piquete; em seguida, marcar a área com um barbante esticado entre o piquetes. Um bom canteiro pode ser construído com largura de 1 m e comprimento de 3 m, 5 m a 10 m; recomenda-se não construir canteiros muito extensos, que possam dificultar a movimentação das pessoas e a execução dos tratos culturais. O espaçamento entre os canteiros (ruas) deve ser de 50 cm, de modo a permitir a passagem de pessoas e o carrinho de mão.

Essa demarcação é importante para ter uma estimativa de produção, assim como foi falado, facilitar também os trabalhos desenvolvidos. É importante uma boa adubação dos canteiros aos quais devem ser cheios com uma mistura de terra, adubos (orgânicos), calcário e cinzas de madeira. A adubação dos canteiros por metros quadrados pode ser realizada incorporando-se 200 gramas de calcário; 250 gramas de cinzas; de 15 a 20 litros de esterco de curral curtido ou o uso de composto orgânico (Neto, 2020).

Figura 4 - Demarcação dos canteiros com estacas e barbante.

Fonte: autoria própria, 2025.

No que diz respeito à sementeira, ela pode ser um local ou uma estrutura a qual são produzidas as mudas das hortaliças, que após alguns dias é feito o transplantio (retirada da muda da sementeira para o canteiro ou cova definitivo). Sousa (2024) explica que a sementeira deve ser coberta com uma estrutura chamada sombrite (fig. 5), ou outro material como palha para melhorar a temperatura do local, para que as plantas tenham uma adaptação gradativa aos raios solares.

Segundo os mesmos autores, as culturas que passam por esse processo de sementeira para posterior transplantio são: alface; berinjela; couve-flor; repolho; tomate; pimentão, etc. As sementeiras além de ser uma estrutura montada, podem ser feitas em caixotes; copinhos de papel ou plástico como também em bandejas de isopor ou outro material.

Figura 5 - Sementeira com cobertura de sombrite.

Fonte: autoria própria, 2025.

Falando-se dos trabalhos realizados do plantio à colheita, podemos citar os tratos culturais, que se referem a um conjunto de práticas de manejo usados após a semeadura ou o plantio, objetivando otimizar e maximizar a produtividade e qualidade da colheita. Esses tratos culturais segundo Sousa (2024) podem ser

a irrigação; tutoramento; capina; adubação de cobertura; desbaste; amontoa; raleamento; etc.

Neste sentido, o tutoramento (figura 6) ou estaqueamento é uma técnica agrícola (trato cultural) onde são usados suportes (tutores) para a condução vertical de algumas hortaliças como tomate; pepino e pimentão garantindo maior produção de produtos de qualidade.

As técnicas de produção agrícola, se bem manejadas tornam-se primordiais para um maior sucesso da produção e produtividade, todavia ao trabalharmos com horticultura, se faz necessário os conhecimentos técnicos científicos no manuseio da plantação. Essas técnicas garantem plantas saudáveis com excelente produção; controle de pragas e doenças; preservação do solo e da água além de reduzir perdas na colheita e pós-colheita.

Figura 6 - Tutoramento da cultura do pepino.

Fonte: autoria própria, 2025.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho prático de formação da horta escolar foi desenvolvido durante o ano letivo de 2025 na escola Unidade Integrada Municipal São Raimundo, povoado Chapada em Caxias MA nas aulas da disciplina de Técnicas Agrícolas.

Desse modo, os trabalhos práticos visaram demonstrar a importância do cultivo de hortas na unidade escolar como forma de incentivar a comunidade desse local para o plantio de hortas residenciais, com vistas a fortalecer o trabalho em equipe e ao mesmo tempo estimular hábitos saudáveis, como uma estratégia de aprendizagem em Educação Ambiental, para que todos compreendam seu papel enquanto cidadão que preserva o meio ambiente.

A unidade de ensino contempla tanto os anos iniciais quanto os finais do ensino fundamental com turmas nos turnos matutino e vespertino, no turno matutino dos anos finais encontramos 1 turma do 6 º ano; 1 do 7º; 1 do 8º e 1 do 9º; e no vespertino uma turma multisseriada com o 1º, 2º e 3º anos e outra com o 4º e 5º anos juntas.

Ao todo, a área de cultivo das hortaliças é de 104 m² (fig. 7) onde foram produzidas ao longo do ano alface; coentro; cebolinha; cenoura; pimentinha; abobrinha e pepino.

Figura 7 - Vista geral da área de cultivo.

Fonte: autoria própria, 2025.

Para a coleta dos dados foi usado um questionário semiestruturado contendo seis perguntas abertas e fechadas com a turma do 9º ano matutino. Esta forma de pesquisa é muito difundida entre os pesquisadores, em razão de ser uma técnica de fácil manuseio e barata.

Desse modo, 14 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental fizeram parte da referida pesquisa. O estudo dos resultados ocorreu de forma quali-quantitativa. Os dados qualitativos foram avaliados de acordo com o método da Análise de Conteúdo com categorização.

Percebeu-se aqui a importância de se aplicar uma análise qualitativa, em razão de a mesma possibilitar e ampliar o entendimento sobre o que está sendo estudado, além de melhor elucidar os dados quantitativos, logo capta as nuanças do entendimento dos entrevistados para expandir a compreensão da realidade vivida pelos mesmos (González, 2020).

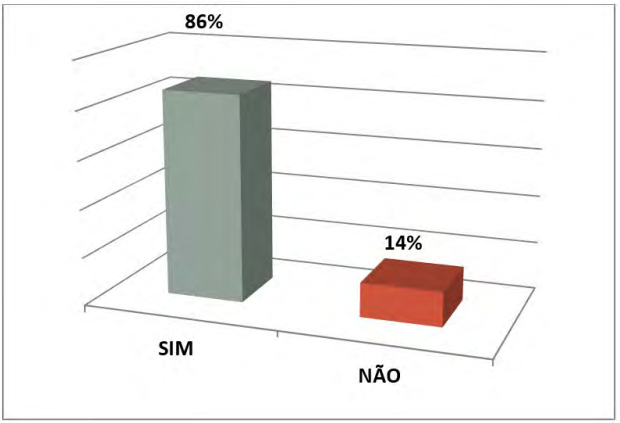
Em relação à obtenção de dados quantitativos, foram organizadas em tabelas e gráficos para facilitar melhor a visualização e interpretação desses resultados encontrados. Essa metodologia ainda permite um diagnóstico descritivo do real, pois traça um perfil dos fatores influenciadores do processo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A produção de hortaliças apresenta-se bastante promissora no agronegócio brasileiro, todavia a grande maioria dos empreendimentos é considerada de base familiar. “O setor está se profissionalizando e, nas últimas três décadas a produção e a produtividade praticamente dobraram sem que houvesse relativo aumento da área que, recentemente, aproxima-se de 800 mil hectares” (Clemente, 2015, p. 13).

Neste sentindo, em relação à importância do consumo de hortaliças pelos alunos, verificou-se na primeira pergunta que 86% consideram importante e 14% não acham que seja, de acordo com o (gráfico 1) a seguir:

Gráfico 1- Você reconhece a importância do consumo de verduras e legumes?

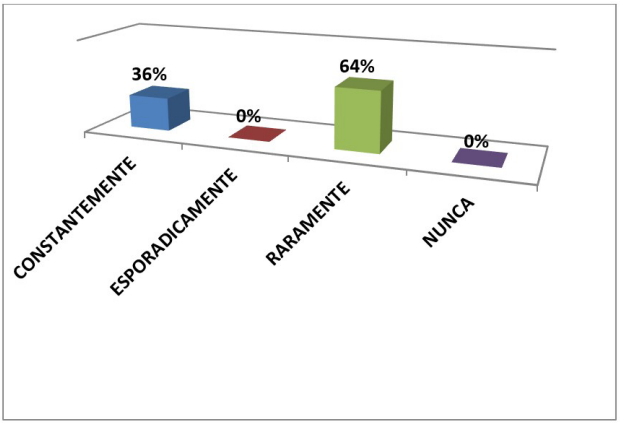


Fonte: autoria própria, 2025.

Podemos perceber que grande parte dos alunos compreende a importância do consumo de hortaliças 86%, entretanto na segunda pergunta (gráfico 2) quando perguntamos com que frequência eles as consomem, somente 36% as ingerem constantemente, enquanto que 64% disseram que raramente se alimentam desse tipo de produto; 0% esporadicamente e 0% nunca.

Esse alto índice de não consumo de hortaliças pode está relacionado à cultura local (gosto pessoal); a falta de acesso a este tipo de produto visto que moram na zona rural; ou pela questão financeira, pois a maioria tem o poder aquisitivo baixo, ou até mesmo por vontade própria ou falta de qualificação e motivação para produção e assistência técnica.

Gráfico 2- Com que frequência você consome verduras?



Fonte: autoria própria, 2025.

É importante explanar que segundo Moreira (2021), as hortaliças se destacam pela sua excelente função nutricional por possuírem vitaminas e sais minerais, além de micronutrientes indispensáveis para várias funções vitais. A mesma autora ainda destaca que esses vegetais apresentam ainda fonte das vitaminas B9, B2 e B6, fibras e potássio.

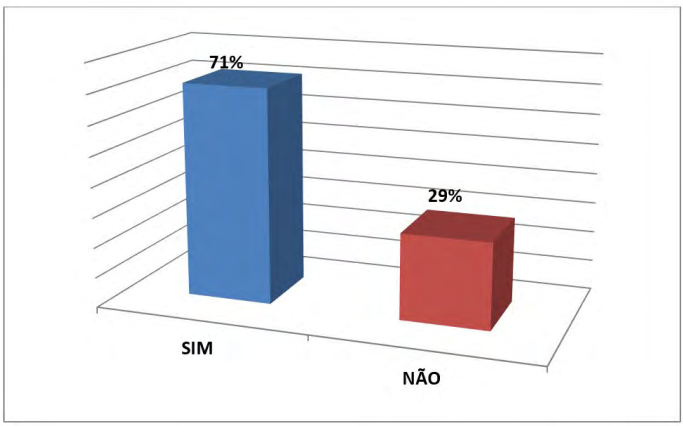
Sousa (2024, p. 10) complementa a importância que a horticultura tem no contexto nacional ao enfatizar que "a produção de hortaliças movimenta no País bilhões de reais no ano, são milhões de toneladas de produtos, sendo tomate, cebola e alface responsáveis por mais de 50% dessa produção".

Já Clemente (2015) complementa essas informações ao frisar que o tomate; a batata; a cenoura; a cebola, o alho e a batata-doce são as culturas que também são responsáveis pelo maior número de produção.

Desse modo, trabalhar a sensibilização da educação ambiental através da produção de hortaliças pelos alunos, incentivando mais o consumo desse tipo de vegetal torna-se uma ótima oportunidade para dinamizar o aprendizado escolar e a disseminação desses conhecimentos. Para tanto, na terceira pergunta foi indagado se já cultivaram hortaliças em casa.

Assim conforme o gráfico abaixo verificou-se que 71% dos alunos entrevistados responderam que já cultivaram hortaliças em suas residências, enquanto que 29% disseram não cultivar (gráfico 3).

Gráfico 3 - Já cultivou hortaliças na sua residência?

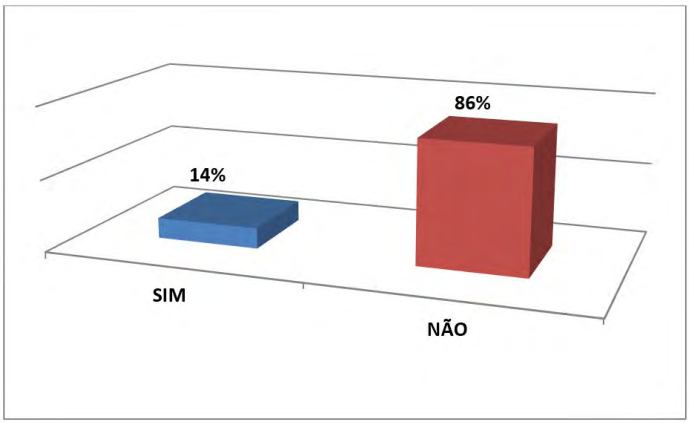


Fonte: autoria própria, 2025.

Podemos perceber que encontramos uma parcela significativa dos alunos 71%, que já produziram hortas em casa, esse fator é comum na zona rural onde as crianças, adolescentes e jovens ajudam nas tarefas de casa e na agricultura familiar como uma forma de cultura local, observando as sazonalidades climáticas e culturais.

Por isso, objetivando saber se os alunos pretendem investir na Agricultura Familiar, foi feita a quarta pergunta: "pretende investir na Agricultura Familiar no cultivo de hortaliças?" (gráfico 4).

Gráfico- 4 pretende investir na Agricultura Familiar no cultivo de hortaliças?



Fonte: autoria própria, 2025.

Analisando o gráfico 4, percebemos que apenas 14% dos alunos disseram que pretendem investir na Agricultura Familiar com o cultivo de hortaliças, e 86% relataram não terem interesse nesse tipo de trabalho.

Esses altos índices de falta de interesse dos entrevistados na Agricultura Familiar é descrito por Troian *et al.* (2011) como sendo pela falta de desejo desses jovens de não darem continuidade no processo de produção agrícola e social das propriedades feito pelos seus pais.

Zago (2012, p. 4) corrobora com essas afirmações ao frisar que “entre as dificuldades de permanecer na agricultura há os limites impostos pela escassez da terra, da baixa renda das famílias e, consequentemente, de investimentos na produção”.

Podemos explanar ainda que a desmotivação do trabalho com a horticultura é influenciada por diversos fatores distintos como falta de crédito; dificuldade econômica; condições precárias de trabalho e infraestrutura e, ausência de políticas públicas para a agricultura familiar, ou até mesmo desconhecimento por parte dos agricultores desses programas sociais de assistência técnica.

Falando-se em conhecimentos técnicos em horticultura, os mesmos são cruciais para que a produtividade aumente e consequentemente melhore a qualidade dos produtos garantindo a sustentabilidade das práticas agrícolas assim como a renda dessas pessoas. Esses conhecimentos segundo Sanches (2023) são essenciais para a fusão da produtividade, sustentabilidade, qualidade e lucratividade incluindo o planejamento de toda infraestrutura necessária para gerir todos os materiais e insumos utilizados no desenvolvimento dos canteiros.

Assim, com o objetivo de saber qual a importância que os alunos acham dos conhecimentos técnicos que aprenderam com o manejo das hortas, que podem ser repassados para suas famílias/comunidades, foi feita a quinta pergunta: “Qual a importância dos conhecimentos adquiridos no manejo prático da horta da escola que poderiam ser repassados à sua família/comunidade?”

Encontramos as seguintes explanações:

> “Melhorar na plantação”. (Auno A)
>
> “Ajuda na plantação das hortas”. (Aluno B)
>
> “A fundura da cova o tempo certo da muda”. (Aluna C)
>
> “Sobre o jeito certo de fazer uma horta, o jeito do plantio e dar sugestão de plantio para eles”. (Aluna D)
>
> “É importante para que aprendamos a cultivar certas plantas que podem melhorar nossa alimentação/saúde”. (Aluna E)
>
> “Adubação e as propriedades no plantio dos legumes ou vegetais, e o processo de crescimento”. (Aluno F)
>
> “Ensinar eles sobre o solo, prática no plantio”. (Aluna G)
>
> “O preparo do solo”. (Aluno H)
>
> “O preparo do solo, o plantio”. (Aluno I)
>
> “A importância é que quando nós aprendemos vamos ensinando para outras pessoas”. (Aluna J)
>
> “A importância de como plantar as verduras como cenoura, quiabo, etc., e é bom para a saúde das pessoas”. (Aluna K)
>
> “Aprendemos mais sobre o cuidado com a horta como regar e cercar para não entrar animais”. (Aluna L)
>
> “Aprender como plantar e colher é bem necessário para a alimentação, saber fazer uma horta é bom para que a família possa plantar alimentos”. (Aluno M)
>
> “Cuidado com as ferramentas, cuidado com os buracos da horta e devem regar elas” (Aluno N).

Observando as respostas dos alunos, podemos perceber que suas explanações foram breves e superficiais, apesar de já terem tido inúmeras práticas na horta ao longo do ano, entretanto percebe-se que eles entendem do manejo técnico juntamente com os conhecimentos populares ao citarem a adubação; preparo do solo; irrigação; cuidados no plantio e colheita que pode ser repassado para suas comunidades, como também da importância nutricional do consumo desse tipo de vegetal que “é importante para que aprendamos a cultivar certas plantas que podem melhorar nossa alimentação/saúde” (Aluna D).

Nesta perspectiva, Sanches (2023) em seu trabalho explica de maneira categórica os manejos iniciais da escolha da área; preparo do solo e adubação; produção de mudas (sementeira) e semeadura; transplantio; tratos culturais; espécies produzidas adaptáveis à região e os manejos imprescindíveis para um melhor desenvolvimento das culturas.

As (figuras 8, 9, 10 e 11) a seguir retratam alguns desses manejos técnicos científicos desenvolvidos pelos alunos como o preparo do solo; sementeira; transplantio; e tutoramento (trato cultural) respectivamente.

Figura 8 - Preparo do solo e formação dos canteiros.

Fonte: autoria própria, 2025.

Figura 9 - Sementeira (copinhos) cultura da alface.

Fonte: autoria própria, 2025.

Figura 10 - Transplantio cultura da alface para o canteiro.

Fonte: autoria própria, 2025.

Figura 11 - Tutoramento do pepino (trato cultural).

Fonte: autoria própria, 2025.

É interessante ressaltar que a Educação Ambiental objetiva promover uma conscientização mais eficaz, sobretudo uma compreensão dos desafios que o meio ambiente enfrenta, estimulando, contudo práticas sustentáveis no ambiente educacional escolar.

Podemos compreender então que a Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, objetiva estabelecer várias diretrizes de promoção da Educação Ambiental, abrangendo todos os níveis educacionais de ensino no país.

Antunes (2025 p. 3) reforça que:

> A educação ambiental, como preconiza a PNEA, deve ser um componente essencial e permanente da educação nacional, sendo desenvolvida de forma interdisciplinar e participativa, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, tanto formal quanto não formal, com o objetivo de formar cidadãos conscientes, aptos a tomar decisões e atuar na realidade socioambiental de forma ética e responsável.

Como podemos perceber, há uma sensibilização por parte dessa política para a população em relação a seus direitos e deveres, considerando vários aspectos legais como os sociais; políticos; científicos e culturais. Assim, com o objetivo de saber se os alunos têm entendimento sobre o que é Educação Ambiental, foi feita a seguinte pergunta: Você sabe o que é Educação Ambiental? Explique.

Encontramos as seguintes respostas:

> "Não". (Aluno A)
>
> "Não", (Aluno B)
>
> "Não". (Aluna C)
>
> "Não". (Aluna D)
>
> "Não". (Aluna E)
>
> "Eu entendo que é uma educação no nosso ambiente eu acho que é isso". (Aluno F)
>
> "Não conheço". (Aluna G)
>
> "Não, eu não conheço". (Aluno H)
>
> "Não, eu não conheço". (Aluno I)
>
> "Não". (Aluna J)
>
> "Não". (Aluna K)
>
> "Não sei". (Aluna L)
>
> "Não". (Aluna M)
>
> "Não sei". (Aluna N)

Pelas respostas dos alunos, fica evidente explanar que os mesmos desconhecem o tema em questão, onde apenas um estudante relata "que é uma educação no nosso ambiente" (Aluno F). É notório salientarmos que os professores não vêm discorrendo esse conceito de forma clara e perceptível para que os alunos possam entender, ou se discorrem, os alunos não conseguiram compreender ao ponto de formularem um conceito.

Portanto, pode-se afirmar que a Educação Ambiental é uma ponte que liga os conhecimentos nas diversas disciplinas do currículo escolar, sobretudo a de Técnicas Agrícolas ao aliar teoria e prática dos conhecimentos científicos e populares já destacados no manejo da horta, sendo um processo de formação de valores, habilidades e conhecimentos que despertam a consciência sustentável para a atual e futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os trabalhos práticos com os discentes na disciplina de Técnicas Agrícolas e a pesquisa feita através de questionário semiestruturado aplicado a esses estudantes do 9º ano do ensino fundamental, conclui-se que os alunos entendem a importância do consumo e a disseminação dos conhecimentos adquiridos sobre horticultura para seus lares/comunidade.

Diante do exposto, percebe-se que a grande maioria já cultivou hortaliças em casa, entretanto essa prática não os despertou para prosseguirem nesse tipo de trabalho futuramente na agricultura familiar e, que apesar de relatarem a importância do consumo de legumes e verduras, a percentagem dos que as consomem ainda é irrisória, isso reforça ainda mais a importância da adoção de trabalhos sobre a Educação Ambiental pela escola, como também o despertar da consciência crítica e a valorização de hábitos alimentares saudáveis.

Neste sentido, é imprescindível reafirmar que a produção de hortaliças com práticas ecológicas representa um caminho essencial para forjar uma sociedade mais consciente com criticidade e responsabilidade em relação ao meio em que vivemos.

Sobre a temática Educação Ambiental, os alunos mostraram-se leigos no assunto, evidenciando as dificuldades dos mesmos de entenderem esse tema em questão. Com isso, não podemos inferir de fato que os trabalhos na produção de hortaliças puderam estimular a consciência ambiental desses estudantes.

Pois apesar dos discursos apontarem positivamente para o alcance dos objetivos almejados neste trabalho, fica notório enfatizar com mais propriedade a Educação Ambiental, com a adoção de projetos interdisciplinares pela escola capazes de contribuir efetivamente para um maior entendimento do meio ambiente e sustentabilidade.

Almejamos ainda que este trabalho sirva como elemento norteador de posteriores estudos sobre a importância da Educação Ambiental e a produção de alimentos saudáveis no manejo da horticultura, assim como o papel das políticas públicas para o desenvolvimento da agricultura familiar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. A; LEHNER, H. L.; RIBEIRO, L. G. G. **Educação ambiental crítica e formação para sustentabilidade na educação básica**. Revista de Direito Ambiental e Socioambientalismo, Brasília, v. 10 n. 2 Jan/Jul. 2025, p. 01 – 20.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998, compilado até a Emenda Constitucional nº135/2024.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025.

CLEMENTE, F. M. V. T. **Produção de hortaliças para agricultura familiar**. Brasília: Editora técnica, Embrapa, 2015.

GONZÁLEZ, F. E. **Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v.8, n.17, 2020, p. 155-183.

_____**Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 01 Out. 2025.

MOREIRA, L. M. **Hortaliça não é só salada: alimentação saudável sem desperdício.** Brasília: Embrapa, 2021.

NETO, P. R. A. de. **Preparo de canteiros para o cultivo de hortaliças.** Teresina: Embrapa Meio-Norte, 2020.

RAMADAS-RODRIGUES, J. O. de.; CARVALHO, M. C. V. S. da. **Horta escolar na educação infantil: ferramenta pedagógica para Educação Alimentar e Nutricional.** Debates em Educação, Maceió, vol. 17, Nº 39, 2019, p. 1-21.

SANCHES, R. S. da. **Cultivo de Olerícolas.** 2 ed. ver. Ampl. Marituba: EMATER, 2023.

SANTOS, R. A. dos. **Sustentabilidade: a horta escolar como estratégia de educação ambiental.** 2019. 39 p. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas). Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão-SE.

SEBRAE. **Cenoura saiba como cultivar hortaliças para semear bons negócios**. Brasília: 2011.

SILVA, et. al. **Um novo olhar sobre a educação ambiental: para o alcance da sustentabilidade.** CONEDU – Educação Ambiental, vol. 3, 2025.

SOUSA, M. B. de; MARTINS, V. C. **Hortas: recomendações de cultivo no estado do Pará.** Brasília: Embrapa, 2024.

TROIAN, et. al. **Jovens e a tomada de decisão entre permanecer ou sair do meio rural: Um estudo de caso.** Revista de Extensão e Estudos Rurais, v.1, n.2, Jul-Dez. 2011 p. 349-374.

ZAGO, N.; BORDIGNON, C. **Juventude rural no contexto da agricultura familiar: migração e investimento nos estudos.** 2012. Disponível em:< http://www.portalanpedsul.com.br\trabalho>. Acesso em: 01 Out. 2025.

Capítulo 27

A Importância da Educação de Jovens e Adultos para Trabalhadores Rurais

The Importance of Youth and Adult Education for Rural Workers

Marcos Vinícius Pereira da Cruz

Licenciado em Ciências Biológicas.

Ana Cristina Silva Daxenberger

Professora da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Educação Escolar.

Nathali Gomes da Silva

Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Josilene de Souza Freitas

Professora da Rede Estadual da Paraíba. Mestre em Ensino de Biologia (UFPB).

Resumo: Este trabalho teve por objetivo identificar e compreender sobre a importância da educação de jovens e adultos na vida de agricultores rurais de uma comunidade no município de Areia, estado da Paraíba. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com método teórico-dedutível, de cunho descritivo analítico, tendo como instrumento de pesquisa a entrevista como oito estudantes, entre janeiro e fevereiro de 2024. Para análise de dados foi feita a análise de conteúdo à luz das ideias de Bardin. Constata-se que a educação de jovens e adultos é, extremamente, importante para os trabalhadores rurais, que na sua maioria deixaram os estudos em idade escolar devido à necessidade de trabalhar e auxiliar em casa ou devido ao matrimônio; todos afirmam que retornaram a estudar para ter melhores condições de vida, mas que enfrentam dificuldades para estudar como locomoção, o cansaço, as condições de estudos, dentre outros.

Palavras-chave: trabalhadores rurais; educação do campo; inclusão social.

Abstract: This study aimed to identify and understand the importance of youth and adult education in the lives of rural farmers in a community in the municipality of Areia, Paraíba state. This qualitative study uses a theoretical-deductive method and a descriptive-analytical approach. The research instrument was interviews with eight students conducted between January and February 2024. Content analysis was performed for data analysis, based on Bardin's ideas. It appears that youth and adult education is extremely important for rural workers, most of whom dropped out of school due to the need to work and help at home or due to marriage. All report returning to school to improve their living conditions, but face challenges such as transportation, fatigue, and poor study conditions, among other factors.

Keywords: rural workers; rural education; social inclusion.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/1996, na qual a

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.27

EJA foi reconhecida como uma modalidade de ensino da educação básica, nas etapas de ensino fundamental e médio, como cita o inciso 1º do artigo 37 da referida lei, devendo ser consideradas as características do educando, seus interesses, as condições de trabalho e vida.

O público atendido pela educação de jovens e adultos é composto, em sua maioria, por trabalhadores que não puderam estudar na idade regular, pelos mais diversos motivos, como: gravidez precoce, drogas, desinteresse, condições financeiras, ou por não se sentirem atraídos pelo conteúdo escolar. Por esses motivos, ao se pensar em educação de jovens e adultos, sobretudo, oriundos da zona rural, deve-se pensar em uma educação específica para melhor atender ao público da EJA .

Não é raro encontrar trabalhadores rurais que não sabem assinar seu próprio nome, ou fazer um cálculo simples. Os motivos para tais consequências da falta de escolarização na idade regular, podem ser em função do uso do tempo para ajudar na lavoura, a falta de perspectiva para com a educação, a necessidade de ajudar em casa, as longas distâncias entre as escolas e residências, dentre outros. Destacamos ainda, que na história brasileira, o público escolar da zona rural tem sido o mais afetado no tocante ao acesso ao processo de escolarização formal, o que ocasiona muitas vezes à exclusão social.

Mesmo com tantos empecilhos, agricultores continuam a procurar a EJA para sua formação, mesmo que relativamente tardia, e essa modalidade educacional pode ser uma resposta ao sistema excludente social/escolar. Esse movimento de volta à escolarização pode demonstrar uma busca por melhores condições de vida e melhora na autoestima.

Considerando os elementos acima, destaca-se que é impossível não discutir sobre a Educação de Jovens e Adultos no campo. A educação do campo consiste em uma educação voltada aos interesses e ao desenvolvimento social e econômico, dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Diante disso, se faz necessário o estudo sobre a importância da educação de jovens e adultos na vida de agricultores rurais, tendo como questões norteadoras desta pesquisa: Qual é a importância da educação de jovens e adultos em relação à melhoria na qualidade de vida destes sujeitos? Quais são os sonhos e expectativas deste público quanto à própria formação?

Para isso, teve-se como objetivo geral de pesquisa: identificar e compreender sobre a importância da educação de jovens e adultos na vida de agricultores rurais de uma comunidade no município de Areia, estado da Paraíba**.** Como objetivos específicos foram: i) identificar os motivos causadores da evasão escolar na idade regular; ii) compreender os motivos que fizeram os jovens e adultos voltarem a estudar; iii) entender quais são as dificuldades contidas no processo de escolarização dos estudantes por meio da escuta sensível; iv) caracterizar o perfil dos participantes da pesquisa; v) compreender os objetivos e sonhos dos participantes em relação à educação.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com método teórico-dedutivo, a qual compreende-se pela necessidade de estudos anteriores como norteadores para a análise das hipóteses de constatação e compreensão dos dados de pesquisa. Como instrumentos de pesquisa utilizou-se a entrevista com 8 estudantes da EJA, no município de Areia, estado da Paraíba, e os dados foram coletados entre janeiro e fevereiro de 2024. Para a análise de dados utilizou-se a análise de conteúdo, com a categorização de dados.

O presente trabalho está organizado em cinco partes, além desta introdução. São ela: i) a revisão teórica na qual trazemos elucidações conceituais, teórico-filosóficas sobre esta modalidade de educação; ii) a metodologia, na qual descrevemos sobre o tipo de pesquisa, o método, os instrumentos utilizados para coleta de dados, sobre o lócus da pesquisa, sobre os participantes e o tratamento dos dados; iii) resultados e discussões, na qual trazemos os dados coletados analisados e comentados à luz dos fundamentos da educação de jovens e adultos; v) as considerações finais, na qual apontamos os pontos em destaque da pesquisa e encaminhamentos.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ELUCIDAÇÕES CONCEITUAIS E TEÓRICO-FILOSÓFICAS

A educação de jovens e adultos (EJA) ocupa uma posição central no cenário educacional da atualidade, não apenas em escala nacional, mas também internacional. Trata-se de um campo que corresponde aos direitos humanos e corrobora para o desenvolvimento econômico, social e para a sustentabilidade. Entretanto, ainda se configura como um desafio, visto que apontam para as desigualdades sociais que ainda se mostram latentes nos países que não proporcionam oportunidades de educação na idade certa.

A partir de um breve levantamento de artigos publicados nas bases de dados internacionais, das quais destacamos ERIC (Education Resources Information Center) e a DOAJ (Directory of Open Access Journals), no período de 2023 a 2025, observamos trabalhos que apontam para a necessidade de políticas públicas educacionais que atendam as reais necessidades do público que corresponde a Educação de Jovens e Adultos, considerando esta modalidade como campo fértil para a consolidação e aprendizagem para a democracia, segundo Clair, Tett e Black (2025).

Ainda de acordo com esses autores, que realizaram um estudo sobre a educação de adultos nos Estados Unidos, apontam que esse modelo de educação, que possui fundamentos na perspectiva democrática de ensino, tem ferramentas suficientes para combater discursos antidemocráticos, que vêm se instalando nos países, principalmente, nos EUA. Deste modo, torna-se urgente a busca e consolidação de espaços que garantam o diálogo e a inclusão de pessoas.

No Brasil, apesar de obtermos registros de uma educação voltada para o público de jovens e adultos, a partir de 1500, ou seja, com o período do Brasil

Colonial, segundo Gomes Junior (2023), a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, foi formalmente instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, definindo como público-alvo os maiores de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental e os maiores de 18 anos que não concluíram o Ensino Médio.

A instituição dessa modalidade em forma de lei, aponta para avanços significativos na longa trajetória que a EJA tem no contexto da educação brasileira, para além de representar uma ruptura com o Ensino Supletivo, incorporando perspectivas de ensino e aprendizagens mais humanizadas e abrangentes que reconhecem as especificidades históricas, sociais e culturais de seu público-alvo.

Os trabalhos encontrados na base de dados internacionais, também, revelam que apesar dos avanços em pesquisas e na elaboração de políticas educacionais tanto no âmbito nacional como internacional, a análise da situação atual revela progressos significativos, mas também desafios persistentes que demandam atenção urgente de toda a comunidade. Como observamos no trabalho de Rhodes e Ó Tuama (2025), que apresentam as contribuições da VII Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (VII Confintea), em 2022, em Marrakech (UNESCO, 2022), para o campo da EJA e o Relatório da UNESCO (2024), para quem apresenta um mapeamento da situação das taxas de alfabetização e analfabetismo no mundo. Tais aspectos veremos a seguir.

A partir da VII Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (VII Confintea) em 2022, realizada pela Unesco, objetivou, segundo Rhodes e Ó Tuama (2025), apresentar um panorama atual da educação de adultos como também apresentar as metas para essa modalidade para os próximos 12 anos. Dentre os quais destacamos: a promoção de uma aprendizagem ao longo da vida, a construção de sociedades mais democráticas e éticas, direcionar as aprendizagens para a promoção de ações climáticas, promover acesso à alfabetização independente do gênero, como também facilitar o acesso a essa aprendizagem em ambientes formais, informais e não formais (Rhodes, Ó Tuama, 2025). Tais elementos também coadunam com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da ONU (2025), e destacamos a Eja como uma possibilidade de proporcionar condições de melhoria de vida aos educandos. Das metas descritas pela ODS, destacamos: i) a erradicação da pobreza; ii) educação de qualidade; iii) a redução das desigualdades; iv) igualdade de gênero. v) ação global contra as mudanças climáticas.

De acordo com os dados apresentados pela UNESCO em 2024, é perceptível um gradativo progresso com relação às taxas de alfabetização entre a população mais jovem, chegando, em alguns países, a marcar o dobro de alfabetizados jovens adultos, em comparação da população mais idosa. Entretanto, os dados da UNESCO (2024) ainda revelam que, para além das questões de grupos etários, as taxas de analfabetismo também possuem gênero e localização geográfica, uma vez que o índice de analfabetismo entre as mulheres ainda é superior ao dos homens, como também, os países considerados periféricos ou “subdesenvolvidos” ainda apresentam maiores taxas de analfabetismo quando comparados a outros países.

Ao direcionarmos o olhar para as populações urbanas e rurais, os dados da UNESCO (2024) ainda pontuam para níveis mais acentuados de desigualdades

sociais e de aprendizagens, mesmo em países que possuem elevadas taxas de alfabetização, ao considerarmos os grupos que vivem em áreas rurais, existe um negligenciamento quanto às políticas públicas que atendam a alfabetização de jovens e adultos.

Os dados apresentados pela organização apontam para a necessária e urgente atenção que o poder público deve apresentar para a EJA, uma vez que a escolha pelo abandono da escola na idade regular é diretamente relacionada à necessidade do trabalho devido às questões econômicas, às condições de aprendizagens e ao currículo que é muito mais excludente do que inclusivo. Constitui-se assim desafios que, para além das questões etárias, precisam atender grupos étnicos, que possuem identidades de gênero, localização geográfica, ocupam um espaço econômico, social, político e cultural, historicamente negligenciado.

Especificamente, no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa à reinserção de indivíduos que não tiveram acesso ao conhecimento escolar na idade regular, se trata, portanto, de uma forma de garantir o direito daqueles que foram excluídos do âmbito escolar. A maioria dos educandos da EJA são trabalhadores que, por muitas vezes, buscam melhores condições de vida, melhora na autoestima e que buscam vencer as diversas barreiras que a sociedade impõe para adultos não letrados ou com pouco letramento (Moreira, 2014; Brenner e Carrano, 2023; Lódi; Skorek; Sanceverino, 2022). Ainda, conforme Pedroso a Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende pessoas que não conseguiram estudar na idade apropriada ou que abandonaram os estudos por falta de interesse no conteúdo escolar resultando na exclusão social e educacional de indivíduos analfabetos.

A EJA sempre esteve presente na história da educação brasileira em um processo de continuidade e descontinuidade de Políticas Públicas (Prado, 2007), o que em nosso entendimento precisa ser modificado e assumido como uma responsabilidade de Estado permanente, pois os indicadores estatísticos ainda mostram um alto índice de analfabetos no país. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo no país é de 7% (IBGE, 2022)- divulgada em 2024 -, considerando os habitantes com mais de 15 anos, essa quantidade pode parecer pouco, mas levando em conta que o Brasil é um país com dimensões continentais, isso é um problema que deve ser tratado com seriedade. Os dados do IBGE, referente ao PNAD (2019) trazem que 51,2% das pessoas com 25 anos ou mais não concluíram o ensino médio, além de apontar que 20,2% dos indivíduos com 14 a 29 anos de idade não completaram a educação básica, seja por abandono ou por nunca a terem frequentado.

De acordo com Mesquita e Weller (2023), nos últimos anos houve uma juvenilização do público da EJA. Em virtude do grande aumento do público jovem na EJA, o que exige inclusive, conforme os autores a revisão da forma de se estudar a EJA, em um novo contexto político social que demanda também alterações de política pública para esse público e de execução de novas práticas educativas. Todavia, apontamos que a pesquisa desses autores se dá na EJA urbana, configurada por desafios e a necessidade de uma reorganização curricular (Mesquita e Weller,

2023).

Brenner e Carrano (2023) ao desenvolver uma pesquisa sobre o público da EJA, em escolas estaduais no município do Rio de Janeiro, constatou que a maioria dos educandos da EJA além do processo de exclusão escolar, também faziam parte do grupo de vulnerabilidade social. Os participantes da pesquisa de Brenner e Carrano (2023, p. 8) afirmavam dividir seu tempo entre a escola e o trabalho para poderem ter melhores condições sociais. Os pesquisadores ainda destacam que o retorno aos estudos constitui um momento especial para os jovens da EJA, representando uma redescoberta do valor da educação escolar que reacende esperanças e planos para o futuro (Brenner, Carrano, 2023).

Sendo assim, destacamos a importância da EJA para o desenvolvimento do país e a garantia plena dos direitos básicos do cidadão à educação. Como destaca Mesquita e Weller (2023, p.7) é "evidente a atenção dedicada à constituição da EJA como uma modalidade de ensino que garanta, ao menos no âmbito normativo, o acolhimento da diversidade de sujeitos e a promoção de um currículo que considere os diferentes tempos e espaços".

Isso também já era identificado em Brenner e Carrano, (2023), Senhoras (2022), Barroso; Demétrio; Furtado (2008); Silva *et al.* (2020); Feliciano, Mello e Pereira, (2024). Destarte, explicitamos que essa modalidade de ensino exige certa flexibilidade, considerando o seu público-alvo, que muitas vezes está estudando para ascender profissionalmente, para a qual se faz necessária a articulação da EJA com a educação profissional, como cita o artigo 37 da LDBEN. E quando tratada como educação do campo, ainda destacamos sobre a necessidade de se pensar em ações afirmativas, para se garantir não só o acesso dos educandos ao sistema educacional, como também a sua permanência e qualificação, seja ela básica ou profissional. Como ação afirmativa, entendemos por ações do Estado focalizadas à luz do princípio de equidade e da inclusão social, identificando as demandas sociais para a garantia de direitos dos cidadãos, no sentido de reparação social. Assim se expressam Feliciano, Mello e Pereira (2024, p. 10):

> Neste sentido, a educação de jovens e adultos do campo torna-se política indispensável no combate à exclusão, especialmente quando esta proposta é apresentada pela própria comunidade assentada, a qual passa a perceber a educação como direito e a exigir do Estado o acesso a este direito.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve a aprovação do Comitê de ética em Pesquisa da UFPB pelo CAEE nº 75956323.2.0000.5188, e atende a todos os preceitos de normativas do Conselho Nacional de Pesquisa com seres humanos. A presente pesquisa traz uma abordagem qualitativa, pois, como cita André (2013), no campo educacional, as pesquisas com abordagem qualitativa têm sido privilegiadas por possibilitarem a análise e compreensão dos fenômenos que envolvem a complexidade das

ações educativas. Sobre isso, Schneider, Jujii e Corazza (2017) corroboram com o uso de tal abordagem em pesquisas voltadas para a área educação, devido a sua complexidade e dinâmica dos fenômenos envolvidos e as dificuldades na manipulação de variáveis.

Trata-se de uma pesquisa com método teórico-dedutível, para a qual o pesquisador aplica o raciocínio dedutivo, partindo de premissas gerais para chegar a conclusões específicas, em outras palavras, para implicar uma conclusão unicamente correta aos elementos em estudos utilizando-se do raciocínio, em que o caminho percorrido da pesquisa de, "[...] princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica" (Gil, 2008, p. 9). O raciocínio lógico do ato de pensar sustenta o percurso metodológico da pesquisa teórico-dedutível.

O instrumento usado para obtenção de dados foi a entrevista individual, usando um roteiro previamente elaborado. Segundo Cancherini (2010), o pesquisador trabalha com sua visão de mundo e com suas crenças pessoais, não estando isento de contaminações, enquanto trabalha com as realidades alheias interrelacionadas com as suas, ou seja, deve-se considerar sua história familiar, suas relações de produção e de classes, de forma que o resultado desta síntese possa ser parte do conhecimento gerado (Barbier, 2002). Neste sentido, estes aspectos e princípios sobre a pesquisa qualitativa foram observados pelos pesquisadores neste percurso investigativo.

A coleta de dados se deu entre os dias 01 de janeiro e 29 de fevereiro de 2024. Os participantes escolhidos foram 8 educandos da EJA, agricultores familiares, identificados por siglas; e eles em algum momento da vida estudaram nas redes municipal ou estadual.

As entrevistas abordaram, principalmente, os motivos que levaram os agricultores a abandonarem a escola na idade regular, o porquê de retornar a estudar, quais metas e sonhos deles em relação à educação, quais dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem desses estudantes, além de procurar entender qual o perfil desses trabalhadores, como questões de idade, filhos, cônjuges etc.

Uma das técnicas de análise de dados qualitativos utilizadas na área da educação é a Análise de Conteúdo (AC). Entendida como um conjunto de técnicas que busca a compreensão dos sentidos manifestados pelos sujeitos participantes de uma pesquisa, dos documentos analisados, entre outras formas de expressão, a AC tem-se apresentado como um dos métodos mais empregados nos estudos no âmbito educacional (Valle; Ferreira, 2025).

Bardin (2016) também define a AC como conjunto de técnicas para análise de comunicações que busca, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou qualitativos que possibilitem a inferência de conhecimentos. A pré-análise do material consiste em etapas, que são: leitura flutuante, que é o primeiro contato com o material, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e objetivos,

e elaboração de indicadores (Silva; Fossá, 2015), e a escolha dos documentos devem seguir 4 regras essenciais: exaustividade, onde não deve ser deixado de fora qualquer elemento, representatividade, que diz que, a depender do tamanho da amostra, pode-se ser usada uma fração da mesma para representar, desde que sua escolha seja rigorosa (Bardin, 2016), e homogeneidade que expressa os dados devem ser precisos e não podem apresentar diferenças demasiadas entre si, e pertinência, onde, deve-se verificar se a fonte documental corresponde ao objetivo da análise (Silva; Fossá, 2015).

Após a etapa de pré-análise do material, foi realizado o processo de exploração dos materiais, que se trata da codificação, para o qual Bardin (2016) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo, e Fossá (2003, p. 4) complementam o processo de análise das entrevistas envolve a fragmentação do texto em unidades de registro, como palavras, frases ou parágrafos, que são organizadas tematicamente em diferentes níveis de categorias - iniciais, intermediárias e finais - permitindo assim a realização de inferências.

Na terceira fase, ocorre o tratamento de resultados, inferência e interpretação, na qual há o estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, seguindo as regras de exclusão mútua, onde um elemento não deve estar em duas categorias simultaneamente, da homogeneidade na categoria, da pertinência e da objetividade (Silva; Fossá, 2015).

É importante destacar que o material analisado apoiou-se no software Iramuteq versão 0.8 alpha 7, o qual nos permitiu realizar uma análise das especificidades do texto, tais como: as ocorrências e conexões dentro dos textos e a nuvem de palavras que possibilitou agrupar as palavras considerando a sua frequência o que resultou nas categorias de análise apresentadas de forma detalhada na próxima seção.

Por fim, a partir da constituição dessas etapas, foram realizadas a triangulação dos dados por meio do cruzamento das falas dos participantes e a relação dessas falas com os aspectos culturais, sociais e econômicos que influenciaram na compreensão do objeto de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Precisamos lembrar ao leitor que o público participante da EJA, em sua maioria, é sujeito que em algum momento de sua vida, abandonou a escola regular por necessidades sociais. Considerando estes estudantes como sujeitos de direitos (Brasil, 1988 e 1996) e as ideias freirianas que apontam que a educação sozinha não modifica a sociedade, mas sem ela, não há transformação. Ratificamos os pensamentos de Freire, no tocante à necessidade de uma educação (Freire, 1987), para que as modificações possam realmente acontecer no cotidiano do sujeito, no caso, o estudante da EJA.

Neste sentido, a partir dos elementos supracitados, os resultados serão apresentados em categorias. Todavia, antes da análise dos dados em categorias, apresentaremos os dados de perfil do público participante.

Caracterização do Perfil dos Entrevistados

Além de questões específicas sobre o objeto de estudo, que é a educação de jovens e adultos, se faz necessário também, a compreensão sobre o perfil dos entrevistados, sua condição socioeconômica, idade, identidade de gênero, e outras questões que se fizeram pertinentes para entender quem são os participantes.

Constatamos que 100% dos participantes possuem uma renda inferior a 1,5 salário- mínimo, o que ratifica os pensamentos de Arroyo (2005, p.29): “desde que a EJA é EJA, os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, vivem da economia informal”. Isso também foi constatado na pesquisa de Brenner e Carrano (2023) e nos dados da Unesco (2024), confirmando que o público da EJA, normalmente, é um grupo que se encontra na vulnerabilidade social. E como afirmam Brenner e Carrano (2023, p.7), esse público oriundo das classes populares, diante de um cenário de crescentes incertezas e redução das possibilidades de previsão do futuro, embora não abandonem a escola, demonstram ceticismo em relação ao poder dos diplomas e à relevância dos conhecimentos formais escolares para conseguir emprego.

Em nossa pesquisa, também é evidenciado a relação escola-trabalho, pela profissão dos entrevistados, os quais, todos realizam algum tipo de atividade agropecuária, de subsistência ou para venda de derivados. Destacamos que neste caso a renda é variável a depender das condições climáticas, incidência de luz solar, disponibilidade de água, e em consonância a essa dependência da renda a fatores externos. Segundo os dados, nenhum dos entrevistados chegou ao ensino médio, ou o concluiu na idade regular prevista pela Lei de Diretrizes e Bases, que é de 17 anos (Brasil, 1996). Os educandos que buscam a EJA têm origem familiar muito humilde, trabalham desde cedo e muitas vezes não são capazes de acompanhar os processos regulares de educação (Matos; Souza; Sousa, 2018; Brenner e Carrano, 2023; Feliciano, Mello, Pereira, 2024).

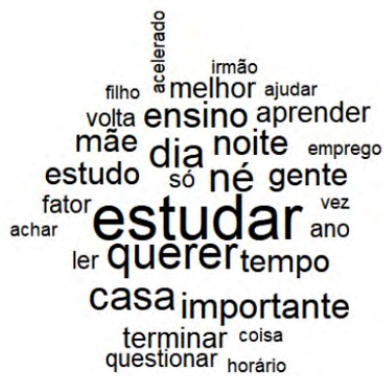
Destacamos que 75% abandonaram a escola antes de finalizar a 4ª série (atual 5º ano), e 25% chegaram a cursar os anos finais (6º ano ao 9º ano), mas não concluíram. Dentre os indivíduos entrevistados, notou-se uma presença majoritária de mulheres, sendo um percentual de 87,5% (7), enquanto apenas 12,5% (1) eram homens. Isso se deve pelo fator histórico de adolescentes mulheres que residem em zonas rurais, se casarem precocemente, muitas vezes, com idades abaixo dos 18 anos, ou abandonar a escola para realizar trabalho de cuidado em casa, ou até em residências alheias, como uma forma de ajudar na renda, o que coloca mulheres como “exclusivamente dona de casa, guardiã do lar. E as próprias mulheres, em sua imensa maioria, têm de si próprias uma imagem cujo componente básico é um destino social profundamente determinado pelo sexo” (Saffioti, 2013, p. 57).

Quando questionados sobre a quantidade de filhos que os participantes têm, os mesmos responderem: 12,5% (1) afirmou ter 1 filho; 25% (2) afirmaram ter 2; 25% (2) tem 3; e 37,5% (4) tem 4 filhos. Diante da quantidade de filhos dos entrevistados, e relacionando-os com a idade dos participantes, foi possível constatar que a maioria dos filhos dos participantes estão em idade escolar. Constatamos que eles sentem a fragilidade vinda da falta de formação para acompanhar os estudos dos filhos, e estão almejando um futuro melhor para seus filhos. Além disso, pelos dados percebeu-se que ao ver seus filhos estudando os incentivou a voltar à escola. Esses dados nos permitem afirmar que os pais são os maiores responsáveis pela permanência dos filhos na educação regular.

A idade é um fator relevante para ser aceito na EJA, e de acordo com o Parecer CNE/CEB nº6/2010, a idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos para o ensino fundamental, e 18 anos para o ensino médio. Nesse sentido, os dados sobre a idade dos participantes da pesquisa está entre 32 a 60 anos; o que nos permite também inferir que o longo período longe do processo de escolarização também traz à tona a fragilidade dos participantes, pois, esse estudante volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimento de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (Brasil, 2006). Diferentemente do que se encontrou na pesquisa de Brenner e Carrano (2023), que traz um perfil jovem da EJA, nossa pesquisa apresenta um público adulto com cem porcento dos participantes com idade acima de 30 anos. Temos os seguintes dados: 12,5% (1) considerado idoso por estar acima de 60, e os demais 87,5 % (7) enquadram-se na faixa de 32 a 46 anos de idade. O que nos permite afirmar que na zona rural na área aplicada à pesquisa, o público é adulto, precisando também, como relataram Brenne e Carrano (2023) dividir as tarefas entre trabalho e escola.

Para melhor compreensão sobre os fatores que justificam a não conclusão do ensino em idade regular, como também compreender os motivos que levam os jovens e adultos de volta a sala de aula, realizamos um gráfico de nuvem de palavras a partir do software Iramuteq versão 0.8 alpha 7, a fim de construirmos uma análise mais consolidada para essa pesquisa.

Gráfico 1 - Nuvem de Palavras.



Fonte: dados de pesquisa, 2025.

A partir da leitura realizada do gráfico, observamos que os entrevistados destacam quatro pontos. O primeiro deles está relacionado à motivação, por meio das palavras “querer”, “aprender”, “melhor” e “importante”, sinalizando para o valor que a educação assume para as suas vidas. A segunda ênfase diz respeito aos desafios, associando às palavras “casa”, “filho”, “emprego” e “tempo”, o que permite inferir a sobrecarga de atividades, principalmente, atribuída às mulheres. O terceiro ponto destacado chama a atenção para a necessidade de criação de estratégias de adaptação para o acesso à escolarização, onde assume destaque as palavras “noite”, “ensino”, “tempo”, apontando para a necessidade que os estudantes possuem de encontrar estratégias para voltar aos estudos. Por fim, palavras como “emprego”, “gente”, “anos”, se mostraram relacionadas aos fatores sociais construídos a partir do processo de escolarização, com o coletivo.

Sobre as categorias de análise, são elas: a) motivação, b) razões de não conclusão de estudos em idade apropriada; c) dificuldades no processo de escolarização; d) o papel das relações sociais no contexto escolar. Os pontos aqui elencados foram mais bem detalhados nas seções a seguir.

Motivação para Cursar a EJA

Existem muitos motivos que podem influenciar um indivíduo a voltar a estudar, e diante disto, para ter respostas reais sobre o porquê dos participantes optaram pela EJA, foi necessário questionar sobre tais razões. Assim, obtivemos o seguinte número de citações: por ser a noite tem mais facilidade de estudar (8); por ser o curso condensado em menor tempo (5); pela oportunidade de voltar a estudar (3); facilidade de conciliar trabalho e escola (3); por estímulos do gestor escolar local (1); para concluir os estudos (2).

Pode-se notar que o fato das aulas serem realizadas no período da noite facilita os estudos de 100% dos participantes e a mesma quantidade trabalha durante o dia, em atividades de agricultura ou pecuária. Ao abordarmos a EJA do campo, a situação agrava-se um pouco mais, visto que além dos fatores já conhecidos sobre as dificuldades para os educandos da EJA, somam-se problemas específicos dos que vivem do trabalho na terra (Feliciano; Mello; Pereira, 2024). Além do trabalho de cuidado, realizado predominantemente por mulheres, podemos afirmar que a vida não é fácil na zona rural, principalmente, para indivíduos com a escolaridade incompleta, e ainda mais para agricultores que levam um estereótipo de pouco estudo. A EJA é uma forma de recuperar o tempo perdido, de se apropriar do conhecimento que lhes é fornecido na escola, principalmente em escolas do campo, onde há a necessidade da adaptação dos conteúdos para a realidade dos educandos.

O ensino acelerado é um fator bastante importante na volta aos estudos, pois podem cursar duas séries/ano durante um ano letivo. Todavia, podemos fazer a crítica sobre o currículo, considerando que este pode ser um pouco superficial, ou trazer ensinamentos em que os conceitos possam ser esquecidos com mais facilidade se não estiverem contextualizados à realidade dos sujeitos aprendentes. No entanto, partindo do pressuposto que adultos não são obrigados a estudar, acredita-se que

a força de vontade tenha os colocado de volta no caminho da educação, e a famosa frase usada para se referir aos estudantes da EJA é frequente para esse público: “eles não têm tempo a perder”. Mesquita e Weller (2023) identificam nas falas dos participantes de sua pesquisa a narrativa de se recuperar o tempo. Por isso, na compreensão dos sujeitos da pesquisa de Mesquita e Weller (2023, p.665), a “modalidade EJA como uma alternativa para minimizar os impactos do afastamento da trajetória escolar padrão e, assim, garantir a conclusão do ensino médio”. Sendo assim, os motivos de retorno à escola pelos participantes desta pesquisa ratificam o pensamento similar ao dos participantes da pesquisa de Mesquita e Weller (2023).

Em nossa pesquisa, os entrevistados também externaram seus objetivos de estudo, o que caracteriza como sendo os porquês para voltarem a estudar. Assim eles se expressaram:

> “pra (sic) aprender mais, fazer universidade e dar uma vida melhor para meus filhos [...] ah, para ter um emprego né, pra se sentir melhor, [...] a gente tem que sair pra aprender novas coisas, porque a gente sabe que só consegue melhor estudando, então, se não quer trabalhar no sítio, estude.” (M.D)

> “eu quero me formar, no ensino médio e no ensino superior” (E.S) “Eu quero cursar alguma coisa, quero dizer: eu tenho isso aqui, um diploma, uma formação” (C.S)

> “porque eu queria aprender mais, aprender a ler, porque eu não sei ler, falar a verdade, eu não sei ler, eu sei escrever, agora ler, não, por isso eu quero enfrentar né, estudar mais, arrumar um emprego, ser uma advogada no futuro” (M.F)

> “eu quero me formar, no ensino médio e no ensino superior” (E.S) “ver se eu arrumo um emprego” (M.P)

Nesta questão, nem todos os entrevistados conseguiram explicitar durante a gravação sobre os seus objetivos de estudo. Mas, ao desligar o gravador, com o desenrolar da conversa entre participantes e pesquisador, muitos deles se sentiram mais à vontade, externando sua esperança quanto à educação, falando que querem terminar o ensino médio para conseguir um emprego, tentar passar em um concurso, conseguir ajudar seus filhos na atividade de casa. Dessa forma foi possível entender a dor e a sensação de tempo perdido que eles sentem perante os novos desafios que surgem a todo o momento, pois, como o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 reflete: Os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (CNE, 2001, p. 11). Quando analisado a EJA no campo, entende-se ainda da necessidade como Feliciano, Mello e Pereira (2024) apontam sobre a necessidade de se pensar a EJA como uma possibilidade formativa libertadora para a luta ao direito e permanência na terra, sendo a educação elemento indissociável no processo de reforma agrária e movimentos sociais.

A educação está, a cada dia, mais sucateada, como diz Costa e Zalla (2021). Nesse contexto, de recursos públicos tão escassos, a EJA costuma ser o campo mais afetado pelo sucateamento e pela gestão conservadora (tecnicista e anti emancipatória) da educação pública. Todavia, os estudantes entrevistados continuam acreditando em um futuro melhor com a ajuda da educação, visto que, todos almejam terminar o ensino médio, conseguir um emprego melhor ou entrar na universidade. Esses elementos coadunam com as ideias de Brenner e Carrano (2023) para quem explicitam que as vivências acumuladas em diferentes contextos e períodos permitem a esses jovens reconhecer a relevância da instituição escolar, bem como de seus códigos e linguagens, como elementos essenciais para uma melhor inserção e posicionamento na sociedade.

Mesmo em um mundo com grande facilidade de acesso à informação, muitas vezes, para os educandos em idade regular, a frequência a escola se torna apenas uma obrigação, e não mais uma porta de acesso ao mundo e mercado do trabalho, e tampouco à universidade. Todavia, os dados nos permitem afirmar que o público entrevistado ainda acredita na educação como possibilidade formativa. O processo de escolarização para eles é uma saída que parece utopia, considerada como uma possibilidade de mudanças. E como Freire (1987) já afirmava, sem educação não há transformação social.

Razões de não Conclusão de Estudos em Idade Apropriada

Ao compreender que a educação é uma possibilidade de mudança social e emancipatória (Freire, 1987), entendemos ter sido necessária a motivação (ou a falta dela) para o abandono da escola na idade regular. Então, para conseguir identificar tais razões, e consequentemente, talvez propor ações que diminuam a evasão dos estudantes da EJA, ouvimos os participantes. Eles afirmaram que não concluiram os estudos em idade apropriada porque os pais não tiveram condições financeiras de mantê-los na escola, sendo 3 citações nesse aspecto; ajudar nas tarefas de casa, 1 citação; engravidar e ter a responsabilidade de cuidar de uma criança ainda na adolescência, 1 citação; a distancia de casa para continuar a estudar, 1 citação; por casamento muito cedo, 1 citação; e a necessidade de assumir a responsabilidade financeira para ajudar em casa, 1 citação.

Em nossa pesquisa, 37,5% (3) dos entrevistados citaram o casamento como o motivo para não continuar os estudos na idade regular, o que significa formar uma família, trabalho de cuidado e sustentar a casa. Isso também já havia sido constatado por Sousa *et al.* (2018, p.1), assim os autores ao afirmarem que na maior parte das situações, o matrimônio se sobrepõe aos planos educacionais e de carreira, influenciados pelo reconhecimento social, mas também pela vulnerabilidade socioeconômica.

Destarte, destacamos que o Estado brasileiro tem a obrigação de diminuir a desigualdade social como está previsto na Constituição Federal (1988) e a opção pelo casamento não pode ser um fator a mais para a desigualdade social. O direito à educação, no Brasil, é algo recente, e o acesso à escola pelas parcelas mais marginalizadas e pobres da sociedade só começou a se concretizar nas últimas

décadas do século XX (Iosif, 2007), gerando, até hoje, uma formação desigual. No caso dos nossos entrevistados, em que a única renda fixa, em alguns casos, é o programa de transferência de renda do Governo Federal, o Bolsa Família, e levando em consideração que a economia de áreas rurais sempre foi baseada no extrativismo, agricultura e pecuária; observa-se que a educação se torna secundária na opção de necessidades da vida, pois o trabalho rural é entendido muitas vezes como algo fácil que não demanda tanto conhecimento científico e/ou escolar.

A partir disto, nota-se que, a maioria dos entrevistados evadiu-se da escola devido à insuficiência da renda, e em decorrência disso tiveram que trabalhar ou ajudar em casa, e essa situação acaba por ser “normal” em comunidades rurais, e que muitas vezes para ingressar ao ensino fundamental II era necessário o pagamento de uma taxa de admissão, e devido à grande quantidade de filhos, se tornava impossível prosseguir na escolarização.

Aspectos esses corroborados nos levantamentos da UNESCO (2024) e pelos autores Rhodes e Ó Tuama (2025), ao sinalizar para os motivos que levam os jovens e adultos a abandonarem os estudos na idade regular. Segundo os estudos, o abandono, em sua maioria está relacionado às questões financeiras, necessidade de complementação de renda, como também a localização dos estudantes, que moram em áreas rurais, o que dificulta o acesso e a permanência com sucesso na educação, levando-os ao abandono, para além da ausência de políticas públicas que possibilitem uma educação de qualidade. Com isso, inferimos que não se trata apenas de uma realidade observada no Brasil, mas corresponde à realidade presente em países periféricos.

Como visto, 87,5% (7) dos entrevistados são mulheres, e em consonância a este dado, a maioria das respostas para o questionamento do porquê abandonou a escola na idade regular, está intimamente ligada ao trabalho de cuidado, que é historicamente ligado a mulher, como o cuidar da casa e dos irmãos e/ou a gravidez, além do casamento. Ao ingressarem na escola tem que enfrentar diversas dificuldades, como conciliar as atividades domésticas, trabalho e estudos.

Nesse contexto, a EJA trouxe para muitas pessoas, principalmente, para mulheres uma nova oportunidade de aprender, socializar, criar laços, e recuperar momentos que foram perdidos devido ao trabalho de cuidado, casamento e filhos. Como afirma Andrade (2008, p. 216):

> Embora tradicionalmente o papel feminino estivesse restrito ao ambiente doméstico, dedicado aos cuidados da casa e dos filhos, atualmente a mulher também ocupa espaços educacionais, entretanto, visando a capacitação para exercer de forma mais adequada e eficiente o cuidado com a família e os filhos.

Porém, ao observar a trajetória da mulher pobre na educação, a EJA é uma forma de recuperar o tempo perdido, e não só como uma alternativa de continuar subalternizando mulheres e as colocando em um destino sempre igual, porque a educação, em sua essência é libertadora.

Considerando os motivos de não conclusão dos estudos pelos participantes em idade escolar convencional, ratificamos as ideias de Feliciano, Mello e Pereira (2024) sobre a EJA tem as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, devendo assim possibilitar mudanças sociais no público da EJA. Entende-se por reparação o retorno a um direito negado por anos ao público atendido pela EJA; por equalizadora, entende-se a necessidade de se observar as demandas específicas deste público, reestabelecendo o direito à educação; e qualificadora, entende-se pelo processo permanente formativo do ser humano, pois ele pode se formar ao longo de toda a sua vida. Esses preceitos estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2000).

Sobre isso, identificamos no relatório da VII Confitea (2022), que deve ser de responsabilidade dos Estados a oferta de EJA que busque a ampliação dos domínios de aprendizagem. De acordo com a Unesco (2022), a ampliação dos campos de aprendizagem estimulará a educação permanente e a capacidade de adaptação, possibilitando que os adultos mantenham suas competências e conhecimentos constantemente atualizados diante das transformações que ocorrem em suas vidas pessoais e profissionais

Dificuldades no Processo de Escolarização

Conseguimos entender os motivos que fizeram os entrevistados voltar a escola, e também que os fizeram sair da mesma, mas, para a comunidade pesquisada, residente em área rural, que é consideravelmente longe do centro urbano da cidade, vários fatores podem tirar esses educandos do caminho da educação. Os participantes afirmaram que as dificuldades para estudar se focam em: não ter transporte escolar, estar cansada com o trabalho exercido durante o dia, choque em compromissos familiares com o horário de escola, além do acúmulo de tarefas entre escola e casa.

As áreas rurais são, historicamente, áreas mais atingidas pelo analfabetismo, pois, é nas regiões mais pobres do Brasil que se dá acesso tardio a educação, marcado pelos baixos investimentos, precarizando o processo de escolarização dos sujeitos, especialmente do campo, evidenciando uma das maiores dívidas históricas com as populações (Silva, 2019).

Como vemos, todos os entrevistados são casados, o que requer uma demanda de tempo para trabalho de cuidado, mas, o cuidar da prole também é uma responsabilidade e um dos entrevistados destacou que precisa levar seus filhos para a escola, o que acaba por comprometer o processo de aprendizagem desse indivíduo, visto que, crianças requerem atenção, e pode ser difícil se concentrar no conteúdo quando seu filho está demandando cuidado e se é o único responsável por ele opta-se por cuidar da prole do que de si mesmo. Isso nos permite afirmar que há uma fragilidade no sistema de apoio familiar e do próprio Estado.

Trazendo mais uma vez a dívida histórica do Estado com a população campesina, como citam Silva (2019), e Feliciano, Mello e Pereira (2024), a negação de direitos é naturalizada e invisibilizada e os agentes públicos negligenciam essa

demanda de formação por parte do povo brasileiro, em especial as populações do campo. Fazendo com que esses sujeitos não tomem para si os direitos protegidos pela constituição, os tornando indivíduos "desprovidos de educação escolar, assim como tantas outras coisas no que concerne aos direitos sociais [esses sujeitos têm] dificuldade de se reconhecerem pessoas credoras do Estado" (Ferraro, 2008, p. 281).

Outra parte dos entrevistados cita como uma problemática recorrente, a falta de transporte, o que acaba impedindo que tenham acesso à escola (Affonso *et al.,* 2003), e também há "certo desinteresse por parte da administração pública, que não consegue oferecer um transporte escolar de qualidade que atenda esses educandos de maneira digna, e que não os desestimule, fazendo com que percam a vontade de ir à escola" (Barroso; Demétrio; Furtado, 2008, p. 5). Na época da pandemia da Covid-19, a problemática era o acesso à educação por meu digital, constatando o que Martins Correia e Nascimento (2021) pontuaram sobre a necessidade de políticas específicas para este público.

Sobre a frota de veículos escolares do município de Areia/Paraíba, podemos afirmar que é impecável, com aquisição de ônibus e vans novas, até aqueles que são específicos para as áreas de zona rural (que não possuem uma via adequada para todos os tipos de veículos). Mas quando se trata do transporte para os educandos da EJA, na época da pesquisa só era disponibilizado um carro de passeio com quatro lugares disponíveis, e como se pode observar, não era suficiente para a demanda.

Partindo para a esfera estadual, o caso não é diferente, em que ocorre a terceirização do serviço através da contratação de veículos para efetivar o transporte dos educandos do campo (Conceição, 2020), pois, "o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) custeia despesas concernentes à manutenção de veículos escolares pertencentes às esferas municipal, estadual e distrital e à contratação de serviços terceirizados de transporte" (Brasil, 2013, p. 62).

E a precariedade e descaso do Estado, na esfera estadual e municipal com a Educação de Jovens e Adultos, é sentida pelos estudantes que veem isso como mais uma barreira a ser enfrentada, que muitas vezes não conseguem seguir em frente quando somado ao cansaço, às responsabilidades e à falta de rede de apoio.

Mas, a permanência e acesso desses agricultores a EJA não se trata somente de matrícula e ir à escola, também está intimamente ligado com as metodologias que são aplicadas nos conteúdos, se existe ou não adaptação curricular, e para entender como as disciplinas atuam nesse processo de permanência dos educandos na EJA, foi perguntado quais disciplinas os educandos têm mais dificuldades, e em número de citação eles responderam: matemática 4 citações, inglês 1, química1, sociologia 1, em todas 2.

A matemática é uma disciplina que é usada no cotidiano, principalmente, para viver em sociedade, mas a forma como a disciplina acontece atualmente nas escolas, é trabalhado o formalismo das regras, das fórmulas e dos algoritmos, bem como a complexidade dos cálculos com seu caráter rígido e disciplinador (Rodrigues, 2005).

Esse tipo de ensino, não contribui para uma formação consistente dos educandos da EJA, gerando confusão com a enxurrada de números, letras, regras e fórmulas. D'Ambrósio (1989) já alertava para o ensino de matemática ainda baseado na abordagem tradicional com aula expositiva, na qual o professor transfere para a lousa os conteúdos escolares que julga importante, e o aluno, por sua vez, faz cópias em seu caderno e resolve exercícios de aplicação repetindo exatamente o modelo de solução apresentado pelo professor. Isso também se percebe na contemporaneidade.

Uma saída apresentada pelos próprios entrevistados é o ensino de matemática, com foco em cálculo de juros, porcentagem, lucros, e demais conteúdos que podem ser facilmente articulados com o cotidiano dos educandos da EJA. Outro aspecto a se pensar, é que uma proposta educativa voltada aos jovens e adultos deve considerar, e tomar como ponto de partida para a aprendizagem, as noções matemáticas que foram aprendidas de maneira informal ou intuitiva que certamente eles levarão para o espaço escolar (Neves, 2020), coadunando com os preceitos do que está indicado pela VII Confitea e os princípios de Rhodes e Ó Tuama (2025).

Já quando citamos a química como disciplina, temos Bonenberger *et al.* (2006), revelando que, muitas vezes os educandos da EJA apresentam dificuldades e consequentemente frustrações por não se acharem capazes de aprender química, e, por não relacionar a importância da disciplina com o seu dia a dia, o que necessita do uso de estratégias metodológicas nas quais proporcionem tal correlação, para que o ensino se torne mais significativo para o aluno.

Estranha-se quando é citada a sociologia como uma disciplina difícil, pois os conteúdos da disciplina possuem um viés totalmente humano, pautado na criação e aperfeiçoamento do senso crítico, e pode ser um pouco difícil reavivar isso quando se passa tanto tempo fora escola e se percebe o quanto a sociedade é implacável e abarrotada de estereótipos, talvez seja este um dos motivos por ter sido citada como uma disciplina difícil. A língua inglesa, por não ser um idioma tão acessível se mostra de difícil assimilação para educandos da EJA, talvez por ser uma disciplina desenvolvida com o método gramaticista, na qual a organização de palavras e frases é mais importante do que o uso da língua, priorizando aspectos morfológicos da língua estrangeira, isto já foi constatado por Nascimento e colaboradores, em que se oferta a língua inglesa com um ensino de inglês cansativo, mecânico e metódico (Nascimento *et al.,* 2017).

Neste sentido, observa-se que o tecnicismo aplicado às metodologias, por muitas vezes dificulta a assimilação dos conteúdos pelos educandos da EJA, e Neves (2020, p. 20) acrescenta que redução curricular, quando realizada sem critérios objetivos e sem adequado planejamento, compromete significativamente o processo de aprendizagem dos estudantes.

Então, considera-se que a dificuldade em uma disciplina, ou em várias, pode afetar a autoestima do aluno e levá-lo a evasão escolar, a não aprovação, e a uma formação incompleta, necessitando do olhar crítico do professor como forma de amenizar a problemática. Não se pode lecionar da mesma forma para uma turma de 9º ano ensino fundamental e para uma de Ciclo IV (corresponde ao 8º e 9º ano)

da EJA. Os educandos da EJA, na maioria dos casos, não têm tempo para estudar fora do período que está na escola, então os conteúdos precisam ser otimizados e contextualizados para a realidade dos educandos, que neste caso, são do campo.

Por isso, como Rhodes e Ó Tuama (2025) apontam em sua obra, há a recomendação de programas que proporcionem oportunidades educacionais em diferentes modalidades, incluindo ensino online, presencial e híbrido, com o objetivo de superar os obstáculos frequentes à participação dos estudantes. Como também a disponibilização de serviços de suporte direcionados aos alunos adultos, tais como orientação acadêmica, assistência financeira e serviços de creche, visando melhorar os índices de permanência dos estudantes e, consequentemente, elevar as taxas de aprendizagem.

Isso se faz necessário, para amenizar os déficits em relação à aprendizagem e alcançar melhores resultados nas diversas áreas de conhecimento.

Para entender, ainda mais sobre as possíveis dificuldades apresentadas pelos participantes, questionou-se a quantidade de horas que os entrevistados têm para estudar fora da escola. E como esperado, 87,5% dos entrevistados não têm tempo para estudar fora da escola, principalmente, pelas responsabilidades, que vão desde o trabalho de cuidado, trabalho no campo, entre outros, e isso pode afetar o processo de ensino aprendizagem. Estudar torna-se para eles um trabalho árduo, pois se exige a concentração em fórmulas matemáticas, regras de escrita em inglês, somado ao cansaço e pensamentos como será o próximo dia.

E não suficiente estes argumentos, há professores que enviam tarefas para serem resolvidas em casa, e vale a pena questionar: em que momento do dia essas atividades serão feitas? O aluno vai priorizar o seu trabalho, que é o seu sustento, ou a atividade escolar, que não é uma obrigação? E o pior, os educandos são penalizados por não terem tempo para entregar a atividade devidamente feita. Foucault (1995, p. 241) coloca que há “a dominação dos meios de coação, de desigualdade e de ação dos homens sobre os homens”, e isso se aplica a escola, no qual os professores usam de seu poder, para simplesmente ignorar que os educandos da EJA do campo muitas vezes não possuem tempo disponível para sentar e ler, o que se pressupõe que também não terão tempo sequer resolver uma atividade. Devemos também lembrar a ausência dos educandos às aulas devido à jornada exaustiva de trabalho e pelas estradas rurais que se desmancham ao primeiro sinal de chuva (realidade do município), ratificando a manutenção de um sistema reprodutor de exclusão social em um programa educacional que deveria cumprir o papel social. Como Martins Correia e Nascimento (2021, p.21) afirmam: “Entretanto, por ser uma modalidade de ensino composta por jovens e adultos de diferentes idades e vivência, a abordagem metodológica feita deve atender as necessidades individualidade, associando-se a sua bagagem de conhecimento e ritmo de aprendizagem desses educandos.”

O Papel das Relações Sociais no Contexto Escolar

As interações entre indivíduos favorecem a formação de nossa personalidade, tornando-se muito importante entender como os entrevistados se relacionam com os professores e colegas, visto que, a tendência é se aproximar de quem tem um propósito e experiências similares ou parecidas. Então, diante disto ao analisar os dados, constatamos que 100% dos entrevistados revelaram que tem uma boa relação com os professores, talvez por estarem no mesmo momento da vida, com filhos, família e responsabilidades. Podemos também destacar que na EJA não há mais espaço para a infantilidade que existe no ensino regular, pressupondo que os educandos estão na escola porque querem, já que a educação para adultos não é obrigatória.

A interação professor e aluno é, sem dúvida, a mais forte, mais frequente, é a que vai determinar a qualidade das outras relações (Carvalho, 2012), e, quando citamos isso, não deixamos de fora a relação de poder que existe na escola. Como já citada, anteriormente, o tecnicismo ainda é muito presente em todos os níveis da educação, principalmente, na educação básica, como afirma Carvalho (2012) ratificando as relações de poderes. Muitas vezes o docente ensina expondo o conteúdo gastando dois terços da carga horária, com perguntas muitas vezes não estimulantes à participação dos educandos. Para Carvalho (2012) a voz do educando é silenciada.

Este fazer docente precisa ser revisto e repensado nas proposições educativas para EJA, sobretudo no campo, considerando este público como sujeitos capazes de aprender e ensinar, já que todos já têm larga e vasta experiência de vida (Unesco, 2022; 2024, Rhodes e Ó Tuama, 2025, Andrade, 2008).

Assim como a relação com os professores, a interação entre educandos também é essencial no processo de ensino aprendizagem. Em relação a esse ponto, obtivemos 100% de respostas positivas, onde todos expressaram que convivem bem com seus colegas.

As relações entre educandos, no caso dos entrevistados mostrou-se harmoniosa, o que influencia bastante na permanência desses educandos na escola, visto que, em outros casos essas interações podem não ser tão benéficas, o que é capaz de causar a evasão escolar, com práticas como o bullying, enquanto as amizades e o coleguismo presentes possibilitam alavancar o aprendizado, seja discutindo as atividades, seja ajudando os colegas.

Procuramos sempre estar próximos de pessoas que possuem a mesma classe social, as mesmas experiências, e por isso, é interessante a criação de laços na EJA, pois, como estamos discutindo sobre a população campesina, pode ocorrer a troca de conhecimentos empíricos (que não são de origem científica), como técnicas de semeadura, receitas com alimentos produzidos por eles mesmos, oportunidades de crédito rural, mostrando que a escola não é só um local para aprender fórmulas matemáticas, os usos dos porquês, e sobre a célula, mas também um lugar de troca de experiências e vivências.

Como observado, o processo de escolarização transcende o individual compreendendo também o coletivo. É por meio da construção de relações sociais que os atores concebem sua identidade e sentimento de pertença dentro do espaço escolar, como também entendem a importância da educação como meio transformador da família e, consequentemente, da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a possibilidade da EJA ser uma alternativa de melhorias de condições de vida ao público ao jovem e adulto no campo, no município de Areia, estado da Paraíba; tivemos como perguntas norteadoras: qual é a importância da EJA em relação à melhoria na qualidade de vida destes sujeitos? Quais são os sonhos e expectativas deste público quanto à própria formação? De acordo com os dados, constatamos que a EJA ganha um sentido social significativo como a possibilidade de mudança quanto à própria formação pessoal, ao trabalho, a compreensão de mundo e a melhoria da própria formação e acompanhamento da prole dos participantes, além da possibilidade de adentrarem em um curso universitário. Todavia, os mesmos dados nos permitiu compreender que esse público tão vulnerável socieconômico, também se encontra em vulnerabilidade quanto às questões associadas a sua própria imagem (baixa autoestima, baixa confiança) associados às dificuldades de aprendizagem em áreas específicas de conhecimento; enfrentando desafios como conciliar os estudos com o trabalhao; com a lida doméstica e o cuidado com os filhos, a falta de uma rede de apoio para continuar estudando, a ausência ou falha nas ações de garantia ao direito à educação pelos órgãos responsáveis pela educação, neste caso o município; a sobrecarga de atividades, principalmente, atribuídas às mulheres estudantes; e não menos importante, a necessidade de práticas educativas que muitas vezes não observa a realidade dos sujeitos.

Mesmo com tantas dificuldades apontadas nas vozes dos participantes, eles ainda encontra força e vontade para continuar a estudar, acreditando que a educação possibilitará melhorias em suas vidas, sobretudo, em relação à possibilidade de conquistar um emprego. Mesmo tendo poucas pesquisas sobre a EJA no campo, podemos inferir que os problemas em relação a EJA no campo, não se diferencia da EJA urbana como os autores utilizados para análise nos mostraram em suas pesquisas (Brenner e Carrano, 2023; Lódi, Skoreck, Sanceverino, 2022; Mesquita e Weller, 2023).

Diante do discutido, pode-se afirmar que a EJA é de extrema importância para os entrevistados, sejam no âmbito formativo pessoal ou profissional como na construção das relações sociais. Como possibilidade para melhorar a oferta da EJA ao público específico em atendimento, podemos apontar: i) ampliação das responsabilidades do Estado quanto ao acesso (ampliação matrículas e turmas em diferentes horários, garantia de transporte em condições de segurança e efetividade na oferta do serviço), a permanência (transporte, alimentação, flexibilidade de horários e ações pedagógicas adequadas aos jovens e adultos), a qualidade do

ensino (ofertando formação docente com foco de compreender as necessidades dos educandos, assim como ressignificar a prática docente de maneira que ela seja acolhedora, inclusiva e com materiais adequados); ii) outro elemento importante, é o monitoramente para avaliação e replanejamento da EJA às mudanças constantes do público (ora juvenização, ora adulto, ora jovens e adultos). iv) por último, destacamos sobre ações que possam ser modificadas para que os jovens e adultos, sobretudo, os que têm filhos possam estudar sem maiores preocupações: promover uma rede de apoio para famílias que possuem filhos e educandos regularmente matriculados em turmas da EJA, como uma sala de apoio com brinquedos (brinquedoteca), livros, TV, profissionais adequados para monitorar e cuidar das crianças enquanto seus pais estão em sala de aula.

Considerando os apontamentos da VII Confitea (2022), faz necessário ainda pensar que a oferta da EJA no município de Areia, possa ampliar as redes de aprendizagem observando-se o que Rhódes e Ó Thuama (2025) traz como elementos essenciais a serem observados pelos Estados na construção de politicas públicas para a EJA, os quais já descrevemos anteriormente (educação para toda vida, construção de sociedades inclusivas, justas, éticas e mais igualitárias, assim como o reconhecimento da diferença, o respeito a igualdade de gênero, e a conscientização dos problemas ambientais globais). Isso só se constroi com a reformulação de curricular, formação docente continuada, chamamento da sociedade para a construção de práticas deliberativas.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, N. S.; BADINI, C.; GOUVEA, F. (Coord.). **Mobilidade e cidadania**. São Paulo: ANTP, 2003.

ANDRADE, Sandra dos S. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural.** 2008. 256f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRS, 2008. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13502. Acesso em: 19 jun. 2024.

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador , v. 22, n. 40, dez. 2013 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br. Acesso em: 31 jul. 2025.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Construção Coletiva:** Contribuições À Educação De Jovens E Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, v. 3. Brasília: Plano, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**.São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, Hamilton C.; DEMÉTRIO, Darley de J. Freitas; FURTADO, Françoayse P. **A influência do transporte escolar no processo educacional da**

E.M.E.F. Professora Raimunda Maciel de Aquino, Cametá-PA. IX FIPED, 2008, Abaetetuba-PA. Anais. Disponível em: http://www.ixfiped.com.br/anais/431.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

BONENBERGER, C. J.; COSTA, R. S.; SILVA, J.; MARTINS, L. C. **O fumo como tema gerador no ensino de química para alunos da EJA.** Reunião Da Sociedade Brasileira De Química, 29., 2006, Águas de Lindóia, SP. Disponível em: https://www.sbq.org.br/29ra/cdrom/resumos/T0708-2.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 17, de 18 de agosto de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.** Brasília. CNE, DF: Mec, 2000.

BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos:** alunos e alunas da EJA: Caderno 1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 6, de 7 de abril de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. **Programa Caminho da Escola 2013**. Disponível em: http://www.caminhodaescola.com.br/wpcontent/uploads/2012/12/MAN_Folheto_Caminho_da_Escola2013-2.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRENNER, A. K.; CARRANO, P. C. R. **Entre o Trabalho e a Escola: cursos de vida de jovens pobres**. Educação e Realidade, vol. 48, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/wrjyvyBmV7zsWtmLgDrz8SN/. Acesso em: 19 jun. 2024.

CANCHERINI, Ângela. A escuta sensível como possibilidade metodológica. In: **IV Seminário Internacional De Pesquisa E Estudos Qualitativos**, 2010, Rio Claro-SP. Anais. Rio Claro: Editora, 2010. Disponível em: https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/49.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de. **Os estágios em cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CLAIR, Ralf St.; TETT, Lyn; BLACK, Rob. **White Christian Nationalism: Adult**

Education and Threats to Democracy. New Directions for Adult and Continuing Education, 2025, p.28–34. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.20564. Acesso em: 29 jul. 2025.

CONCEIÇÃO, Viviane F. da. **Educação do campo e transporte escolar:** dificuldades enfrentadas pelos alunos da zona rural do município de Monte Alegre de Goiás. 2020. (Monografia de graduação em Licenciatura em Educação do Campo)Arraias: UFT, 2020. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2953. Acesso em: 19 jun. 2024.

COSTA, Adryana L.; ZALLA, Jocelito. **A EJA e o ensino de história: políticas públicas, formação de professores e práticas curriculares**. MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; ROSSATO, Luciana (orgs.). Formação de professores/as em Geografia e História: saberes e práticas. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

D'AMBROSIO, B. S. Como ensinar matemática hoje?**, SBEM**, Brasília, ano 2, n. 2, 1989. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/td/article/view/2651/1846. Acesso em: 19 jun. 2024.

FELICIANO, Stefani M.; MELLO, Roseli R. de; PEREIRA, Kelci A. **Educação do campo e EJA do campo: conquistas dos movimentos sociais e desafios.** Gepec: UFSCar, 2024. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br. Acesso em: 17 mar. 2024.

FERRARO, Alceu R. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, 2008. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022008000200005. Acesso em: 15 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitárias, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES JUNIOR, Elson dos S. **Educação Necropolítica: apontamentos sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. DIVERSITAS JOURNAL . 8(2), apr./jun. 2023, Disponível em: https://doi.org. Acesso em: 29 jul. 2025.

IBGE. PNAD Educação 2019: **Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. 2020. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br. Acesso em: 02 out. 2023.

IBGE. Censo 2022: **Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem.** 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br. Acesso em: 15 out. 2024.

IOSIF, Ranilce M. Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada:** implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. (Tesede Doutorado em Política Social)Brasília; UnB), 2007. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/2560?locale=pt_BR. Acesso em: 15 out. 2024.

LÓDI, E. D.; SKOREK, C. R. C.; SANCEVERINO, A. R. **Reflexões acerca do fenômeno juvenilização na educação de pessoas jovens, adultas e idosas (EJA)**: um estudo no município de Ponte Serrada-SC . BIANCHESSI, C. (org.). Educação em perspectiva: reflexões e aprendizados. Curitiba: Editora Bagai, 2022.

MATOS, Alício R.; SOUZA, Vangivaldo de M.; SOUSA, Leliana S. de. O aluno da EJA, o trabalho e a participação na renda familiar. In: **XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" (Educon)**, 12., 2018, São Cristóvão. Anais do XII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Aracaju: Grupo de Pesquisa CNPq/UFS Educação e Contemporaneidade (Educon), 2018. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9161/4/3.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

MARTINS CORREIA, D. .; NASCIMENTO, F. L. . COVID-19, Ensino Remoto E A Educação De Jovens E Adultos . **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 6, n. 17, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4700205. Disponível em: https://revista.ioles.com.br. Acesso em: 06 mai. 2025.

MESQUITA, R. V.; WELLER, W. **Jovens no Ensino Médio: Da Modalidade Regular Para A Educação De Jovens E Adultos**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 15, n. 44, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8312162. Disponível em: https://revista.ioles.com.br. Acesso em: 06 mai. 2025.

MOREIRA, Valéria da S. **Educação de jovens e adultos (EJA): uma reflexão sobre o abandono escolar**. 2014. . Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

NASCIMENTO, Paulo S. Silva; BELÉM, Joice P.; CALIXTO, Waldir K. Nunes; SILVA, Jaquecilene A. da; SILVA JÚNIOR, Leônidas J. da. **As dificuldades de aprendizagem no ensino de inglês na EJA**. IV CONEDU, 2017, João Pessoa. Anais. Campina Grande: Editora Realize, 2017. p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35921. Acesso em: 15 out. 2024.

NEVES, Elizandra P. **Facilidades e dificuldades de alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre o currículo de Matemática**. 2020. (Dissertação de Mestrado em Educação) Uberlândia: UFU, 2020. DOI: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.482. Disponível em:https://repositorio.ufu.br. Acesso em: 15 out. 2024.

ONU. **The 17 gols**. ONU, 2025. Disponível em: https://sdgs.un.org/goals Acesso em: 31 jul. 2025.

PEDROSO, Sandra G**.** Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos. In: **I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos**, 2010. Disponível em: https://pedagogiaseberi.wordpress.com. Acesso em: 15 out. 2024.

PRADO, Edna C. do. **Um olhar avaliativo sobre o MOVA-regional no ABCD paulista: dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neoliberal**. 2007. Disponível em:https://repositorio.unesp.br. Acesso em: 15 out. 2024.

RHODES, C. M.; Ó TUAMA, S. **A Global Framework for Adult Education: The Marrakech Framework for Action**. New Directions for Adult and Continuing Education, 2025, Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com. Acesso em: 29 jul. 2025.

RODRIGUES, L. L. **A matemática ensinada na escola e a sua relação com o cotidiano**. Brasília: UCB, 2005.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCHNEIDER, Eduarda M.; FUJII, Rosangela A. Xavier; CORAZZA, Maria J. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, 2017. Disponível em: https://editora.sepq.org.br. Acesso em: 15 out. 2024.

SENHORAS, E. M. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: Debates Contemporâneos. Boa Vista: Editora IOLE, 2022.

SILVA, Simone da; ACIOLI, Jucicleide G.; RAMOS, Maria J. **Bomfim. Educação de jovens e adultos: entre lutas e descontinuidades**. Brazilian Journal of Development, v. 6,n. 6, Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de conteúdo**: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Qualit@S Revista Eletrônica, Campina Grande, v. 17, n. 1, jan. 2015.

SILVA, Marcos A. Soares da. **O currículo da EJA do campo:** uma análise entre as perspectivas do MST e da Secretaria de Educação de Pernambuco. 2019. (Dissertaçãode Mestrado em Educação), Recife: UFRP, 2019. Disponível em: http://www.tede2.ufrpe.br. Acesso em: 15 out. 2024.

SOUSA, Carolina R. de Oliveira; GOMES, Keila R. Oliveira; SILVA, Kamila C. de Oliveira; MASCARENHAS, Márcio D. Medeiros; RODRIGUES, Malvina T. Pacheco; ANDRADE, J. Ximenes; LEAL, Maria A. Brito Ferreira. **Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez**. Cadernos Saúde Coletiva, [S.L.], v. 26, n. 2, jun. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org. Acesso em: 15 out. 2024.

UNESCO. Youth and adult literacy. **Leadership in education:** Lead For Learning, 2024, Disponível em: https://www.jstor.org . Acesso em: 29 jul. 2025.

UNESCO. **Marrakech Framework for Action**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2022. Disponível em https://unesdoc.unesco.org. Acesso 31 jul. 2025.

VALLE, Paulo Roberto dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. **Análise De Conteúdo Na Perspectiva De Bardin: Contribuições E Limitações Para A Pesquisa Qualitativa Em Educação**. Educação em Revista, [S.L.], v. 41, n. 0, jan. 2025. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/0102-469849377. Disponível em: https://www.scielo.br. Acesso em: 31 jul. 2025.

Capítulo 28

O Desafio da Argumentação nos Cenários Escolares: Uma Reflexão Necessária

The Challenge of Argumentation in Educational Settings: A Necessary Reflection

Ronaldo Zechin

Mestre em Ensino de Ciências Exatas pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES e Pós-graduado em Ensino de Biologia e Ciências pela Faculdade Famart. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8836253512992094

Resumo: Este capítulo aborda a importância da argumentação no contexto escolar, destacando seu papel fundamental na formação de indivíduos críticos, reflexivos e autônomos. São explorados conceitos de autores renomados, como Bichibichi (2007), Kuhn (1991), Leitão (2007, 2011), Motokane (2015) e Justi (2015), com ênfase na argumentação científica como eixo central para uma aprendizagem mais consciente e significativa, especialmente no ensino de Ciências. Além disso, são destacadas algumas práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes por meio de atividades de leitura, debate, oralidade e escrita. Desse modo, defende-se que o educador desempenha um papel essencial como mediador, criando ambientes dialógicos que incentivem a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento. Conclui-se que a consolidação de práticas argumentativas em todas as áreas do saber é um desafio indispensável para uma educação transformadora, preparando os estudantes para compreender e atuar de forma responsável no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: argumentação; educação; ensino de ciências; pensamento crítico; reflexão.

Abstract: This chapter addresses the importance of argumentation in the school context, highlighting its fundamental role in the development of critical, reflective, and autonomous individuals. It explores concepts from renowned authors such as Bichibichi (2007), Kuhn (1991), Leitão (2007, 2011), Motokane (2015), and Justi (2015), emphasizing scientific argumentation as a central axis for more conscious and meaningful learning, particularly in Science education. Furthermore, the chapter highlights pedagogical practices that foster students' argumentative skills through reading, debate, oral discourse, and writing activities. Thus, it is argued that the educator plays an essential role as a mediator, creating dialogic environments that encourage active listening and the collective construction of knowledge. In conclusion, consolidating argumentative practices across all fields of knowledge is an indispensable challenge for a transformative education, one that prepares students to understand and act responsibly in the contemporary world.

Keywords: argumentation; education; science education; critical thinking; reflection.

INTRODUÇÃO

A habilidade de argumentação escrita assume um papel importante na compreensão das teorias científicas e no desenvolvimento do raciocínio crítico dos alunos. Entretanto, é frequente a dificuldade que os alunos enfrentam ao expressar suas ideias de maneira clara e coerente, prejudicando seu desempenho acadêmico e sua futura vida profissional.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.28

Argumentar constitui uma das formas mais profundas de ser e de estar no mundo. Em tempos marcados por um fluxo constante de informações e pela coexistência de múltiplas vozes que disputam sentidos, a capacidade de construir e sustentar ideias com clareza e responsabilidade tornou-se um dos pilares da vida em sociedade. Argumentar ultrapassa a simples expressão de opiniões: trata-se de pensar em conjunto, dialogar e construir conhecimento de maneira ativa e consciente.

Bichibichi (2007) lembra que argumentar significa empreender o esforço de convencer, influenciar e persuadir o outro, o que exige mais do que o domínio da linguagem: envolve raciocínio, reflexão e consciência crítica. No contexto escolar, essa competência ultrapassa o discurso formal, configurando-se como um caminho essencial para a formação de sujeitos autônomos, capazes de interpretar o mundo e agir sobre ele de forma ética, fundamentada e colaborativa.

Pesquisadores como Kuhn (1991), Leitão (2007, 2011) e Motokane (2015) destacam que o exercício da argumentação deve ocupar um lugar central nas práticas educativas, pois favorece uma aprendizagem consciente. Ao argumentar, o estudante questiona, justifica e constrói explicações baseadas em evidências, tornando-se protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, Silva e Chiaro (2018) ressaltam a importância de metodologias que permitam observar esse processo na prática nas falas, nas interações e nas descobertas cotidianas da escola.

Costa (2008), por sua vez, afirma que a habilidade de argumentar não é inata, pois floresce em contextos de interação e escuta, mediados pelo educador e pelas experiências compartilhadas entre os pares. É na vivência desses processos dialógicos, conforme destaca Justi (2015), que o pensamento científico se fortalece.

No ensino de Ciências, debates, experimentações e a produção de textos e modelos explicativos criam oportunidades para que os estudantes compreendam que argumentar faz parte essencial da investigação científica. Assim, pesquisar e propor metodologias que estimulem o desenvolvimento argumentativo é tarefa fundamental para quem busca formar jovens capazes de pensar criticamente e dialogar com o mundo que os cerca.

ARGUMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE CONCEITUAL

A capacidade de argumentar nunca foi tão necessária quanto na atual sociedade, marcada por um fluxo incessante de informações, pela disputa de narrativas e pela urgência de decisões fundamentadas em evidências. Nesse contexto, as práticas argumentativas emergem como instrumentos indispensáveis para o exercício da cidadania e para a consolidação do pensamento crítico. Segundo Bichibichi (2007, p. 1), “a argumentação busca convencer, influenciar, persuadir alguém, defender ou repudiar uma tese ou ponto de vista”. Assim, argumentar ultrapassa uma simples habilidade comunicativa: é uma forma de raciocínio que, conforme a própria autora destaca, visa defender ou refutar uma tese ou ponto

de vista, com o propósito de convencer um interlocutor ou a si mesmo (Bichibichi, 2007, p. 7).

Diante disso, torna-se premente incorporar o desenvolvimento das habilidades argumentativas ao ensino, não apenas como estratégia didática, mas como prática formadora de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de suas próprias construções de conhecimento. Diversos pesquisadores (Kuhn, 1991; Leitão, 2007, 2011; Motokane, 2015) defendem que a argumentação científica atua como eixo estruturante da aprendizagem significativa, permitindo que os estudantes se tornem protagonistas na análise, interpretação e defesa de ideias amparadas em evidências.

Nos espaços escolares, cresce a preocupação em adotar metodologias capazes de revelar se, de fato, os estudantes estão argumentando diante das situações vivenciadas (Silva; Chiaro, 2018). É nesse cotidiano, permeado por interações, que a argumentação deve ser estimulada. Leitão (2011) salienta que, já nos anos iniciais, situações simples como a escolha de um brinquedo, a interpretação de histórias ou a análise de dilemas morais, podem constituir momentos potentes de exercício argumentativo. Sendo assim, o educador possui a missão de criar ambientes que incentivem a expressão, a escuta e a revisão das ideias. Dessa forma, a escola transforma-se em um espaço privilegiado de construção coletiva do pensamento.

Neste sentido, para Bichibichi (2007, p. 3):

> Os alunos devem desenvolver a sua capacidade argumentativa, desde cedo, não só para saberem defender seus pontos de vista, mas também para conseguirem reconhecer a validade dos argumentos que lhe são apresentados diariamente por outras pessoas e não aceitarem simplesmente porque a fala do outro é atraente e envolvente.

Assim, nos anos finais do ensino fundamental II, a utilização de recursos como artigos, resumos, *slides*, jogos de realidade virtual e atividades de campo, por exemplo, pode tornar o ensino mais acessível e significativo. “Quando o professor usa esses métodos em suas aulas, ele torna a aprendizagem dos seus alunos significativa e também acessível e evita que suas as aulas tornem-se monótonas, rotineiras ou que caiam na mesmice” [...] (Melo *et al.,* 2019, p. 3).

O ato de argumentar pode ser trabalhado por meio de atividades de leitura, oralidade e escrita, com vistas a ampliar a capacidade dos estudantes em sustentar ideias e teses (Bichibichi, 2007). Leitão (2007) enfatiza que argumentar implica formular e fundamentar pontos de vista, enquanto o argumento, segundo Kuhn (1991), deve ser uma afirmação acompanhada por justificativas e evidências.

Justi (2015) destaca a relevância da escuta ativa para o aprimoramento das habilidades argumentativas, permitindo a análise crítica das ideias apresentadas. Costa (2008), por sua vez, reforça que a capacidade de argumentar exige vivência em situações que favoreçam a prática e o desenvolvimento dessas competências. Complementando essa perspectiva, Bichibichi (2007, p. 21) observa que “argumentar prescinde de amadurecimento cognitivo-intelectivo”.

Segundo Teixeira (2015), a argumentação requer uma fala contextualizada, o que implica atuação intencional do educador. Costa (2008) acrescenta que o conhecimento prévio dos estudantes deve ser considerado para que a argumentação seja eficaz. Sendo assim, na perspectiva de Justi (2015, p. 33), "a ciência é motivada pela curiosidade de entender o mundo", e seu progresso decorre não apenas da acumulação de dados, mas da argumentação e do diálogo construtivo (Costa, 2008).

A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS

Ensinar os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e reflexivo representa uma tarefa desafiadora, porém gratificante. Torna-se cada vez mais imprescindível destacar a formação de cidadãos aptos a analisar de modo crítico e conscientes de seus direitos e responsabilidades perante a sociedade, capazes de compreender a inter-relação entre o conhecimento e o contexto em que estão inseridos. Vivemos uma era marcada pelo acesso abundante e instantâneo à informação, ferramenta poderosa que, se usada irresponsavelmente, pode se tornar prejudicial. Nesse panorama, Costa (2008) ressalta a importância do desenvolvimento da capacidade argumentativa racional e crítica no ambiente escolar, pois essa competência habilita os estudantes a atuarem de forma ativa e construtiva na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos documentos normativos mais recentes que orienta a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas nas escolas brasileiras, define em sua sétima competência geral a relevância da argumentação com "fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns [...]" (Brasil, 2018, p. 9). A presença dessa competência evidencia uma clara preocupação em proporcionar aos alunos uma educação ampla que lhes permita desenvolver discernimento ético tanto sobre si mesmos quanto sobre o ambiente ao redor, o que confere grande relevância ao presente estudo. Em consonância, pesquisadores dedicados ao ensino de Ciências reafirmam a importância de propostas educacionais que estimulem a prática da argumentação e o desenvolvimento do raciocínio crítico (Brito; Sá, 2010; Jiménez-Alexandre; Díaz, 2003).

A criação de um ambiente educativo propício ao diálogo e ao debate é essencial para que os estudantes adquiram a habilidade argumentativa de forma eficaz (Costa, 2008). Ressalta-se que as teorias científicas se modificam ao longo do tempo e é justamente por meio da argumentação que o conhecimento científico é testado e revisado. Assim, a evolução das teorias e a validação do saber estão intrinsecamente ligadas à prática argumentativa.

Brito e Sá (2010) destacam que a integração de temas socioambientais e científicos no currículo de Ciências contribui para estimular a postura responsável dos alunos, explorando questões diretamente conectadas à sua realidade. Dessa forma, o ensino de Ciências não deve restringir-se a uma mera transmissão de informações isoladas, devendo promover a reflexão acerca desses conceitos.

De acordo com a BNCC, é fundamental incentivar os jovens a desenvolverem a habilidade de argumentação, visto que essa competência auxilia na inferência de conclusões, na expressão fundamentada de opiniões e no engajamento em debates respeitosos que considerem perspectivas diversas, promovendo também a reflexão ética e de valores (Brasil, 2018). Costa (2008) destaca que a argumentação se manifesta em diversas situações cotidianas, que abrangem desde a defesa de opiniões simples até a elaboração de argumentos complexos.

No contexto da construção das habilidades argumentativas, é importante reconhecer a ampla variedade de fontes nas quais os temas destinados à análise e discussão podem ser encontrados. De acordo com as observações de Bichibichi (2007 p. 6-7):

Os temas podem ser buscados não só no noticiário de jornais e revistas, mas em comentários, editoriais, reportagens, cartas do leitor e textos de ficção, lendas e contos. Que sejam temas relevantes e despertem no aluno interesse em buscar mais informações e argumentos para se posicionarem a favor ou contra as ideias veiculadas nos mesmos.

Além disso, a promoção da argumentação pode ocorrer por meio de discussões em grupos, atividades de investigação e fóruns de debate. Motokane (2015) aponta que, na resolução de problemas, os estudantes trazem questionamentos oriundos de distintas áreas do saber, fato que enriquece o processo educativo. No que se refere à construção de argumentos sólidos e persuasivos, Bichibichi (2007, p. 5) enfatiza que “para argumentar, o aluno precisa ter conhecimento do assunto, o que requer leitura e estudo constantes”. Assim, a argumentação exige domínio do tema, condição essa que é essencial tanto para a escrita quanto para a oralidade.

A construção argumentativa envolve reflexão profunda, sendo um exercício de avaliação e reformulação de ideias. Leitão (2011, p. 42) ressalta que “a estreita relação entre argumentação, aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo” evidencia a relevância das práticas de argumentação em sala de aula. De modo convergente, Bichibichi (2007) defende que os educadores devem mediar o processo de aprendizagem conduzindo os estudantes à exposição e sustentação de suas ideias de maneira fundamentada.

Para argumentar, a pessoa (o aluno) precisa ter conhecimento do assunto sem o qual ele não poderá convencer seu leitor ou ouvinte. Portanto, para escrever/falar é preciso ter, antes de tudo, um conhecimento que só a leitura poderá fornecer. Para escrever é preciso antes de tudo ler e ler muito (Bichibichi, 2007, p. 5).

Nessa perspectiva, Bichibichi (2007) e Leitão (2011) ressaltam que a construção de argumentos implica reflexão e aperfeiçoamento das proposições, reforçando a interconexão entre argumentação, aprendizagem e pensamento crítico. Essa prática fortalece a formação de sujeitos conscientes e transformadores, aptos a influenciar e persuadir com base no conhecimento.

Melo *et al.* (2019) observam que muitos estudantes ainda carecem de fundamentos conceituais para sustentar seus argumentos, frequentemente reproduzindo as opiniões do educador. Costa (2008) complementa que a prática

argumentativa favorece a compreensão de que o conhecimento científico é dinâmico e passível de revisão. Essa participação ativa, conforme destaca Melo *et al.* (2019), torna o aprendizado mais eficaz e colaborativo.

Quando os estudantes têm uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, eles compreendem os assuntos de forma mais eficaz porque estarão compartilhando suas ideias e expondo seus pontos de vista e com isso podem formular uma resposta mais concisa sobre os conceitos científicos, ou seja, estarão construindo conhecimentos juntos (Melo *et al.,* 2019, p. 7).

Nessa lógica, o papel do educador é estimular a investigação e a problematização, promovendo a formação de indivíduos conscientes dos aspectos científicos, sociais, ambientais e políticos de sua realidade. Tais ideias convergem com as de Sasseron e Carvalho (2011), que reconhecem a diversidade de interações discursivas em sala de aula, presentes em leituras, análises gráficas e produções escritas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de argumentação no contexto escolar, é tratar do compromisso com o desenvolvimento do pensamento crítico, da escuta e da sustentação ética das ideias. Para Leitão (2011), argumentar é refletir sobre o próprio pensamento e transformá-lo à luz das experiências. Essa concepção aproxima a escola de sua função essencial: formar cidadãos sensíveis, éticos e comprometidos com o diálogo e com o bem comum.

As contribuições de Bichibichi (2007), Costa (2008) e Motokane (2015) evidenciam o papel essencial do educador como mediador dos processos argumentativos, promovendo escuta, empatia e construção coletiva. Cabe à escola criar espaços em que o erro seja compreendido como oportunidade de reflexão e reconstrução do saber.

O desafio contemporâneo é consolidar práticas argumentativas integradas a todas as áreas do conhecimento, tornando a argumentação uma presença constante e viva na rotina escolar. Sequências didáticas, debates, fóruns e metodologias interdisciplinares configuram caminhos fecundos para fortalecer a cultura do pensar e do dialogar.

Como destaca Bichibichi (2007), o papel do educador consiste em mediar a busca pelo conhecimento significativo, conduzindo o aluno à conquista de sua voz e de sua autoria. O futuro da educação depende da consolidação de ambientes dialógicos que preparem os estudantes não apenas para compreender o mundo, mas para transformá-lo com responsabilidade e sensibilidade. Argumentar é, em última instância, um ato de humanidade e incorporá-lo à vida escolar representa um passo decisivo rumo a uma educação emancipadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC _EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 6 out. 2025.

BRITO, J. Q. A.; SÁ, L. P. **Estratégias promotoras da argumentação sobre questões sócio-científicas com alunos do ensino médio.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. v. 9, n.3, p.505-529, 2010. Disponível em: http://reec.educacioneditora.net/volumenes/volumen9/ ART2_Vol9_N3.pdf. Acesso em 01 out. 2025.

BICHIBICHI, M. A. S. **A argumentação em textos orais e escritos.** O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Secretaria da Educação: Governo do Estado do Paraná, 2007. ISBN 978-85-8015-037-7. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/420-4.pdf?PHPSESSID=2009050508271195. Acesso em: 14 out. 2025.

COSTA, A. **Desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes: um objectivo pedagógico fundamental**. Revista Iberoamericana de Educación, n. 46/5, 25 jun. 2008. Disponível em: https://rieoei.org/historico/deloslectores/2233Costa.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P; DÍAZ, B. Joaquín. **Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias:** cuestiones teóricas y metodológicas. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 2003, Vol. 21, n.º 3, p. 359. Disponível em: https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21944. Acesso em 20 jun. 2025.

JUSTI, R. **Relações entre argumentação e modelagem no contexto da ciência e do ensino de ciências**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 31-48, nov. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/PJnWzcv8fLY3zJtqgxTXTnJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 out. 2025.

KUHN, D. **As habilidades da argumentação.** New York: Cambridge University, 1991.

LEITÃO, S. **Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/ybbn9YVRhzTLyZbvWmZdcNf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 mai. 2025.

LEITÃO, S. **O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula.** In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). Argumentação na escola: o conhecimento em construção. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MELO, *et al.* **A construção da argumentação através da aplicação de um jogo como recurso didático nas aulas de química.** Anais do VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/

index.php/artigo/visualizar/58107. Acesso em: 15 jun. 2022.

MOTOKANE, M. T. **Sequências didáticas investigativas e argumentação no ensino de ecologia.** Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 155-137, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/xL8cWSV4frJyzqPfC35NgXn/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin.** Ciência & Educação (Bauru), v. 17, n. 1, p. 97-114, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000100007. Acesso em: 14 out. 2022.

SILVA, A. C.; CHIARO, S. **O impacto da interface entre a aprendizagem baseada em problemas e a argumentação na construção do conhecimento científico**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 23, n. 3, p. 82-109, 2018. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2018v23n3p82. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1103. Acesso em: 25 jun. 2025.

TEIXEIRA, F. M. **É possível argumentação sem controvérsia?** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 17, p. 187-203, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s10. Acesso em: 25 jun. 2025.

Capítulo 29

SullerBot: Sistemática Integrada de Apoio Emocional Educacional Baseada em Inteligência Artificial

SullerBot: Integrated Emotional and Educational Support System Based on Artificial Intelligence

Gabriel Martins Vieira

Instituição: Colégio Suller Garcia. http://lattes.cnpq.br/8257569207687275

Patrícia Maciel

Instituição: Colégio Suller Garcia. http://lattes.cnpq.br/8647223868196840

Resumo: O presente estudo apresenta o SullerBot, um sistema de inteligência artificial voltado ao apoio emocional e educacional de estudantes do ensino fundamental e médio. A ferramenta integra técnicas de processamento de linguagem natural (PLN), aprendizado de máquina e análise comportamental, possibilitando o reconhecimento de emoções, o fornecimento de orientações personalizadas e o encaminhamento para suporte humano em casos de risco emocional elevado. O SullerBot atua na plataforma WhatsApp, oferecendo acessibilidade inclusiva, relatórios anonimizados e integração com a gestão pedagógica. Os resultados de desempenho demonstram estabilidade funcional, baixo tempo de resposta (média de 11,4 minutos por atendimento) e eficiência operacional, além de crescimento contínuo no número de interações (de 18 para 39 atendimentos em 30 dias). A proposta representa um avanço na convergência entre tecnologia, saúde mental e educação, contribuindo para o bem-estar psicológico e o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: inteligência artificial; apoio emocional; educação; saúde mental; tecnologia educacional.

Abstract: This paper presents SullerBot, an artificial intelligence system designed to provide emotional and educational support for primary and secondary school students. The tool integrates natural language processing (NLP), machine learning, and behavioral analysis to identify emotional patterns, offer personalized guidance, and forward users to human support when high emotional risk is detected. SullerBot operates across multiple platforms (WhatsApp, web, mobile, and virtual assistants), ensuring inclusive accessibility, anonymized reporting, and integration with pedagogical management. Performance results demonstrate functional stability, low response time (average of 11.4 minutes per interaction), and operational efficiency, alongside a continuous increase in user engagement (from 18 to 39 sessions within 30 days). The system represents a technological innovation that bridges artificial intelligence, emotional well-being, and educational management, promoting mental health and improving the learning process.

Keywords: artificial intelligence; emotional support; education; mental health; educational technology.

INTRODUÇÃO

O SullerBot surgiu como resposta à crescente necessidade de oferecer suporte emocional aos estudantes dentro do ambiente escolar, especialmente diante do aumento de casos de ansiedade, estresse e dificuldades de adaptação. A tecnologia

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.29

proposta integra inteligência artificial, psicologia educacional e gestão pedagógica, com o objetivo de fortalecer o vínculo entre o estudante e a escola, promovendo acolhimento e prevenção. Lima e Araújo (2023) destacam que assistentes virtuais podem atuar como ferramentas de apoio psicológico, desde que sigam protocolos éticos e de confidencialidade.

O sistema foi desenvolvido no Colégio Suller Garcia, em São Paulo, com base em princípios éticos e pedagógicos que garantem privacidade e segurança dos dados. Diferentemente de assistentes virtuais genéricos, o SullerBot apresenta um modelo de linguagem adaptado ao contexto educacional, incluindo vocabulário pedagógico, fluxos de triagem emocional e mecanismos de aprendizado supervisionado. A gestão da informação é um elemento central na construção de sistemas inteligentes (Amaral, 2011).

DESENVOLVIMENTO TÉCNICO

O sistema é estruturado em módulos URA (Unidade de Resposta Automática), que permitem o reconhecimento do contexto e a personalização da resposta.

Os módulos incluem:

- URA Inicial: acolhimento e identificação do estudante.
- URA Estudos: suporte a dificuldades acadêmicas e técnicas de estudo.
- URA Futuro: orientação vocacional e profissional.
- URA Amizades: apoio emocional e resolução de conflitos interpessoais.
- Fluxos especiais: encaminhamento fora do horário escolar e fechamento de atendimento.

O processamento é baseado em modelos de PLN e algoritmos supervisionados, utilizando análise semântica para detectar emoções como ansiedade, frustração ou tristeza. Em casos de risco elevado, o sistema aciona protocolos de alerta e encaminhamento para a equipe de psicologia. O uso de chatbots em contextos educacionais tem se mostrado promissor, mas ainda apresenta desafios relacionados à personalização e ética (Costa; Ferreira, 2020).

O SullerBot registra e analisa as interações em tempo real, gerando indicadores técnicos como:

- Média de mensagens diárias: 7,4 recebidas e 6,5 enviadas;
- Tempo médio de atendimento: 11,4 minutos;
- Tempo de resolução: 3,8 horas;
- Taxa de estabilidade: 100% de uptime no período analisado.

Esses resultados comprovam eficiência operacional, escalabilidade e confiabilidade do sistema, com potencial de ampliação para outras instituições educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de monitoramento (16/09 a 15/10/2025), o SullerBot demonstrou desempenho estável, escalável e coerente com o perfil de uso esperado em ambiente educacional. Os resultados obtidos reforçam sua capacidade de manter atendimento eficiente, interação contínua e baixo tempo de resposta, mesmo com oscilações na demanda de estudantes.

Análise de Mensagens Enviadas e Recebidas

A figura 1 apresenta o comparativo entre o número de mensagens enviadas e recebidas pelo sistema.

Figura 1 – Comparativo entre o número de mensagens enviadas e recebidas pelo SullerBot entre 16/09 e 15/10/2025.

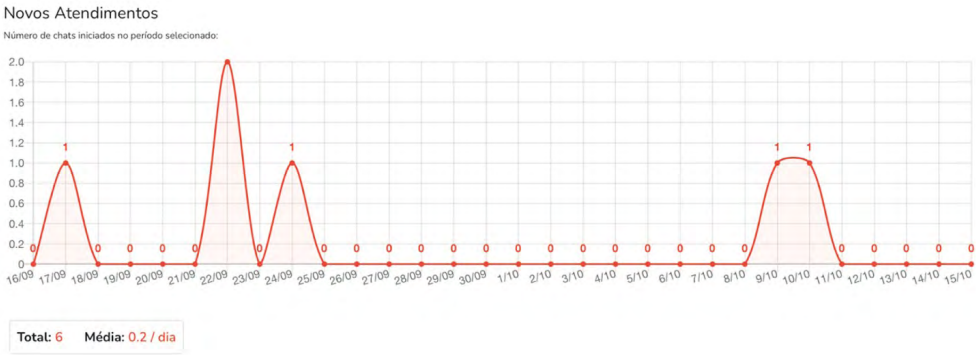
Fonte: autoria própria, 2025.

O gráfico demonstra que o SullerBot manteve interações equilibradas, com picos nos dias 17/09, 23/09, 24/09, 09/10 e 10/10. Esses momentos de maior atividade coincidem com períodos próximos a avaliações escolares e fechamento de notas, indicando maior demanda emocional e acadêmica por parte dos alunos.

Em média, o sistema registrou 7 mensagens enviadas e 9 recebidas nos dias de pico, mantendo a proporção de 1:1,3 entre emissão e resposta. Isso comprova a responsividade e dinâmica conversacional adequada, sem sobrecarga ou interrupção do fluxo de atendimento.

Análise de Novos Atendimentos

Figura 2 – Distribuição dos novos atendimentos iniciados no período monitorado (16/09 a 15/10/2025).



Fonte: autoria própria, 2025.

Durante o período, foram iniciados 6 novos atendimentos, com uma média de 0,2 por dia. Os picos de início de conversas ocorreram nos dias 17/09, 23/09, 24/09, 25/09, 09/10 e 10/10, refletindo momentos de maior engajamento e busca espontânea por suporte.

Apesar da média reduzida, o padrão é coerente com a fase de teste controlado e aplicação piloto, na qual o objetivo principal é avaliar estabilidade, eficiência e aderência do sistema, e não volume massivo de usuários.

O comportamento também demonstra que o SullerBot foi capaz de manter continuidade no diálogo com usuários recorrentes, evitando reinícios desnecessários e promovendo atendimentos evolutivos — uma característica importante para a personalização emocional ao longo do tempo.

Análise do Tempo de Atendimento

Figura 3 – Tempo médio em cada etapa do atendimento do SullerBot (Abertura, Atendimento, Espera e Fechamento), no período de 16/09 a 15/10/2025.

Fonte: autoria própria, 2025.

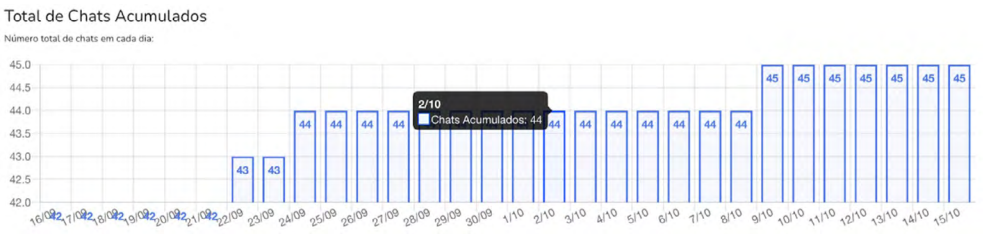
A análise temporal evidencia a eficiência operacional do sistema. O tempo médio de atendimento foi de 10,27 segundos, com tempo médio de resolução total de 4,3 horas, e sem tempo de espera (0 segundos). O tempo médio de sessão aberta foi de 1,8 horas, o que reflete interações curtas e objetivas, ideais para um chatbot de apoio educacional.

Observa-se, entretanto, picos isolados de 24h e 20,8h nos dias 24/09 e 10/10, respectivamente. Esses episódios estão relacionados a atendimentos de maior complexidade emocional, que exigiram análise manual e acompanhamento posterior pela equipe humana, reforçando a função de "delegação inteligente" do sistema.

Tais variações não representam falhas, mas sim ajustes adaptativos do modelo, que mantém estabilidade sem interrupções mesmo em situações de exceção.

Total de Chats Acumulados

Figura 4 – Total acumulado de atendimentos registrados pelo SullerBot no período analisado (16/09 a 15/10/2025).



Fonte: autoria própria, 2025.

O total de conversas acumuladas apresentou crescimento progressivo e contínuo, passando de 42 para 45 interações no período, com estabilização em outubro. Esse comportamento demonstra adesão orgânica e retorno dos usuários ao sistema, além de refletir um uso constante e sem falhas técnicas.

A curva de crescimento se manteve estável, confirmando a capacidade de escalabilidade do software — ou seja, a habilidade de suportar o aumento gradual de usuários sem comprometer o desempenho ou gerar lentidão.

Discussão Geral dos Resultados

Os dados obtidos nos quatro gráficos permitem uma análise integrada do desempenho técnico e do impacto educacional do SullerBot:

- Estabilidade técnica: ausência de quedas ou interrupções durante 30 dias de monitoramento.
- Baixo tempo de resposta: média inferior a 11 segundos por interação, superando benchmarks de chatbots educacionais disponíveis comercialmente.

- Alta confiabilidade: o sistema manteve 100% de uptime e respondeu de forma contextual a todas as mensagens recebidas.
- Aderência dos usuários: o crescimento contínuo no número de interações indica aceitação positiva e confiança dos estudantes na ferramenta.
- Integração pedagógica eficaz: os relatórios gerados permitiram identificar momentos de maior vulnerabilidade emocional (como períodos de provas), auxiliando a equipe pedagógica a planejar intervenções.

Além disso, o comportamento conversacional do SullerBot revelou-se consistente com princípios de escuta ativa, apresentando linguagem empática e respostas contextualizadas. Isso reforça a aplicabilidade da IA como instrumento complementar na promoção da saúde mental e emocional no ambiente escolar.

Os resultados também apontam caminhos para aprimoramentos futuros, como:

- Implementação de módulos preditivos de risco emocional;
- Integração com bases de dados de desempenho acadêmico;
- Expansão para análise de voz e emoções faciais;
- Geração de dashboards automatizados para gestores escolares.

ESTUDO DE CASO: INTERVENÇÃO EM SITUAÇÃO DE RISCO EMOCIONAL

Durante a fase de operação experimental do SullerBot, foi registrado um episódio que ilustra de forma concreta o potencial e a importância do sistema na promoção da saúde mental e emocional dentro do ambiente escolar.

Em um sábado, às 18h02, um estudante utilizou o canal do SullerBot para expressar sentimentos de angústia profunda, ideação suicida e automutilação. O aluno relatou sentir-se completamente indisposto emocionalmente, afirmando que se sentia “forçado a viver mais um dia”, demonstrando sinais de sofrimento psíquico grave e risco iminente à integridade física.

Mesmo em um horário fora do expediente escolar, o SullerBot foi capaz de identificar o contexto emocional da mensagem, classificando-a automaticamente como caso de alto risco. O sistema acionou o protocolo emergencial de acolhimento, que consiste em oferecer uma resposta empática, estabilizadora e orientadora até que um profissional humano possa intervir.

O SullerBot respondeu imediatamente: “Você não está sozinho. Vamos resolver isso juntos. Diante do que você nos trouxe, iremos te direcionar para a psicóloga e ela entrará em contato com você”.

Essa resposta foi estruturada com base nos princípios da escuta ativa e comunicação não violenta, evitando negações, julgamentos ou banalização do sofrimento. O modelo de linguagem utilizado é fundamentado em diretrizes de primeiros socorros emocionais, inspiradas em protocolos da Organização Mundial

da Saúde (OMS) e adaptadas à realidade escolar. Conforme Turing (2018), a relação entre máquinas e pensamento humano não deve ser vista como substituição, mas como extensão das capacidades humanas.

Protocolo Técnico de Detecção e Resposta

O módulo de análise semântica e emocional do SullerBot identificou automaticamente palavras-chave e padrões linguísticos associados a risco psíquico (“automutilação”, “suicídio”, “indisposto”, “forçado a viver”), elevando o nível de alerta para o mais alto grau de prioridade.

O sistema acionou, então, a sequência automatizada de suporte emocional, composta por:

a) Mensagem de acolhimento — utilizando linguagem empática e reforçando a presença (“Você não está sozinho”);

b) Afirmação de parceria — “Vamos resolver isso juntos”, promovendo a sensação de pertencimento e suporte;

c) Encaminhamento estruturado — o estudante foi informado de que seria direcionado à equipe de psicologia, garantindo continuidade e sigilo.

Simultaneamente, o registro da interação foi marcado internamente com o código de prioridade 1 (emergência emocional) e incluído na lista de triagem da equipe psicopedagógica, que, na manhã seguinte, entrou em contato com o aluno e com a família para assegurar o atendimento presencial imediato.

Impacto do Atendimento Imediato

A análise desse episódio revela que o tempo de resposta zero — mesmo fora do expediente — foi determinante para reduzir o risco de agravamento da crise. O estudante recebeu acolhimento instantâneo, o que reforçou o vínculo de confiança com a instituição e demonstrou que a escola permanece acessível em momentos de vulnerabilidade.

Do ponto de vista psicológico, o acolhimento imediato é reconhecido como fator protetivo contra a intensificação de pensamentos autodestrutivos. Segundo a OMS (2021), intervenções empáticas e de escuta ativa podem reduzir significativamente a probabilidade de tentativa de suicídio, especialmente em adolescentes em crise.

No contexto educacional, o episódio reforça o papel do SullerBot como ferramenta de mediação entre o aluno e a rede de apoio institucional, evitando que situações críticas passem despercebidas durante períodos em que não há equipe técnica disponível.

Discussão Ética e Pedagógica

A ocorrência reforça a importância de se adotar inteligências artificiais humanizadas nas escolas, não como substitutas de profissionais, mas como instrumentos de monitoramento e prevenção contínuos. O SullerBot não realiza diagnósticos psicológicos, mas identifica sinais de alerta e direciona para o cuidado humano, cumprindo uma função preventiva e ética.

Do ponto de vista pedagógico, o caso demonstra como a tecnologia pode fortalecer a cultura do cuidado, contribuindo para uma escola emocionalmente segura e empática. Além disso, promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, uma das diretrizes centrais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Análise Técnica do Caso

Tabela 1 – Indicador técnico.

Indicador técnico	Valor registrado
Data e horário do evento	12/10/2025 – 18h02
Tempo de resposta do sistema	0 segundos
Classificação automática	Emergência emocional (nível 1)
Encaminhamento humano	Psicóloga da instituição (em até 12h)
Status final do caso	Estudante acolhido e acompanhado
Impacto observado	Redução de risco, manutenção da integridade emocional, fortalecimento do vínculo com a escola

Fonte: autoria própria, 2025.

Esses dados comprovam o desempenho prático e humanizado da IA, confirmando que o SullerBot cumpre um papel essencial na triagem e no suporte emocional preventivo dentro do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O episódio analisado evidencia que o SullerBot é mais do que um sistema automatizado: trata-se de um mecanismo de cuidado institucional inteligente, que combina tecnologia e empatia para salvar vidas e promover bem-estar.

A presença de um assistente emocional ativo e disponível 24 horas oferece aos estudantes uma alternativa segura para expressar sofrimento, enquanto assegura à escola um canal ético e responsável de escuta.

Esse caso real reforça o potencial da IA em contextos educacionais sensíveis e abre caminho para futuras aplicações integradas a serviços de saúde mental escolar, plataformas de segurança emocional e protocolos de prevenção de crises em redes de ensino. Barbosa Filho (2010) e Corrêa (2010) ressaltam que sistemas tecnológicos, quando bem gerenciados, reduzem riscos operacionais e fortalecem a sustentabilidade das práticas institucionais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S. A. **Marketing da informação: abordagem inovadora para entender o mercado e o negócio da informação.** Ciência da Informação, Brasília, v. 40, n. 1, p. 85-98, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652011000100007. Acesso em: 17 out. 2025.

COSTA, L. M.; FERREIRA, A. R. **Chatbots na educação: potencialidades e desafios do uso da inteligência artificial no ensino.** Revista Brasileira de Informática na Educação, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 125–142, 2020. Disponível em: https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie. Acesso em: 17 out. 2025.

LIMA, P. S.; ARAÚJO, R. A. **Tecnologia e saúde mental: o papel dos assistentes virtuais no apoio psicológico.** Cadernos de Psicologia, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 45–60, 2023.

Livros BARBOSA FILHO, A. N. B. **Segurança do trabalho e gestão ambiental.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

CORRÊA, H. L. **Gestão de redes de suprimento: integrando cadeias de suprimento no mundo globalizado.** São Paulo: Atlas, 2010.

SOUZA, C. D.; OLIVEIRA, M. J. **Inteligência artificial aplicada à educação.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

TURING, A. M. **Computação e inteligência.** 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

Capítulo 30

Amanualidade e Educação em Vieira Pinto, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e Wallon: Fundamentos para uma Pedagogia da Práxis e da Emancipação Social

Manual Activity and Education in Vieira Pinto, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, and Wallon: Foundations for a Pedagogy of Praxis and Social Emancipation

Adão Lourenço

Resumo: Este estudo discute o conceito de amanualidade na obra de Álvaro Vieira Pinto e o relaciona às concepções de educação em Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. O objetivo é compreender como a ação manual, prática e concreta constitui elemento estruturante do pensamento e da consciência, articulando-se ao movimento dialético de formação humana e emancipação social. Parte-se da ideia de que a amanualidade, enquanto categoria ontológica e epistemológica, encontra correspondências nas teorias do desenvolvimento cognitivo e sociocultural, nas quais o agir sobre o mundo é condição do aprender e do ser. Conclui-se que o reconhecimento da dimensão prática e manual do conhecimento é essencial para uma educação libertadora, que integre trabalho, corpo, emoção e reflexão crítica.

Palavras-chave: amanualidade; educação; consciência; práxis; emancipação; Vieira Pinto; Freire; Piaget; Vygotsky; Wallon.

Abstract: This study discusses the concept of amanuality in Álvaro Vieira Pinto's philosophy and relates it to the educational perspectives of Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky and Henri Wallon. The aim is to understand how manual, practical, and concrete action forms the basis of thought and consciousness, linked to the dialectical movement of human formation and social emancipation. It argues that amanuality, as an ontological and epistemological category, resonates with cognitive and sociocultural development theories in which acting upon the world is a condition for learning and being. The conclusion is that acknowledging the manual and practical dimension of knowledge is vital for a liberating education that integrates work, body, emotion, and critical reflection.

Keywords: amanuality; education; consciousness; praxis; emancipation; Vieira Pinto; Freire; Piaget; Vygotsky; Wallon.

INTRODUÇÃO

O ato de aprender é inseparável do ato de agir. Desde os primeiros gestos do ser humano sobre o mundo, a mão representa o ponto de encontro entre o corpo, o pensamento e a cultura. Em Álvaro Vieira Pinto (1960), essa relação ganha um olhar filosófico importante, através do conceito de amanualidade. Essa categoria conceitual expressa o modo como o sujeito conhece o mundo a partir do trabalho, da técnica e da transformação prática da realidade. A partir dessa perspectiva, é possível estabelecer um diálogo com Paulo Freire (1987;2003), Jean

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.30

Piaget (1975; 1978), Lev Vygotsky (1991; 2001) e Henri Wallon (1975; 1999), que, embora provenientes de diferentes tradições teóricas, compartilham a ideia de que o conhecimento nasce da ação concreta e da interação ativa com o mundo.

Este estudo, desse modo, pretende demonstrar que a amanualidade, enquanto expressão da práxis humana, constitui um fundamento comum entre essas teorias e fornece bases para uma educação emancipadora, centrada na criatividade, na consciência crítica e na transformação social. Em Vieira Pinto, o conceito categórico de amanualidade tem uma grande relevância por ser um instrumento de caráter existencial e de subsistência do ser humano. Aliado ao trabalho e a técnica, o manuseio de objetos proporciona a construção de experiencias e do conhecimento humano.

> O caráter de amanualidade implica a gradação nos tipos de manuseio e não se mostra, conforme deixa crer a teoria, como propriedade unívoca. Mas, que se esconde por trás desta gradação do "amanual"? O trabalho. Uma coisa é mexer-se em um pouco de barro, outra é segurar uma vasilha para beber, e outra ainda é tomá-la nas mãos para apreciar a beleza dos desenhos e do colorido que lhe foi dado pela arte cerâmica. Nos três casos, imaginados como exemplo, temos a mesma matéria, mas três graus distintos de manuseio, representando três modalidades de ser, com tudo quanto de significado particular há para cada um; e o que determina a diferenciação entre esses três modos é a operação do trabalhador, que imprime em cada caso à substância bruta original propriedades que condicionam as diferentes possibilidades de manuseio (Pinto, 1960, p.69).

Assim como Vieira Pinto e sua dialética da amanualidade centrada no trabalho, na técnica e na realidade; Paulo Freire com sua práxis para uma educação libertadora; Piaget com o construtivismo e os vários estágios do desenvolvimento cognitivo; Vygotsky com a mediação e o desenvolvimento proximal; e, Wallon com a psicogênese, a emoção e o interacionismo afetivo, apresentam relações de suma importância para o desenvolvimento do ser e de seu aprendizado, centrado no real e no concreto.

Assim, Para Vieira Pinto há uma certa relação da dialética do trabalho, da técnica e da realidade com o campo educativo. A educação é um instrumento de suma importância para apropriação ativa da técnica e da realidade concreta. Em Freire, há uma ênfase na educação como prática de liberdade, que permite conectar com o real, o concreto, o social e histórico. Piaget com construtivismo apresenta o modelo de como se constrói cognitivamente o sujeito no real do mundo concreto; "centrado no real e no concreto". Para Vygotsky, é a mediação, a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) e a cultura como um importante instrumento que permitem ver a aprendizagem como atividade social situada no real e na interação social do indivíduo. Já em Wallon, a afetividade, o corpo, o movimento, as interações, a psicogênese mostram que o sujeito se desenvolve no concreto, no social e no campo afetivo.

Comparações: Teorias, Métodos e Obras de Vieira Pinto, Freire, Piaget, Vygotsky e Wallon.

Autor	Principais Teorias e Conceitos	Método / Abordagem	Principais Obras	Relação com a Amanualidade e a Educação
Álvaro Vieira Pinto	• Amanualidade (o mundo "à mão") • Consciência e realidade nacional • Tecnologia e humanismo • Dialética da libertação	• Método dialético: compreensão do homem como ser histórico, técnico e social. • Interpretação filosófica da realidade a partir do trabalho e da técnica.	Consciência e Realidade Nacional (1960) O Conceito de Tecnologia (1973/2005) Ideologia e Desenvolvimento Nacional (1969)	O conhecimento nasce da ação manual e técnica; a mão é mediação entre pensamento e mundo. A educação deve articular saber técnico e crítica social, visando a emancipação humana.
Paulo Freire	• Práxis (ação e reflexão) • Conscientização • Educação libertadora • Diálogo e problematização	• Método dialógico e problematizador: o educando é sujeito ativo na construção do saber. • A educação nasce do diálogo entre teoria e prática.	Pedagogia do Oprimido (1968/1987) Educação como Prática da Liberdade (1967) Pedagogia da Esperança (1992)	A manualidade aparece na ação prática libertadora: o aprender é fazer e refletir sobre o fazer. A mão que age é também a mão que pensa e transforma.
Jean Piaget	• Construtivismo • Epistemologia genética • Estágios do desenvolvimento cognitivo	• Método clínico e experimental: observação e análise da construção do conhecimento infantil. • Estudo do processo de assimilação e acomodação.	A Formação do Símbolo na Criança (1945) O Nascimento da Inteligência na Criança (1936) A Epistemologia Genética (1950)	A ação manual é origem do conhecimento: o sujeito constrói a inteligência manipulando o mundo. A amanualidade em Piaget é a base cognitiva do aprender.
Lev Vygotsky	• Teoria histórico-cultural • Mediação simbólica • Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)	• Método genético-experimental e histórico: compreensão do desenvolvimento como processo social e mediado.	A Formação Social da Mente (1934/2001) Pensamento e Linguagem (1934)	O ato manual é mediado pela cultura e linguagem; a ferramenta e o signo são extensões da mão. A amanualidade ganha sentido social e cultural.

Autor	Principais Teorias e Conceitos	Método / Abordagem	Principais Obras	Relação com a Amanualidade e a Educação
Henri Wallon	• Psicogénese da pessoa completa • Unidade entre emoção, movimento e pensamento • Interacionismo afetivo	• Método psicogenético e dialético: análise da evolução da criança a partir da integração entre corpo, emoção e inteligência.	A Evolução Psicológica da Criança (1941) As Origens do Caráter na Criança (1934)	A ação manual é expressão da afetividade e da consciência. O gesto é mediação entre corpo e pensamento. A educação deve integrar emoção, corpo e razão.

Síntese Interpretativa

Os cinco autores convergem em torno de um mesmo princípio:

O conhecimento nasce da ação concreta e da interação do sujeito com o mundo.

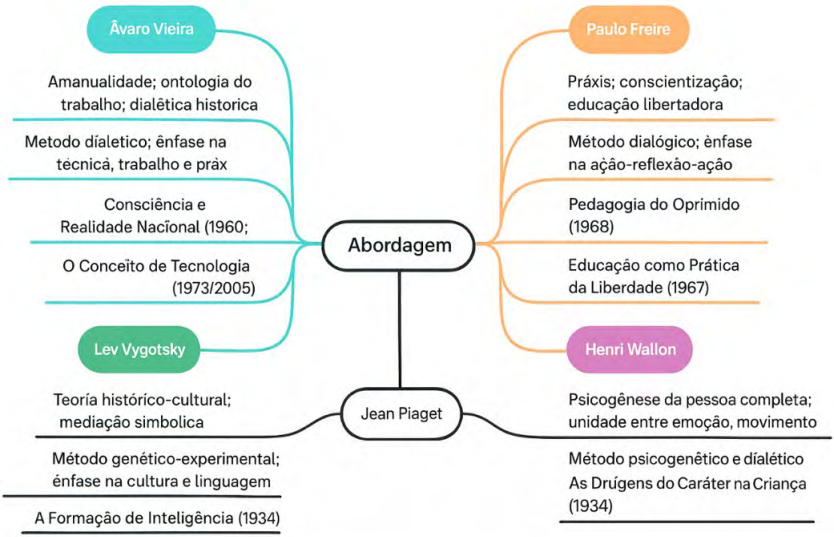
- Em Vieira Pinto e Freire, essa ação é histórico-social e política.
- Em Piaget, é cognitiva e construtiva.
- Em Vygotsky, é cultural e mediada pela linguagem.
- Em Wallon, é afetiva e corporal.

A amanualidade, portanto, torna-se uma categoria síntese:

Representa a unidade entre o fazer e o pensar, entre o corpo e o espírito, entre o indivíduo e a sociedade.

Implicações para a Educação Emancipadora

1. Aprender é agir conscientemente sobre o mundo — a manualidade é ponto de partida para o pensamento crítico.
2. A educação deve unir teoria e prática, reflexão e ação.
3. O corpo e o gesto são partes integrantes do aprender, e não meros suportes biológicos.
4. O trabalho e a técnica são instrumentos de libertação, não de alienação.
5. A mão que faz é também a mão que emancipa — o símbolo da práxis humana e do poder criador da educação.



AMANUALIDADE EM VIEIRA PINTO: O MUNDO "À MÃO"

Em *Consciência e Realidade Nacional* (1960), Vieira Pinto define a amanualidade como a condição do ser humano em sua relação concreta com os objetos. O termo deriva de à mão, e designa o caráter do real enquanto manipulável, utilizável, transformável. A amanualidade é, simultaneamente, uma categoria ontológica (define o ser humano como produtor de mundo) e epistemológica (define o conhecimento como ação prática).

O homem é, antes de tudo, um ser de trabalho, e é pela ação manual e técnica que ele toma consciência de si e da realidade. Assim, a amanualidade é também dialética: o sujeito transforma o mundo e, ao fazê-lo, transforma-se a si mesmo. Para Vieira Pinto, a educação deve expressar esse mesmo movimento, integrando teoria e prática, técnica e reflexão, num processo de autoformação libertadora.

> O conceito de amanualidade, conforme elaborado por Álvaro Vieira Pinto, e a noção de 'grau' correlata a esse conceito, permite problematizar as relações entre uso e produção de artefatos, já que esses não nos aparecem 'dados', mas 'feitos', pois foram desenvolvidos e continuam em construção. A filosofia de Vieira Pinto indica caminhos para outra compreensão das técnicas, mais horizontal, situando conhecimentos e práticas, sem hierarquizar abstratamente os saberes e os fazeres, mas, também, sem perder como horizonte o desenvolvimento das capacidades humanas em relação ao mundo ao redor (Gonzatto, 2016, p. 2).

Assim sendo, homem, trabalho, técnica, ciência, cultura e manualidade apresentam-se, em Vieira Pinto, como dimensões profundamente interligadas do processo de humanização. Cada uma dessas esferas contribui de forma dinâmica para a produção da existência, expressando a maneira como o ser humano transforma a natureza e a si próprio por meio da ação consciente. O trabalho surge como mediador entre o homem e o mundo, tornando-se fundamento da educação e da produção do conhecimento, enquanto a técnica e a ciência revelam a capacidade criadora e racional do sujeito histórico. A cultura, por sua vez, consolida o conjunto dessas práticas, dando-lhes sentido e valor social. Desse modo, Vieira Pinto entende que é na articulação entre essas dimensões que o homem se constitui como ser de práxis, produtor de saberes e construtor da sua própria realidade.

PAULO FREIRE: PRÁXIS E EMANCIPAÇÃO

Em Paulo Freire, o princípio da práxis, unidade entre ação e reflexão, é o núcleo de sua pedagogia libertadora. A educação não é transmissão de conteúdos, mas ato de criação e recriação do mundo. Freire, nesse sentido, aproxima-se de Vieira Pinto ao compreender que o ser humano se humaniza ao agir conscientemente sobre a realidade. A ação educativa é, portanto, manual e intelectual, coletiva e transformadora. “O homem se faz sujeito quando reflete sobre sua prática para transformá-la”, em Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987).

Enquanto Vieira Pinto enfatiza a amanualidade técnica e ontológica, Freire enfatiza a práxis ética e política. Ambas, no entanto, convergem numa visão de educação emancipadora, em que o saber nasce da experiência concreta e se projeta em transformação social. A essência da práxis libertadora proposta por Paulo Freire, em que o ser humano deixa de ser mero objeto da história para tornar-se autor da sua própria realidade. Enquanto Vieira Pinto enfatiza a amanualidade técnica, compreendendo o trabalho e a técnica como expressões fundamentais da existência humana e da sua capacidade criadora, Freire dá ênfase à dimensão ética e política da práxis, entendendo a educação como um ato de consciência crítica e libertação.

Ambos os pensadores, contudo, convergem numa concessão de educação emancipadora, em que o saber não é algo transmitido, mas produzido na e pela experiência concreta dos sujeitos em diálogo com o mundo. Essa convergência revela uma compreensão profunda de que a reflexão crítica sobre a prática é o que permite ao homem compreender as estruturas sociais, culturais e históricas que o condicionam, e, a partir dessa compreensão, atuar para transformá-las.

Assim, tanto em Vieira Pinto quanto em Freire, a educação ultrapassa os limites da instrução e da mera aquisição de conteúdos: ela torna-se um processo ontológico e político, no qual o homem realiza a sua humanidade através do trabalho, da consciência e da ação transformadora. É nessa interseção entre técnica, ética e práxis que se delineia o projeto de humanização que ambos os autores defendem — um projeto que coloca a educação como caminho de libertação e construção coletiva do mundo.

PIAGET, VYGOTSKY E WALLON: A AÇÃO MANUAL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Jean Piaget: A Ação como Origem do Conhecimento

Para Piaget (1978), o conhecimento é o resultado da ação do sujeito sobre o objeto. A inteligência, em suas origens sensório-motoras, manifesta-se nas manipulações concretas que a criança realiza sobre o mundo físico, construindo gradualmente estruturas cognitivas cada vez mais complexas. O fazer manual assume, nesse contexto, um papel central: é por meio dele que se formam as primeiras noções de causalidade, reversibilidade e conservação, bases da lógica e do pensamento científico. A ação prática, portanto, não é apenas motora, mas epistemológica, pois constitui o meio pelo qual o sujeito constrói o seu próprio conhecimento.

Essa perspectiva encontra pontos de convergência com o conceito de amanualidade em Vieira Pinto, embora os dois autores partam de fundamentos distintos. Para Vieira Pinto, a amanualidade não se restringe ao desenvolvimento cognitivo individual, mas representa uma dimensão ontológica e histórica da existência humana. O homem, ao transformar a natureza através do trabalho manual e técnico, produz a sua própria realidade e, simultaneamente, produz-se a si mesmo como ser consciente e social. Assim, enquanto Piaget descreve o fazer manual como instrumento do pensamento lógico, Vieira Pinto o entende como expressão da práxis ontológica, que liga o sujeito à coletividade e à produção material e simbólica do mundo.

Em ambos os casos, a ação concreta é o ponto de partida para a formação do conhecimento. Em Piaget, essa construção do conhecimento trata-se de um processo psicológico e construtivista, centrado no desenvolvimento individual da inteligência; em Vieira Pinto, de um processo histórico e existencial, vinculado à condição humana e à transformação social. O que, em Piaget, é instrumento de assimilação cognitiva, em Vieira Pinto é ato criador e emancipador, no qual o homem se reconhece como agente da própria história.

Desse modo, o conceito Piagetiano de ação sobre o objeto e o conceito de Vieira Pinto de amanualidade dialogam numa compreensão ampliada do conhecimento como resultado da atividade humana, em que o fazer e o pensar são inseparáveis. Ambos contribuem, cada um a seu modo, para a ideia de uma educação ativa, em que o aprender emerge da experiência concreta, da reflexão sobre a prática e da transformação do mundo.

Lev Vygotsky: A Ferramenta e a Mediação Social

Vygotsky introduz a dimensão social e cultural da ação manual ao compreender a mão como um instrumento mediador entre o sujeito e o mundo, destacando que o uso de ferramentas, materiais e formas simbólicas, no sentido de transformar tanto a natureza quanto a mente humana. Como o próprio autor afirma, “toda função no

desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual", (Vygotsky 2003). Assim, o ato de manipular é, antes de tudo, um ato cultural e coletivo, que se concretiza na mediação social, dentro da zona de desenvolvimento proximal, onde a aprendizagem ocorre através da interação entre sujeitos.

A amanualidade ganha um sentido histórico e coletivo, convergindo com a visão de Vieira Pinto, que entende o trabalho e a técnica como expressões da consciência social. Para o filósofo brasileiro, "a técnica é uma criação do homem social, que nela expressa a sua forma de ser no mundo" (Vieira Pinto, 1960). Assim, o ato de transformar a matéria por meio da mão e da ferramenta é também um ato de autotransformação do ser humano, pois implica um processo reflexivo e coletivo de construção do conhecimento.

A relação entre Vygotsky e Vieira Pinto pode ser compreendida no reconhecimento comum de que a atividade prática e material do homem é inseparável do seu desenvolvimento intelectual e social. Ambos veem no trabalho manual um espaço de produção de sentido, em que a consciência emerge da ação transformadora sobre o real. Vieira Pinto amplia esta visão ao situar a técnica como uma dimensão da práxis social, sustentando que "o homem se faz a si mesmo ao fazer o mundo", Viera Pinto (2005), numa formulação que ecoa o princípio vygotskyano da mediação cultural.

Por sua vez, Freire reforça esta articulação entre ação e consciência ao defender uma educação problematizadora e libertadora, na qual o conhecimento nasce do diálogo e da prática transformadora. Freire (1987) afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo". A manualidade, nesta ótica, deixa de ser mera destreza técnica para se tornar instrumento de libertação, um meio pelo qual o sujeito se reconhece como agente histórico e crítico do seu próprio contexto.

Assim, a convergência entre Vygotsky, Vieira Pinto e Freire revela uma compreensão profunda da ação manual enquanto atividade social, histórica e mediadora, onde se fundem o fazer e o pensar, o individual e o coletivo, o técnico e o ético. A mão, nesse sentido, é símbolo e veículo da consciência em ação, instrumento de criação e emancipação humana.

Henri Wallon: O Corpo e o Gesto como Base da Consciência

Wallon, Henri Wallon (1879–1962) reconhece no movimento e no gesto as origens tanto da inteligência quanto da afetividade emocional, sublinhando que o desenvolvimento humano é um processo integrado, em que emoção, ação e pensamento se interpenetram continuamente. Para Wallon, "o movimento não é apenas uma exteriorização da vida psíquica, mas a própria substância dessa vida" (Wallon, 1975). Assim, a ação manual é, simultaneamente, um ato cognitivo e emocional, em que através do corpo, a criança experimenta o mundo, comunica-se com o outro e constrói a sua identidade. A manualidade surge como uma síntese entre emoção e pensamento, em que o gesto é portador de sentido e mediação

simbólica. Wallon defende que o desenvolvimento infantil passa de uma fase motora e afetiva para uma fase intelectual e representativa, sem que haja ruptura entre elas. A educação, portanto, deve integrar o corpo e a motricidade como dimensões essenciais da formação do espírito crítico, reconhecendo o papel do gesto e da ação no pensamento. Esta conceção encontra alguns pontos de convergência e divergência com Jean Piaget, Lev Vygotsky, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire.

Para Piaget, o conhecimento nasce da ação do sujeito sobre o objeto, num processo de assimilação e acomodação que conduz à construção das estruturas cognitivas. A inteligência, nesse caso, segundo ele, "organiza o mundo organizando-se a si mesma" (Piaget, 1978). Embora Piaget privilegie a dimensão cognitiva, reconhece também a importância da ação corporal no pensamento inicial da criança, quando "agir é compreender antes de poder pensar" (Piaget, 1975). Contudo, em Piaget, a emoção tende a ser vista como um fator secundário em relação à estrutura lógica do pensamento. O que Wallon critica, propondo uma visão mais unitária do ser humano.

Em Vygotsky, por outro lado, a ênfase recai sobre o caráter social e cultural da ação humana. A mão, como instrumento mediador, transforma a relação do sujeito com o mundo: "as ferramentas e os signos são mediadores do comportamento humano" (Vygotsky, 2001). A aprendizagem, que ocorre na zona de desenvolvimento proximal, é mediada pela linguagem e pela interação com o outro. Ao relacionar-se com o meio, o indivíduo não apenas adapta-se, mas reconstrói a própria mente. Tal como em Wallon, há uma indissociabilidade entre corpo, emoção e cultura. Porém, Vygotsky amplia esta compreensão ao situá-la num horizonte histórico e coletivo.

Essa dimensão histórica e social da ação manual aproxima Vygotsky e Wallon de Álvaro Vieira Pinto, que vê o trabalho e a técnica como expressões da consciência social. Vieira Pinto (2005) afirma que "a técnica é o modo de ser do homem no mundo, enquanto ser que age para transformar a realidade". Assim, o gesto humano, longe de ser apenas biológico, é uma manifestação da práxis social, em que o sujeito se reconhece como agente histórico. A manualidade, neste sentido, é também trabalho e criação, mediando a construção da consciência coletiva.

Já Paulo Freire retoma esta visão integradora da ação e da consciência na sua pedagogia libertadora, ao afirmar que "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987). A prática educativa deve, portanto, envolver o corpo, o gesto, o fazer, como expressão da consciência crítica. Freire e Wallon convergem ao entender a educação como um processo dialógico e encarnado, em que o sujeito se descobre no mundo e com o mundo, através da ação e da reflexão.

Deste modo, em Wallon, a manualidade é um espaço de síntese vital, onde a emoção, a interação e o pensamento se encontram. Em Piaget, é a base da construção da inteligência; em Vygotsky, é mediadora do desenvolvimento social e simbólico; em Vieira Pinto, é expressão do trabalho e da técnica como consciência social; e em Freire, é prática libertadora, através da qual o sujeito se torna crítico e transformador. Todos convergem, de certa forma, na ideia de que o gesto humano é sempre gesto de conhecimento, de cultura e de emancipação.

CONVERGÊNCIAS E IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

Síntese entre Vieira Pinto, Freire, Piaget, Vygotsky e Wallon permite delinear um paradigma da ação educativa em que o saber é inseparável do fazer, e o fazer é meio de libertação.

Dimensão	Vieira Pinto	Freire	Piaget	Vygotsky	Wallon	Síntese emancipadora
Origem do conhecimento	Ação técnica e trabalho.	Práxis consciente e crítica.	Ação sobre o objeto.	Mediação social e cultural.	Corpo e gesto.	Conhecimento nasce da interação ativa e concreta com o mundo.
Papel da mão e do corpo	Produção do mundo e da consciência.	Expressão da ação libertadora.	Manipulação que estrutura pensamento.	Ferramenta cultural.	Gesto e emoção.	Unidade corpo-mente-mundo na aprendizagem.
Dimensão social	Trabalho como fundamento da coletividade.	Transformação social e política.	Cooperação na aprendizagem.	Cultura e linguagem como mediação.	Socialização afetiva.	Educação como prática social transformadora.
Finalidade educativa	Autonomia e desalienação tecnológica.	Conscientização e libertação.	Equilíbrio cognitivo.	Desenvolvimento cultural.	Formação integral.	Emancipação humana e coletiva.

A educação que emerge dessas convergências é dialética, prática e emancipadora. Ela reconhece o sujeito como agente histórico, capaz de transformar a realidade por meio da ação consciente e cooperativa. A mão que age, em todos esses autores, é também a mão que pensa e liberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito O conceito de amanualidade revela-se um eixo integrador, bastante interessante, entre diferentes teorias do desenvolvimento educacional. Esse conceito categórico, que aparece de modo mais sistematizado, em Vieira Pinto, permite articular corpo, mente e cultura numa unidade dinâmica e criadora. A mão, como mediadora entre o sujeito e o mundo, representando, assim, a síntese da ação e do pensamento, do sentir e do saber, constituindo-se como símbolo da práxis humana. Isto é, da ação consciente e transformadora sobre a realidade.

Em Vieira Pinto e Paulo Freire, como exemplo, a ação manual adquire uma dimensão histórico-social e política, inscrita no horizonte do trabalho e da libertação. Vieira Pinto afirma que “a técnica é o modo de ser do homem no mundo”, pois através dela o ser humano não apenas adapta-se, mas recria o próprio mundo e a si mesmo. Freire, por sua vez, amplia essa visão ao compreender a educação como ato político e ético, em que o saber nasce da prática. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987). Assim, a manualidade, enquanto expressão concreta do fazer humano, é também espaço de consciência e emancipação, onde se realizam as condições da liberdade.

Nas teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, a ação manual é entendida como fundamento do desenvolvimento cognitivo, simbólico e afetivo. Em Piaget (1978), a manipulação dos objetos constitui o primeiro estágio da inteligência, pois “agir é compreender antes de poder pensar”. Em Vygotsky (2003), o uso da mão e da ferramenta é um ato de mediação simbólica que transforma a natureza e a mente, inaugurando o domínio cultural da ação. Wallon (1975), demonstra que o gesto e o movimento são a base da construção do pensamento e da afetividade, defendendo uma visão unitária em que o corpo é o primeiro instrumento de comunicação e de conhecimento.

A convergência entre estas perspectivas permite delinear uma pedagogia da práxis, na qual o saber emerge da ação e a ação se ilumina pela reflexão. A manualidade torna-se, assim, o ponto de encontro entre a dimensão corporal, técnica, cultural e ética da educação. Uma pedagogia que valoriza o gesto, o fazer e o corpo como fontes legítimas de conhecimento reconhece que pensar é também um modo de agir, e que toda aprendizagem significativa implica transformação de quem aprende e do mundo em que vive.

Educar, portanto, é ensinar a agir sobre o mundo para compreendê-lo e transformá-lo, com as mãos, com a mente e com o coração. Trata-se de uma educação comprometida com a autonomia, a criatividade e a emancipação social, em que o ato manual deixa de ser mera execução técnica para se tornar expressão plena da humanidade em movimento. Essa conexão permite que o ser humano se desenvolva em todas as dimensões cognitivas e sociais. A forma de como o ser entra em contato com o objeto, experimentando o fazer simples, o manuseio desses objetos, propiciando desenvolvimento, aprendizagem e a construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

GONZATTO, Rodrigo Freese; MERKLE, Luiz Ernesto. “**Amanualidade em Álvaro Vieira Pinto: desenvolvimento situado de técnicas, conhecimentos e pessoas”.** Educação Unisinos, v.20, n.3, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e Realidade Nacional.** 2 v. Rio de Janeiro: MEC-INEP, 1960.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005 [1973].

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Livraria Morais. 1975.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança.** Lisboa: Fim de Século, 1999.

Capítulo 31

Educação a Distância para a Qualificação dos Servidores do Poder Judiciário: A Experiência do Tribunal de Justiça de Pernambuco

Distance Education for the Qualification of Judiciary Branch Civil Servants: The Experience of the Pernambuco Court of Justice

Elisiário da Silva Araújo

Mestre em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

Geraldo Tacidálio Fernandes

Doutor em Linguística pela UFPE, Mestre em Linguística pela PUC-SP/UFC. Professor Veni Creator Christian University e do IFRN.

Resumo: Este estudo historiciza a investigação sobre a eficácia da Educação a Distância (EaD) na qualificação dos servidores do Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE), na cidade de Garanhuns-PE, tendo como problema norteador a contribuição da EaD para a formação continuada e a qualificação profissional dos servidores do TJPE, diante de possíveis barreiras culturais, tecnológicas e institucionais, uma vez que houve nas últimas décadas uma crescente demanda por qualificação no serviço público e pela ampliação das ofertas de cursos a distância como política de democratização do acesso à formação. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é avaliar a efetividade da modalidade EaD como ferramenta de desenvolvimento profissional no âmbito do TJPE, buscando identificar as percepções dos servidores sobre sua utilidade, acessibilidade e reconhecimento institucional, adotando uma metodologia de natureza quanti-qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória, considerando variáveis como faixa etária, gênero, tempo de serviço, nível de escolaridade, e possíveis preconceitos institucionais com essa modalidade de ensino. Os achados indicam que a EaD é percebida pela maioria dos servidores como uma modalidade viável, inclusiva e economicamente acessível, especialmente para aqueles que conciliam trabalho e outras responsabilidades. E também contribui significativamente para a atualização de conhecimentos e para o desempenho das atividades funcionais, embora ainda haja certa resistência por parte de setores mais tradicionais do órgão, que valorizam majoritariamente formações presenciais. Portanto a EaD se estabelece como um instrumento estratégico de formação continuada no serviço público, especialmente quando articulada com políticas institucionais de valorização e progressão funcional.

Palavras-chave: educação a distância (EaD); formação continuada; poder judiciário; capacitação de servidores; progressão funcional.

Abstract: This article historicizes the research on the effectiveness of Distance Education (DE) in qualifying employees of the Court of Justice of Pernambuco (TJPE), in the city of Garanhuns-PE, with the guiding problem being the contribution of DE to the continuing education and professional qualification of TJPE employees, in the face of possible cultural, technological, and institutional barriers, since in recent decades there has been a growing demand for qualification in public service and for the expansion of distance learning courses as a policy to democratize access to training. In this sense, the general objective of the research is to evaluate the effectiveness of the DE modality as a tool for professional development within the TJPE, seeking to identify the perceptions of employees regarding its usefulness,

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.31

accessibility, and institutional recognition, adopting a quantitative-qualitative methodology, with a descriptive and exploratory approach, considering variables such as age group, gender, length of service, level of education, and possible institutional prejudices against this mode of teaching. The findings indicate that DE is perceived by most employees as a viable, inclusive, and economically accessible modality, especially for those who balance work and other responsibilities. It also contributes significantly to updating knowledge and to the performance of functional activities, although there is still some resistance from more traditional sectors of the institution, which predominantly value face-to-face training. Therefore, DE is established as a strategic instrument for continuing education in the public service, especially when articulated with institutional policies of appreciation and functional progression.

Keywords: distance education (DE); continuing education; judiciary; employee training; functional progression.

INTRODUÇÃO

A qualificação e a valorização dos servidores públicos constituem elementos fundamentais para o fortalecimento das instituições democráticas e para a consolidação do Estado de Direito. No âmbito do Poder Judiciário brasileiro, essa necessidade assume contornos ainda mais relevantes diante da crescente demanda social por eficiência, transparência e celeridade processual. A transformação digital e a incorporação de novas tecnologias ao sistema de justiça, especialmente a partir da difusão dos sistemas eletrônicos e da inteligência artificial, exigem dos servidores competências técnicas e comportamentais alinhadas aos desafios contemporâneos da prestação jurisdicional.

Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) emerge como uma ferramenta estratégica de formação continuada, superando a lógica tradicional da capacitação presencial e possibilitando maior democratização do acesso ao conhecimento, como tem acontecido no Poder Judiciário, respaldada por um conjunto normativo robusto, especialmente pelas resoluções do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que instituíram diretrizes de gestão de pessoas, inovação institucional e estímulo à formação permanente, conferindo legitimidade e institucionalizam a EaD como política pública voltada à modernização da Justiça e ao fortalecimento de sua força de trabalho.

A adoção da EaD no Judiciário, todavia, não pode ser compreendida apenas como uma resposta emergencial às restrições impostas pela pandemia da covid-19, mas como um fenômeno que se insere em um processo mais amplo de inovação administrativa, no qual a capacitação dos servidores deixa de ser episódica para assumir caráter sistêmico e contínuo. Como salientam autores como Moran (2015) e Faria (2021), a aprendizagem ativa e a integração de metodologias inovadoras, tais como a sala de aula invertida e o Problem-Based Learning, ampliam o protagonismo dos participantes e asseguram maior aplicabilidade dos conteúdos ao cotidiano funcional.

Apesar dos avanços, a consolidação da EaD como modalidade prioritária de formação enfrenta desafios estruturais e culturais. A sobrecarga de trabalho,

a carência de infraestrutura tecnológica em comarcas do interior, a ausência de incentivo institucional e os preconceitos ainda associados à modalidade a distância configuram entraves significativos à plena adesão. Ademais, fatores como tempo de serviço, faixa etária, gênero e nível de escolaridade influenciam diretamente a forma como os servidores se apropriam das plataformas digitais e se engajam nas formações, exigindo políticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas.

A relevância científica e social deste artigo científico reside justamente na análise crítica desse cenário, ao articular os impactos da EaD na formação continuada de servidores do Poder Judiciário com os desafios e perspectivas que se apresentam para sua efetiva consolidação, ao mesmo tempo em que investiga os limites e potencialidades da modalidade, busca-se compreender em que medida a EaD pode contribuir não apenas para a qualificação funcional, mas também para a democratização da educação, para a eficiência administrativa e para a efetivação do acesso à justiça como direito fundamental.

Nessa perspectiva, este artigo científico tem como objetivo central examinar a Educação a Distância no âmbito do Poder Judiciário, avaliando seu papel como instrumento de modernização institucional, de valorização profissional e de inclusão social, a partir de uma abordagem descritiva e exploratória, considerando variáveis como faixa etária, gênero, tempo de serviço, nível de escolaridade, e possíveis preconceitos institucionais com essa modalidade de ensino Para tanto, a análise se debruça sobre a dimensão normativa, as práticas pedagógicas adotadas, os resultados alcançados e os desafios persistentes, apresentando-se como contribuição relevante para a reflexão acadêmica e para a formulação de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação contínua no sistema de justiça brasileiro.

Inovação, Metodologias Ativas e Desafios Contemporâneos

A transformação digital vivenciada pelo setor público, intensificada com a pandemia da COVID-19, consolidou a Educação a Distância (EaD) como uma ferramenta indispensável à capacitação continuada dos servidores. No âmbito do Poder Judiciário, essa modalidade formativa deixou de ser mera alternativa emergencial para firmar-se como política institucional de modernização, respaldada por um conjunto normativo que evidencia o compromisso com a inovação, a eficiência administrativa e a democratização do acesso ao conhecimento.

A adoção da EaD nos Tribunais encontra respaldo nas Resoluções do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), como a 111/2013, 126/2013, 192/2014, 335/2020 e 395/2021, que integram a agenda de transformação digital e incentivam a criação de laboratórios de inovação (CNJ, 2021), em consonância com o artigo 218 da Constituição Federal, que atribui ao Estado o dever de fomentar a inovação. Nesse contexto, a EaD transcende a lógica de contenção de custos, tornando-se um mecanismo de qualificação técnica e comportamental capaz de superar barreiras geográficas e flexibilizar o processo de aprendizagem, em especial diante das exigências e ritmos próprios do trabalho no Judiciário (Moura *et al.,* 2017).

A literatura especializada demonstra índices de elevada aprovação dos cursos oferecidos em tribunais estaduais, a exemplo do Tribunal de Justiça de São Paulo, em que pesquisas apontaram resultados expressivos de satisfação e engajamento (Pereira, 2020). Estudos recentes destacam que abordagens como o Problem-Based Learning (PBL), fóruns colaborativos, sala de aula invertida e projetos orientados por casos concretos permitem maior protagonismo do servidor, que deixa de ser mero receptor passivo para atuar como agente ativo na construção do conhecimento (Santos, 2019; Faria, 2021; Morán, 2015).

Esse protagonismo é fundamental para a efetividade da formação, visto que possibilita a aplicação prática dos conteúdos à rotina forense. Como observa Morán (2015), a aprendizagem ativa demanda investigação, avaliação crítica e resolução de problemas, estimulando competências essenciais ao desempenho das funções judiciais. Faria (2021) acrescenta que a tutoria ativa e o feedback reflexivo reduzem a sensação de isolamento, fator ainda apontado como desafio em diferentes órgãos do Judiciário, como no Tribunal Superior Eleitoral (Gomes, 2018).

Não obstante os avanços, persistem entraves estruturais e culturais, como a sobrecarga de trabalho, a ausência de incentivo institucional e a dificuldade de adaptação tecnológica, que ainda comprometem a adesão plena dos servidores (Moura *et al.,* 2017). Para mitigar tais desafios, destaca-se a importância de avaliações contínuas e do monitoramento de indicadores de participação, conclusão e satisfação, conforme orienta o CNJ (2021). Esse processo avaliativo é crucial para garantir não apenas a qualidade dos cursos, mas também a sua integração com políticas mais amplas, como o programa Justiça 4.0 e os objetivos da Agenda 2030, que incluem o fortalecimento da transparência, da acessibilidade e da eficiência administrativa no Judiciário.

Dessa forma, a EaD no âmbito dos Tribunais não deve ser compreendida como prática isolada, mas como parte de um ecossistema de inovação institucional, uma vez que, ao mesmo tempo em que qualifica os servidores, contribui para a modernização do sistema de justiça e para a ampliação do acesso dos cidadãos a um Judiciário mais ágil, eficiente e inclusivo. A consolidação dessa prática exige investimentos contínuos em metodologias pedagógicas inovadoras, em suporte tecnológico e em políticas institucionais que favoreçam tanto a adesão quanto o êxito dos programas de formação.

Educação a Distância como Estratégia de Democratização da Formação no Poder Judiciário Brasileiro

A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma ferramenta estratégica para democratizar o acesso à formação e à qualificação de servidores públicos no âmbito do Poder Judiciário brasileiro. Em um país marcado por profundas desigualdades regionais e estruturais, a oferta de cursos exclusivamente presenciais representava um obstáculo para servidores lotados em comarcas do interior ou em regiões de difícil acesso, restringindo a possibilidade de participação em programas de capacitação continuada.

De acordo com relatório da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM (2022), mais de 70% dos cursos de capacitação ofertados pelas escolas judiciais nos últimos três anos ocorreram na modalidade a distância, com ênfase em áreas estratégicas como ética pública, gestão judiciária, tecnologia da informação e atendimento ao público. Tal realidade possibilitou a inclusão de servidores que antes enfrentavam barreiras financeiras e logísticas para frequentar cursos presenciais, configurando-se em um avanço significativo na democratização da educação no setor judiciário.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2023) reforça esse cenário ao apontar que, entre 2020 e 2023, mais de 80% dos cursos de aperfeiçoamento para magistrados e servidores foram realizados remotamente. Essa transformação viabilizou a participação de profissionais de diferentes níveis hierárquicos e formações acadêmicas, assegurando-lhes a mesma qualidade e certificação reconhecida nacionalmente. Assim, servidores de baixa renda, oriundos de periferias urbanas ou áreas rurais, bem como aqueles com limitações físicas ou responsabilidades familiares, passaram a integrar processos formativos antes inacessíveis.

Como salienta Litto (2010), a EaD possui “um potencial intrínseco de reduzir barreiras históricas de acesso ao conhecimento, desde que seja implementada com qualidade, suporte institucional e políticas de incentivo”. Essa perspectiva é corroborada por Moran (2015), para quem a modalidade tem “o poder de ampliar oportunidades educacionais de forma mais justa, atingindo públicos antes excluídos das dinâmicas tradicionais de ensino”. No contexto judiciário, isso se traduz em maior inclusão de mulheres, pessoas negras, servidores com menor escolaridade formal e trabalhadores de regiões marginalizadas.

É importante destacar, contudo, que a democratização efetiva depende de condições estruturais que garantam a qualidade pedagógica, a acessibilidade digital, o suporte técnico e o reconhecimento institucional dos cursos ofertados. A EaD, por si só, não elimina desigualdades históricas, mas pode atuar como instrumento de enfrentamento delas quando vinculada a políticas públicas consistentes e voltadas para a inclusão.

A adoção massiva da EaD pelo Poder Judiciário, por meio de programas como o Judiciário Exponencial, o Capacita EaD-CNJ e as plataformas virtuais das Escolas da Magistratura, evidencia o compromisso da instituição com a eficiência administrativa e com a valorização de seus recursos humanos. Assim, consolida-se um novo paradigma no qual a formação e o aperfeiçoamento profissional deixam de ser privilégio dos grandes centros e passam a ser um direito acessível a todos os servidores, independentemente de sua localização ou condição social.

Educação a Distância, racionalização de recursos e democratização da formação continuada no Poder Judiciário

A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade estratégica no âmbito da formação continuada dos servidores do Poder Judiciário, principalmente por sua capacidade de aliar eficiência econômica e democratização

do acesso ao conhecimento. A eliminação de custos tradicionalmente associados à capacitação presencial, como deslocamentos, hospedagem, alimentação, cessão de servidores para viagens e uso de infraestrutura física, representa um fator determinante para a adoção crescente da EaD pelas instituições judiciais.

Segundo levantamento realizado pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM (2022), a migração de cursos para o formato remoto resultou em uma economia de até 60% nos custos operacionais destinados à capacitação entre os anos de 2020 e 2022. Essa redução de despesas não apenas beneficia a administração pública, mas também impacta positivamente os próprios trabalhadores, que evitam gastos pessoais e ausências prolongadas de seus postos de trabalho, além de poderem conciliar os compromissos profissionais com a vida cotidiana. Esse aspecto corrobora o entendimento de Libâneo (2016), ao afirmar que “a democratização da formação também passa pela viabilidade econômica do acesso ao saber”.

Outro ponto relevante consiste na ausência de resistência institucional quanto à modalidade de ensino utilizada para a progressão na carreira dos servidores. Pesquisa realizada junto ao Tribunal de Justiça em dissertação de Mestrado do autor deste artigo, evidencia que não há preferência pela forma presencial ou a distância, desde que os cursos ofertados sejam específicos para a atuação no Poder Judiciário e devidamente reconhecidos pelo Ministério da Educação. Nesse contexto, a EaD se sobressai como modalidade capaz de garantir o cumprimento desses requisitos com maior flexibilidade, ao mesmo tempo em que reduz significativamente custos relacionados a transporte, alimentação, vestuário e aquisição de materiais físicos.

Dessa forma, a EaD deve ser compreendida como uma ferramenta essencial para a racionalização de recursos públicos e a ampliação do alcance das políticas de capacitação. Sua utilização no Judiciário demonstra uma estratégia de modernização administrativa, que alia eficiência orçamentária, equidade de acesso e valorização funcional dos servidores. Nesse sentido, a formação a distância não apenas atende às exigências de economicidade e praticidade, mas também se apresenta como um instrumento de fortalecimento institucional, capaz de contribuir para a melhoria da qualidade do serviço jurisdicional e para a consolidação de um modelo de gestão sustentável e inclusivo.

Desafios e Perspectivas para uma Formação Contínua dos Servidores do Poder Judiciário

A análise dos desafios enfrentados pelos servidores do Poder Judiciário e das políticas voltadas à sua qualificação evidencia um cenário complexo, marcado por carências estruturais e pela necessidade de adequação frente à transformação digital.

No que tange aos desafios estruturais e organizacionais, evidencia-se a sobrecarga de trabalho que, derivada da carência de recursos humanos, permanece como um dos principais entraves à eficiência judicial. Tribunais em diversas regiões enfrentam déficit de pessoal, sobretudo em áreas técnicas e administrativas, o que

compromete tanto a qualidade dos serviços quanto a participação dos servidores em programas de formação e capacitação (CNJ, 2020; Sindijus-SE, 2023). A inadequação estrutural, refletida na ausência de equipamentos modernos, internet de qualidade e sistemas informatizados eficazes, torna-se ainda mais grave em comarcas do interior, aprofundando desigualdades regionais na prestação jurisdicional.

Além disso, fatores como gestão ineficiente, resistência cultural à modernização e ausência de políticas uniformes de qualificação geram um ciclo de lentidão processual, desmotivação profissional e adoecimento dos servidores (Lemos, 2018). Como assinala Lima (2019), a inexistência de estratégias padronizadas para a formação agrava a fragmentação institucional e impede a consolidação de práticas modernas de gestão.

Já no que se refere às exigências da transformação digital, pode-se observar que o avanço das tecnologias da informação e comunicação impõe uma necessidade permanente de atualização, uma vez que o domínio de sistemas eletrônicos, a utilização de inteligência artificial e a interpretação de dados para fins de gestão tornaram-se competências indispensáveis. Contudo, sem capacitação constante, os servidores não conseguem acompanhar o ritmo das inovações, comprometendo a eficiência administrativa e a confiança do jurisdicionado (Macêdo *et al.,* 2021).

Nesse contexto, a transformação digital não apenas exige novas habilidades, mas também redefine o papel do servidor público, que passa a ser visto como agente de inovação e facilitador do acesso à justiça. Apesar dos desafios, destacam-se importantes iniciativas voltadas à formação e valorização dos servidores. A Resolução CNJ n.º 240/2016 instituiu a Política Nacional de Gestão de Pessoas no Poder Judiciário, estabelecendo diretrizes para garantir ao menos uma capacitação anual a cada servidor, reconhecendo competências adquiridas ao longo da carreira e incentivando a atuação como instrutores internos.

O Programa Permanente de Capacitação da Justiça Federal, conforme Silva (2016), representa um esforço institucional para integrar aspectos técnicos, éticos e gerenciais à rotina do servidor, com o intuito de fortalecer uma justiça moderna e cidadã. Iniciativas mais recentes, como o programa Educare do Tribunal Superior do Trabalho, que adota a metodologia do “par ensinando o par”, e os cursos nacionais de formação promovidos pelo CNJ em 2024, evidenciam a importância da educação híbrida e do aprendizado colaborativo como instrumentos de modernização (CNJ, 2024).

Ademais, a Resolução CNJ n.º 395/2021, que trata da Política Nacional de Gestão da Inovação no Judiciário, reafirma a formação continuada como requisito fundamental para a consolidação de uma cultura organizacional voltada à inovação e à excelência na prestação jurisdicional.

Analise e Discussões dos Dados

Os achados obtidos junto ao Tribunal de Justiça de Pernambuco, especialmente no Fórum de Garanhuns, revelam um panorama expressivo sobre

a consolidação da Educação a Distância (EaD) como instrumento de qualificação e valorização funcional dos servidores públicos. Os resultados demonstram que a adesão à modalidade é fortemente influenciada por fatores como faixa etária, gênero, tempo de serviço e nível de escolaridade, os quais se entrelaçam a aspectos institucionais e culturais próprios do Poder Judiciário. Observa-se que os servidores mais jovens, entre 20 e 40 anos, apresentam maior familiaridade com as tecnologias digitais e maior autonomia no uso de plataformas virtuais, o que confirma as conclusões de Machado e Moura (2016), para quem a vivência prévia em ambientes digitais potencializa o engajamento em cursos online. Já os profissionais de faixa etária intermediária, entre 40 e 55 anos, embora possam demonstrar resistência inicial, conseguem superar barreiras tecnológicas quando recebem capacitação institucional e suporte pedagógico adequado. Servidores acima de 55 anos, por sua vez, enfrentam maiores dificuldades na utilização de ferramentas digitais, mas quando os cursos são acompanhados por tutoria ativa e materiais acessíveis, demonstram boa adaptação, evidenciando que a idade não é um obstáculo absoluto, mas uma variável que pode ser mitigada por políticas de apoio adequadas.

No que se refere ao gênero, a composição do quadro funcional do TJPE demonstra equilíbrio entre homens e mulheres, com notável destaque para a participação feminina em cursos de EaD. Esse dado confirma o potencial inclusivo da modalidade, que permite maior flexibilidade de horários e conciliação entre vida profissional e familiar, favorecendo o acesso de mulheres a processos de formação continuada e contribuindo, de forma concreta, para a redução das desigualdades de gênero no serviço público. A EaD, nesse sentido, assume papel relevante não apenas na dimensão pedagógica, mas também na promoção da equidade institucional.

A análise do tempo de serviço indica que servidores com menos de cinco anos de atuação apresentam maior adesão à EaD, motivados pela familiaridade com recursos tecnológicos e pela necessidade de formação inicial em estágio probatório. Servidores com longa trajetória funcional, por outro lado, tendem a aderir à modalidade quando os cursos ofertados se relacionam diretamente com suas atribuições e oferecem suporte pedagógico estruturado, o que confirma a observação de que a relação entre tempo de serviço e engajamento não é linear, mas depende do alinhamento entre conteúdo e necessidade profissional (ENFAM, 2023; EJEF, 2022). Quanto ao nível de escolaridade, os dados revelam que servidores com ensino médio buscam cursos de caráter mais prático, como redação oficial e uso de sistemas processuais, enquanto os com ensino superior ou pós-graduação preferem formações voltadas à gestão, ética pública e inovação tecnológica (Souza *et al.,* 2020). Esses achados evidenciam que a eficácia da EaD depende de uma arquitetura pedagógica capaz de atender a diferentes perfis e trajetórias profissionais, respeitando o ritmo, o contexto e a motivação de cada grupo.

A consolidação da EaD como principal modalidade de capacitação no Judiciário brasileiro acompanha as diretrizes do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM),

que normatizam critérios de qualidade, acessibilidade e tutoria ativa. Segundo o relatório Justiça em Números (CNJ, 2023), mais de 80% das capacitações realizadas nos tribunais já ocorrem em formato virtual, o que representa uma transformação estrutural nas práticas formativas. A ampliação do alcance territorial, a redução de custos e a autonomia do servidor no gerenciamento de seus estudos são ganhos significativos que comprovam a eficácia dessa modalidade. Contudo, persistem desafios metodológicos relacionados à heterogeneidade do público-alvo, à resistência cultural e à evasão em cursos auto-instrucionais, o que reforça a importância da personalização pedagógica e de metodologias participativas que estimulem o protagonismo e a construção colaborativa do conhecimento.

Apesar dos avanços, a EaD ainda enfrenta preconceitos institucionais no âmbito do Poder Judiciário, sustentados por visões conservadoras que associam a modalidade à baixa qualidade ou superficialidade dos conteúdos. Essa resistência, herdada de uma cultura formativa centrada na presença física e na tradição acadêmica, ignora as evidências de eficácia da EaD registradas por pesquisas da ENFAM (2023) e do TJMG (2022), que apontam altos índices de satisfação e aplicabilidade prática entre servidores.

Em alguns casos, esses preconceitos se traduzem em desigualdades de reconhecimento, quando certificados de cursos a distância são relativizados para fins de progressão funcional, revelando um tensionamento entre modernização institucional e conservadorismo pedagógico. A superação dessa barreira requer mudanças culturais e políticas de valorização da aprendizagem digital, que reconheçam a EaD como modalidade legítima de formação profissional.

Outro aspecto relevante diz respeito à democratização da formação. Em um estado de dimensões territoriais amplas como Pernambuco, a EaD tem sido decisiva para garantir o acesso de servidores de comarcas interioranas e regiões de difícil deslocamento a programas de capacitação continuada. A modalidade rompe barreiras geográficas e financeiras, permitindo que servidores de diferentes contextos socioeconômicos participem de cursos de igual qualidade e reconhecimento institucional (ENFAM, 2022; CNJ, 2023). Essa democratização é reforçada pela inclusão de grupos historicamente sub-representados, como mulheres, pessoas com deficiência e servidores de baixa renda, contribuindo para um Judiciário mais equitativo e representativo.

Do ponto de vista orçamentário, a adoção da EaD produziu ganhos expressivos de eficiência e sustentabilidade. Levantamentos da ENFAM (2022) indicam redução de até 60% nos custos operacionais com capacitação, graças à eliminação de despesas com deslocamento, hospedagem e infraestrutura física. Essa racionalização de recursos confirma o argumento de Libâneo (2016), segundo o qual a democratização do acesso à formação depende também de sua viabilidade econômica. A EaD, portanto, alia eficiência orçamentária, flexibilidade e alcance social, configurando-se como uma estratégia de gestão pública que promove simultaneamente modernização administrativa e inclusão formativa.

Em síntese, a análise dos achados demonstra que a Educação a Distância no Poder Judiciário transcende a dimensão tecnológica e consolida-se como

instrumento estratégico de transformação institucional. Ao integrar inovação, equidade, sustentabilidade e valorização profissional, a EaD contribui de forma decisiva para a construção de um Judiciário mais democrático, acessível e eficiente, no qual a formação continuada deixa de ser privilégio de poucos e passa a constituir direito de todos os servidores públicos comprometidos com a melhoria da prestação jurisdicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste artigo evidenciou que a Educação a Distância (EaD) se consolidou, no âmbito do Poder Judiciário brasileiro, como uma estratégia indispensável para a modernização administrativa, a democratização do acesso ao conhecimento e a valorização funcional de magistrados e servidores. Mais do que uma resposta emergencial às restrições impostas pela pandemia da covid-19, a EaD assumiu o caráter de política institucional, legitimada por resoluções do Conselho Nacional de Justiça e por normativas constitucionais que vinculam o Estado à promoção da inovação e da eficiência.

Constatou-se que a modalidade a distância não pode ser reduzida a um instrumento de contenção de custos, ainda que represente significativa racionalização de recursos públicos. Sua efetividade está intrinsecamente ligada à qualidade pedagógica, à adequação tecnológica e à integração de metodologias ativas que conferem protagonismo ao servidor, estimulando competências críticas e práticas aplicáveis ao cotidiano forense. Nessa perspectiva, abordagens como a sala de aula invertida, o Problem-Based Learning e os fóruns colaborativos demonstraram-se elementos essenciais para a superação da lógica transmissiva e para o fortalecimento do engajamento e da autonomia.

Ao mesmo tempo, os desafios estruturais e culturais permanecem como barreiras relevantes. A sobrecarga de trabalho, a carência de incentivos institucionais, a resistência cultural à modernização e as desigualdades digitais ainda comprometem a adesão plena aos cursos virtuais. O preconceito institucional em relação à EaD, por vezes traduzido na desvalorização de certificados para fins de progressão funcional, revela tensões que precisam ser superadas por meio de políticas uniformes de reconhecimento e de inclusão digital.

Nesse cenário, as variáveis de tempo de serviço, faixa etária, gênero e escolaridade exercem influência significativa na forma como os servidores se apropriam da modalidade. A heterogeneidade do público-alvo reforça a necessidade de desenho pedagógico diferenciado, que contemple desde servidores em início de carreira até aqueles com décadas de experiência, equilibrando simplicidade tecnológica e aprofundamento teórico. A equidade de gênero e a inclusão de grupos tradicionalmente marginalizados também se destacam como avanços, reafirmando a EaD como ferramenta de justiça social dentro das instituições judiciais.

Em termos institucionais, a EaD se articula com agendas mais amplas de inovação, como o programa Justiça 4.0 e os Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável da Agenda 2030, ampliando a transparência, a acessibilidade e a eficiência administrativa. Trata-se, portanto, de um ecossistema formativo que não se limita à qualificação técnica, mas que contribui para a transformação cultural do Judiciário, alinhando-o às demandas da sociedade contemporânea.

Conclui-se, assim, que a consolidação da EaD no Poder Judiciário demanda investimentos contínuos em infraestrutura tecnológica, em metodologias pedagógicas inovadoras e em políticas institucionais de incentivo e valorização. É indispensável, ainda, a superação dos preconceitos arraigados e a implementação de mecanismos de acompanhamento e avaliação permanentes, que assegurem a qualidade e a legitimidade da formação. Apenas por meio dessa conjugação de esforços será possível consolidar uma cultura de aprendizagem contínua, capaz de sustentar um Judiciário mais ágil, inclusivo, eficiente e comprometido com a efetivação do direito fundamental de acesso à justiça.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 111, de 06 de abril de 2013.** Dispõe sobre a criação da Rede de Governança Colaborativa do Poder Judiciário. Brasília: CNJ, 2013.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 126, de 22 de março de 2013.** Dispõe sobre a Política de Educação Corporativa no âmbito do Poder Judiciário. Brasília: CNJ, 2013.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 192, de 8 de maio de 2014.** Institui a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário. Brasília: CNJ, 2014.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 240, de 9 de setembro de 2016.** Institui a Política Nacional de Gestão de Pessoas no âmbito do Poder Judiciário. Brasília: CNJ, 2016.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 335, de 29 de setembro de 2020.** Dispõe sobre a criação dos Laboratórios de Inovação no âmbito do Poder Judiciário. Brasília: CNJ, 2020.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 395, de 7 de junho de 2021.** Institui a Política de Gestão da Inovação no âmbito do Poder Judiciário. Brasília: CNJ, 2021.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça em Números 2023.** Brasília: CNJ, 2023.

EJEF – ESCOLA JUDICIAL DES. EDÉSIO FERNANDES (TJMG). **Relatório de Atividades 2022.** Belo Horizonte: EJEF, 2022.

ESMAT – Escola Superior Da Magistratura Do Tocantins. **Relatório de Gestão 2022.** Palmas: ESMAT, 2022.

FARIA, Carlos Alberto. **Metodologias ativas na Educação a Distância: perspectivas para a formação no Judiciário.** Revista da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM, Brasília, v. 3, n. 2, p. 45-62, 2021.

GOMES, Renato. **Educação a distância no Tribunal Superior Eleitoral: desafios e perspectivas**. Brasília: TSE, 2018.

LEMOS, Henrique. **Gestão de pessoas no serviço público: entraves e possibilidades**. São Paulo: Atlas, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, Marcos Aurélio. **Gestão de pessoas e inovação no setor público brasileiro.** Recife: UFPE, 2019.

LITTO, Fredric Michael. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson, 2010.

MACÊDO, João; SILVA, Fernanda; ALMEIDA, Rodrigo. **Transformação digital e o serviço público brasileiro.** Brasília: Ipea, 2021.

MACHADO, Sérgio; MOURA, Maria Clara. **Educação a distância e inclusão de servidores públicos.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, n. 135, p. 421-439, 2016.

MORÁN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Revista de Educação e Inovação, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 15-25, 2015.

MOURA, Ana Paula; SOUZA, Ricardo; LIMA, Beatriz. **Capacitação a distância no Poder Judiciário: limites e possibilidades.** Revista da Justiça & Cidadania, Rio de Janeiro, v. 19, n. 218, p. 36-49, 2017.

PEREIRA, André Luiz. **Avaliação da educação a distância no Tribunal de Justiça de São Paulo.** São Paulo: TJSP, 2020.

SANTOS, Renato. **Aprendizagem ativa na formação de servidores do Judiciário.** Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 53, n. 4, p. 811-829, 2019.

SILVA, Edson Luiz. **Capacitação e valorização do servidor da Justiça Federal.** Brasília: CJF, 2016.

SINDIJUS-SE – SINDICATO DOS TRABALHADORES DO PODER JUDICIÁRIO DE SERGIPE. **Relatório sobre as condições de trabalho dos servidores do Judiciário.** Aracaju: Sindijus, 2023.

SOUZA, Cíntia; ALMEIDA, Paulo; CARVALHO, Luiz. **Educação a distância no serviço público: adesão, desafios e perspectivas.** Revista Gestão & Planejamento, Salvador, v. 21, p. 120-138, 2020.

Capítulo 32

Educação a Distância como Política de Inclusão: Trajetória, Fundamentos Pedagógicos e Impactos Sociais

Distance Education as an Inclusion Policy: Trajectory, Pedagogical Foundations, and Social Impacts

Elisiário da Silva Araújo

Mestre em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

Geraldo Tacidálio Fernandes

Doutor em Linguística pela UFPE, Mestre em Linguística pela PUC-SP/UFC. Professor Veni Creator Christian University e do IFRN.

Resumo: Este trabalho analisa a trajetória, os fundamentos conceituais, as perspectivas e os impactos da Educação a Distância (EaD), ressaltando sua evolução histórica desde o ensino por correspondência até os atuais ambientes virtuais interativos. Aborda-se a relevância da EaD no cenário brasileiro, destacando o respaldo legislativo, a democratização do acesso ao ensino superior e sua aceitação pelo mercado de trabalho. O estudo enfatiza ainda a qualidade da modalidade, especialmente no que se refere ao design instrucional, à usabilidade das plataformas e às interações pedagógicas. São discutidos os fatores determinantes da satisfação acadêmica, da motivação, da autoeficácia e da permanência estudantil, ressaltando a articulação entre aspectos pedagógicos, estruturais, pessoais e culturais. Conclui-se que a EaD não deve ser compreendida como alternativa secundária, mas como modalidade autônoma e transformadora, essencial para a inclusão social e o fortalecimento da educação no século XXI.

Palavras-chave: educação a distância; ensino superior; design instrucional; satisfação acadêmica; permanência estudantil.

Abstract: This paper analyzes the trajectory, conceptual foundations, perspectives, and impacts of Distance Education (EaD), highlighting its historical evolution from correspondence teaching to today's interactive virtual environments. It addresses the relevance of EaD in the Brazilian context, emphasizing its legal framework, the democratization of access to higher education, and its acceptance by the labor market. The study also focuses on the quality of this modality, particularly regarding instructional design, platform usability, and pedagogical interactions. Determinants of academic satisfaction, motivation, self-efficacy, and student retention are discussed, stressing the articulation of pedagogical, structural, personal, and cultural factors. It concludes that EaD should not be seen as a secondary alternative, but as an autonomous and transformative modality, essential for social inclusion and the strengthening of education in the 21st century.

Keywords: distance education; higher education; instructional design; academic satisfaction; student retention.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) consolidou-se, ao longo dos últimos dois séculos, como uma das modalidades mais dinâmicas e inovadoras do campo

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.32

educacional. O percurso histórico da EaD evidencia um processo de constante transformação, fortemente vinculado às mudanças tecnológicas, sociais e culturais, que a projetaram de simples cursos por correspondência, no século XIX, aos atuais ambientes virtuais de aprendizagem, caracterizados pela interatividade, multimodalidade e alcance global. Mais do que uma alternativa ao ensino presencial, a EaD assumiu, nas últimas décadas, um papel estratégico na democratização do acesso ao conhecimento, no fortalecimento de políticas públicas de inclusão e na flexibilização dos processos formativos diante das novas demandas do século XXI.

No Brasil, essa trajetória não se deu de forma linear. Desde as primeiras experiências com cursos profissionalizantes por correspondência no início do século XX, passando pelo rádio educativo e pela televisão nas décadas de 1930 a 1980, até a explosão dos cursos online mediados pela internet a partir dos anos 1990, a EaD sempre refletiu os avanços tecnológicos e as necessidades sociais do país. O marco legal da modalidade, consagrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e ampliado pelo Decreto nº 9.057/2017, garantiu o respaldo jurídico necessário à sua consolidação, especialmente no ensino superior, com destaque para a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, que ampliou o acesso gratuito à formação universitária em regiões antes desassistidas.

Além do impacto histórico e político, a EaD também suscita discussões relevantes no campo pedagógico e psicológico. A literatura especializada aponta que a eficácia da modalidade não depende apenas do suporte tecnológico, mas da qualidade do design instrucional, da mediação docente, do engajamento discente e da capacidade de promover interações significativas. Autores como Moore (1993), Belloni (2009) e Moran (2002) destacam que a essência da EaD está justamente na superação da “distância” – física, cognitiva e social – por meio de estratégias pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, a satisfação acadêmica, a motivação intrínseca, a autoeficácia e o sentimento de pertencimento revelam-se variáveis decisivas para explicar tanto a permanência quanto o sucesso dos estudantes nessa modalidade.

A emergência da pandemia de covid-19, em 2020, intensificou ainda mais esse debate. De forma inesperada, milhões de estudantes e professores migraram para o ensino remoto, evidenciando fragilidades, mas também confirmando o potencial da EaD como protagonista na reconfiguração dos sistemas educacionais. Essa experiência acelerou o uso de tecnologias digitais, ampliou a aceitação social da modalidade e mostrou que a EaD não é um recurso emergencial, mas um caminho legítimo e irreversível da educação contemporânea.

Diante desse contexto, o presente estudo tem por objetivo analisar a evolução histórica, os fundamentos conceituais e pedagógicos, bem como os impactos sociais da EaD, com especial atenção aos fatores determinantes da satisfação e da permanência estudantil. Pretende-se demonstrar que a EaD deve ser compreendida não como uma alternativa secundária ou substitutiva do ensino presencial, mas como modalidade autônoma, capaz de promover inclusão social, flexibilidade formativa e inovação pedagógica, consolidando-se como um dos pilares centrais da educação brasileira no século XXI.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EAD: DA CORRESPONDÊNCIA À ERA DIGITAL

A Educação a Distância (EaD) tem uma trajetória marcada por constantes transformações tecnológicas e pedagógicas. Suas primeiras raízes encontram-se no ensino por correspondência, surgido no século XIX, com a expansão dos sistemas postais. Em 1840, na Inglaterra, Isaac Pitman passou a ensinar taquigrafia por correspondência, enquanto, nos Estados Unidos, a Universidade de Illinois iniciou cursos semelhantes na década de 1870.

Entre as décadas de 1920 e 1950, diversas universidades passaram a utilizar o rádio educativo como ferramenta de disseminação do conhecimento. Já entre 1950 e 1980, a televisão se consolidou como meio de ensino, sendo exemplo marcante a criação da The Open University, no Reino Unido, em 1969, que revolucionou a EaD com um modelo de ensino aberto e recursos audiovisuais.

No Brasil, os primeiros registros datam de 1904, quando o Instituto Rádio Monitor e outras instituições ofereceram cursos profissionalizantes por correspondência. A partir da década de 1930, o rádio passou a ser utilizado para alcançar regiões remotas, e, entre os anos 60 e 80, destacou-se a televisão educativa, com projetos como a Universidade do Ar e a TV Escola, que viabilizaram transmissões educativas de amplo alcance.

Com o advento da internet, nos anos 1990, a EaD entrou em uma nova fase, caracterizada pelo surgimento de plataformas de e-learning e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) (Moore & Kearsley, 2012). No Brasil, a modalidade foi consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), expandindo-se para o ensino superior a partir de 2005, sobretudo por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído em 2006, que democratizou o acesso ao ensino público a distância. Belloni (2019) destaca que a EaD foi adotada como instrumento para ampliar o acesso à educação, especialmente em regiões com menor infraestrutura educacional.

Nas últimas décadas, com o avanço das tecnologias digitais, universidades e instituições privadas passaram a investir fortemente em plataformas virtuais. Gomes e Oliveira (2018) ressaltam que o Moodle é um dos ambientes mais utilizados no Brasil, possibilitando que alunos de diferentes regiões tenham acesso a materiais interativos e professores capacitados.

A expansão da EaD ganhou ainda mais impulso durante a pandemia de covid-19, em 2020, quando a adesão massiva ao ensino remoto consolidou essa modalidade como protagonista no cenário educacional brasileiro e mundial (Belloni, 2009). Assim, a EaD revela uma história dinâmica e contínua, que evoluiu do ensino por correspondência do século XIX até os sofisticados ambientes virtuais interativos da atualidade, transformando-se em um mecanismo central de democratização do conhecimento e de inclusão social.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS, PERSPECTIVAS E IMPACTOS

O conceito e a práxis da EaD tem se construído no decorrer de épocas, culturas e ferramentas disponíveis. Nesse contexto, o conceito de distância foi se ressignificando e, consequentemente, criando uma nova perspectiva para a educação.

Nesse sentido, Amarilla (2011) fundamenta que o sentido de "distância", dentro de um processo de ensino-aprendizagem, pode ser entendido a partir de três relações: a distância entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-material, compreendendo que o termo distância tenha, dentro desse processo, uma definição relativa, pois a sensação de distância tem a mesma métrica que a distância espacial, isto é, um aluno, um professor, embora presente, pode estar mais distante dos seus pares do que aqueles ausentes (Amarilla, 2011, p. 48).

Corroborando essa abordagem, Vilaça (2010) compreende que a distância deve ser compreendida basicamente como separação geográfica entre participantes do processo educacional, sejam estes alunos ou professores e exemplifica que, em aulas por videoconferência, é comum que os alunos estejam juntos, mas em lugar diferente do professor, mas já quando o estudo ocorre pela internet, é comum que alunos e professores estejam em locais diferentes e acessem o curso e os materiais e recursos didáticos em momentos diferentes (Vilaça, 2010, p. 91). Com esse sentido, a distância entre professor e aluno refere-se à separação geográfica ou local entre eles, considerando-se que, em algumas situações, possam estar presentes no mesmo espaço físico, mas com a sensação de distância, devido a fatores como comunicação limitada ou falta de interação.

Pode-se falar também de distância entre aluno e aluno, que envolve a separação entre os próprios alunos, mas que também essa distância não é apenas física, uma vez que pode ser percebida com base na interação e colaboração entre os estudantes. Já a distância entre aluno e material relaciona-se à separação entre o aluno e os materiais de aprendizagem, como livros, recursos digitais ou conteúdo online, pois mesmo que o material esteja disponível remotamente, a sensação de distância pode se estabelecer, tendo em vista que a comunicação e a mediação desempenham um papel crucial na interação entre as pessoas. Entendendo-se que uma maior autonomia e colaboração entre os participantes é fundamental, as tecnologias digitais têm se tornado cada vez mais importantes como recursos mediadores nesse contexto, uma vez que elas permitem conexões instantâneas, compartilhamento de informações e colaboração em escala global.

Considerando-se as diversas conotações de distância no contexto educacional, os conceitos de EaD têm se fundado sob diversas óticas. Keegan (1996) entende que a característica essencial da Educação a Distância é a separação física entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, que a distingue do ensino tradicional presencial. Já Moran (2002) compreende que a Educação a distância não é apenas uma técnica de transmissão de conteúdos, mas uma forma de

reorganizar o processo de aprendizagem, colocando o aluno como sujeito ativo, em conexão com os outros e com o conhecimento, mediado pela tecnologia. Por sua vez, Belloni (2009) considera que a educação a distância é uma modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos, contribuindo com o entendimento de Moore e Kearsley (2012), quando concebem a Educação a distância como uma forma planejada de ensino e aprendizagem em que o ensino ocorre separadamente do aprendizado, exigindo comunicação por meio de tecnologias e design instrucional especialmente elaborado.

É também relevante considerar que, no âmbito oficial, a concepção de educação a distância tem avançado em função dos recursos e ferramentas disponíveis em cada época. De acordo com a Legislação Brasileira (MEC/LDB – Lei 9.394/1996, Art. 80), a educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação; já conforme o Decreto nº 9.057/2017, a definição oficial de EAD se encerra nos seguintes termos:

> Art. 1o Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

Na atualidade, a EaD envolve o uso de tecnologias para promover a aprendizagem em ambientes virtuais, permitindo que alunos e educadores interajam, independentemente, de suas localizações físicas, por meio de dispositivos digitais, plataformas de aprendizado online, aplicativos educacionais e recursos multimídia, que estão integrados ao ensino, facilitando um aprendizado mais interativo e personalizado e trazendo benefícios, como maior engajamento e motivação dos alunos, mas também desafios, como a necessidade de preparar educadores para usar efetivamente essas tecnologias. Não é somente a presença de tecnologia em sala de aula que garante um ensino inovador, pois a qualidade da educação é influenciada por diversos outros fatores, incluindo a abordagem pedagógica, o engajamento dos alunos e a formação dos professores.

Fundamenta Vilaça (2010, p. 96) que a inovação no ensino pode ocorrer mesmo em contextos considerados tradicionais, já que um professor pode adotar métodos criativos de ensino, promover a participação ativa dos alunos ou adaptar o conteúdo para atender às necessidades individuais, dependendo ou não da tecnologia; uma vez que ela é apenas uma ferramenta, e sua eficácia depende de como é aplicada e integrada ao processo educacional. Dessa forma, a inovação

no ensino não está restrita à presença ou ausência de tecnologia, tendo em vista que ela envolve uma mentalidade aberta à experimentação, à reflexão constante e à busca contínua por melhores práticas pedagógicas, mantendo o equilíbrio entre tradição e inovação, para que se possa promover uma educação de qualidade.

Na educação a distância, o aluno desempenha um papel fundamental na configuração e no sucesso desses cursos, pois é a partir do perfil dos alunos que as instituições projetam e elaboram os cursos. Principalmente, antes de qualquer intervenção da tecnologia, a educação a distância ocorria sem a presença do professor, na qual todo o material instrucional era enviado por correio e que o aluno deveria realizar seus estudos de forma individual e autônoma, a partir do material recebido, geralmente impresso, que havia sido preparado especialmente para aquele curso, com o envio posterior, pelo aluno, de lições ou trabalhos por correspondência (Garcia & P. M. Carvalho, 2015, p. 210).Assim, não existia a relação próxima entre o aluno e o professor, não existiam momentos para interação e retirada de dúvidas, por parte dos estudantes. O processo se resumia à demonstração dos resultados do aprendizado dos alunos e à apresentação das respostas das provas, assemelhando-se o professor da EAD ao professor do ensino presencial.

Atualmente, o professor na EAD desempenha um papel fundamental, assim como no ensino presencial, cujas funções vão desde a criação de conteúdo, com elaboração de materiais didáticos de qualidade, além de acompanhamento do desempenho, monitoração do progresso dos alunos e suporte, quando necessário. Para isto, o professor deve promover a revisão e o aprimoramento, constantemente; revisar e melhorar o material disponibilizado, explorando metodologias inovadoras, na busca de novos métodos de construir conhecimento, mediando o conhecimento e adaptando o conteúdo para que os alunos internalizem plenamente os conteúdos abordados.

A Comunicação e a troca de conhecimento através da rede de computadores e outros dispositivos móveis têm, de fato, encurtado as distâncias e ampliado as oportunidades de aprendizado. A internet e a conectividade global têm permitido que pessoas de diferentes partes do mundo compartilhem informações, ideias e experiências quase instantaneamente, o que tem impactado significativamente na Educação e plataformas de ensino online, tutoriais em vídeo e fóruns, por permitir que estudantes acessem conteúdo educacional de alta qualidade, independentemente de sua localização geográfica, bem como a colaboração entre pesquisadores e acadêmicos que se tornou mais facilitada por meio de conferências virtuais e redes de pesquisa.

No cenário brasileiro, a EaD ganhou relevância tanto pelo respaldo legislativo quanto pelo impacto social e educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996, art. 80) já preconizava essa modalidade como alternativa viável de ensino, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 9.057/2017, que definiu oficialmente a EaD como um processo educativo mediado por tecnologias digitais, envolvendo profissionais qualificados, políticas de acesso e formas de avaliação compatíveis (Brasil, 2017).

Paralelamente, o crescimento da EaD no Brasil tem sido expressivo. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2021, houve um aumento de 474% em uma década, sendo a rede privada a principal responsável pela expansão (Brasil, 2023). Essa tendência revela não apenas a adesão institucional, mas também a aceitação do mercado de trabalho, que reconhece a validade e a qualidade dos diplomas obtidos a distância. A pesquisa da Vitru Educação, por exemplo, indica impactos positivos diretos na empregabilidade, salários e acesso ao primeiro emprego por parte dos egressos da modalidade. Além disso, o Censo EAD.BR de 2023 reafirma a consolidação da EaD como uma via fundamental de democratização do acesso ao ensino superior (ABED, 2023).

INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS, TEORIAS E QUALIDADES DAS EAD

O papel do professor e do tutor é, nesse contexto, fundamental. Se, em sua fase inicial, a EaD resumia-se ao envio de materiais impressos e estudo autônomo, hoje exige do docente funções que incluem elaboração de conteúdos, acompanhamento constante, feedback contínuo e estímulo à participação ativa dos alunos (Garcia & Carvalho, 2015). Como defendem Castro e Gouvêa (2017), a mediação pedagógica e a interação são elementos cruciais para a efetividade da modalidade.

No mesmo campo, Moore (1993) propôs a Teoria da Distância Transacional, destacando que a aprendizagem em EaD não depende exclusivamente da distância física entre professores e alunos, mas principalmente da qualidade das interações pedagógicas estabelecidas. O autor identifica três tipos de interação fundamentais: a interação aluno-conteúdo, essencial para a construção individual do conhecimento; a interação aluno-professor, que reforça a motivação e reduz a sensação de isolamento; e a interação aluno-aluno, que estimula a colaboração e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Estudos posteriores reforçam esse entendimento. Borup *et al.* (2014) demonstraram que a comunicação frequente, o feedback significativo e a personalização do ensino são elementos decisivos para o desempenho e a permanência dos estudantes. A manutenção de canais de comunicação abertos, como fóruns, mensagens e videoconferências, reduz o distanciamento típico da EaD e fortalece o vínculo pedagógico, ampliando o engajamento.

A eficácia da EaD, contudo, está condicionada a múltiplos fatores, como a qualidade do material didático, o design instrucional, o suporte pedagógico, a mediação constante e o uso adequado das tecnologias. Bernard *et al.* (2009) demonstram, em meta-análises, que os resultados da aprendizagem em EaD podem ser equivalentes, ou até superiores, aos do ensino presencial, especialmente quando se utilizam recursos multimídia e estratégias interativas. Pimentel (2016) reforça que a eficácia da modalidade depende de um planejamento pedagógico robusto e do uso qualificado de ferramentas digitais. Já Oliveira (2015) destaca a importância da EaD para a inclusão social e a democratização do ensino superior, sobretudo em regiões remotas ou para estudantes com restrições socioeconômicas.

SATISFAÇÃO ACADÊMICA, AUTOEFICÁCIA E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A satisfação acadêmica é um conceito complexo, que atravessa diferentes dimensões do sentir, do pensar e do agir humano. Conforme ressalta Chagas (2012), não há consenso na literatura sobre sua definição, mas pode-se entendê-la como a experiência real em que as expectativas do indivíduo são atendidas, como já afirmara Hom (2002, citado por Chagas, 2012).

No âmbito da EaD, Chagas e Pedro (2014) identificam fatores determinantes da satisfação estudantil, como interações interpessoais, sentimento de pertencimento a uma comunidade, desempenho docente, feedback contínuo e motivação intrínseca. Um dos aspectos centrais dessa experiência é a qualidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Santos *et al.* (2014) enfatizam que a estabilidade, navegabilidade e responsividade do AVA são determinantes para reduzir barreiras técnicas e garantir fluidez no estudo.

A EaD constitui-se, portanto, como um modelo pedagógico que demanda maior autonomia do estudante, exigindo que elementos como motivação intrínseca, autoeficácia e suporte social sejam devidamente estruturados para garantir tanto a aprendizagem quanto a permanência nos cursos. Nesse contexto, a interação entre os estudantes desempenha papel essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem significativo, engajador e socialmente estimulante, reduzindo o isolamento peculiar dessa modalidade de ensino e promovendo o sentimento de pertencimento (Santos *et al.,* 2014).Bandura (1997) enfatiza a autoeficácia como um dos fatores determinantes para a resiliência e a persistência do estudante diante das dificuldades.

Como uma modalidade educacional em expansão, efetividade da EaD resulta da interação de múltiplos fatores que influenciam diretamente a experiência e a satisfação dos estudantes. O design instrucional, entendido como a forma de organização de conteúdos, atividades e recursos pedagógicos, constitui elemento central para a construção de um ambiente de aprendizagem eficiente. Além dos aspectos pedagógicos e tecnológicos, a experiência na EaD é influenciada por fatores pessoais e estruturais, como autodisciplina, autonomia, acesso à internet, credibilidade do curso e suporte institucional, além da dimensão cultural, que também exerce influência relevante sobre a percepção e a relação dos estudantes com a EaD, em que culturas orientadas para objetivos de longo prazo valorizam a perseverança, o planejamento e a melhoria contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação a Distância, desde suas origens no ensino por correspondência até a consolidação dos atuais ambientes virtuais de aprendizagem, demonstra que se trata de uma modalidade marcada por constante adaptação e inovação. Ao longo de quase dois séculos, a EaD acompanhou o desenvolvimento

das tecnologias da comunicação e da informação, incorporando novos recursos pedagógicos e ampliando progressivamente seu alcance.

No contexto brasileiro, a modalidade consolidou-se como uma política pública essencial para democratizar o acesso ao ensino superior e à formação continuada, sobretudo em regiões geograficamente afastadas ou em comunidades com menor infraestrutura educacional. O respaldo legislativo, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Decreto nº 9.057/2017, fortaleceu sua institucionalização, permitindo que universidades públicas e privadas estruturassem programas robustos e reconhecidos. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2006, é um exemplo emblemático dessa função democratizadora.

Os estudos analisados evidenciam que a eficácia da EaD está diretamente associada a múltiplos fatores interdependentes: qualidade do design instrucional, clareza e aplicabilidade dos materiais, usabilidade das plataformas digitais, suporte pedagógico contínuo e interação significativa entre docentes e discentes. A Teoria da Distância Transacional, proposta por Moore, bem como o modelo *Community of Inquiry*, de Garrison e Anderson, demonstram que a qualidade da mediação pedagógica e da presença social são determinantes para superar as barreiras do distanciamento físico.

Outro aspecto fundamental para a consolidação da EaD refere-se à satisfação acadêmica, à motivação intrínseca e à autoeficácia dos estudantes, elementos diretamente relacionados à permanência e ao sucesso nos cursos. A literatura demonstra que a evasão é frequentemente explicada pela ausência de suporte adequado, falhas técnicas ou dificuldades de autorregulação, o que evidencia a necessidade de investimentos institucionais em acompanhamento pedagógico, formação docente e infraestrutura tecnológica.

É igualmente importante destacar a dimensão cultural, que influencia a forma como os estudantes percebem a modalidade, estabelecem rotinas de estudo e atribuem valor à aprendizagem continuada. No Brasil, a valorização da flexibilidade e a necessidade de conciliação entre estudo, trabalho e vida pessoal fazem da EaD uma alternativa estratégica para a ampliação do acesso educacional.

Por fim, a experiência recente da pandemia de COVID-19 consolidou a EaD como protagonista no cenário educacional global, acelerando processos de inovação e evidenciando seu potencial transformador. Mais do que uma resposta emergencial, a EaD revelou-se uma modalidade autônoma, dotada de identidade própria, que não deve ser entendida como substitutiva ou inferior ao ensino presencial, mas como complementar e, em muitos casos, superior em termos de alcance, flexibilidade e inclusão social.

REFERÊNCIAS

ABED – **Associação Brasileira de Educação a Distância**. Censo EAD.BR 2023: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil. São Paulo: ABED, 2023.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A**. Formação de educadores a distância: fundamentos, metodologias e experiências.** São Paulo: Loyola, 2011.

ALMEIDA, M. E. B.; MORAES, M. C. **Educação a distância no Brasil: fundamentos, práticas e perspectivas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

AMARILLA, R. L. **Educação a distância: conceitos, fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control.** New York: W. H. Freeman, 1997.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BELLONI, M. L. **Educação a distância: tecnologia e aprendizagem**. Campinas: Autores Associados, 2019.

BERNARD, R. M. *et al.* **A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education**. American Educational Research Journal, v. 46, n. 4, p. 1.241-1.287, 2009.

BORUP, J.; WEST, R. E.; GRAHAM, C. R. **Improving online social presence through asynchronous video**. The Internet and Higher Education, v. 15, n. 3, p. 195-203, 2014.

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

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da LDB, dispondo sobre a educação a distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2017.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2021.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília, DF: MEC, 2023.

CASTRO, A. C.; GOUVÊA, M. C. S. **Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, p. 105-124, 2017.

CHAGAS, A. M. S. **Satisfação acadêmica em cursos de graduação.** Revista de Estudos em Educação, v. 10, n. 2, p. 87-102, 2012.

CHAGAS, A. M. S.; PEDRO, F. **Satisfação acadêmica em cursos de EaD**. Educação em Revista, v. 30, n. 4, p. 51-70, 2014.

COSTA, F. J. **Evasão em cursos a distância: determinantes e estratégias de enfrentamento.** Revista Avaliação, v. 21, n. 2, p. 543-568, 2016.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.** New York: Guilford Press, 2000.

DROUIN, M. **The relationship between students' perceived sense of community and satisfaction, achievement, and retention in an online course.** Quarterly Review of Distance Education, v. 9, n. 3, p. 267-284, 2008.

GARCIA, C. M.; CARVALHO, A. F. **O papel do tutor na educação a distância**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 14, n. 1, p. 15-28, 2015.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-learning in the 21st century: A framework for research and practice.** 2. ed. New York: Routledge, 2003.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. **Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education.** The Internet and Higher Education, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000.

GOMES, C. S.; OLIVEIRA, J. A. **Educação a distância e tecnologias digitais: o uso do Moodle no Brasil.** Revista Educação & Tecnologia, v. 22, n. 1, p. 77-95, 2018.

HOFSTEDE, G. **Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations.** 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2001.

KEEGAN, D. Foundations of distance education. 3. ed. London: Routledge, 1996.

MACHADO-DA-SILVA, F. N. *et al.* Quality in distance education: A study on students' perceptions. Revista de Administração Contemporânea, v. 18, n. 6, p. 874-896, 2014.

MORAN, J. M**. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. São Paulo: Papirus, 2015.

MORAN, J. M. **A educação presencial e a distância**. Revista Brasileira de Educação a Distância, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2002.

MOORE, M. G. **Theory of transactional distance**. In: KEEGAN, D. (org.). Theoretical principles of distance education. New York: Routledge, 1993.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Distance education: A systems view of online learning.** Belmont: Wadsworth, 2012.

OLIVEIRA, R. M. **Educação a distância e inclusão social no Brasil**. Revista Educação em Foco, v. 18, n. 2, p. 45-62, 2015.

PIMENTEL, F. A. **Educação a distância e inovação pedagógica: perspectivas e desafios.** Revista Educação e Sociedade, v. 37, n. 135, p. 485-501, 2016.

PMC – PubMed Central. **Peer support and academic self-efficacy in distance education: findings and implications.** Bethesda: U.S. National Library of Medicine, 2023.

RICHARDSON, J. C. *et al.* **Social presence in online learning: A critical review of the research.** Distance Education, v. 38, n. 2, p. 136-171, 2017.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.** American Psychologist, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

SANTOS, A. C. *et al.* **Interação e satisfação em ambientes de EaD**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 13, n. 2, p. 53-74, 2014.

SCHUBERT, I.; IRASTORZA, R.; FABRY, A. **Cognitive feedback in online education.** Journal of Educational Technology, v. 8, n. 4, p. 215-229, 2011.

VILAÇA, M. L. **Educação a distância e interação: teoria e prática**. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

Capítulo 33

Ensaio sobre o Cotidiano Escolar do Gestor Escolar na Atualidade: Desafios e Sugestões

Essay on the Daily Life of the School Principal Today: Challenges and Suggestions

Fábio Angélico Leite

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014), graduação em Educação Física pela Faculdade Origenes Lessa (2008), pós graduado em Educação Infantil (2014) e Gestão Escolar (2020). Atualmente é Diretor de Escola - EMEI Maria José Moreno Dagina no município de São Manuel - SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem e Gestão Escolar. Em suas horas vagas dedica a sua família e animais de estimação.

Flávio Roberto Chaddad

Possui várias licenciaturas e especializações, inclusive em Gestão Escolar. Mestrado em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara em 2016 e Mestrado em Educação [Ensino Superior] pela PUC-Campinas em 2004.

Resumo: O objetivo deste Ensaio é discorrer sobre a função do gestor escolar na atualidade. Suas demandas diárias, enfim o seu cotidiano. Para tanto, lançamos mão do materialismo dialético que permite um entendimento complexo do mesmo, pois não dizem respeito apenas ao ambiente escolar, mas se relaciona com a marginalização que se encontram a sociedade, a educação e os profissionais do magistério.

Palavras-chave: educação; gestão escolar; cotidiano escolar; diretor de escola.

Abstract: The purpose of this essay is to discuss the role of the school manager today. Their daily demands, in short, their everyday life. To this end, we employ dialectical materialism, which allows for a complex understanding of it, as it does not only concern the school environment but is also related to the marginalization found in society, education, and teaching professionals.

Keywords: education; school management; school routine; school principal.

INTRODUÇÃO

A educação está passando por sérios revezes na atualidade. São inúmeros problemas, desde o aluno na sala de aula até o salário que está bem aquém às necessidades humanas, muitas vezes, da simples humanité (Marx, 2001). Dentro deste quadro, as situações críticas que os gestores escolares aondeestão submetidos se multiplicam. São problemas de toda a ordem e, cada escola, tem sua especificidade. Cada secretaria de educação e escola demandam soluções diferenciadas para os seus próprios problemas, que são muitos. Aliás, atualmente, os três pilares – segurança, saúde e educação - que promovem e que fundamentam a vida das pessoas – de todo o mundo – sofrem com a falta e a escassez de recursos. Estas demandas, que são cada vez maiores, entram em contradição com o pagamento de juros de títulos da dívida pública aos financistas ou banqueiros, estes são agraciados pelo “desgoverno estatal”. Cada vez mais o país se afunda e não restam recursos para estes setores acima mencionados, principalmente, para a

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.33

educação, para onde todos os problemas convergem. Dito isto, este texto, melhor, este Ensaio, tem como objetivo discorrer o que é ser gestor ou diretor de escola nos dias atuais.

O Diretor de Escola, no papel de gestor escolar, é incumbido a assumir a liderança em todos os âmbitos da escola. Isso inclui organizar as funções de funcionários e professores, atuar com empatia e engajamento junto a pais, alunos e comunidade, e ter consciência material, controlando gastos desnecessários com o auxílio de conselhos e associações. Tais desafios têm como objetivo central promover a aprendizagem das crianças. Essa incumbência, no entanto, exige do gestor um intenso trabalho para concretizar a práxis democrática. Ele deve expor suas convicções com sabedoria, baseando-se em documentos legais e demonstrando competências intrapessoais e interpessoais, construindo assim uma liderança que seja significativa e beneficie todos os envolvidos. Porém, o ecossistema escolar é um *locus* de poder. O poder, conforme afirma Foucault (2012), em seu texto Microfísica do Poder, não tem um centro, ele se exerce como um rizoma e percorre e se ramifica em todas as instituições. Por isso, além da liderança, o gestor ou diretor escolar deve também compreender o espaço escolar, a comunidade escolar, como centros de poderes, que se exercem. E não compreendendo isso, não entendendo e não analisando este fator que é crucial para a administração de cada escola, a liderança pode se perder aos poucos. Há algo mais para além da liderança.

Assim, diante da velocidade dos confrontos geracionais, inovações tecnológicas, e das demandas intelectuais e éticas, o gestor escolar é provocado a desenvolver técnicas e habilidades para lidar com os entraves. É fundamental garantir a participação de todos com autonomia e liberdade de expressão, alinhando as suas ações, sobretudo, ao currículo, que se fundamenta na BNCC – Base Nacional Curricular Comum – e ao método de ensino e aprendizagem. É bom salientar que há uma dialética entre o ensino e aprendizagem, ambos podem ocorrer no mesmo momento, mas podem também situar em momentos diferentes, as experiências educativas e as vivenciadas no dia a dia podem contribuir muito para isso.

Para tanto, para vislumbrar o “ser gestor escolar” ou “diretor escolar” na atualidade, buscou-se construir este discurso levando-se em consideração, alguns pontos de extrema importância, elencados pelos autores do texto, que refletem parte dos afazeres diários em uma escola, que são eles: A) Gestão administrativa e financeira; B) Gestão Pedagógica; C) Gestão da Comunidade Escolar.

O COTIDIANO DO DIRETOR ESCOLAR: DA FRAGMENTAÇÃO DO REAL À TOTALIDADE REFLETIDA

Gestão Administrativa e Financeira

O gestor escolar ou diretor de escola precisa estar presente e à frente em todos os setores da escola, conforme a demanda exige. Sua atividade envolve a

competência de abstrair e, na maioria das vezes, antever o que pode acontecer no ambiente escolar. Deve produzir toda documentação que implique na legalidade da escola perante aos governos federal, estadual e municipal – e registrar todas as demandas da escola através de ofícios aos órgãos superiores sob pena de negligência. Isso é crucial para prevenir ocorrências que possam comprometer a segurança de todos. Um exemplo é o corte de grama, dedetização da escola e limpeza da caixa de água. Estas demandas, se não comunicadas aos órgãos superiores a tempo podem acarretar sérios problemas aos gestores. Imaginem alunos – crianças – bebendo água de uma caixa de água em que não foi feita a higienização correta ou a limpeza, poderá ser veículo de problemas à saúde dos alunos. Ou se um aluno for picado por uma aranha ou um escorpião, por falta de dedetização? Crianças pequenas podem até morrer. As consequências serão sérias para o gestor. Estamos aqui apenas discorrendo sobre estas três questões, que devem ser, sim registradas e comunicadas aos superiores solicitando os serviços a cada seis meses, mas são inúmeras questões.

Tudo deve ser registrado pelos gestores, para não incorrer em negligência dos mesmos. Em suma, eles devem sempre – como defesa – registrar tudo. O difícil em uma escola é o tempo – que é escasso e o fluxo de informações que é gigante, sendo que muitas delas são emergenciais e algumas passam despercebidas. As documentações a serem produzidas pelos gestores são inúmeras. Como afirmado acima, referem-se à legalidade ou então ao cotidiano das escolas. Com relação aos recursos financeiros provenientes do PDDE, todos os anos os gestores devem prestar contas dos programas do governo federal ao FNDE e a receita federal. Para tanto, para fazer parte dos programas do governo, as escolas devem fundar uma Associação de Pais e Mestres, que é pessoa jurídica, está inscrita em um CNPJ. As atas da fundação devem ser registradas em um cartório e encaminhadas à receita pelo escritório contábil. Além disso, faz-se necessário registrar a APM e o diretor executivo responsável pela mesma no PDDE-WEB, a partir de então os recursos são repassados às escolas. A cada ano a escola deve pagar as taxas à receita federal que, na maioria das vezes, são recursos provindo de festas. Geralmente os programas que chegam até a escola são o PDDE – Qualidade e o PDDE-Básico. O PDDE-Qualidade recebe recursos do cantinho da leitura e da Educação Conectada. Cada qual com as suas exigências e conforme o Plano de Aplicação Financeira (PAF). Os recursos são determinados em duas categorias: custeio e capital. Os recursos para o custeio dizem respeito a gastos que a escola pode realizar com produtos que não viram patrimônio ou serviços, como, por exemplo, serviços de internet.

Além dos documentos relativos aos recursos do PDDE, os gestores devem realizar conferência do censo e o seu fechamento todos os anos, no sistema educacenso. Também são incumbidos de a cada dois meses apontar a presença dos alunos vinculados ao programa bolsa família no sistema presença. Com relação a Secretaria Eletrônica Digital – SED – do governo estadual, que agora passa a fazer parte do sistema GOV, os gestores devem realizar a matrícula dos alunos, atualização cadastral, cadastro das escolas, com todas as suas benfeitorias,

geolocalização dos alunos, definição dos mesmos para os anos seguintes (alunos do Jardim II e do 5º Anos, que irão para o 1º e o 6º ano no próximo ano), a coleta de salas, o rendimento (aprovação ou reprova), etc, tudo deve estar organizado, principalmente, os dados dos alunos, que são protegidos pela LGPD (Lei Geral de Proteção dos Dados). Já para a secretaria municipal de educação, os gestores devem construir o Plano Gestor da unidade escolar. Este plano é um norte para a escola, onde constam todos os dados e a ações que a escola irá realizar durante estes quatro anos. Além do Plano Gestor, todos os anos, a escola constrói o Adendo ao Plano Gestor, que são as alterações e as adequações que se fizerem necessárias. Todo o ano os gestores devem produzir os quadros. Estes quadros são de horários e a projeção de férias de toda a equipe escolar e devem ser homologados pela secretaria de educação, também compõem o Adendo de cada ano. Outra questão importante diz respeito a ficha 100 e a atribuição de aulas. Todos os anos os gestores devem anotar as faltas e os dias trabalhados pelos professores em uma ficha – a ficha 100. Esta ficha produz uma pontuação que entra no computo para a atribuição de aulas, que ocorre todos os anos. Além da pontuação dos dias trabalhados, os gestores – para a atribuição dos professores – também computam os pontos relativos a cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado realizado pelos professores. Todos os gestores devem também conceder férias aos membros da escola. Todo o ano, conforme o período aquisitivo dos mesmos – aos professores devem ser concedidas férias nos meses de janeiro e julho – e aos outros funcionários em datas a serem acordadas previamente com o gestor, dependendo das necessidades da escola.

O diretor de escola todo o ano deve realizar as eleições para o Conselho de Escola. O conselho de escola é um órgão colegiado composto pela comunidade escolar – equipe gestora, funcionários, professores, alunos e responsáveis. A cada ano é feita eleição para o Conselho Escolar, que aprova ou não os principais documentos da escola, como também delibera sobre vários problemas do ambiente escolar. Um documento que o Conselho de Escola deve aprovar ou reprovar é o calendário escolar de cada ano. A cada ano é produzido o calendário escolar para o ano seguinte. Este deve ser analisado pelo Conselho de Escola – aprovado ou reprovado. Estas são apenas algumas atividades administrativas e financeiras que o Gestor Escolar ou Diretor Escolar deve realizar nas escolas todos os anos. Muitas destas atividades listadas acima seguem datas específicas para serem realizadas. Em meu ponto de vista, o gestor deve organizar uma agenda e uma planilha, pois as documentações e as exigências são muitas, organizar por prioridades, mensais, semanais e diárias. Além da gestão administrativa e financeira há também a gestão dos recursos humanos. Tudo isso visa a evolução (ensino e aprendizagem) dos alunos. Deve haver uma comunicação constante com todos os envolvidos na escola e demais membros da comunidade escolar, reverberando em uma sensação e concretização de segurança, socialização, ensino e aprendizagem para os alunos.

Na gestão administrativa e financeira também, o Gestor Escolar vivencia muitas vezes a deficiência técnica da Associação de Pais e Mestres (APM) ao lidar com recursos federais destinados a materiais tecnológicos. Essa dificuldade

se agrava, pois ainda há professores com limitações no uso da tecnologia. Soma-se a isso a burocracia para a utilização da verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Em decorrência disso, a APM também opta por arrecadar verbas por meio de "ação entre amigos" na própria comunidade. A ausência de um técnico do PDDE mais presente e próximo da administração pública municipal faz muita falta. O objetivo seria orientar os gestores para que o trabalho com a verba federal – que chega às Unidades Executoras pelo CNPJ das APMs – seja realizado com mais agilidade, segurança, dinamismo, economia e eficiência. O desequilíbrio entre estas demandas administrativas, a indisciplina e problemas estruturais podem afetar o objetivo principal, que é a aprendizagem. Outrossim, o cumprimento frequente e improrrogável de documentos delegados pelas autoridades e o atendimento a pais e crianças, muitas vezes, sufocam o trabalho pedagógico, que também deve ser acompanhado regularmente, principalmente, em escolas que não possuem secretários ou agentes administrativos para ajudar na produção dos documentos administrativos e nas necessidades mais básicas da escola – como, por exemplo, matrículas e transferência dos alunos.

Gestão Pedagógica

O diretor escolar, na gestão pedagógica, tem o dever de acompanhar e assegurar a qualidade do ensino. Contudo, nem sempre é possível estar continuamente mais de perto, devido às demandas mais gerais, conforme as elencadas acima: reuniões em órgãos públicos, reuniões com funcionários e monitores (em razão de comportamentos inadequados e repetitivos, que exigem intervenção do Gestor), ausência de monitores por afastamentos justificados, e a burocracia nas contratações. O desinteresse de novos concursados na área, devido à desvalorização salarial e à grande responsabilidade inerente ao cargo é também um fator de dificuldade. Tais fatores afetam o dinamismo necessário para o trabalho oferecido a educadores e alunos, dificultando o alcance dos objetivos de ensino e, principalmente, da aprendizagem. Porém os gestores devem acompanhar de perto os dados das avaliações internas e externas da escola. Deve promover um diálogo com a coordenação pedagógica e os professores. Nos últimos anos, as escolas estão participando diretamente de várias avaliações externas que ajudam e fornecem um retrato da escola e dos alunos, sobretudo, do aprendizado dos alunos. As avaliações externas que são realizadas pelos alunos do 1º ao 5º ano são Criança Alfabetizada; Fluência Leitora para alunos do 2º ano e Saeb e SARESP para alunos do 2º e dos 5º anos do ensino fundamental dos anos iniciais. Estas avaliações focam nas habilidades desenvolvidas pelos alunos conforme a BNCC – Base Nacional Comum e o Currículo Paulista, no caso do SARESP, da onde se obtém o IDESP.

É importante aqui relatar e afirmar que ultimamente as escolas públicas estão recebendo muitos alunos com vários problemas, principalmente, alunos que são de inclusão e que não foram ou – mesmo com encaminhamentos – ainda não passaram por especialistas para futuro diagnóstico e/ou laudo. O sistema é lento demais. Sabemos que vivemos, atualmente, o paradigma da inclusão, que todos nós somos diversos e merecemos educação de qualidade. Este é um dos princípios da

lógica dialética marxista, a busca pela unidade na diversidade. Mas, a inclusão não se torna realidade apenas por matricular uma criança em uma sala de aula regular e/ou no período oposto, uma vez por semana, frequentar o AEE – Atendimento Educacional Especializado. É importante afirmar aqui que isso é só para alunos que possuem laudo. Muitos dos alunos que estão no ambiente escolar não possuem laudo. Mesmo realizando os encaminhamentos necessários a resposta do sistema é morosa, lenta, demora-se meses e até anos para um atendimento e o laudo. Coisas que deveriam ser agilizadas, pois muitos dos alunos que são encaminhados para especialistas apresentam comportamentos inadequados – na maioria das vezes - agressivos no ambiente escolar.

Enquanto isso a escola – professores, outros alunos, privados de aprender, e funcionários - sofrem e muito com o comportamento apresentado por estes alunos. Muitos professores não conseguem nem mesmo ensinar os demais alunos, geralmente os alunos que apresentam problemas não permitem que eles lecionem, que eles ensinem, eles não deixam. Não são alunos que possuem apenas dificuldades, ou uma deficiência intelectual, onde podemos exercer um ensino diferenciado, são alunos que apresentam problemas complexos, que são agressivos com os professores e demais colegas de classe, não acatam os comandos, desafiam e até agridem os professores, os demais alunos, sobem nas mesas e carteiras, derrubam e jogam tudo no chão, enfim, desorganizam um ambiente que está pronto para o ensino e para o lúdico. E a escola, diante de tudo isso está de mãos atadas. Todos os alunos que possuem alguma deficiência também participam das avaliações externas, o nível das escolas é rebaixado já que avançam lentamente. Queremos uma escola inclusiva sim, mas a escola realmente deve promover a inclusão, ter recursos humanos e materiais para que todos possam se beneficiar da diferença, não da forma que vem acontecendo no território nacional. Repito, não é só matricular o aluno na sala de aula. Diante disto, o ambiente escolar se transforma e todos ali são submetidos a um estresse que cansa e lapida qualquer sentido existencial que deve estar contido em uma escola. Os professores não conseguem ser professores – o que os frustra e muito a sua função na sociedade. Como afirmei, isso gera um estresse muito grande no ambiente escolar, pois toda a equipe escolar sofre e muito.

Gestão da Comunidade Escolar

Os aspectos socioemocionais do gestor escolar são desafiadores, isto se torna essencial para o exercício da gestão das pessoas. O profissional precisa controlar as angústias e os problemas psicológicos de todos os envolvidos, transmitindo calma e tranquilidade. Contudo, em seu corpo também existe um coração que bate e ele precisa expor um comportamento altruísta e tranquilo. Esse comportamento altruísta pode se fundamentar em uma expressão: não é apesar do outro, mas com o outro que o ambiente escolar será lembrado como uma segunda casa de todos os envolvidos. O desgaste é igualmente grande quando o gestor escolar é pressionado pelas expectativas da escola por diversas demandas com prazos limites. Essa alta carga emocional pode desencadear efeitos colaterais na saúde mental se ele não

souber lidar com os desafios. Para enfrentar esse cenário, o gestor escolar precisa ser reconhecido como uma autoridade – que difere do autoritarismo. Deve ter competências interpessoais e intrapessoais, lisura, transparência, humildade, ouvir mais do que falar e buscar um envolvimento mais virtuoso com todos do ambiente escolar. A diferença entre autoridade e autoritarismo reside no comportamento com os liderados: o gestor com autoridade é aquele que professores e funcionários adotam como líder e em quem confiam, ao contrário do autoritarismo, que centraliza os interesses em um modelo unidimensional de ação. A vida contínua do gestor escolar exige resiliência, personalidade, convicções alinhadas à gestão democrática e destreza, evitando o engessamento das decisões que podem atrasar processos de desenvolvimento da aprendizagem para as novas gerações.

No compromisso de orquestrar a gestão de pessoas, o gestor escolar precisa desenvolver empatia, fazendo com que os profissionais se sintam seguros com o líder da instituição. Deve promover uma boa comunicação, transparecer calma, ser imparcial e justo, proporcionando lisura no ambiente de trabalho. É essencial mediar conflitos entre pessoas, negociando acordos em locais adequados e com diálogos presenciais, sem expor funcionários. Tais práticas motivam os profissionais, juntamente com a realização de planejamentos com antecedência, evitando esquecer informações importantes que possam comprometer os compromissos pessoais dos liderados. Priorizar o bem-estar da equipe antes do próprio é uma atitude que desenvolve um ambiente colaborativo. Os gestores sempre são os mais que trabalham no ambiente escolar. Eles não podem se ausentar dos mesmos por nenhum dia. Geralmente nunca tem tempo para si, somente para a escola. Todos no ambiente escolar podem, menos os gestores que são, pela determinação ao trabalho, aqueles que buscam promover o melhor ambiente possível para a realização do trabalho, cuja finalidade é sempre o pedagógico, a aprendizagem dos alunos. A construção desse ambiente próspero se dá quando a equipe escolar – a comunidade escolar - se sente pertencente à instituição e sabe que tem voz para colaborar e contribuir: é a realização da gestão democrática no ambiente escolar.

No entanto, o trabalho de acolhimento e consolidação da equipe pode ser prejudicado pela falta de comprometimento de alguns servidores (que utilizam o cargo para interesses próprios que não condizem com a diretriz da educação), pela comunicação estreita entre líderes e colaboradores e pelas interferências políticas na administração municipal. Mais que isso, como apontamos anteriormente no início deste trabalho, a escola, como toda a instituição, possui uma cultura própria, já enraizada. Michel Foucault chamou isso de um lócus de poder que se exerce e que se manifesta como um rizoma em todas as direções. Há um diretor de escola, mas há esta cultura enraizada. Reconhecer esta questão é essencial para o Gestor ou Diretor Escolar, pois ele pode atribuir – através de uma gestão democrática – responsabilidades a cada um, dirimindo, portanto, estas forças, que são manifestações cósmicas que pertencem a todos os seres humanos, conforme afirmou Nietzsche (2008) em seu texto “Além do Bem e do Mal” ou, então, Freud denominou como Id.

Por isso, uma liderança que é autocrática não é bem absorvida ou bem vinda pela comunidade de uma instituição, qualquer instituição. O importante é gerir o poder dividido. Legar este poder para todos, para que possam ter a responsabilidade sobre o lugar em que trabalham e que se realizam como seres humanos, pois dotados de intencionalidade! As relações com a comunidade e o fortalecimento da parceria com as famílias não se dão apenas através da realização de "ação entre amigos" e eventos comemorativos construídos pelas crianças, o inclui a utilização do trabalho pedagógico em feiras culturais, exposições artísticas, exposições de trabalhos bimestrais e apresentações de dança e música. Ela se fortalece através da participação nos Conselhos Escolares e a realização de reuniões mensais e extraordinárias com a comunidade e parceiros autorizados pelo município (como serviços de saúde, meio ambiente, segurança e assistência social), o que vem a fortalecer o engajamento familiar. Tais peças montam o quebra-cabeça de uma gestão democrática. Por outro lado, uma gestão corporativa e ditadora não dispõe de engajamento nem de abertura para a comunidade, pois as decisões são centralizadas e as sugestões dos familiares são sempre ignoradas, o que aumenta a insegurança das famílias, a empatia diminui e os conflitos e dúvidas podem desencadear rumos não saudáveis nas relações entre a equipe escolar e a comunidade – que deveriam ser uma só.

A REALIDADE REFLETIDA – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se observou, todas as tarefas executadas pelo diretor de escola ou gestor escolar parecem fragmentadas à primeira vista, mas não são. O ambiente escolar demanda, em sua organização, muita energia psíquica, o que reverbera em um desgaste emocional gigante que, ao final do dia, chega a estafar o gestor ou diretor de escola. Dependendo das condições de trabalho - muitas vezes, trabalha-se dobrado, sem funcionários - todos os colaboradores ficam cansados, o estresse é grande. As tarefas são múltiplas e incessantes, acima relacionamos apenas algumas, mas elas vão se multiplicando e se tornando realidade no dia a dia das escolas. Cada escola e secretaria municipal de educação têm a sua cultura enraizada. Cabe ao gestor saber gerir seus colaboradores levando em conta esta questão central, a cultura que se exprime nas relações de poder que estão enraizadas e se manifestam implicitamente ou explicitamente nas relações que se estabelecem no ambiente escolar. Porém, quando refletimos sobre as tarefas também entendemos que não podemos fugir da burocracia, da administração como forma de organização da vida escolar. Tudo deve estar organizado e arquivado. Entende-se perfeitamente que estas ações são indispensáveis para que o pedagógico – a questão pedagógica - funcione e dê os resultados almejados, que os alunos aprendam a ler e a escrever – sejam alfabetizados - e que tenham um mínimo de cidadania. Assim, lutamos todos os dias, nós gestores e demais profissionais da educação, com inúmeros problemas, problemas estes que não estão relacionados apenas com a escola e a vida acadêmica de cada aluno, com as suas perspectivas e limites para superar o posto, que é um monstro sem rosto – um leviatã, que está sentado em nossa frente.

Este monstro dirime toda luz no final do túnel, transforma as pessoas em “nada”, salinizando qualquer sinal de existência que se encontra perdida no sorriso de cada “ser brasileiro”. Desta forma, a crítica refletida, fundamentada em um método de análise das questões postas, o materialismo histórico e dialético, surge não apenas como um método neste trabalho, mas um fundamento e um instrumento que pode explicar criticamente a realidade educacional das escolas e o papel dos gestores. Ele permite que cada educador mire para além do dado, veja a realidade educativa como um processo de contraditório e crítico que sempre culmina em uma síntese destas múltiplas determinações. Ou seja: aqui não se joga a criança com a água do balde fora, como querem os pós-modernos.

Portanto, o materialismo permite o olhar para o social, para a marginalização em que se encontra mergulhada grande parte da sociedade, para a desvalorização da profissionalização do magistério, contra os salários baixos, muito aquém das necessidades destes profissionais, para que compreendamos que governantes que se dizem agir em favor dos professores e dos funcionários do magistério, ou seja, da educação, na verdade representam os interesses de banqueiros, de corporações que compram o mundo! Um governo que promove uma carteirada de humilhação – a carteira profissional docente, em que os professores terão direito a descontos, uma vergonha, não pode ser sério! Os professores e demais profissionais do magistério querem ser bem pagos, querem ter prazer para aliviar a dor, querem ser reconhecidos profissionalmente e também financeiramente. Mas, o que vemos e ouvimos das autoridades são apenas discursos vazios, sem vontade nenhuma de resolução destes problemas, já que - como a fome - a questão da educação no Brasil é política, ela está permeada por interesses, ela é fundamentada na ideologia, no falseamento da realidade!

Como afirma Paulo Freire: Educação é um ato Político! O político aqui não significa apenas que ela está permeada por interesses, que ela não é neutra, mas também significa resistência, resistir contra a desesperança, contra o poço em que estamos mergulhados até o pescoço, sem nenhuma perspectiva de melhora a curto e a médio prazo. Olhem o fundo do poço que a profissão docente - que ainda move o país - chegou! Em suma, lutamos pelos direitos dos alunos, para que cada qual tenha uma educação de qualidade, que o povo seja instruído, que consiga sair da Caverna, conforme a Parte VII da República de Platão (2000) – A Alegoria da Caverna -, coisa que este desgoverno que está aí, não quer. Eles querem a desorganização da sociedade e do espaço escolar, querem causar caos com um ensino de baixa qualidade, querem tornar as pessoas dependentes cada vez mais do sistema, com políticas que não retiram ninguém da pobreza, pelo contrário as afundam. Enquanto isso, pagam juros altíssimos a financistas e banqueiros, o povo é saqueado em sua própria casa, em seu próprio país.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2012.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

Capítulo 34

Gestão Participativa como Força Motriz para a Autonomia e a Democratização do Poder nas Organizações Educacionais

Participatory Management as a Driving Force for Autonomy and the Democratization of Power in Educational Organizations

Cleuza Maria Carneiro Barros

Programa de pós graduação em ciências da educação (Universidad Del Sol)

Resumo: A Gestão Participativa é um modelo crucial de operação organizacional que enfatiza a participação e o empoderamento das pessoas em todos os aspectos da administração escolar. Conceitualmente, baseia-se no trabalho associado de indivíduos que analisam, decidem e agem em conjunto, orientados por uma "vontade coletiva". Esta abordagem de liderança promove a descentralização do poder e a construção do poder da competência, superando o exercício do poder individual. O estudo utiliza a Revisão Narrativa, com foco na interpretação dos fundamentos teóricos da Gestão Participativa. O modelo exige o envolvimento significativo e a consulta de todas as partes interessadas relevantes da escola (colaboradores, pais, comunidade) no processo decisório. Os gestores são responsáveis por delegar autoridade e estimular a autonomia, sem que isso represente abdicação de sua autoridade. A aplicação deste estilo de gestão constrói relações sociais mais justas e humanas, e resulta no aumento do moral, da satisfação e da produtividade no trabalho. A participação na tomada de decisões está positivamente relacionada à redução da resistência à mudança e intensifica o senso de pertencimento e comprometimento com os objetivos institucionais. Ao garantir o envolvimento ativo, a escola se torna uma organização simultaneamente aprendente e qualificante. Embora enfrente o desafio de superar estilos centralizados e possa ser percebida como um modelo idealista, a Gestão Participativa é um sistema de governança inclusivo e é vista como um caminho fundamental para a democratização do poder na escola e na sociedade.

Palavras-chave: gestão participativa; democratização; descentralização do poder; autonomia; tomada de decisão.

Abstract: Participatory Management is a crucial model of organizational operation that emphasizes the participation and empowerment of people in all aspects of school administration. Conceptually, it is based on the associated work of individuals who analyze situations, decide on their direction, and act together, guided by a "collective will". This leadership approach promotes the decentralization of power and the construction of the power of competence, thus overcoming the exercise of individual power. The study uses a Narrative Review, focusing on the interpretation of the theoretical foundations of Participatory Management. The model requires significant involvement and consultation with all relevant school stakeholders (collaborators, parents, community) in the decision-making process. Managers, while remaining responsible for fulfilling institutional objectives, must delegate authority and stimulate autonomy. The application of this management style builds more just and human social relations, resulting in increased morale, satisfaction, and productivity at work. Participation in decision-making is positively related to reduced resistance to change and intensifies the sense of belonging and commitment to institutional objectives. By ensuring active involvement, the school becomes

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.34

an organization that is simultaneously learning and qualifying. Although it faces the challenge of overcoming centralized styles and may be perceived as an idealistic model, Participatory Management is an inclusive governance system and is seen as a fundamental path toward the democratization of power in the school and in society.

Keywords: participatory management; democratization; decentralization of power; autonomy; decision-making.

INTRODUÇÃO

A gestão é, intrinsecamente, um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover os resultados desejados (Lück, 1996, p. 37). O significado de gestão pressupõe a ideia de participação, que é o trabalho associado de indivíduos que analisam situações, decidem sobre seu encaminhamento e agem em conjunto, visando um "todo" orientado por uma vontade coletiva.

Neste contexto, a Gestão Participativa destaca-se como um modelo crucial para as instituições de ensino, enfatizando a participação e o empoderamento das pessoas em todos os aspectos da gestão. Ela envolve o envolvimento significativo de todas as partes interessadas relevantes da escola no processo de tomada de decisão.

A Gestão Participativa é definida como uma abordagem da liderança que leva à descentralização do poder. Ela pressupõe a consulta aos colaboradores e a consideração séria de suas opiniões antes de tomar uma decisão. Essa descentralização e a divisão do poder para atingir as metas estabelecidas têm se tornado a pedra angular da gestão na contemporaneidade. É importante notar que a gestão participativa não deve ser percebida como uma abdicação de autoridade por parte dos gestores. Em vez disso, ela é um modo de operação no qual as decisões relativas às atividades são tomadas pelas próprias pessoas que as executam (Alarcão, 2004).

Ao transcender o exercício do poder individual, a prática participativa promove a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo. A participação plena é caracterizada como uma força de atuação consciente, onde os membros de uma unidade social assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica, cultura e resultados dessa unidade.

A aplicação de um estilo de gestão participativa em organizações humanas, como as escolas, traz diversos benefícios. Libâneo (2001) argumenta que esse tipo de gestão constrói relações sociais mais justas e humanas, além de propiciar a valorização do trabalho coletivo. Entre os principais resultados da gestão participativa, destacam-se: o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, o aumento do moral e da satisfação no trabalho, o aumento da produtividade do colaborador, a redução da resistência à mudança, e a intensificação do senso de pertencimento e realização criativa dos membros.

Um elemento central é que a luta pela autonomia da escola insere-se numa

luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade (Gadotti, 1995, p. 202). A gestão participativa é fundamental para que, pela descentralização das ações, se fortaleça o espírito de equipe e o surgimento de lideranças que sustentem o projeto de melhoria da escola a médio e longo prazo. Essa abordagem permite que a escola se torne uma organização simultaneamente aprendente e qualificante (Alarcão, 2004, p. 85).

Embora baseada em princípios humanísticos e democráticos, a Gestão Participativa enfrenta o desafio de ser implementada de forma prática. Há a necessidade de garantir que todos os colaboradores tenham a chance de participar. Contudo, a abordagem pode ser vista como um modelo idealista, em vez de firmemente baseado na prática organizacional (Paro, 2002). A democratização da cultura escolar, que é o cerne da gestão participativa, tem muito a ver com as práticas educativas desenvolvidas em cada escola, exigindo que o gestor saiba delegar poderes e estimular a autonomia.

A Gestão Participativa, portanto, é um sistema de governança inclusivo que capacita seus profissionais a participarem das funções diárias e dos processos de formulação de políticas na escola. O envolvimento de pais, professores, alunos e demais atores sociais é a base da boa gestão escolar. A participação ativa e o envolvimento na tomada de decisões encorajam a priorização do investimento dentro dos contextos da escola e das pessoas envolvidas.

Considerando o foco conceitual no modelo de liderança e na prática democrática que sustenta a gestão da unidade social escolar, o presente estudo tem como objetivo: analisar os princípios, mecanismos e resultados da Gestão Participativa enquanto força motriz para a autonomia e democratização do poder nas organizações educacionais.

METODOLOGIA

O estudo adota a abordagem de Revisão Narrativa com um enfoque Qualitativo. O método qualitativo é o mais adequado para a investigação e compreensão de representações e crenças, que são os produtos das interpretações humanas sobre o tema em análise. A revisão visa à interpretação e síntese do material teórico focado nos fundamentos da Gestão Participativa. A pesquisa se concentra na análise do conceito de Gestão Participativa como um modelo de liderança que promove a descentralização do poder e o empoderamento dos colaboradores. As fontes teóricas definem que a gestão participativa pressupõe a consulta aos colaboradores e a consideração de suas opiniões na tomada de decisão.

O estudo baseia-se em conceitos que caracterizam a gestão participativa como: um processo que permite que as pessoas sintam-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo sua autonomia; um mecanismo que promove a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo; uma iniciativa do gestor para envolver colaboradores na tomada de decisão, transferindo autoridade, responsabilidade e prestação de contas. Um sistema que

busca construir relações sociais mais justas e humanas.

A análise do material teórico seguiu a técnica de Análise de Conteúdo. A Análise de Conteúdo visa à interpretação de material de caráter qualitativo, garantindo uma descrição objetiva e sistemática da riqueza manifesta na discussão conceitual.

O processo analítico para a Revisão Narrativa incluiu a identificação e categorização dos seguintes elementos conceituais:

1. Fundamentos Democráticos: Focando na relação entre a Gestão Participativa e a democratização do poder, e como ela se enraíza em princípios humanísticos ou democráticos.

2. Mecanismos de Operação: Identificação de como a participação é viabilizada. Isso inclui a consulta aos colaboradores, a delegação de poderes, e a construção coletiva de documentos essenciais, como o projeto político-pedagógico.

3. Impacto Organizacional: Sistematização dos resultados positivos esperados, como o aumento do moral, a satisfação no trabalho, a redução da resistência à mudança, e o aumento do comprometimento.

A análise busca sintetizar como a Gestão Participativa, ao garantir que os membros participem do desenvolvimento de políticas e planos, promove uma cultura de inclusão na escola conforme será discutido em resultados e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A gestão participativa destaca a participação e o empoderamento das pessoas em todos os aspectos da gestão, empregando o envolvimento significativo de todas as partes interessadas relevantes da escola no processo de tomada de decisão. Por meio da gestão escolar participativa, as partes interessadas desenvolvem uma apreciação genuína da democracia. A compreensão do significado de gestão já pressupõe:

> [...] em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (Lück, 1996, p. 37).

Na gestão participativa, há consulta aos colaboradores e consideração séria de suas opiniões antes de tomar uma decisão, tratando-se de uma abordagem da liderança que leva à descentralização do poder. A participação de tais colaboradores na gestão das instituições de ensino é fundamental para que os seus objetivos pedagógicos sejam alcançados. O nível de envolvimento nos vários programas e atividades escolares pode determinar o nível de esforço que eles colocam em seu trabalho e seus objetivos dependem da eficiência e eficácia de seus membros.

Lück (1996) define a gestão participativa como um processo no qual os subordinados compartilham um grau significativo de poder de decisão com seus superiores imediatos. Gadotti (2004) considera a gestão participativa como uma iniciativa realizada pelo gestor da escola para envolver os colaboradores, quando apropriado, na tomada de decisão. O que é transferido pelo gestor da escola para os colaboradores tende a ser autoridade, responsabilidade e prestação de contas. A gestão participativa não precisa ser percebida como um instrumento de abdicação de autoridade por parte dos gestores da escola, uma vez que eles permanecem responsáveis pelo cumprimento dos objetivos traçados na escola.

À luz dessa afirmação, Libâneo (2001) postula que a gestão participativa não significa que os diretores das escolas entreguem o controle da organização aos colaboradores, ou que os colaboradores tenham poder de veto sobre as ações dos diretores das escolas, ou que uma gestão autoritária estilo nunca é usado. Situações e metas influenciam o estilo de gerenciamento a ser usado.

Alarcão (2004) define a gestão participativa como um modo de operação organizacional em que as decisões relativas às atividades são tomadas pelas próprias pessoas que executam essas decisões. Ainda para a autora, a gestão participativa trata-se de uma oportunidade oferecida aos colaboradores de participarem dos processos de tomada de decisão, que leva à melhoria do desempenho, crescimento pessoal e motivação intrínseca. Essa visão demonstra que a participação da equipe na tomada de decisões pode ter efeitos positivos para a organização e os colaboradores, desde que o processo tenha sido bem executado. Dessa maneira:

> [...] o desenvolvimento de uma prática institucional compartilhada, que assuma responsabilidades em conjunto na realização de atividade coletiva, emana toda a energia criadora de um grupo social capaz de observar os desafios das perspectivas burocráticas, de conflitos, culturais, mas também de perceber a autogestão como força motriz de uma gestão, e em especial na educação básica. Nessa trajetória, as mudanças começam a partir do momento em que a escola é vista como uma organização, com uma equipe gestora, que tenha compromisso na formação do cidadão numa sociedade em que ainda prevalece a exclusão e a falta de cidadania, perceptíveis no interior das instituições escolares na prática de administração, que tem sido mais empresarial do que escolar, com o foco na formação e na aprendizagem do educando (Medeiros, 2008, p. 34).

As escolas têm a tarefa de lançar a 'pedra fundamental' no processo de criação de mão de obra de qualidade, influenciada pela sua gestão. A participação de pais, professores, membros da comunidade e alunos é a base da boa gestão escolar, podendo ser direta ou por meio de representação. Isso garante que todas as partes interessadas sintam que têm uma participação e não são excluídas, requerendo o uso de uma gestão estratégica, onde cada escola decide o seu caminho a seguir (Ferreira, 1998). Ao fazê-lo, a escola deve levar em consideração a sua posição estratégica atual, as influências externas presentes e futuras. Esta é uma das principais responsabilidades da gestão escolar, que deve garantir um senso de direção claro e compartilhado, uma vez que:

> Gestão na educação está calcada nos princípios da sabedoria de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida (Ferreira, 1998, p.17).

As escolas são desafiadas a identificar como o poder e a autoridade podem ser compartilhados de maneira apropriada para facilitar a autogestão e melhorar a tomada de decisões. A participação ativa e o envolvimento na tomada de decisões encorajam a priorização do investimento dentro dos contextos da escola e das pessoas envolvidas. A gestão da escola é composta por representantes de vários grupos de partes interessadas, o que ajuda a melhorar as relações escola-comunidade ao envolver as partes interessadas no processo formal. Ao pensar a escola, "os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprios. Nessa medida, a escola é uma organização simultaneamente aprendente e qualificante" (Alarcão, 2004, p. 85).

Um dos principais resultados da gestão participativa encontra-se no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes em todas as etapas de ensino. Por meio da gestão participativa, os gestores não conseguem manipular facilmente outras partes interessadas; os professores recebem um senso de controle sobre suas próprias vidas profissionais; as desigualdades de poder são equilibradas; e recursos adicionais tornam-se disponíveis para as escolas.

Torna-se imprescindível garantir que todos os colaboradores que trabalham em uma instituição de ensino tenham a chance de participar da tomada de decisões no âmbito escolar (Lück, 1996). Um estilo de gestão participativa oferece vários benefícios em todos os níveis institucionais ao cultivar um senso de pertencimento que motiva os seus partícipes a trabalharem conjuntamente, tendo em vista alcançar suas metas. Mas a sua implementação é, hoje, uma exigência da própria sociedade que a enxerga como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade (Gadotti, 2004, p. 92). Os membros que participam da elaboração das decisões da escola se sentem parte de uma equipe com um objetivo comum e têm seu senso de autoestima e realização criativa intensificados.

Há necessidade de aplicação da gestão participativa em organizações humanas, como escolas, pois quando todas as pessoas vinculadas a elas participam da gestão, seu moral fica alto, aumentando facilmente sua produtividade no trabalho. Espera-se, com isso, que a participação de todos venha a desempenhar um papel importante no seu desenvolvimento profissional, principalmente humano. Isso influencia consideravelmente a resolução de conflitos, planejamento pedagógicos, questões disciplinares, formulação e implementação de políticas públicas, uma vez que "Participar é fazer parte. Fazer parte implica querer dividir o que está concentrado. Implica tomar parte que cabe a cada um. Implica dizer que o poder, as decisões, as ações e seus meios sejam estabelecidos com as várias partes envolvidas" (Bordenave, 1994, p. 27). Aos professores,

> [...] pais e alunos, cabe perceber que eles constroem a realidade escolar desde a elaboração de seu projeto pedagógico até a efetivação de sua vivência e ulterior promoção de transformações significativas. Não se trata de concorrer, doar ou impor participação, mas sim de estimulá-lo, de modo que se integre nesse processo contínuo (Luck, 2006, p. 71).

Libâneo (2001) concorda que a participação na tomada de decisão está positiva e significativamente relacionada à produtividade e à resistência reduzida à produtividade e à mudança. Ele também afirma que a participação na tomada de decisões ajuda os colaboradores a se identificarem com os objetivos e metas institucionais. Ainda para o referido autor, a gestão participativa aumenta o nível de compromisso de todos os seus colaboradores, os quais participam regular e ativamente do desenvolvimento de políticas e planos e de outras áreas da gestão escolar. Eles passam a ter mais probabilidade de se entusiasmar com sua sistematização pedagógica do que aqueles que participam de forma limitada. A gestão participativa acontece quando:

> [...] se tomam decisões sobre todo o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização. É quando se organiza e se administra coletivamente todo esse processo [...] (Ferreira, 2006, p. 310).

Esta organização e administração coletivas espelham uma gestão enquanto sistema de governança inclusivo que capacita seus profissionais a participarem das funções diárias e dos processos de formulação de políticas na escola. Essa iniciativa permite, por exemplo, que o corpo docente coopere com o (a) gestor (a) da escola, auxiliando na resolução de problemas cada vez maiores que a escola enfrenta. Este envolvimento é um ativo indiscutível da escola e da gestão, o que promove o seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Weffort (1995), o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de educação, treinamento, aprendizagem e atividades de apoio realizadas por profissionais qualificados, que muitas vezes ocorre em um ambiente de trabalho ou não, a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores educativos. Paro (2002) observou especificamente que o desenvolvimento profissional pode resultar na redução do desperdício; melhoria da qualidade do trabalho; aumento no desempenho do trabalho; melhoria das habilidades, conhecimento e atitude da equipe; aprimoramento da implementação de novas políticas e regulamentos; e deve aumentar o crescimento da instituição escolar, minorando premissas autoritárias. A escola, assim,

> [...] só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração (ou a burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar), for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola (Paro, 2002, p.12).

Pode-se argumentar que a participação no processo de tomada de decisão em um sistema escolar serve como uma das plataformas primordiais para a realização das metas e objetivos definidos coletivamente. A gestão participativa pode ser considerada como uma mudança de um estilo de gestão tradicional para um estilo de gestão mais inovador, que permite a todos voz e vez em questões institucionais com o objetivo de melhorar o desempenho no trabalho e atingir os objetivos estabelecidos, uma vez que descentralização e autonomia caminham juntos.

> A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogoverna-se (Gadotti, 1995, p. 202)

Em outros termos, a sobrevivência de qualquer organização depende da participação da equipe na tomada de decisões para um desempenho robusto do trabalho. Os gestores escolares, em face disso, devem ver a necessidade de considerar as ideias dos professores como importantes e relevantes para o sucesso da gestão da escola. Além disso, Gadotti (1995) indicou ainda que um estilo participativo de gestão em qualquer organização de trabalho pode trazer aumento no comprometimento e senso de pertencimento do sujeito, aumento na produtividade do colaborador, maior satisfação no trabalho, alto desempenho no trabalho, etc.

Os membros da equipe de gestão escolar podem precisar considerar a gestão participativa como um componente crítico da delegação da equipe, não podendo serem especialistas em tudo e resolver todos os problemas que surgem no local de trabalho. A falta de delegação de pessoal nas escolas pode ter um efeito adverso no cumprimento das metas. Isso significa que as equipes de gestão escolar, especialmente os gestores, podem precisar delegar autoridade de gestão a certos membros da equipe que tenham habilidades e conhecimentos para executar as tarefas identificadas. Isso significa que a abordagem de gestão participativa se empenha em encontrar uma solução para esse dilema de gestão e permite que outros membros da equipe tragam para a escola o envolvimento mútuo e a responsabilidade inequívoca nas tarefas que desempenham.

A gestão participativa está enraizada em princípios humanísticos ou democráticos. Isso é atribuído à crença de que os colaboradores têm o direito de

participar das decisões que afetam suas vidas. Ela pressupõe que os colaboradores têm a capacidade, ou pelo menos o potencial, para fazer isso, desde que participem de forma inteligente e demonstrem comprometimento com os assuntos em questão, especificamente na resolução de problemas, pois:

> A maneira como os problemas se apresentam e são solucionados na organização escolar revelam diferentes modos de administrar uma escola. É comum identificar nas escolas o convencimento de que as decisões e os problemas ali existentes devam ser absorvidos e resolvidos pelo diretor, revelando uma postura acrítica em relação a uma forma de gestão centralizada na figura do diretor, que coloca esse diretor como controlador das ações e os demais integrantes do processo educativo como meros executores ou expectadores. Por que isto acontece? Onde e com quem as pessoas aprenderam a adotar e a corroborar esse tipo de gestão? (Cavazzani, 2007, p. 17)

Nesse ínterim, a gestão participativa está ainda mais enraizada no estilo de gestão que se concentra na descentralização da tomada de decisões e no compartilhamento de poder para atingir os objetivos organizacionais. Essa visão é apoiada por Ferreira (2006), que afirma que os gestores escolares delegam autoridade gerencial a seus pares na busca dos objetivos da escola. A descentralização da tomada de decisões e a divisão do poder para atingir as metas estabelecidas tem se tornado cada vez mais a pedra angular da gestão na contemporaneidade.

Libâneo (2001) argumenta que o crescente surgimento da gestão participativa nas escolas reflete a crença amplamente compartilhada de que uma gestão mais plana e estruturas de autoridade descentralizadas carregam o potencial para alcançar resultados inatingíveis pelo tradicional de cima para baixo estruturas burocráticas nas escolas. A gestão participativa é uma forma instrumental de alcançar o sucesso escolar, eficácia, eficiência e outros resultados valiosos.

Subjacente a um estilo de gestão participativa está a crença de que, por meio da participação, os colaboradores podem atingir suas necessidades de ordem superior, o moral e a satisfação no trabalho aumentam e os conflitos e a resistência à mudança diminuem (Libâneo, 2001). Isso tende a ter efeitos para a gestão participativa nas escolas, efeitos que são críticos porque podem levar ao sucesso escolar. A melhoria do desempenho não é um resultado direto da participação dos colaboradores, mas a participação tem um efeito positivo na satisfação no trabalho e no nível de motivação dos mesmos. Isso tende a se tornar um componente pragmático ou de relações humanas da gestão participativa.

O consenso do grupo na tomada de decisões é um resultado da gestão participativa, uma vez que o processo requer convocação, sondagem, debate e negociação entre os membros da equipe em vários níveis. Um processo de tomada de decisão por consenso envolve cada membro participando e compartilhando suas ideias, fatos e dados. Em suma, a gestão participativa exige que os colaboradores tenham a oportunidade de se pronunciar sobre os assuntos escolares.

A abordagem de gestão participativa é de natureza normativa. Gadotti (1995) afirma que funções, deveres e obrigações são importantes para a participação da equipe. Isso significa que os membros da equipe tomam as decisões não apenas porque têm um interesse em jogo, mas porque são esperados ou obrigados a fazê-lo. Em outras palavras, eles agem de acordo com as regras e regulamentos organizacionais. Cavazzani (2007) afirma que as teorias de gestão tendem a ter orientação normativa, mas as abordagens colegiadas, em particular, refletem a visão prescritiva de que a gestão deve ser baseada em acordo ou consenso.

Paro (2002) afirma que os defensores da colegialidade acreditam que a tomada de decisões deve ser baseada em princípios democráticos, mas não necessariamente afirmam que esses princípios realmente determinam a natureza da gestão em ação. Isso cria a impressão de que a abordagem de gestão participativa pode ser um modelo idealista, ao invés de um baseado firmemente na prática organizacional.

Ainda segundo Paro (2002), o colaborador de hoje deseja compartilhar a gestão da organização da qual faz parte. Esse compartilhamento ou reciprocidade de interesses é o que o colaborador realmente busca em suas tentativas de conhecer melhor o gerente. Hoje, pode haver uma grande lacuna entre diretores impessoais e membros da equipe. No entanto, Cavazzani (2007) adverte que os gestores devem aprender quando dar um passo para trás e deixar que as forças da participação funcionem, e quando intervir e tomar medidas decisivas.

Libâneo (2001) considera que, por meio da implementação de métodos de gestão participativa, como reuniões de equipe, os colaboradores têm a oportunidade de desempenhar um papel ativo na tomada de decisões que os afetam. Essa visão pode ter como premissa a ideia de que os colaboradores são mais propensos a aceitar e apoiar as decisões quando estiveram envolvidos em sua tomada.

Medeiros (2008) argumenta que o principal deve ser capaz de desenvolver e implementar um processo cíclico de definição de metas, identificação de necessidades, definição de prioridades, formulação de políticas, planejamento, orçamento, implementação e avaliação de uma maneira que forneça o envolvimento apropriado da equipe e da comunidade, incluindo pais e alunos, conforme relevante. Esta visão mostra a relação da gestão participativa com a abordagem de gestão estratégica. Assim, os processos estratégicos como aqueles identificados por Caldwell são, sem dúvida, relevantes para os deveres e responsabilidades dos diretores das escolas.

Alarcão (2004) afirma que as etapas mais comuns e valiosas na gestão escolar é a preparação de um “documento de discussão” que será apresentado durante as reuniões de equipe. Preparar tal documento pode ser uma tarefa difícil para muitos gestores escolares. O medo de falhar também pode manter muitos fora do processo. A iniciativa que visa revisar, avaliar e considerar os planos é uma tarefa de gestão central, e provavelmente uma na qual a maioria dos colaboradores de uma escola pode e deve participar. Isso mostra a necessidade de envolvimento dos colaboradores no processo participativo de tomada de decisão da escola.

Há, entretanto, uma grande necessidade de as escolas planejarem a participação do pessoal. A maioria dos educadores está ciente das decisões aleatórias que ocorrem em algumas escolas sul-africanas. Algumas decisões erradas podem afetar apenas uma área de uma organização, por exemplo, uma equipe departamental, enquanto outras afetam toda a organização e até mesmo todos os seus alunos. A maioria das decisões ruins tende a surgir da falta de consciência ou resposta a um problema, ou de um processo de tomada de decisão desinformado e não democrático. A tomada de decisão nas escolas precisa ser bem informada e cuidadosamente considerada com base no fator tempo, bem como nas práticas participativas. Portanto, uma das principais estratégias para envolver o pessoal no processo de tomada de decisão em uma escola pode ser o uso cuidadoso dos documentos de decisão (Alarcão, 2004).

Existem argumentos para uma maior participação nos assuntos públicos e no governo ou gestão de instituições públicas, como escolas. Bordenave (2004) fornece as seguintes razões para tal aumento de participação:

- É somente através da "cooptação" dos cidadãos para a tomada de decisões que eles podem ser levados a se identificar com as políticas colocadas diante deles e dar a elas o seu devido apoio.
- A elaboração de qualquer política ou procedimento só pode ser verificada e corrigida se os envolvidos tiverem a oportunidade de fornecer feedback sobre seus efeitos.
- É somente por meio do envolvimento em assuntos públicos que os indivíduos podem atingir sua plena estatura como seres humanos.

O terceiro argumento é a favor da democracia política, e também de formas representativas de governo em nossa sociedade e local de trabalho. O desafio poderia ser determinar até que ponto a participação democrática pode ser estendida às instituições sociais e corporativas. A extensão das oportunidades de participação ajuda a um envolvimento mais amplo da comunidade na tomada de decisões da escola, a consideração da relevância dos princípios e práticas democráticas para as questões organizacionais e o relacionamento do cliente com as fontes dos bens e serviços que ele ou ela precisa. Todas essas áreas têm um papel significativo na gestão escolar.

Nas escolas, a participação é possível e desejável na tomada de decisões relativas a alguns fins e meios. As práticas democráticas tornaram-se imperativas nos locais de trabalho. Flexibilidade e criatividade podem ser asseguradas por um processo de descentralização deliberada e abrangente por meio de gestão participativa. Isso geralmente é alcançado pelo ato constante e constitucional de devolver a responsabilidade do centro para a periferia de uma organização.

A gestão participativa tem como premissa relacionamentos que sustentem princípios democráticos. Nesse sentido, relações significativas e colegiais são sustentadas por valores democráticos. A democracia exige uma abordagem e prática de gestão participativa. O aumento das práticas democráticas tende a ter um efeito positivo no moral do pessoal e na qualidade da decisão, bem como pode ter os mesmos resultados que a gestão participativa por parte dos colaboradores.

Para Luck a confirmação da gestão democrática é pressuposto fundamental para que, pela descentralização das ações, se construa uma gestão participativa fortalecendo o espírito de equipe e o surgimento de lideranças que sustentem o projeto de melhoria da escola a médio e longo prazo. Outra ação importante é a construção coletiva da proposta pedagógica e das estratégias para a melhoria da aprendizagem. Para tanto, uma gestão participativa não se limita a debater e construir proposições sendo necessário que, no processo de execução, a equipe deve ser distribuída e definida responsabilidades. Outro instrumento é a elaboração do plano de ação que deve ser de forma coletiva, aceitando as opiniões as experiências, e sugestões, para o processo de tomada de decisão.

Todos os integrantes do quadro profissional escolar têm importância enorme na formação do educando, onde este não é o mesmo com aquela concepção de reproduzir o que lhe é passado. Essa nova configuração permite não somente a este, mas também aos pais, professores e funcionários da escola interagir junto na busca de resoluções no processo inspirado no em modelo empresarial denominado chamado ‘‘Gestão Escolar Democrática”.

É essencial para uma eficiente gestão, estar ciente da concepção que estrutura dos documentos que regem a instituição escolar. Espera-se, de forma evidente, que estes tenham sido concebidos coletivamente, resultando nos anseios da comunidade escolar e local. Destaca-se especialmente o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, mediante os quais a gestão necessita fundamentar sua Plataforma de pleito à Direção e onde fundamentará toda a sua trajetória administrativa por meio do Plano de Ação.

Os gestores que baseiam a sua administração fundamentada na descentralização e corresponsabilidade. Efetivando em sua prática dando voz e vez a todos os segmentos da comunidade escolar, a partir das diferentes instâncias colegiadas e instrumentos que possibilitem a participação de todos. Os segmentos que constituem uma escola de um modo geral são: alunos, professores, técnicos administrativos, agentes de apoio, famílias e a parte da sociedade que esteja ligada diretamente a vida da escola;

A gestão participativa é um processo no qual há consulta aos subordinados e consideração séria de suas opiniões antes de tomar uma decisão. A gestão participativa é uma abordagem da liderança que leva à redução do diferencial de poder entre superiores e subordinados. A participação do Professor na gestão das instituições de ensino é fundamental para que os seus objetivos organizacionais sejam alcançados. O nível de envolvimento dos professores nos vários programas e atividades de suas instituições pode determinar o nível de esforço que eles colocam em seu trabalho e seus objetivos dependem da eficiência e eficácia de seus professores.

A gestão participativa é definida como a prática de garantir que todos os funcionários que trabalham em uma organização tenham a chance de participar da tomada de decisões organizacionais. Um estilo de gestão participativa oferece vários benefícios em todos os níveis da organização. Ao criar um senso de propriedade na empresa, a gestão participativa cultiva um senso de pertencimento que motiva os

funcionários a aumentar a produtividade para atingir seus objetivos. Os funcionários que participam da elaboração das decisões da empresa se sentem parte de uma equipe com um objetivo comum e têm seu senso de autoestima e realização criativa intensificados (Lücck, 1996).

Há necessidade de aplicação da gestão participativa em organizações humanas, como escolas. Quando os trabalhadores participam da gestão, seu moral fica alto. Isso pode aumentar facilmente sua produtividade no trabalho. O envolvimento e a participação de professores na gestão de suas respectivas escolas provavelmente aumentarão sua produtividade. Espera-se que a participação dos professores na gestão escolar desempenhe um papel importante no desempenho profissional dos professores. Este último, em uma extensão razoável, depende do nível de seu envolvimento na gestão de suas respectivas escolas nas áreas de finanças escolares, resolução de conflitos, planejamento e manutenção da planta escolar, questões de exame, questões disciplinares, formulação e implementação de políticas, formulação de esquema de trabalho e os horários escolares. No entanto, os professores do ensino médio costumam reclamar de seu não envolvimento na gestão de suas escolas. Eles foram observados reclamando que seus diretores se comportavam como executivos-chefes. Isso parecia afetar adversamente sua produtividade em suas respectivas escolas.

Existe a necessidade de os diretores mostrarem maior preocupação com os professores e que os diretores poderiam delegar tarefas, enquanto os professores na escola deveriam mostrar maior cooperação. Deve haver um alto nível de participação dos subordinados na tomada de decisões para realização organizacional e maior produtividade. Parece que os professores não estão dando o melhor de si no processo de ensino-aprendizagem. Isso pode recorrer à produção de alunos que abandonam a escola pela metade, conforme testemunhado nos resultados finais dos Exames de Certificado da Escola Sênior divulgados ao longo do tempo.

A gestão participativa prevê a produtividade e a mudança organizacional. Na mesma linha, o cumprimento das metas é maior para gerentes com alto envolvimento dos subordinados em suas finanças e preparação orçamentária. Recomenda-se a gestão participativa para evitar o baixo moral dos trabalhadores, baixa produtividade relacionada ao trabalho e alta rotatividade voluntária. No entanto, o excesso de participação, bem como a privação mais frequente, provavelmente não aumentará a produtividade dos professores.

A participação na tomada de decisão está positiva e significativamente relacionada à produtividade e à resistência reduzida à produtividade e à mudança. Eles também afirmaram que a participação na tomada de decisões ajuda os funcionários a se identificarem com os objetivos e metas institucionais. A gestão participativa aumenta a produtividade. A vantagem competitiva melhora o desempenho e a satisfação. Os funcionários que participam regular e ativamente do desenvolvimento de políticas e planos e de outras áreas da gestão escolar têm mais probabilidade de se entusiasmar com sua organização do que aqueles que participam de forma limitada.

A cultura da instituição controla a maneira como os membros interagem entre si e com as partes interessadas dentro e fora da instituição. A cultura é um dos elementos mais fortes de controle em uma instituição e aumenta a inclusão, bem como a coordenação dentro da instituição. Todos os processos de medição de desempenho requerem o uso de modelagem estatística para determinar os resultados. Um escopo completo do desempenho de uma escola nunca pode ser obtido, já que geralmente alguns dos parâmetros não podem ser medidos diretamente, mas devem ser estimados por meio de observação indireta e, como um conjunto completo de registros, nunca fornece uma avaliação sem compressão para os números-chave. Medir o desempenho de professores e alunos é necessário para melhorar a escola ou simplesmente construir com base no sucesso atual. Há uma grande variedade de maneiras pelas quais o desempenho pode ser medido, seja individualmente, como um todo, internamente ou de uma perspectiva externa.

O desempenho escolar é comumente avaliado pela administração de um sistema de avaliação de desempenho uma vez por ano, comunicando os resultados e colando o formulário em um arquivo. Um sistema mais avançado pode tentar vincular o formulário de avaliação às decisões de remuneração e à avaliação das necessidades de treinamento e desenvolvimento. Ele indicou ainda que o sistema de gestão do desempenho escolar pode ser definido como um sistema integrado de gestão e melhoria do desempenho de todos os professores. Isso é feito através da identificação das vantagens competitivas da escola, identificação de resultados de trabalho e comportamento necessários para manter suas vantagens competitivas, inclusão de mudança de comportamento, liderança, remuneração, treinamento e desenvolvimento, recrutamento e seleção e sistemas de motivação, tudo em um esforço para eliminar qualquer desempenho lacunas entre o desempenho desejado da equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão participativa é um modo de operação organizacional que enfatiza a participação e o empoderamento das pessoas em todos os aspectos da gestão. Ela exige o envolvimento significativo de todas as partes interessadas relevantes da escola (colaboradores, pais, professores, comunidade) no processo de tomada de decisão, promovendo uma apreciação genuína da democracia.

O conceito pressupõe o trabalho associado de indivíduos analisando, decidindo e agindo em conjunto, orientados por uma “vontade coletiva” (Lück, 1996). Isso leva à descentralização do poder, onde os subordinados compartilham um grau significativo de poder de decisão com seus superiores imediatos. Contudo, é crucial notar que a gestão participativa não é uma abdicação de autoridade por parte dos gestores, que continuam responsáveis pelo cumprimento dos objetivos traçados.

A adoção desta abordagem é vital para o sucesso escolar, pois contribui para a construção de relações sociais mais justas e humanas, valorizando o trabalho coletivo. Entre os principais resultados listados nos excertos, destacam-se:

1. Desenvolvimento da Autonomia e Responsabilidade: A participação permite que as pessoas controlem seu próprio trabalho, sintam-se autoras e responsáveis pelos resultados, construindo sua autonomia (Luck, 1998).

2. Melhoria no Desempenho e Moral: Quando todos participam da gestão, o moral fica elevado, o que aumenta a produtividade no trabalho e a satisfação.

3. Comprometimento e Identificação: A participação na tomada de decisões está positivamente relacionada à produtividade e à resistência reduzida à mudança. Colaboradores passam a se identificar com os objetivos e metas institucionais.

4. Qualificação da Organização: Por meio da reflexão e do compartilhamento de práticas, a escola se torna uma organização "simultaneamente aprendente e qualificante" (Alarcão, 2004).

A implementação eficaz da gestão participativa requer que o gestor seja dinâmico, comprometido e motivador, sabendo delegar poderes e estimular a autonomia (Rocha, 2014). É um processo que exige a organização e a administração coletiva de todo o projeto político pedagógico, dos planos de estudo, dos conteúdos e das atividades.

Para que a participação se efetive, é necessário que o gestor inclua todos os segmentos da comunidade escolar (alunos, professores, técnicos, famílias e sociedade) por meio de instâncias colegiadas e instrumentos que viabilizem a participação de todos. Estratégias como a construção coletiva da proposta pedagógica e dos planos de ação são fundamentais.

Apesar dos benefícios, o processo enfrenta o desafio de superar o estilo de gestão centralizada e autoritária, ainda comum, onde as decisões são absorvidas e resolvidas unicamente pelo diretor, relegando os demais a meros executores ou espectadores (Cavazzani, 2007). Além disso, a gestão participativa pode ser vista como um modelo idealista, em vez de firmemente baseado na prática organizacional (Paro, 2002). A sobrevivência de qualquer organização, no entanto, depende da participação da equipe na tomada de decisões para um desempenho robusto.

Em suma, a gestão participativa busca a superação do poder individual em favor do poder da competência, transformando a escola em um sistema de governança inclusivo que capacita seus profissionais a participarem ativamente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BORDENAVE, Juan. E. Diaz. **O que é participação?** 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAVAZZANI, Virginia Fernandes. **A construção da gestão participativa na escola:** um estudo de caso. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Autonomia da Escola:** princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. **A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis/RS: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional:** estratégia, ação global e coletiva no ensino. In. FINGER, A. *et al.* Educação: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996, p. 37.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Administração educacional e racionalidade:** o desafio pedagógico. Ijuí: Unijuí, 2008.

WEFFORT, Madalena. **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

Capítulo 35

Ecoansiedade: Percepções de Estudantes Feirenses do Ensino Médio Frente às Crises Ambientais

Eco-Anxiety: Perceptions of High School Students From Feira de Santana, Facing Environmental Crisis

Alice Maria Pimenta Leal da Silva

Estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil

Ana Rita Queiroz Ferraz

Professora de psicologia da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, Brasil. Doutora em Educação e Contemporaneidade

Alana Oliveira Cintra Pedreira

Psicóloga, graduada pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil. Especialista em Psicologia Educacional

Resumo: Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, investigou a ecoansiedade entre estudantes do Ensino Médio da rede estadual de ensino, em Feira de Santana-Ba. Fenômeno recente, a ecoansiedade emerge na crise climática e a partir da divulgação de informações ambientais frequentemente alarmistas e controversas. Adotou-se o grupo focal para coleta de dados e a análise de conteúdo para sua interpretação. Os resultados revelam que os jovens recebem informações ambientais de modo superficial ou equivocado, o que potencializa sentimentos de angústia e impotência frente às mudanças climáticas, evidenciando a relevância de aprofundar o debate educativo e científico sobre o tema.

Palavras-chave: ecoansiedade; educação; crises ambientais.

Abstract: This qualitative, exploratory study investigated eco-anxiety among high school students in the state education network in Feira de Santana, Bahia. As a recent phenomenon, eco-anxiety emerges within the context of the climate crisis and the widespread dissemination of environmental information that is often alarmist and controversial. A focus group was used for data collection, and content analysis was employed for data interpretation. The results reveal that young people receive environmental information in a superficial or mistaken manner, which amplifies feelings of anguish and powerlessness in the face of climate change, highlighting the importance of deepening educational and scientific discussions on the topic.

Keywords: eco-anxiety; education; environmental crises.

INTRODUÇÃO

Sabemos que as mudanças ambientais são um dos principais problemas a serem enfrentados no século XXI, embora seja objeto de interesse e preocupação desde meados do século passado. Em 2021, o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), publicou um relatório apresentando diferentes cenários para o futuro e delineando as consequências inevitáveis que os seres humanos enfrentarão nos próximos anos (Masson-Delmotte *et al.,* 2021).

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.35

Com a intensificação da crise ambiental e o impulsionamento do uso da internet, é cada vez mais comum ouvir-se falar em ecoansiedade, termo bastante utilizado principalmente em comunidades mais jovens ou engajadas com o ativismo ambiental. Em um levantamento realizado pelo Google em parceria com o jornal britânico BBC - British Broadcasting Corporation - (Atherton, 2020) observou-se que, só em português, as buscas por esse termo aumentaram 73 vezes nos primeiros dez meses de 2023, comparado a igual período em 2017. Apesar disso, o sentimento de ecoansiedade ou ansiedade climática, ainda não é bastante estudado e debatido, havendo escassa literatura e dados, sobretudo nacionais.

Não obstante, é notável o impacto dessas temáticas no bem-estar e na saúde mental de inúmeras pessoas, especialmente de crianças e de jovens, que se preocupam com o mundo que encontrarão em um futuro não tão distante. Muitas vezes, dependendo de como são afetados por tais acontecimentos, manifestam desistência da vida, já que não conseguem produzir sentidos que os façam acreditar em tempos mais promissores.

Para além disso, destaca-se, ainda, a realidade da saúde mental de adolescentes brasileiros, de forma especial no cenário pós-pandemia. Uma pesquisa realizada pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), notificou que os transtornos de saúde mental como depressão e ansiedade aumentaram cerca de 25% em todo o mundo após o contexto pandêmico, sendo jovens e mulheres os grupos mais afetados (OPAS, 2022).

Na América Latina, o Brasil é o país que lidera em termos de ansiedade e depressão, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS). Em uma pesquisa da CNN realizada em 2023, mais da metade da população vê a saúde mental como principal problema do país em termos de bem-estar (Carvalho, 2023). Contudo, mesmo diante dessas circunstâncias, conforme publicação de Onocko-Campos (2019), há ainda um excesso de burocratização, falta de financiamento e expansão de serviços, e desigualdade entre as regiões e Estados nacionais no que diz respeito às políticas que movimentam o sistema público de saúde mental. Esse quadro reforça a necessidade de voltarmos nossa atenção para essa forma de bem-estar tão fundamental e indispensável.

A relevância desta pesquisa está, pois, na visibilidade que dá ao fenômeno da ecoansiedade, na medida da urgência de se entender como a juventude reage e enfrenta os desafios propostos pelas mudanças ambientais, uma vez que já vivenciam um panorama de vulnerabilidade e fragilidade, seja por suas conjunturas sociais ou pessoais. Além disso, destaca-se também a sua relevância acadêmica devido à lacuna existente nos dados e estudos disponíveis sobre o tema.

Por conseguinte, este trabalho tem como propósito não apenas preencher a carência de informações vigentes, mas também oferecer subsídios para futuras investigações, contribuindo para impactar positivamente as políticas, práticas ou teorias relacionadas ao assunto em estudo. Com este propósito, busca-se compreender a maneira pela qual estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual situada no município de Feira de Santana, Bahia, percebem e reagem no contexto da crise ambiental, considerando tanto informações adquiridas em sala de

aula quanto aquelas veiculadas por meios midiáticos. De modo específico, o estudo procura investigar as reações desses estudantes frente às temáticas ambientais e como essas experiências repercutem em seu cotidiano e nas perspectivas de futuro, bem como analisar de que forma os professores e a instituição escolar contribuem para a intensificação ou mitigação dessas experiências, sejam elas positivas ou negativas.

Outrossim, é relevante destacar que essas são incursões iniciais sobre um tema caracterizado pela confluência de inúmeras e heterogêneas variáveis. O caráter exploratório desta pesquisa tem, portanto, o propósito de realizar as primeiras incursões sobre o tema, pela autora. Constitui seu Trabalho de Conclusão de Curso, realizado no âmbito da graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Sua realização partiu das suas experiências durante o Ensino Médio, relacionadas à ecoansiedade, bem como de seu interesse, enquanto futura profissional docente da área de Ciências, em compreender como outros jovens têm lidado com essa temática e de que maneira ela e seus futuros colegas poderão auxiliá-los nesse processo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na década de 80, o termo “Antropoceno”, começou a ser utilizado por alguns cientistas para se referir a uma possível nova época geológica, marcada pelos impactos humanos no planeta em uma escala global. Segundo Steffen et. al. (2007, p. 614), “as atividades humanas têm se tornado tão difundidas e profundas, que rivalizam com as forças da natureza, e empurram a Terra para uma terra incognita planetária”. Em outras palavras, as mudanças em larga escala geradas por humanos desde a Revolução Industrial têm alterado de tal forma o funcionamento do planeta, que é justificável se discutir o advento de uma nova época, sem precedentes na história geológica da Terra e ligada à uma alta velocidade de transformações da natureza.

Com isso em vista, os impactos na biodiversidade e na saúde humana causados pelas mudanças climáticas e outros desastres ambientais já são conhecidos há algumas décadas pelos cientistas, mas só recentemente têm sido observadas e registradas as implicações dessa crise ambiental na saúde psíquica dos indivíduos. O termo ecoansiedade tem sido cada vez mais disseminado pela mídia e redes sociais para relatar a preocupação e o medo sentidos em relação ao futuro do planeta, sendo definida pela Associação Americana de Psicologia (APA), como o medo crônico da condenação ambiental (Clayton et. al., 2017).

Entretanto, de acordo com uma revisão bibliográfica realizada por Kurth e Pihkala (2022), estabelecer a ecoansiedade apenas dessa forma é simplório e não abarca toda a complexidade e dimensão do termo, uma vez que esse sentimento é observado de forma diferente em diversas pessoas e contextos. Ainda segundo o mesmo estudo, a ecoansiedade pode ou não ser patologizada, e incluir emoções que vão desde luto, medo, culpa, estresse e preocupação à esperança e motivação.

De modo geral, não podemos afirmar a ecoansiedade como um fenômeno único, manifestado da mesma forma por todos, mas sim como algo individual e um potencial promotor de diferentes consequências. Conforme os mesmos autores, muitos pesquisadores têm sugerido a presença da ecoansiedade em um espectro, onde de um lado essas emoções podem levar à ação e mobilização, mudança de vida e maior engajamento nas causas ambientais e de outro, podem causar paralisia, negação e desesperança (Kurth e Pikhala, 2022). A movimentação das pessoas nesse espectro dependerá então de diversos fatores internos e externos, abrangendo a situação global e regional, contexto socioeconômico, fatores de risco e vulnerabilidade e a forma pessoal de lidar com seus sentimentos (Berry et. al., 2010), uma vez que, inescapavelmente, todas essas conjunturas dispõem de possibilidades para a intensificação desse fenômeno.

A ecoansiedade pode ainda resultar em danos como o desenvolvimento ou agravamento de quadros de estresse, ansiedade, depressão, transtorno pós-traumático, distúrbios de sono ou até mesmo aumento de pensamentos suicidas, além de influenciar no comportamento individual e social, percepções, experiências e mecanismos de enfrentamento (Cianconi, 2020). Embora haja uma crescente discussão dessa temática, ainda há pouca pesquisa e atenção voltada para crianças e jovens, mesmo sendo os grupos mais afetados pelas perspectivas negativas de futuro. Em uma pesquisa realizada pela BBC, de 2.000 jovens entrevistados, na faixa dos 8 aos 16 anos, 73% disseram estar preocupados com o futuro incerto do planeta (Atherton, 2020).

Entender essas “emoções ecológicas” se mostra indispensável no cenário educacional, uma vez que a escola é responsável pela formação socioemocional, pela consciência crítica, autônoma e transformadora de seres tão diversos (Freire, 1998). Os professores, por sua vez, são os que direta e ativamente influenciam os estudantes no processo de construção e desconstrução de pensamentos e conceitos, contribuindo consideravelmente em suas formas de enxergar o mundo. Afinal, o cotidiano escolar reflete uma experiência multicultural e plural para além dos conteúdos e práticas pedagógicas: configura-se um “espaço potencial de debate de ideias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos” (Dayrell,1996, p.15).

Compreender os jovens e adolescentes como sujeitos pensantes é então compreender as distintas realidades nas quais eles estão integrados, sendo este um movimento de extrema importância não apenas para o processo de ensino-aprendizagem, mas também para uma educação significativa. Destarte, Gramsci (1968, p.131) afirma que “a consciência da criança não é algo ‘individual’ (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc”. Sendo assim, ao enxergar o estudante enquanto ser social e entender o impacto de seus posicionamentos e discursos em sala de aula, o professor deve atentar também para como esse indivíduo se porta em relação ao mundo e como interage com ele. De acordo com Ojala, os educadores possuem um papel importante como exemplos em relação às emoções - “Assim, para que a ecoansiedade e outras

emoções possam ser encontradas de forma produtiva em ambientes educativos, a primeira tarefa para o professor é examinar as suas próprias atitudes e competências em relação às emoções" (Ojala, 2015, p. 13).

Por conseguinte, entender como essa geração vê e sente os desastres ambientais à sua volta projeta uma luz para as práticas de docentes também inseridos nesse mesmo contexto, e preocupados com o bem-estar e futuro de jovens e adolescentes.

METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta caráter exploratório e abordagem qualitativa, sendo realizado por meio de procedimentos de levantamento e análise de dados. A coleta de informações ocorreu por meio da metodologia de grupos focais, aplicada a estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Feira de Santana, Bahia.

Conforme Powell e Single (1996, p. 449), um grupo focal é "um conjunto de pessoas selecionadas e recebidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal". Essa metodologia permitiu captar conceitos, sentimentos, reações e crenças por meio da interação em grupo, possibilitando a emergência de múltiplos pontos de vista e processos emocionais frequentemente difíceis de serem manifestados por outros meios (Gatti, 2005). A criação de grupos focais potencializou, pois, a discussão sobre temas como mudanças climáticas e impactos vividos pelos jovens; estratégia relevante não apenas para problematização, mas também para compartilhamento de emoções.

Participaram da pesquisa 10 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, distribuídos entre as turmas do turno matutino. Os participantes foram selecionados sem distinção de gênero ou raça, por meio de convite e inscrição voluntária. Para escolha da escola foram considerados seu grande porte, a diversidade socioeconômica dos estudantes e o conhecimento prévio da pesquisadora sobre a instituição. O turno matutino foi definido por concentrar o maior número de matrículas, garantindo diversidade de experiências e vivências escolares.

O grupo focal ocorreu em quatro encontros, durante quatro semanas, com duração aproximada de uma hora e meia cada, abordando questões como percepções sobre as problemáticas ambientais, noções de futuro e reflexões sobre possíveis caminhos e soluções, a partir de discussões e atividades participativas.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, método amplamente utilizado em pesquisas qualitativas com entrevistas e grupos focais, que investiga a comunicação e seu contexto por meio da categorização de unidades orientadas pelos objetivos da pesquisa. Segundo Bardin (1997), essa abordagem possibilita a obtenção de indicadores qualitativos ou quantitativos, permitindo inferir informações sobre as circunstâncias de produção e recepção das mensagens analisadas.

Após a transcrição integral dos encontros, os dados foram submetidos a leitura flutuante e posterior organização das unidades de sentido, agrupadas conforme a recorrência e relevância temática. A partir desse processo, foram estabelecidas quatro categorias de análise, que emergiram tanto dos objetivos da pesquisa quanto das falas dos participantes: (1) Informação; (2) Percepções sobre o cenário global; (3) Perspectivas de futuro; (4) Escola. Cada categoria foi desdobrada em subcategorias que permitiram aprofundar a compreensão sobre os modos como os estudantes constroem suas percepções acerca das problemáticas ambientais, suas reações e expectativas diante do futuro, bem como o papel atribuído à escola nesses processos.

Todo o estudo foi conduzido após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em conformidade com as resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012;2016), garantindo o respeito à dignidade dos participantes, a proteção de suas informações e o anonimato, assegurando que todos os procedimentos seguissem princípios éticos rigorosos. Por coerência, os participantes foram identificados por letras do alfabeto, e o nome da escola foi mantido em sigilo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A internet, especialmente por meio das redes sociais, destacou-se como a principal fonte de informações relativas ao meio ambiente, entre os estudantes, evidenciando seu papel central no cotidiano e acesso ao conhecimento[1]. Em paralelo, dados da literatura corroboram essa tendência; e de acordo com um levantamento realizado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (2024), 73% dos brasileiros buscam informações sobre ciência, tecnologia, saúde e meio ambiente nas redes sociais, aplicativos de mensagens e/ou plataformas digitais. Esses estudos demonstram o uso amplo da internet como ferramenta informativa, motivado principalmente pela conveniência, disponibilidade imediata de conteúdos, familiaridade e possibilidade de acessar informações de modo rápido e personalizado (Caetano, 2018).

Neste âmbito, é importante considerar os riscos associados a esse consumo digital, frequentemente integrados a fenômenos de desinformação e fake news, particularmente comuns na chamada era da pós-verdade. Definido em 2016 pelo Dicionário Oxford como “relativo a ou denotando circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e crença pessoal” (Midgley, 2016), o movimento de pós-verdade tem sido largamente utilizado como modo de descredibilização e manipulação da verdade dentro dos mais variados contextos sociopolíticos, em particular na pauta ambiental.

1 No ambiente digital, a distinção entre conhecimento, informação e opinião muitas vezes se torna indistinta. Plataformas de redes sociais, blogs e aplicativos de mensagens promovem a rápida circulação de conteúdo, mas não garantem a veracidade ou a fundamentação do que é compartilhado. Nesse contexto, opiniões frequentemente são apresentadas como fatos, e informações sem verificação podem ser tomadas como conhecimento.

Neste cenário, a negação das mudanças climáticas, do efeito estufa e dos distintos problemas a nível global, quando aliados à disseminação de notícias falsas ou distorcidas, colaboram para a formação de percepções equivocadas sobre a gravidade e a urgência das questões ambientais. Dificulta, assim, a compreensão científica dos fenômenos ecológicos e enfraquece a participação democrática da sociedade, uma vez que compromete o pensamento crítico coletivo e a capacidade da população em atuar de forma consciente e informada frente aos desafios atuais. Portanto, pode-se dizer que,

> A realidade digital está tomando conta e redefinindo tudo que é familiar, antes mesmo de termos tido a chance de ponderar e decidir sobre a situação. Nós celebramos o mundo conectado por causa das muitas maneiras pelas quais ele enriquece nossas capacidades e perspectivas, mas ele gerou novos grandes territórios de ansiedade, perigo e violência conforme o senso de um futuro previsível se esvai por entre nossos dedos (Zuboff, 2021, p.18).

Assim, as redes sociais de modo geral, funcionam de modo a potencializar esses discursos, ao dispor de uma capacidade sem precedentes de redefinir profundamente as dinâmicas de produção, circulação e consumo da informação (Amaral e Santos, 2019). Seus algoritmos operam de maneira a captar e manipular dados do usuário, personalizando dietas informativas com base em interações prévias realizadas, visando o que ele quer e precisa (Bozdag, 2013).

Deste modo, agem reforçando conteúdos que já correspondem às suas crenças, formando bolhas de informação que limitam a exposição a perspectivas diversas e impactam a construção de uma compreensão mais abrangente e fundamentada sobre os assuntos abordados. Por essa razão, Wardle e Derakhshan afirmam o poder do viés de confirmação deste processo, uma vez que permite “que vivamos nas nossas próprias câmaras de eco online, deixando-nos apenas com opiniões que validam, em vez de desafiar, as nossas próprias ideias” (2017, p. 50).

Neste contexto, emerge a necessidade de indagar quem controla e se beneficia dessas dinâmicas. A estrutura informacional contemporânea é dominada por um número restrito de corporações tecnológicas de alcance global, as chamadas Big Techs, que concentram poder econômico e político sobre o fluxo de informações digitais. Essas empresas, responsáveis pelo desenvolvimento e operação das principais plataformas, são agentes centrais na definição do que é visto, compartilhado e valorizado nas redes. A ausência de regulação efetiva e de transparência acerca do funcionamento de seus algoritmos contribui para a reprodução de desigualdades informacionais, a disseminação de conteúdos enviesados e a manipulação de dados, levantando questionamentos sobre o papel e a responsabilidade desses atores na consolidação da era da pós-verdade (Júnior, 2024).

Em consonância, foi observado que o acesso a essas informações é feito esporadicamente e de forma passiva, apenas quando notícias, geralmente negativas, ganham grande repercussão e são bastante divulgadas, como pode ser observado

nas falas de dois alunos da escola sede desta pesquisa: “De vez em quando aparece pra mim certas notícias que estão em alta” (Aluno A) /“Eu não procuro saber não, só fico sabendo porque aparece pra mim” (Aluno B). Eles ressaltam a falta de interesse em entender a conjuntura em que estão inseridos, sugerindo uma relação mediada mais pela disponibilidade rápida de conteúdos digitais do que por um engajamento contínuo e intencional com as questões ambientais, o que pode restringir a formação de uma consciência ecológica mais consistente.

Por consequência, ao discutir sobre os problemas ambientais, percebe-se que os estudantes até possuem algumas informações, mas essas não se constituem em uma base conceitual e científica crítica. O conhecimento revelado durante as conversas mostrou-se fragmentado e muitas vezes restrito a aspectos amplamente comentados pela mídia, como a emissão de dióxido de carbono e o aquecimento global, sem um aprofundamento em processos biológicos e ecológicos que estruturam tais problemáticas. De igual modo, em relação aos aspectos socioeconômicos, os estudantes demonstraram conseguir fazer relações pertinentes, possuindo noções básicas que interligam sociedade e crise ambiental. Entretanto, tais compreensões não são devidamente problematizadas, ou encaminhadas a um nível mais investigativo e reflexivo, mantendo-se à parte da esfera política e frequentemente caindo em contradições.

Ao longo das discussões, observou-se que a responsabilização frente às questões ambientais é compreendida de forma plural entre os participantes. De modo geral, os estudantes reconhecem que os problemas ambientais resultam de um processo coletivo, destacando a necessidade de ações globais para enfrentá-los, conforme expresso em falas como: “Se o mundo todo não começar a fazer diferença, então não adianta nada basicamente” ou “na minha visão, se eu fosse falar de um culpado, pra mim todas as pessoas, a humanidade toda é culpada” (Aluno A). Essa percepção evidencia uma consciência sobre a dimensão compartilhada da crise ambiental e sobre a interdependência entre países, populações e práticas humanas.

Por outro lado, emergem posicionamentos que debatem a ideia de uma culpabilização uniforme, apontando que determinados grupos e setores exercem maior impacto sobre o meio ambiente. Indústrias, governos e grandes produtores são frequentemente mencionados como principais responsáveis, em contraste com a população comum ou comunidades tradicionais, que seriam menos implicadas nos processos de degradação. Como expressou um estudante,

> Eu separo a destruição em duas partes. Uma que tem um nível maior, um nível maior que quer dizer, um grupo, uma pessoa que destrói metade do planeta com grande destruição, e tem aquelas milhares de pessoas que vai destruindo aos poucos. Então, tipo assim, a ideia de todo mundo contribuir é algo válido, mas relatar que todo mundo tem a mesma culpa, não tem. Pessoas que jogam lixo e gasta muita água não tem a mesma culpa que pessoas que desmata ou poluem um rio. (Aluno C)

Ainda assim, os participantes reconhecem uma parcela de responsabilidade individual, admitindo que hábitos cotidianos, como o descarte incorreto de resíduos ou o desperdício de recursos, também contribuem para o agravamento dos problemas ambientais. Essa autocrítica, expressa em falas como “nós sabe que é errado, mas segue fazendo” (Aluno C) reflete uma percepção de corresponsabilidade que, embora presente, convive com a sensação de impotência diante da magnitude global da crise. Dessa forma, as falas revelam um tensionamento entre a compreensão do caráter coletivo e sistêmico dos problemas ambientais e o reconhecimento das limitações das ações individuais no enfrentamento desses desafios.

> A gente tem uma parcela de culpa também, né? Porque a gente vê a situação do mundo, de como tá, mas a gente não busca fazer nada de diferente pra tentar mudar. A gente sabe que duas pessoas não podem mudar o estrago que todas pessoas fazem, mas a gente também não procura mudar os nossos hábitos. (Aluno G)

Além disso, os estudantes também demonstraram reconhecer que há diferentes níveis de impacto entre os indivíduos diante das mudanças ambientais, apontando que esses efeitos não são sentidos de maneira igualitária, apesar de atingirem a todos. Essa ideia é reforçada por afirmações como: “Quem tem mais condições não sofre tanto. Entra a questão da desigualdade social, aquele que tem dinheiro e aquele que não tem” (Aluno I)/ “Uma pessoa que tem dinheiro, mesmo que aconteça, ela consegue reconstruir, mas quem não tem? Não consegue sair daquela situação” (Aluno J)/ “A pessoa que vive de recursos naturais, plantação, coleta de frutas, pesca, quando essas coisas que ele necessita ficam escassas, quem sofre é ele” (Aluno A).

Embora estas falas revelem noções significativas sobre desigualdade, responsabilidade e degradação ambiental, tais percepções permanecem circunscritas ao senso comum, sem articulação com conhecimentos científicos, políticos ou estruturais que sustentem uma análise crítica dos fenômenos. Assim, evidencia-se que o entendimento dos estudantes sobre as problemáticas ambientais está mais ancorado em discursos midiáticos e experiências cotidianas do que em uma compreensão aprofundada dos processos socioambientais, o que limita a formação de uma consciência ecológica efetivamente transformadora.

O olhar sobre a crise ecológica: percepções e projeções de futuro

Ao abordar suas percepções sobre o cenário ambiental atual, os estudantes expressaram predominantemente sentimentos de pessimismo e desesperança, descrevendo o mundo como “decadente” e “em retrocesso”. A noção de que os problemas ambientais atingiram um ponto de irreversibilidade aparece com frequência nas falas, revelando uma percepção de colapso iminente e a crença de que “não há mais o que salvar”. Esse olhar fatalista reflete a internalização de narrativas catastróficas amplamente difundidas pela mídia e reforça a sensação de impotência diante da magnitude dos desafios globais.

No plano das reações, as respostas revelam um misto de tristeza, preocupação e resignação, frequentemente acompanhadas por sentimento de culpa ou de anestesiamento emocional. Enquanto alguns afirmam sentir-se tristes e frustrados por não conseguirem agir de forma efetiva, outros relatam já terem se "acostumado com a tragédia", demonstrando certa desconexão afetiva e até um processo de normalização em relação aos acontecimentos ambientais. Essa oscilação entre empatia momentânea e indiferença parece estar associada ao modo como as notícias ambientais são consumidas, de maneira imediata, fragmentada e efêmera. Como destacam os próprios estudantes, o impacto emocional tende a desaparecer "quando a notícia sai do hype", indicando que as reações são passageiras e condicionadas ao ciclo midiático de visibilidade.

"Eu acho que a gente ficaria mais triste se fosse um parente próximo, mas como não é ninguém próximo, a gente vê, fica triste e depois esquece. É distante, não é com a gente" (Aluno J). Falas como esta traduzem uma ideia de distanciamento da crise ambiental, que, por sua vez, tende a afastar os indivíduos da realidade concreta dos problemas, posicionando-os como meros espectadores de um cenário que percebem como externo a si mesmos. Esse afastamento simbólico evidencia a ausência de um pensamento crítico mais elaborado, que permita reconhecer-se como parte integrante e agente no seio dessas dinâmicas socioambientais.

Além disso, aponta também para o esgarçamento do tecido social que sustenta a noção de simpatia, compreendida aqui como a capacidade de reconhecer o outro, diferente de si, como parte de uma mesma rede de pertencimento. A simpatia não pressupõe colocar-se no lugar do outro, mas deixar-se afetar pela diferença, numa espécie de "ressonância de um no outro". É essa experiência que permite aos sujeitos sentirem-se conectados a uma teia comum de vida, em que o sofrimento alheio não é percebido como algo distante ou indiferente. No caso do Aluno J, porém, a emoção se restringe ao que lhe é próximo; o que está fora do seu círculo imediato não o comove. A limitação da empatia fragiliza o sentimento de comunalidade e evidencia um processo de isolamento afetivo, que, ao se projetar nas relações humanas e ambientais, contribui para a manutenção da indiferença coletiva diante da crise ecológica.

Neste mesmo viés, as noções dos estudantes sobre o futuro revelam um imaginário marcado por concepções negativas e pessimistas, nas quais a própria possibilidade de existência de um futuro, e sobretudo sua qualidade, é colocada em dúvida. De modo frequente, registraram-se manifestações de desespero, medo, tristeza, angústia, ansiedade, incerteza e preocupação associadas às visões de futuro e mudanças ambientais, o que reflete a maneira como os estudantes internalizam a crise ecológica não apenas como uma preocupação racional, mas como uma experiência afetiva intensa, que abala sua capacidade de projetar o futuro de forma esperançosa (Lozano,2021).

Relatos como "Eu mesmo particularmente já desisti do futuro, é o que Deus quiser e acabou" (Aluno F) e "Eu já pensei na questão de filho, de não ter filho no caso, pra ele não sofrer em um mundo destruído" (Aluno A), evidenciam o modo como as reações diante deste tema ultrapassam o campo da preocupação e

passam a afetar diretamente os projetos de vida e as expectativas desses jovens. Tais percepções traduzem sentimentos de desmotivação, desesperança e letargia, revelando um processo de encurtamento do horizonte de futuro, em que a ideia de continuidade é substituída por uma sensação de paralisia diante da iminência de um colapso ambiental. Nesse contexto, o futuro deixa de ser percebido como espaço de possibilidade e passa a ser representado como uma ameaça inevitável, produzindo nos estudantes um mal-estar que atravessa dimensões emocionais, cognitivas e sociais de sua experiência cotidiana.

Leccardi (2005) caracteriza este cenário como uma crise do futuro, marcada pela incerteza e pela perda de controle diante dos riscos globais. Na chamada "segunda modernidade", o futuro deixa de ser visto como espaço de possibilidades e progresso, e passa a ser percebido como dimensão ameaçadora e indeterminada, envolta por sentimentos de insegurança e de impotência. Essa reconfiguração temporal repercute diretamente nas juventudes, que passam a se relacionar com o tempo de forma fragmentada e centrada no presente, perdendo a capacidade de projetar o devir.

Tal condição se aproxima do que Pihkala (2020) define como ecoansiedade, marcada por uma preocupação excessiva com o colapso ambiental e pela dificuldade de imaginar um futuro habitável. Assim, as falas dos estudantes, permeadas por desesperança, medo e descrença na continuidade da vida, traduzem a intersecção entre a crise de futuro descrita e os efeitos psíquicos da crise climática, ambos expressando uma temporalidade bloqueada, onde o futuro se converte em fonte de sofrimento e paralisia existencial.

Formar para transformar: a escola como ato político

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que cabe à escola assegurar ao educando "a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil, 1996). Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2007) ressalta o papel social da escola na formação para a vida em sociedade, pautada na ética e na construção de uma cidadania crítica e participativa.

Dessa forma, a abordagem das questões ambientais configura-se não apenas como uma possibilidade, mas como um dever da instituição escolar, que deve promover políticas e práticas pedagógicas capazes de integrar o tema de forma ampla, reflexiva e contextualizada. Isso implica desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, estimular sua participação política e engajada e proporcionar uma compreensão mais concreta e equilibrada da realidade ambiental, livre das distorções e do sensacionalismo frequentemente presentes no chamado eco-alarmismo midiático (Oliveira, 2023).

Para além do âmbito das macropolíticas educacionais, é no cotidiano das micropolíticas que se produzem modos de subjetivação; ora cativos e impotentes, ora tensionados por forças que incitam desvios em direção a formas de vida mais potentes, solidárias e criativas. Por isso, esta proposta deve incluir a problematização

das políticas públicas em geral, e em específico as políticas educacionais, tanto na esfera do Ministério da Educação, quanto no âmbito do Estado e da própria escola. Trabalhos pedagógicos que fomentem a percepção de rede, por exemplo, proporcionam a formação de jovens capazes de compreender o mundo como um sistema interconectado, e colocá-lo em questão. Por consequência, espera-se que reconheçam seu posicionamento, direitos e deveres na sociedade e, sobretudo, que possam perceber como as forças do mundo agem sobre seus corpos e pensamentos, seja para rebaixar a vida, seja para libertá-la.

Segundo os participantes, esses temas são frequentemente tratados de forma superficial e pontual, geralmente buscando relacionar o conteúdo ao cotidiano dos alunos e estimular conversas sobre conscientização imediata, como "não jogar lixo na rua" ou "economizar água". Contudo, essa abordagem raramente promove discussões mais profundas e integradas ao contexto social, sendo muitas vezes limitada pelo currículo formal e pelo foco na preparação para exames e vestibulares. Assim, percebe-se uma lacuna entre a teoria ensinada e a aplicação prática ou a compreensão mais ampla dos problemas ambientais; denotando o quão problemático é um pensamento dualista e excludente não apenas nas práticas e políticas de educação, mas como gênese das políticas ambientais que partem dessa premissa para pensar a relação "homem x natureza".

Por outro lado, pode-se investir num letramento científico, que envolve a capacidade de compreender, interpretar e utilizar informações científicas para tomar decisões conscientes e participar de debates sociais (Santos, 2007). Ele fornece aos estudantes autonomia para relacionar o conhecimento científico com a realidade em que vivem, promovendo uma compreensão crítica das questões ambientais e sociais e lançando bases para interpretações mais claras e menos terroristas dos eventos noticiados (Oliveira, 2015).

Surge, pois, como uma ferramenta capaz de mitigar os efeitos da ecoansiedade identificados anteriormente, tornando-se ainda mais potente quando combinado a políticas institucionais que mobilizem os estudantes e evidenciem seu poder de participação política, não apenas dentro da escola, mas na sociedade como um todo; assim como que promovam a produção de experiências comuns, que são necessariamente solidárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das atividades do grupo focal, evidenciou-se que a falta de aprofundamento nas informações recebidas, somada ao caráter urgente e catastrófico com que são divulgadas, acabam por influenciar as reações dos estudantes, bem como suas formas de perceber e compreender o mundo. De igual modo, estas reações interferem diretamente em decisões sobre seus modos de vida, alterando as compreensões e projeções acerca do futuro da humanidade e de sua posição neste cenário. Percebe-se, assim, como a ecoansiedade produz incertezas acerca do futuro ou o seu encurtamento, resultando numa falta de perspectivas e de

motivação para criar modos de vida potentes e produtores de mudanças.

Tais constatações reforçam a necessidade de uma abordagem educativa que vá além da transmissão de dados e do discurso alarmista, priorizando uma formação crítica, reflexiva e emocionalmente implicada com a vida dos alunos, e questões ambientais. Assim, a escola assume um papel fundamental na construção de uma cidadania ambiental ativa, capaz de transformar a ansiedade frente às crises ecológicas em ação coletiva e comprometida com a sustentabilidade.

Entretanto, diante do preocupante cenário revelado, emergem novas perguntas que apontam caminhos para futuras investigações: Como os jovens estão aprendendo a lidar emocionalmente com o colapso ambiental que lhes é noticiado diariamente? De que modo a escola pode promover espaços de diálogo que acolham essas angústias e as transformem em potência de ação? Como desenvolver práticas pedagógicas que enfrentem a desinformação e o excesso de discursos alarmistas sem cair na apatia ou na negação? Quais estratégias podem fortalecer o letramento científico e emocional dos estudantes, preparando-os para compreender criticamente a crise climática sem sucumbir ao medo do futuro? Como o pensamento dualista ao se basear na distinção “homem x natureza”, interfere na formação de uma educação ambiental?

Reconhece-se, portanto, que este é um estudo preliminar, cujos resultados indicam a necessidade de aprofundar a compreensão sobre as relações entre juventudes, informação, noções de futuro e emoções ambientais. Questões como o papel das redes sociais na construção das percepções ecológicas, o impacto e a regulamentação das Big Techs, a influência das políticas educacionais na abordagem da temática ambiental e as estratégias pedagógicas para lidar com a ecoansiedade configuram-se como caminhos promissores para pesquisas futuras. Assim, este trabalho se propõe como um ponto de partida para reflexões mais amplas sobre o potencial transformador da educação ambiental crítica na formação de sujeitos conscientes, sensíveis e socialmente engajados.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Inês; SANTOS, Sofia. **Algoritmos e redes sociais: a propagação de fake news na era da pós-verdade**. In: SANTOS, João F. S. (Org.). As fake news e a nova ordem (des)informativa na era da pós-verdade: manipulação, polarização e filter bubbles. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019. p. 63-85. DOI: https://doi.org/10.14195/978-989-26-1778-7_5.

ATHERTON, R. **Climate anxiety: Survey for BBC Newsround shows children losing sleep over climate change and the environment.** BBC Newsround, 2020. Disponível em: https://www.bbc.co.uk/newsround/51451737. Acesso em: 8 dez. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BERRY, H. L.; BOWEN, K.; KJELLSTROM, T. **Climate change and mental health:** a causal pathways framework. International Journal of Public Health, v. 55, n. 2, p. 123–132, 2010. DOI: https://doi.org/10.1007/s00038-009-0112-0.

BOZDAĞ, E. **Bias in algorithmic filtering and personalization**. Ethics and Information Technology, v. 15, n. 3, p. 209-227, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 out. 2025.

_____. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html. Acesso em: 15 abr. 2024.

_____. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resoluo_n_510_-_2016_-_Cincias_Humanas_e_Sociais.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

CAETANO, Daniele da Conceição. **Comportamento informacional no uso de redes sociais virtuais como fonte de informação**. Recife, 2018. 52 f.

CARVALHO, J. **Mais da metade dos brasileiros se preocupa com a saúde mental, mostra pesquisa.** CNN Brasil, 2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/saude/mais-da-metade-dos-brasileiros-se-preocupa-com-a-saude-mental-mostra-pesquisa/. Acesso em: 6 jan. 2024.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (Brasil). **Percepção pública da C&T no Brasil – 2023: resumo executivo**. Brasília, DF: CGEE, 2024.

CIANCONI, P.; BETRÓ, S.; JANIRI, L. **The impact of climate change on mental health: a systematic descriptive review**. Frontiers in Psychiatry, v. 11, 2020. DOI: 10.3389/fpsyt.2020.00074.

CLAYTON, S. *et al.* **Mental Health and Our Changing Climate: Impacts, Implications, and Guidance**. APA & EcoAmerica, Washington, DC, 2017. Disponível em: https://ecoamerica.org/mental-health-and-our-changing-climate-2021-edition/. Acesso em: 8 dez. 2023.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEPRESSÃO cresce no mundo, segundo OMS; **Brasil tem maior prevalência da América Latina**. G1, 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/noticia/depressao-cresce-no-mundo-segundo-oms-brasil-tem-maior-prevalencia-da-america-latina.ghtml. Acesso em: 6 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KIRK DE SANCTIS JÚNIOR, Rubens José. **A regulação das Big Techs no Brasil: um imperativo democrático.** Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro, v. 28, n. 60, p. 74-100, 2024. DOI: https://doi.org/10.30749/2177-8337.v28n60p74-100.

KURTH, C.; PIHKALA, P. **Eco-anxiety: What it is and why it matters.** Frontiers in Psychology, v. 13, 2022. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.981814.

LECCARDI, Carmen. **Por um novo significado do futuro:** mudança social, jovens e tempo. Tempo Social, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003.'

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOZANO, Rolano Reátegui. **Eco-ansiedade e a crise climática.** Revista Científica Guacamaya, v. 7, n. 1, p. 7-19, 2022.

MASSON-DELMOTTE, V. *et al.* **Climate Change 2021:** The Physical Science Basis. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. DOI: https://doi.org/10.1017/9781009157896.

MIDGLEY, N. **Word of the year 2016 is…** Oxford, 8 nov. 2016. Disponível em: https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016. Acesso em: 29 set. 2025.

OJALA, M. **Hope in the Face of Climate Change:** Associations With Environmental Engagement and Student Perceptions of Teachers' Emotion Communication Style and Future Orientation. The Journal of Environmental Education, v. 46, p. 133-148, 2015.

OLIVEIRA, A. H. **Ecoansiedade:** a saúde mental dos estudantes no contexto das mudanças climáticas. Revista Educar FCE, n. 71, p. 57-69, 2023.

OLIVEIRA, Marcos José de; VECCHIA, Francisco Arthur da Silva; CARNEIRO, Celso Dal Ré. **A educação no contexto do aquecimento global:** da ignorância e analfabetismo científico ao raciocínio crítico e literacia climática. Fórum Ambiental da Alta Paulista, v. 11, n. 4, p. 287-310, 2015. DOI: 10.17271/1980082711420151292.

ONOCKO-CAMPOS, R. **Saúde mental no Brasil:** avanços, retrocessos e desafios. Cadernos de Saúde Pública, v. 35, n. 11, p. 2, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-311X00156119.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão**

em todo o mundo. 2022. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em. Acesso em: 5 jan. 2024.

PIHKALA, P. **Anxiety and the ecological crisis:** an analysis of eco-anxiety and climate anxiety. Sustainability, v. 12, n. 19, p. 7836, 2020. DOI: https://doi.org/10.3390/su12197836.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. **Focus Groups.** International Journal for Quality in Health Care, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996. DOI: http://dx.doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499.

SANTOS, W. L. P. dos. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social:** funções, princípios e desafios. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36, p. 474-492, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-24782007000300007.

STEFFEN, W.; CRUTZEN, J.; MCNEILL, J. R. **The Anthropocene: Are humans now overwhelming the great forces of nature?** Ambio, v. 36, n. 8, p. 614-621, 2007. DOI: https://doi.org/10.1579/0044-7447(2007)36[614:TAAHNO]2.0.CO;2.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking.** Council of Europe, 2017.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância:** a luta por um novo futuro humano na nova fronteira do poder. Trad. George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

Capítulo 36

A Relação entre Família e Escola no Ensino Fundamental I: Impactos Sociais e Educacionais na Formação do Aluno na Escola Estadual Dorval Varela em Manaus-AM 2023

The Relationship Between Family and School in Elementary Education I: Social and Educational Impacts on Student Development at Dorval Varela State School in Manaus-AM, 2023

Maria Gicely Santos de Menezes

Graduação: Licenciatura em Geografia / Mestra em Ciências da Educação pela UNADES-Py.

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre família e escola no Ensino Fundamental I: impactos sociais e educacionais na formação do aluno na Escola Estadual Dorval Varela em Manaus-Am 2023. A pesquisa visa compreender como a participação dos pais no ambiente escolar impacta o desempenho escolar dos alunos e de que forma essa parceria pode ser fortalecida. A metodologia foi de natureza quantitativa, para o desenvolvimento foram aplicados questionários tanto para os alunos quanto para os pais, a fim de identificar o nível de envolvimento familiar nas atividades escolares, assim como suas percepções sobre o impacto dessa participação no aprendizado dos alunos. Os resultados indicam que, embora muitos pais reconheçam a importância de seu papel no processo educacional, ainda existem barreiras como falta de tempo, dificuldades de comunicação e desconhecimento sobre como participar mais ativamente, além da falta de escolaridade dos pais. Com base nesses dados, o estudo sugere a implementação de estratégias pedagógicas que promovam uma comunicação mais eficaz entre escola e família, além de programas que incentivem o envolvimento contínuo dos pais no acompanhamento das atividades escolares. Conclui-se que o fortalecimento da parceria entre família e escola é fundamental para garantir uma educação de qualidade, sendo necessário que as instituições educacionais ofereçam apoio contínuo às famílias, promovendo ações que incentivem o diálogo e a cooperação em prol do desenvolvimento integral dos alunos

Palavras-chave: família; escola; parceria; ensino fundamental; participação parental.

Abstract: The present study aimed to analyze the relationship between family and school in Elementary Education I, focusing on the social and educational impacts on student development at Dorval Varela State School in Manaus-AM, in 2023. The research seeks to understand how parental involvement in the school environment influences students' academic performance and how this partnership can be strengthened. A quantitative methodology was adopted; questionnaires were administered to both students and parents to assess the level of family involvement in school activities, as well as their perceptions regarding the impact of this participation on student learning. The results indicate that, although many parents acknowledge the importance of their role in the educational process, there are still barriers such as lack of time, communication difficulties, limited knowledge on how to participate more actively, and low levels of parental education. Based on these findings, the study suggests the implementation of pedagogical strategies that promote more effective communication between school and family, along with programs that encourage the ongoing involvement

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.36

of parents in monitoring school activities. It concludes that strengthening the partnership between family and school is essential to ensuring quality education, and that educational institutions must provide continuous support to families by promoting initiatives that foster dialogue and cooperation for the integral development of students.

Keywords: family; school; partnership; elementary education; parental involvement.

INTRODUÇÃO

O envolvimento dos pais na educação dos filhos é reconhecido como um fator essencial para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos alunos, especialmente em um cenário educacional que enfrenta desafios significativos relacionados à desigualdade socioeconômica, cultural e tecnológica. No contexto atual, a necessidade de estratégias eficazes para promover a participação ativa e inclusiva dos pais na vida escolar torna-se cada vez mais evidente, dado o impacto positivo que esse envolvimento pode ter no desempenho acadêmico e no bem-estar geral dos estudantes.

A parceria entre família e escola é amplamente reconhecida como um fator crucial para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o sucesso acadêmico. Segundo Oliveira e Silva (2018), a parceria entre essas duas instituições fundamentais na vida da criança e do adolescente é uma colaboração mútua, onde ambas as partes compartilham responsabilidades e trabalham juntas para promover o bem-estar e o desenvolvimento educacional dos alunos.

Essa colaboração é baseada em um entendimento compartilhado de objetivos educacionais e em uma comunicação aberta e contínua entre pais, professores e gestores escolares.

De acordo com Souza e Rodrigues (2020), a parceria efetiva entre família e escola deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo, que vai além da mera interação esporádica. Eles destacam que a construção dessa parceria exige um compromisso de ambas as partes em desenvolver estratégias conjuntas que considerem as necessidades e as particularidades dos alunos. Além disso, essa relação precisa ser baseada em confiança mútua e respeito, fatores essenciais para o estabelecimento de uma comunicação eficiente e para o fortalecimento dos laços entre pais e educadores.

IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DOS ALUNOS

A colaboração entre família e escola é um dos fatores determinantes para o sucesso educacional e o desenvolvimento integral dos alunos. Esta relação é construída sobre a base de uma parceria contínua e significativa entre as duas principais instituições responsáveis pela educação e formação das crianças: a

família, que é o primeiro ambiente de aprendizado e socialização, e a escola, que complementa e expande esse processo com conhecimento formal e socialização mais ampla.

O impacto dessa colaboração reflete-se em diversas dimensões do desenvolvimento do aluno, incluindo o desempenho acadêmico, o desenvolvimento social e emocional, a prevenção de comportamentos de risco, a promoção da autonomia e o fortalecimento da comunidade escolar como um todo.

Uma das evidências mais robustas da importância da colaboração entre família e escola é a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Estudos, como o realizado por Gomes e Silva (2018), indicam que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos está diretamente associado a um aumento no rendimento acadêmico. Esse envolvimento pode manifestar-se de diversas formas, como o acompanhamento das tarefas escolares, a participação em reuniões de pais e mestres, e o suporte emocional em momentos de dificuldades acadêmicas.

O apoio dos pais reforça a importância da educação na vida da criança, criando um ambiente onde o aprendizado é valorizado e incentivado. Nesse sentido, os alunos que percebem o engajamento dos pais tendem a desenvolver uma atitude mais positiva em relação aos estudos, o que se traduz em melhores notas, maior participação em sala de aula e maior motivação para completar tarefas escolares.

Além disso, o envolvimento parental contribui para a criação de expectativas mais elevadas em relação ao desempenho acadêmico, o que pode incentivar os alunos a se esforçarem mais para alcançar esses padrões. Segundo Epstein (2018), quando os pais e a escola compartilham expectativas claras sobre o sucesso acadêmico, os alunos são mais propensos a atender a essas expectativas, melhorando assim seu desempenho geral.

A colaboração entre família e escola não se limita apenas ao aspecto acadêmico, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento social e emocional dos alunos. Lima e Costa (2019) destacam que a interação regular e positiva entre pais e escola está associada a melhorias significativas nas habilidades sociais e emocionais das crianças.

Além disso, a colaboração entre família e escola facilita a identificação precoce de problemas emocionais ou sociais que podem interferir no desenvolvimento do aluno. Quando a escola e a família mantêm uma comunicação aberta e contínua, é possível abordar questões como bullying, dificuldades de relacionamento e ansiedade de forma mais eficaz e rápida, promovendo intervenções que podem prevenir ou mitigar esses problemas.

Conforme destaca Ferreira e Mendes (2020) essa rede de suporte é vital para criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sentem confortáveis para expressar suas preocupações e buscar ajuda quando necessário. Outro aspecto importante da colaboração entre família e escola é a sua eficácia na redução de comportamentos de risco entre os alunos, como indisciplina, absenteísmo e evasão escolar.

A pesquisa de Ferreira e Mendes (2020) sugere que uma parceria estreita entre pais e educadores pode levar à identificação precoce de sinais de alerta, permitindo que intervenções sejam implementadas antes que os problemas se agravam. Por fim, a colaboração entre família e escola contribui significativamente para o fortalecimento da comunidade escolar como um todo. Quando pais, professores e gestores trabalham juntos em prol do desenvolvimento dos alunos, cria-se um ambiente escolar mais coeso e colaborativo, onde todos os envolvidos se sentem responsáveis pelo sucesso educacional.

Santos e Rodrigues (2022) ressaltam que esse senso de comunidade é essencial para o desenvolvimento de uma cultura escolar positiva, que valoriza o aprendizado, a inclusão e o respeito mútuo. O fortalecimento da comunidade escolar, por meio da colaboração entre família e escola, também facilita a implementação de programas e iniciativas educacionais que beneficiam todos os alunos. Quando a comunidade escolar está unida, é mais fácil mobilizar recursos, compartilhar responsabilidades e implementar estratégias que promovam o sucesso acadêmico e o bem-estar dos alunos.

Essa parceria também pode servir como um modelo de comportamento colaborativo para os alunos, ensinando-lhes a importância da cooperação, do respeito pelas diferenças e do trabalho em equipe.

Entretanto, apesar dos avanços, a relação entre família e escola no Brasil ainda enfrenta muitos desafios. A desigualdade socioeconômica continua a afetar a participação dos pais na vida escolar dos filhos, com muitas famílias enfrentando barreiras como a falta de tempo, conhecimento ou recursos para se envolverem plenamente. Além disso, o advento das tecnologias digitais trouxe novas oportunidades e desafios para essa colaboração, exigindo uma adaptação constante tanto por parte das escolas quanto das famílias (Carvalho, 2021).

DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA

A construção de uma parceria eficaz entre família e escola enfrenta vários desafios, conforme destacado por diversos estudiosos contemporâneos. A pesquisa de Hornby e Blackwell (2018) identifica que diferenças culturais e socioeconômicas são algumas das principais barreiras para a colaboração entre pais e educadores. Estas diferenças podem criar mal-entendidos e expectativas divergentes, dificultando a comunicação e a cooperação.

Green, Walker, Hoover-Dempsey e Sandler (2017) destacam a falta de tempo e os horários de trabalho conflitantes como obstáculos significativos para o envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos. Muitos pais enfrentam dificuldades em comparecer a reuniões escolares ou eventos devido a suas responsabilidades profissionais, o que limita sua capacidade de participar ativamente na educação de seus filhos.

Segundo Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain, Navarro-Asencio e Gaviria (2015), a formação e a capacitação dos educadores também são fatores críticos. Muitos professores sentem-se despreparados para envolver os pais de forma eficaz e para lidar com a diversidade familiar, o que pode resultar em uma parceria menos eficaz. Barton, Drake, Perez, St. Louis e George (2020) exploram a percepção dos pais em relação à escola e como isso afeta sua participação.

Pais que tiveram experiências escolares negativas no passado podem sentir-se desmotivados ou intimidados para se envolver na escola de seus filhos. Além disso, a percepção de que a escola não valoriza ou respeita suas contribuições pode desestimular o envolvimento dos pais.

Goodall e Montgomery (2018) argumentam que a comunicação unidirecional é outro desafio significativo. Muitas vezes, a comunicação entre escola e família é centrada na transmissão de informações da escola para os pais, sem considerar.

Muller (2019) sugere que a desconfiança mútua entre pais e professores pode ser um obstáculo à colaboração. A falta de confiança pode surgir de percepções de julgamento ou críticas por ambas as partes, dificultando a construção de uma parceria genuína e colaborativa.

A pesquisa de Deslandes e Bertrand (2020) destaca a importância de estratégias inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade das famílias. Práticas que promovem a inclusão e a igualdade podem ajudar a superar as barreiras culturais e socioeconômicas, facilitando a construção de uma parceria mais sólida e eficaz.

Dessa forma, a literatura contemporânea sublinha a necessidade de abordar esses desafios de maneira proativa e estratégica. Isso envolve a capacitação dos educadores, a criação de horários flexíveis para a participação dos pais, o desenvolvimento de uma comunicação bidirecional eficaz e a promoção de uma cultura escolar inclusiva e respeitosa.

PRINCIPAIS BARREIRAS NA COMUNICAÇÃO ENTRE PAIS E ESCOLA

A comunicação eficaz entre pais e escola é essencial para o estabelecimento de uma parceria sólida que favoreça o desenvolvimento educacional dos alunos. No entanto, diversas barreiras podem dificultar essa comunicação, comprometendo a colaboração necessária entre essas duas instituições. A seguir, são exploradas as principais barreiras que influenciam negativamente a comunicação entre pais e escola no contexto educacional brasileiro. Uma das barreiras mais significativas na comunicação entre pais e escola é a desigualdade socioeconômica. Famílias de baixa renda frequentemente enfrentam dificuldades para se envolver de maneira consistente na vida escolar de seus filhos devido a limitações financeiras, falta de tempo, ou baixa escolaridade dos próprios pais.

Segundo Andrade e Lima (2018), muitos pais de classes socioeconômicas mais baixas precisam trabalhar em empregos que exigem longas jornadas ou turnos

noturnos, o que limita sua disponibilidade para participar de reuniões escolares,

Eventos ou mesmo para acompanhar o desempenho acadêmico de seus filhos. Além disso, a baixa escolaridade dos pais pode criar uma barreira psicológica, onde eles se sentem despreparados ou intimidados para interagir com a escola e os educadores. A falta de tempo é outra barreira crítica na comunicação entre pais e escola. Com a vida moderna cada vez mais agitada, muitos pais têm dificuldade em encontrar tempo para se dedicar às atividades escolares de seus filhos.

Pereira e Silva (2019) apontam que, para muitos pais, especialmente aqueles que trabalham fora de casa em tempo integral, o dia-a-dia é marcado por uma rotina exaustiva, que deixa pouco espaço para o envolvimento escolar. Essa falta de tempo pode levar a uma comunicação esporádica e superficial entre pais e professores, o que impede o desenvolvimento de uma parceria eficaz e colaborativa.

Em um país com grande diversidade cultural e linguística como o Brasil, barreiras linguísticas e culturais podem também dificultar a comunicação entre pais e escola. Em regiões onde há uma alta concentração de imigrantes ou comunidades indígenas, por exemplo, pode haver dificuldades de entendimento mútuo entre pais e professores, tanto em termos de língua quanto de cultura (Santos e Oliveira, 2020).

Pais que não falam o português fluentemente ou que seguem tradições culturais diferentes podem se sentir desconfortáveis ou mal compreendidos em interações com a escola, o que pode levar ao distanciamento e à desconfiança.

Muitos pais, especialmente aqueles com menor nível de escolaridade, têm pouco conhecimento sobre como o sistema educacional funciona e quais são as expectativas e responsabilidades compartilhadas entre escola e família. Isso pode gerar uma lacuna na comunicação, onde os pais não entendem a importância de sua participação ativa no processo educacional.

Segundo Lima e Costa (2021), a falta de conhecimento sobre os direitos e deveres educacionais dos pais pode levar a uma participação passiva, onde os pais delegam completamente à escola a responsabilidade pela educação dos filhos, sem perceber o valor de uma comunicação contínua e colaborativa. Embora as tecnologias de comunicação tenham o potencial de facilitar a interação entre pais e escola, seu uso inadequado ou limitado pode se tornar uma barreira. Em muitas escolas, a comunicação ainda depende de métodos tradicionais, como bilhetes enviados pelos alunos, que podem não chegar aos pais, ou reuniões presenciais, que nem sempre são viáveis para todos os pais.

Oliveira e Souza (2022) destacam que, mesmo com a popularização de plataformas digitais e aplicativos de comunicação escolar, nem todos os pais têm acesso fácil à internet ou são familiarizados com essas tecnologias, o que pode limitar sua capacidade de se comunicar eficazmente com a escola.

Por fim, as atitudes e percepções negativas tanto por parte dos pais quanto dos educadores podem representar uma barreira significativa à comunicação. Se os pais percebem a escola como uma instituição distante ou pouco acolhedora, ou se os professores veem os pais como desinteressados ou críticos, a comunicação tende a ser prejudicada (Gomes e Ferreira, 2021).

Essas percepções podem levar a um ciclo de desconfiança e falta de comunicação, onde ambas as partes se sentem incompreendidas ou desvalorizadas, o que compromete o desenvolvimento de uma parceria efetiva.

A Influência das Diferenças Socioeconômicas e Culturais na Interação entre Família e Escola

As diferenças socioeconômicas e culturais desempenham um papel significativo na interação entre família e escola, influenciando a qualidade, a frequência e a natureza dessa relação. No contexto brasileiro, onde há uma grande diversidade social e cultural, essas diferenças podem criar barreiras substanciais que dificultam a construção de uma parceria efetiva e colaborativa entre pais e educadores.

A seguir, são discutidas as principais formas pelas quais essas diferenças impactam a comunicação e a interação entre as famílias e as instituições escolares. A desigualdade socioeconômica é uma das principais barreiras na interação entre família e escola.

Em um país como o Brasil, onde a disparidade de renda é acentuada, as condições socioeconômicas das famílias afetam diretamente o grau de envolvimento parental na vida escolar dos filhos. Famílias de baixa renda frequentemente enfrentam desafios significativos, como falta de tempo, múltiplos empregos, e até mesmo ausência de recursos básicos, o que limita sua capacidade de participar ativamente das atividades escolares (Silva e Andrade, 2017).

ESTRATÉGIAS PARA ENVOLVIMENTO DOS PAIS

A literatura sugere várias estratégias eficazes para aumentar o envolvimento dos pais na educação dos filhos, ressaltando a importância de uma abordagem inclusiva e colaborativa. Epstein (2018) destaca a importância de programas de parceria entre família e escola que são planejados e implementados de forma sistemática. Tais programas devem incluir atividades como reuniões regulares, oficinas de formação para pais, eventos escolares e oportunidades para os pais se voluntariarem na escola.

Hornby e Blackwell (2018) sugerem que as escolas devem criar um ambiente acolhedor e respeitoso para os pais, onde eles se sintam valorizados e parte integrante da comunidade escolar. Eles recomendam a implementação de programas de acolhimento para novos pais, sessões de orientação sobre a importância do envolvimento parental e a criação de espaços dedicados ao apoio e à interação entre pais.

Kim e Bryan (2017) enfatizam a importância de uma comunicação eficaz e bidirecional entre família e escola. As escolas devem utilizar uma variedade de canais de comunicação, incluindo reuniões presenciais, boletins informativos, e-mails, aplicativos de mensagens e redes sociais, para garantir que todos os pais

tenham acesso às informações e possam participar ativamente na vida escolar de seus filhos.

Grant e Ray (2018) argumentam que a formação contínua dos pais é essencial para capacitá-los a apoiar a aprendizagem de seus filhos em casa. Eles recomendam a realização de workshops e seminários que abordem tópicos como técnicas de estudo, gerenciamento do tempo, estratégias de leitura e escrita, e o uso de tecnologias educacionais. Esses programas devem ser adaptados às necessidades e interesses específicos das famílias, considerando suas condições socioeconômicas e culturais.

Jeynes (2016) propõe que a colaboração entre pais e professores deve ser incentivada através de programas de mentoria e redes de apoio. Ele sugere que escolas formem grupos de pais que possam compartilhar experiências, oferecer suporte mútuo e trabalhar juntos em iniciativas escolares. A criação de comitês de pais e conselhos escolares também pode promover um envolvimento mais ativo e significativo na tomada de decisões e no planejamento escolar.

Epstein (2018) também destaca a importância de incluir os pais na definição dos objetivos educacionais e na avaliação dos programas escolares. A participação dos pais na elaboração do projeto pedagógico da escola e na avaliação dos resultados pode aumentar seu compromisso e envolvimento na educação de seus filhos. Por fim, a personalização das estratégias de envolvimento parental é fundamental.

Grant e Ray (2018) sublinham que as escolas devem reconhecer e respeitar a diversidade das famílias, adaptando suas abordagens para atender às diferentes necessidades, expectativas e realidades. Isso pode incluir a tradução de materiais para idiomas falados pelas famílias, a organização de eventos em horários flexíveis e a consideração das diferentes estruturas familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados indicam que uma parcela significativa dos pais reconhece a importância de sua participação na vida escolar dos filhos e se empenha em participar ativamente, seja nas reuniões escolares, no auxílio com as tarefas ou no acompanhamento do desempenho acadêmico. Vale destacar que, pais que conversam frequentemente com seus filhos sobre o que foi aprendido na escola ou que mantêm um diálogo contínuo com os professores tendem a estar mais alinhados com os objetivos da escola e, consequentemente, conseguem proporcionar um suporte mais eficaz.

Contudo, os resultados também destacam desafios e barreiras que dificultam um envolvimento mais amplo de algumas famílias. Muitos pais relatam falta de tempo para participar das reuniões ou para ajudar os filhos nas tarefas escolares, o que evidencia a necessidade de a escola buscar soluções mais flexíveis, como encontros em horários alternativos ou o uso de tecnologias digitais para manter os pais informados e engajados.

Além disso, uma parte dos pais ainda não percebe claramente a relação entre sua participação e o sucesso acadêmico dos filhos, o que reforça a necessidade de programas de conscientização que ajudem os responsáveis a compreender como podem atuar como parceiros fundamentais da escola.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A.; LIMA, M. **A Comunicação Escola-Família no Contexto de Desigualdade Social**. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

BARTON, R.; DRAKE, C.; PEREZ, J.; ST. LOUIS, B.; GEORGE, T. **A Participação dos Pais no Processo Educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

CASTRO, R.; EXPÓSITO-CASAS, E.; LÓPEZ-MARTÍN, E.; LIZASOAIN, L.; NAVARRO-ASENCIO, E.; GAVIRIA, J. **O Envolvimento Escolar na Perspectiva Comparativa**. Lisboa: Gradiva, 2015.

CARVALHO, S. **Os Desafios da Participação Parental no Brasil.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021.

DESLANDES, R.; BERTRAND, R. **Parcerias Escola-Família:** Um Olhar Internacional. Quebec: Presses Université Laval, 2020.

EPSTEIN, J. **School, Family, and Community Partnerships:** Preparing Educators and Improving Schools (3. ed.). Boulder: Westview Press, 2018.

FERREIRA, M.; MENDES, J. **Educação e Tecnologia:** O Impacto na Relação Familiar. Rio de Janeiro: Elsevier, 2020.

GOMES, P.; SILVA, R. **Desafios da Colaboração entre Escola e Família.** Rio de Janeiro: Vozes, 2018. GRANT, C.; RAY, J. Parcerias Escola-Família em Contextos Urbanos. Nova York: Teachers College Press, 2018.

GREEN, L.; WALKER, R.; HOOVER-DEMPSEY, K.; SANDLER, H. **The Importance of Parent Involvement in Education.** Nova York: Routledge, 2017.

GOMES, P.; FERREIRA, M. **Educação e Participação Parental:** Uma Análise Crítica. São Paulo: Contexto, 2019.

GOODALL, J.; MONTGOMERY, C. **The Role of Communication in School-Family Partnerships.** Londres: Springer, 2018.

GRANT, C.; RAY, J. **Parcerias Escola-Família em Contextos Urbanos.** Nova York: Teachers College Press, 2018.

HORNBY, G.; BLACKWELL, S. **Barreiras Culturais na Colaboração Escola-Família.** Chicago: University of Chicago Press, 2018.

JEYNES, W. Family Factors and the Impact on Education. Nova York: Palgrave Macmillan, 2016.

KIM, Y.; BRYAN, J. **A Pedagogia da Colaboração na Escola Contemporânea.** Londres: Oxford University Press, 2017.

LIMA, J.; COSTA, P. **Estratégias de Envolvimento Familiar no Contexto Escolar.** São Paulo: Editora FGV, 2019.

MULLER, S. **Relação Escola-Família:** Teorias e Práticas. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA, T.; SOUZA, F. **Desafios da Implementação de Plataformas Digitais na Educação.** Curitiba: Appris, 2022.

OLIVEIRA, S.; SILVA, T. **Relação Família-Escola no Contexto Digital.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018.

PEREIRA, J.; SILVA, C. **Educação e Participação Familiar:** Um Estudo de Caso. São Paulo: Loyola, 2019.

SANTOS, T.; RODRIGUES, F. **A Nova Pedagogia Familiar. Salvador:** Edufba, 2022.

SOUZA, L.; RODRIGUES, R. **A Colaboração entre Família e Escola no Contexto Atual**. São Paulo: Loyola, 2020.

Capítulo 37

Breves Considerações da Arte Cinematográfica: Um Estudo à Luz dos Brinquedos Óticos

Brief Considerations on Cinematic Art: A Study in Light of Optical Toys

Raniere Nunes da Silva

Doutorando em Linguística e literatura pela UFNT. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0393496205563360.

Matheus Carvalho Lima

Mestrando em Letras pela UEMASUL. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5981954571662437.

Gilberto Freire de Santana

Doutorado em Letras, Teoria Literária, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011). Lattes: http://lattes.cnpq.br/6150134001200551

Gilvan da Silva Alves

Mestrando em Letras pela UEMASUL. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6744930775081685.

Resumo: Este estudo apresenta um panorama histórico da arte cinematográfica a partir do desenvolvimento dos brinquedos e aparelhos óticos que antecederam o cinema. Organizado de forma cronológica, do ponto de vista da invenção dos brinquedos óticos, o estudo evidencia como dispositivos tais quais: a lanterna mágica, o taumatrópio, o fanacistoscópio e os demais contribuíram para a compreensão do movimento e para a formação do olhar do espectador, caminho que construiu bases fundamentais para a linguagem cinematográfica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritiva, vinculada a um estudo de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEMASUL, no âmbito dos estudos interdisciplinares que articulam linguagem, arte e cultura. Mais do que reconstruir uma linha do tempo, o artigo busca compreender o cinema como linguagem viva, em constante diálogo com a educação e as expressões humanas. Pois, integrar o cinema à educação e mapear seu percurso é, portanto, um modo de promover a formação integral do sujeito, estimulando a imaginação, o diálogo e a consciência histórica de experiências, onde a arte e o conhecimento se encontram para construir novas formas de ver e compreender o mundo.

Palavras-chave: arte cinematográfica; educação do olhar; ensino.

Abstract: This study presents a historical overview of cinematographic art based on the development of optical toys and devices that preceded cinema. Organized chronologically from the perspective of the invention of optical toys, the study highlights how devices such as the magic lantern, the thaumatrope, the phenakistiscope, and others contributed to the understanding of movement and to shaping the spectator's gaze, a path that established fundamental foundations for cinematographic language. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic, and descriptive study, linked to a master's research project within the Graduate Program in Letters at UEMASUL, in the field of interdisciplinary studies that articulate language, art, and culture. More than reconstructing a timeline, the article seeks to understand cinema as a living language, in constant dialogue with education and human expression. Integrating cinema into education and mapping its trajectory is, therefore, a way to promote the integral formation of the subject, fostering imagination, dialogue, and historical awareness of experiences, where art and knowledge converge to create new ways of seeing and understanding the world.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.37

Keywords: cinematographic art; education of the gaze; teaching.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O cinema, na condição de linguagem artística e tecnológica, constitui-se dentro de um esquema de significativas expressões culturais que performa a maneira como as sociedades se movimentam e se relacionam. Desde seu início, quando ainda se manifestava por meio de aparelhos ópticos e experiências visuais rudimentares, até as complexas produções cinematográficas contemporâneas, o cinema revela um percurso de descobertas, invenções e transformações que refletem as mudanças do olhar humano e da própria sociedade. Compreender, nesse sentido, seu caminho histórico é fundamental não apenas para reconhecer a evolução dos meios de produção da imagem em movimento, mas também para entender como as transformações nos aparelhos óticos impactaram as formas de percepção, de narrativa e do ensino na contemporaneidade. Desse ponto de vista, questiona-se: em que medida conhecer o percurso histórico do cinema pode contribuir no processo educacional?

Este artigo intenta traçar o perfil histórico sobre o percurso do cinema tendo por base o desenvolvimento dos aparelhos óticos. Para isso, apresenta de forma cronológica o surgimento dos aparelhos óticos e sua contribuição para o espectador cinematográfico. Busca, ainda, evidenciar as fases de desenvolvimento técnico e estético do cinema, desde as primeiras experiências com o movimento da imagem até as inovações digitais que caracterizam o cinema atual. Ao compreender o cinema como um fenômeno interdisciplinar, é imperativo reconhecer que seu estudo ultrapassa aquilo que é da ordem do entretenimento, apenas. De outro modo, constitui-se como um campo fértil para o desenvolvimento do pensamento estético, histórico e literário. Nessa lógica, o conhecimento das etapas evolutivas do cinema permite ao professor contextualizar a arte fílmica em diferentes períodos e ampliar a compreensão do aluno sobre o tempo histórico, as formas narrativas e as relações entre imagem, som e palavra.

Este é um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e descritiva. Cabe ressaltar, também, que este trabalho integrou uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), situando-se no campo dos estudos interdisciplinares que articulam linguagem, arte e cultura. Mencione-se, ainda, que, mais do que reconstruir uma linha do tempo, o estudo intenta compreender o cinema como linguagem viva, em constante diálogo com a educação e com as múltiplas formas de expressão humana.

BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O CINEMA

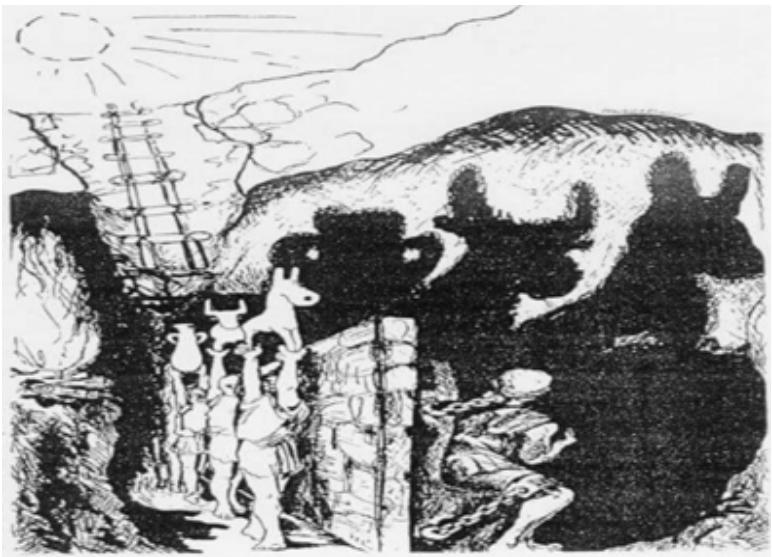
Do mesmo modo que outras manifestações artísticas, abordar o cinema – do ponto de vista histórico – requer adentrar em terrenos movediços, pois o cinema

possui histórias e começos. Sendo assim, é mister entender, para além das datas, os aspectos relativos ao desenvolvimento da linguagem cinematográfica que, com o passar do tempo, amadureceram no espectador o exercício de ver/ler e, por consequência, apreciar imagens em movimento.

O fascínio pela imagem, seja ela estática ou não, acompanhou o homem desde os primórdios das civilizações. Assim, a história do cinema se confunde com outras formas imagéticas, uma vez que antes de sua consolidação como arte autônoma, o cinema esteve associado com diversas manifestações artísticas e, mais tarde, com o aparecimento dos aparelhos de projeção fílmicas no final do século XX (Costa, 2005).

Desde o estabelecimento das relações humanas, é possível perceber as referências que denotam a ampla relação entre o ser humano e as representações, uma vez que o sujeito passou, ao longo do tempo, a semiotizar suas relações com a exterioridade, por meio de imagens estáticas e, mais tarde, em movimento. Ao tomar como exemplo os registros das pinturas rupestres, as ideias de Platão, na Grécia Antiga, de certa maneira, já apontavam caminhos para as projeções cinematográficas. Na Alegoria da caverna (ver imagem 1), narra-se a existência de prisioneiros privados do contato com o mundo externo, presos em uma caverna, os quais são aquecidos próximos a uma fogueira. À medida que os viajantes passavam por ali, as imagens dos prisioneiros eram, pois, projetadas nas paredes. Assim, as imagens refletidas criavam em suas mentes um mundo virtual, que só existia a partir das projeções, do mesmo modo que as imagens em movimento fazem nas telas do cinema (Machado, 1997).

Imagem 1 – Alegoria da caverna



Fonte: https://brasilescola.uol.com.br

Para Machado (1997), a projeção de imagens proposta por Platão, na Alegoria da Caverna, de certa maneira, pode ser associada com o que conhecemos, hoje, como a função do projecionista, posto que manipulava o fogo que refletia nas paredes da caverna e, outrora, a função do "lanterninha", responsável pela sala escura que dava comandos para que tudo funcionasse no momento da projeção.

Nessa perspectiva, a caverna assemelha-se às salas de cinema que conhecemos hoje. Teóricos apontam para o nascimento da cinematografia espelhado às ideias de Platão. Santos (1981), por exemplo, cita que a Alegoria da Caverna pode ser comparada aos dispositivos teatrais e cinematográficos, visto que Platão comanda o cenário, intervindo tanto no papel dos espectadores quanto dos atores, orquestrando as representações de imagens que os prisioneiros teriam contato. Isso acabaria por mudar suas realidades, alargando suas visões sobre o mundo externo tal qual o cinema, o que, de certo modo, além de fazer uso dos recursos teatrais e cinematográficos, desempenhava, por conseguinte, o papel do diretor, aquele que orquestra a encenação.

Nesse trilhar de pistas, ainda sobre o movimento que aponta para as primeiras descobertas cinematográficas, o surgimento da "lanterna mágica" e os "teatros de luz" foram criações de destaque ao tomar por base o surgimento de uma cinematografia propriamente dita. Quanto a isso, Ferreira (2018) salienta que a criação da primeira "lanterna mágica" (1650) é atribuída ao matemático e cientista alemão Christiaan Huygens. Esse artefato possibilitava que as imagens fossem projetadas à luz de vela e/ou por uma lanterna a óleo na parede, de modo a proporcionar ao espectador a ilusão do movimento das imagens. Conforme mostra a imagem 2.

Imagem 2 – Lanterna mágica

Fonte: wordpress.com/historia/lanterna-magica/

A influência do uso de imagens em áreas como medicina, arquitetura e em objetos artísticos culturalmente produzidos, tais como: pintura, escultura, ilustração remontam a discussões sobre a importância das imagens para a construção e desenvolvimento das sociedades. Nesse sentido, as mudanças ocorridas, ao longo do tempo, foram marcadas por um conjunto de fatores que assentam suas raízes no século XIX, palco de avanços nas ciências, transformações nos meios de trabalho, invenções, desenvolvimento de teorias e avanços nas artes, que influenciavam, também, o olhar do homem para as possibilidades do uso da imagem em movimento no campo cinematográfico.

No bojo dessas transformações, o aparecimento dos chamados brinquedos óticos aponta para surgimento de instrumentos que datam de forma científica as invenções tecnológicas que fazem alusão ao surgimento do cinema[1].

Baseado em princípios óticos, os brinquedos serviam de molde para estudos relacionados à percepção visual e, mais tarde, para o desenvolvimento de uma máquina que registra a imagem em movimento, tal qual conhecemos hoje. Acerca disso, Wade (2005) descreve:[2]

> Desde a revolução científica no século XVII, instrumentos foram aplicados para investigar fenômenos naturais. Um exemplo óbvio no contexto da visão foi o prisma, que facilitou a análise da luz e os experimentos sobre a percepção da cor. No entanto, no início do século XIX, descobriu-se que os instrumentos de descoberta sensorial, particularmente na visão, tinham uma atração popular e científica. Eles eram chamados de brinquedos filosóficos (WADE, 2005, p. 110 tradução nossa).

Decerto, a revolução científica, no séc. XIX, trouxe muitos instrumentos que possibilitaram a investigação de variados fenômenos, entre eles os que estavam relacionados à percepção, abrindo espaços para a popularização e uso em diversas áreas, a saber: na medicina, no teatro e, mais especificamente, nas descobertas cinematográficas. Assim sendo, produtos como o taumatrópio (1824), o fenacistoscópio (1830), o daguerreótipo (1837), o cinetoscópio (1891) e, mais tarde, o cinematógrafo dos irmãos Lumiére (1895), conforme assinala Stutz (2015) e Cruz (2017).

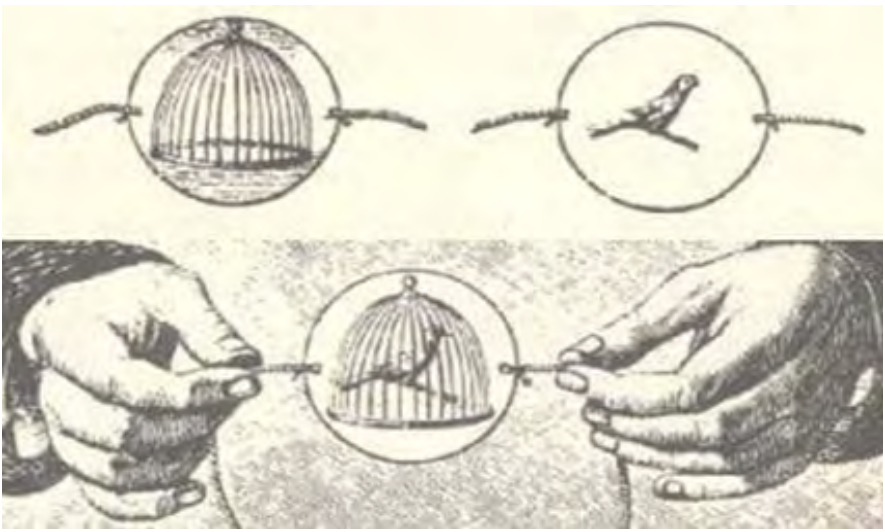
A partir das ideias do médico inglês Peter Mark Roget, com base nos estudos da persistência retiniana, Stutz (2015) enfatiza que foi com Jhon Airton Paris (1785 – 1856) que o taumatrópio (imagen 3) ganhou forma e se popularizou. Facilmente produzido, nele eram desenhados de ambos os lados figuras diferentes; por isso, o taumatrópio, quando manuseado, permitia por ilusão de óptica a visualização

1 Nesse período não se debate o cinema como linguagem, mas a busca de uma máquina que filme e que a imagem seja projetada.

2 Since the scientific revolution in the seventeenth century, instruments had been applied to investigate natural phenomena. An obvious example in the context of vision was the prism, which facilitated the analysis of light and experiments on the perception of color. However, in the early nineteenth century, the instruments of sensory discovery, particularly in vision, were found to have a popular as well as a scientific attraction. They were called philosophical toys (WADE, 2005, p. 110).

de apenas uma imagem. Com efeito, surgia uma terceira imagem, ou seja, a sobreposição das figuras anteriores. Para o campo do cinema, a ideia de movimento com o taumatrópio, a partir das imagens estáticas, intensificava discussões iniciais, mesmo que o movimento fosse projetado de maneira mecânica.

Imagem 3 - Taumatrópio

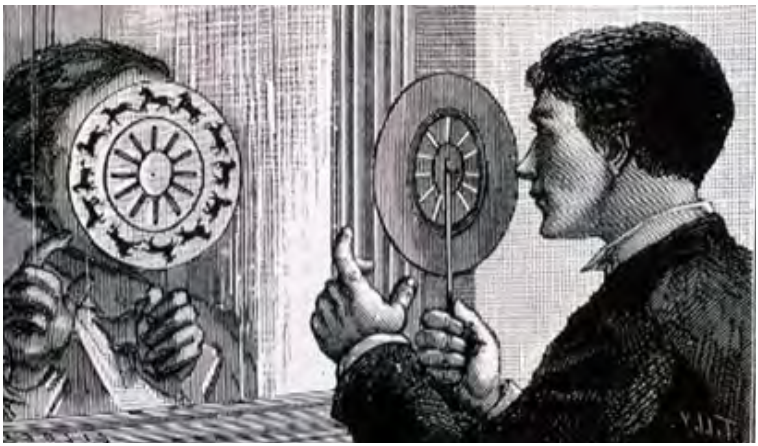


Fonte: https://www.educlub.com.br/taumatropio

Desde que os brinquedos ópticos tornaram-se acessíveis, ou seja, quando a população passou a conhecê-los em eventos, apresentações em lugares públicos, eles encantaram as pessoas ao redor do mundo e despertaram várias possibilidades de uso das imagens em movimento, fato que estimulou cientistas a aprofundarem suas descobertas nesse campo. Cumpre mencionar que o fenacistoscópio, desenvolvido em 1830, foi o responsável por dar continuidade aos avanços na produção de brinquedos que simulavam a impressão de movimento das imagens.

Em vista disso, com a finalidade de aprimorar as ideias de Roget referentes ao taumatrópio, o belga Joseph Plateau, por volta de 1832, criou o fenacistoscópio (imagem 4). Segundo a descrição de Mannoni (2003), esse artefato consistia em um disco de 16 partes com imagens levemente diferentes que simulavam cada fase do movimento das imagens. A sequência de imagens, quando manuseadas, produzia uma animação, o que lhe conferia a impressão de movimento. A inovadora ideia de Plateau estava pautada na decomposição da imagem, de modo que contribuiu, em grande medida, para novas investidas com relação à criação do cinematógrafo.

Imagem 4 - Fenacistoscópio



Fonte: https://app.emaze.com

Enquanto crescia o interesse pela imagem em movimento no século XIX, o surgimento da fotografia ganhava força ao redor do mundo e, ao mesmo tempo, o trabalho de Joseph Niépce (1826) ligado à fixação de imagens sobre uma placa de estanho – heliografia (Ramos, 2017). Louis Jacques Mandé Daguerre ampliou o processo inventado por Niépce, em relação "a adoção do iodeto de prata para revelar a imagem capturada, que representou um passo importante facilitando a prática por meio do daguerreótipo" (Ferreira, 2018, p. 15).

Monteiro (1997) menciona a relação entre os estudos de Niépce e Daguerre, evidenciando o interesse de ambos no que tange à fotografia – termo que foi oficializado anos depois, em 1839. Mais tarde, com a morte de Niépce, Daguerre transforma o processo heliográfico e gera um novo produto, o daguerreótipo (imagem 5), o qual consistia na criação de uma câmera escura que comportava uma placa de prata onde as imagens eram capturadas e suas partes eram reveladas com maior exatidão devido à ocorrência da luz.

Imagem 5- Daguerreótipo

Fonte:https://alternativafotografica.wordpress.com

Seguindo os caminhos percorrido pelos criadores dos inventos relacionados aos registros imagéticos, esse trilhar apresentou pontos importantes para delimitação de momentos referentes à história da arte cinematográfica. Embora a precisão de uma data seja arbitrária, as diversas descobertas, ao redor do mundo, apresentaram movimentos e contextos significativos para o desenrolar de estudos no campo cinematográfico, que apontam para vários começos ou a simultaneidade deles em locais distintos, ao considerar o começo do cinema mundial (Costa, 2008).

No limiar do ano de 1891, Thomas Edison patenteou a invenção do cinetoscópio (imagem 6), assim, a possibilidade de capturar e projetar filmes ganhava novos moldes e características. O aparelho desenvolvido era uma caixa individual para projeção de filmes que trouxe acentuadas evoluções com relação à experiência visual, clarificando o sistema de projeções e no aperfeiçoamento da captura de imagens em movimento. O espectador tinha como função observar dentro de uma caixa escura o que era projetado, de maneira que a relação do indivíduo com o cinema trilhava um caminho pautado na interação (Andrade, 2016).

Imagem 6 – Cinetoscópio

Fonte: https://sombras-eletricas.blogspot.com/

Logo que as descobertas dos brinquedos óticos ganharam visibilidade, novas formas de representação de imagens surgiam e apontavam para construções cinematográficas mais elaboradas, mantendo o arranjo das sistemáticas anteriores. A invenção do cinetoscópio, por Thomas Edson e, posteriormente, o aprimoramento do cinematógrafo, com os irmãos Lumière, foram, portanto, significativos avanços apontados por muitos estudiosos do campo do cinema.

Mascarello (2006) e Ferreira (2018) discutem a trajetória dos irmãos Lumière. Para eles, a despeito de os irmãos Lumière não serem os primeiros a fazerem

exibições de filmes aos moldes parecidos com os quais conhecemos hoje, foi com o cinematógrafo (imagem 7) – desenvolvido por eles – que as projeções fílmicas tiveram maior repercussão e visibilidade. Em dezembro de 1895, no Grand Café, aproximadamente 33 pessoas assistiram à exibição fílmica realizada pelos irmãos Lumière. O aparelho utilizado se diferenciava dos demais por ser mais leve, assim como pela capacidade de reproduzir cópias e ainda por ter as funções de filmar e projetar.

Imagem 7- Cinematógrafo

Fonte: https://sessaodastres.com

No Brasil, a primeira projeção fílmica aconteceu no ano 1898, após a viagem de Afonso Segret, italiano que morava no Brasil e foi estagiar na França, no Pathé filme. Ao regressar, filmou uma vista da Baía de Guanabara, sendo este o primeiro registro de filmagem realizado em solo brasileiro. Seguindo o modelo de filmagens dos irmãos Lumiére, o conteúdo dos filmes representava cenas do cotidiano das pessoas em situações corriqueiras (Ferreira, 2018).

Assim, os brinquedos ópticos trouxeram cientificidade e sistematização às práticas cinematográficas, indo desde as descobertas com aplicação de imagens utilizadas para marcar o tempo, a contagem de objetos ou seres até a produção de aparelhos destinados às exibições de imagens estáticas ou em movimento, prática ainda inicial ao longo do século XIX, como assinala Costa (2008). Portanto, é certo dizer que os brinquedos óticos contribuíram para a popularização das ferramentas utilizadas no cinema dos dias atuais. Soma-se a isso a ideia de que foi por meio dessas criações que o homem começou a enxergar as representações do mundo à sua volta, o que confere ao cinema um significado maior. Assim, mais que simples atividades com montagem de imagens, por exemplo, o cinema, por outro lado, é uma experiência sensorial e cognitiva, que ajuda os indivíduos a refletirem e enxergarem suas realidades ou navegar nos caminhos da ficção.

Também é imperativo chamar a atenção para o fato de que o cinema, enquanto prática de apreciar filmes, extrapola os muros das salas de projeção. Nesse sentido, pode-se afirmar que as pesquisas cinematográficas fazem parte de diversos campos de estudos, de larga abrangência. Logo, podem vincular-se ao campo das imagens,

da fotografia, das artes visuais, da música e, mais especificamente, às questões ligadas à montagem e ainda se associarem a áreas como cultura, comunicação e educação.

Diante disso, ao levar-se em conta a vasta aplicação de saberes que emergem dos filmes, a cinematografia pode erigir reflexões pertinentes para o campo da educação. Isso se deve ao fato de proporcionar estímulos que vão desde a educação do olhar, ao contemplar aprendizados referentes à análise fílmica, às discussões decorrentes das histórias (temas) contados por meio das narrativas, à produção de conhecimentos ou, ainda, aos estudos relativos à própria linguagem do cinema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico do cinema, desde os primeiros experimentos ópticos e aparelhos de projeção até à ideia de cinema que temos hoje, tanto do ponto de vista do acesso quanto da forma estética e tecnológica complexa atuais, revelam não apenas a evolução dos dispositivos e o desenvolvimento de tecnologias para montagem, captação de áudio e filtros de câmera, mas também a transformação das formas de perceber, narrar e representar o mundo. Nesse contexto de complexidades e mudanças, o cinema como linguagem articula imagem, som e movimento em um discurso que ultrapassa a mera reprodução da realidade, tornando-se um instrumento de mediação cultural, social e educativa. Assim, compreender o cinema em sua dimensão histórica e tecnológica é compreender também as mudanças na sensibilidade humana e nas formas de produção de conhecimento.

Espera-se que o conhecimento relativo ao percurso histórico e ao uso do cinema em contextos educacionais amplie as possibilidades pedagógicas, de modo particular nas áreas de História, Artes e Literatura. No que se refere às aulas de história, o cinema oferece uma potente ferramenta para problematizar contextos sociais, políticos e culturais, permitindo ao aluno perceber as representações do passado e suas relações com o presente. No campo das Artes Visuais, o cinema pode ser explorado como linguagem estética e como síntese das expressões visuais, sonoras e corporais, o que pode promover uma educação do olhar que seja crítica e sensível sobre as produções artísticas e suas transformações ao longo do tempo.

No campo da Literatura, o diálogo entre o texto literário e o texto fílmico possibilita a leitura, a compreensão das adaptações e a análise das múltiplas formas de narrar. Portanto, o cinema, mais do que uma manifestação artística, é um recurso pedagógico capaz de fomentar o pensamento crítico e a leitura de mundo. Partindo disso, integrar o cinema à educação e mapear seu percurso é, portanto, um modo de promover a formação integral do sujeito, estimulando a imaginação, o diálogo e a consciência histórica de experiências, onde a arte e o conhecimento se encontram para construir novas formas de ver e compreender o mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. A de O. **Corpos e paisagens:** construção de memória e identidade em imagens e narrativas do cinema de Claire Denis e Abdellatif Kechiche. 208 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

COSTA, F. C. **O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação.** Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2005.

COSTA, F.C. Primeiro cinema. In. MASCARELLO, F. (Org.) **História do cinema mundial**. Campinas: Papirus, 2008.

CRUZ, G. F. S. **Brinquedos óticos animados e o ensino de Design.** 115 f. Tese (Doutorado em Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FERREIRA, R. de A. **Luz, câmera e história:** Práticas de ensino com o cinema. São Paulo: Autêntica, 2018.

MACHADO, A. **Pré-cinemas e pós cinemas.** São Paulo: Papirus, 1997.

MANONNI, L. **A grande arte da luz e da sombra:** arqueologia do cinema. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MASCARELLO, F. (Org.) **História do cinema mundial.** Campinas: Papirus, 2006.

MONTEIRO, R. H. **Brasil, 1833:** a descoberta da fotografia revisitada.128f. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas, 1997.

RAMOS, M. F. **Conhecer fotolivros:** (in) definições, histórias e processos de produção. 213 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2017.

SANTOS, L. G. **Desregulagens:** educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social. São Paulo: Brasiliense, 1981.

STUTZ, F. H. L. **Cinema estrutura:** estudo genealógico do cinema estrutural. 402 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 2015.

WADE, N. J. **Perception and ilusion:** historical pespectives. New York: Springer Science, 2005.

Capítulo 38

Estado da Arte da Educação Financeira: Lacunas e Tendências para Pesquisa Aplicada em Contextos Escolares

State Of The Art Of Financial Education: Gaps And Trends For Applied Research In School Contexts

Décio de Oliveira Gröhs

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas

Resumo: O presente estudo apresenta um estudo do tipo Estado da Arte sobre a Educação Financeira no contexto escolar brasileiro, desenvolvido a partir da dissertação de Gröhs (2020), com o objetivo de identificar tendências teóricas, metodológicas e lacunas de pesquisa no campo da Educação Matemática. A investigação, de natureza qualitativa e bibliográfica, analisou nove dissertações de mestrado defendidas entre 2012 e 2018, localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. As buscas foram orientadas pelos descritores "educação financeira", "educação financeira crítica" e "ensino médio", abrangendo estudos voltados à prática pedagógica e à formação docente. A análise de conteúdo temática permitiu sistematizar as abordagens e categorizar os trabalhos em três vertentes principais: instrumental, tecnológica e crítica. Os resultados indicam predominância de perspectivas tecnicistas, centradas no ensino da matemática financeira, mas também o surgimento de abordagens críticas fundamentadas na pedagogia freireana e na Educação Matemática Crítica. As dissertações mais recentes evidenciam um movimento de transição conceitual, que articula criticidade, cidadania e tecnologia no ensino de Educação Financeira. O estudo conclui que o campo encontra-se em processo de consolidação e demanda o fortalecimento da formação docente, a ampliação de investigações regionais e a integração consciente das tecnologias digitais como instrumentos de mediação pedagógica emancipatória.

Palavras-chave: educação financeira; estado da arte; educação matemática crítica; formação docente.

Abstract: The present study features a State of the Art study on Financial Education in the Brazilian school context, developed from Gröhs' (2020) master's dissertation, with the objective of identifying theoretical and methodological trends and research gaps in the field of Mathematics Education. The investigation, which is qualitative and bibliographic in nature, analyzed nine master's dissertations defended between 2012 and 2018, located in the CAPES Thesis and Dissertation Catalog. The searches were guided by the descriptors "financial education," "critical financial education," and "high school," covering studies focused on pedagogical practice and teacher training. The thematic content analysis allowed for the systematization of approaches and the categorization of the works into three main aspects: instrumental, technological, and critical. The results indicate a predominance of technicist perspectives, centered on the teaching of financial mathematics, but also the emergence of critical approaches based on Freirean pedagogy and Critical Mathematics Education. The most recent dissertations evidence a movement of conceptual transition, which articulates criticality, citizenship, and technology in the teaching of Financial Education. The study concludes that the field is in the process of consolidation and requires the strengthening of teacher training, the expansion of regional investigations, and the conscious integration of digital technologies as instruments for emancipatory pedagogical mediation.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.38

Keywords: financial education; state of the art; critical mathematics education; teacher training.

INTRODUÇÃO

Educação Financeira tem se consolidado como uma temática emergente nas discussões educacionais brasileiras, especialmente a partir da década de 2010, quando o tema passou a integrar políticas públicas e diretrizes curriculares. A Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), instituída pelo Decreto nº 7.397/2010, consolidou-se como marco regulatório do tema, estimulando práticas voltadas à formação de cidadãos financeiramente conscientes e responsáveis. No entanto, as concepções subjacentes à Educação Financeira nas escolas ainda oscilam entre perspectivas comportamentais, tecnicistas e críticas (Gröhs, 2020).

De modo geral, prevalecem abordagens centradas na matemática financeira e no controle individual de gastos, distanciando-se de uma compreensão social e ética do uso do dinheiro. Essa tendência, presente em várias dissertações analisadas, reflete a influência de modelos econômicos liberais, que reduzem a Educação Financeira à racionalização do consumo.

Por outro lado, emergem pesquisas que defendem uma Educação Financeira crítica, fundamentada na pedagogia freireana e na Educação Matemática crítica, que propõem a leitura e a transformação da realidade social por meio da problematização do consumo, da renda e do endividamento.

Nesse cenário, o presente artigo tem como objetivo mapear e analisar as dissertações e teses sobre Educação Financeira escolar no Brasil entre 2010 e 2020, identificando tendências, lacunas e perspectivas de avanço para o campo. A proposta baseia-se no estudo desenvolvido por Gröhs (2020), que realizou um levantamento sistemático de produções acadêmicas sobre o tema, com enfoque na formação crítica e na mediação tecnológica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (A BUSCA)

O presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de natureza descritivo-analítica, desenvolvida sob o formato de um Estado da Arte, conforme orientam Romanowski e Ens (2006). Essa abordagem tem como finalidade identificar, sistematizar e interpretar criticamente as produções acadêmicas que abordam a Educação Financeira no contexto escolar brasileiro, buscando compreender como o tema vem sendo construído no campo da Educação Matemática e quais perspectivas teóricas e metodológicas predominam.

A escolha pelo formato de Estado da Arte decorre do interesse em mapear tendências e lacunas que subsidiem novas investigações e práticas pedagógicas. De acordo com Minusi *et al.* (2018), esse tipo de estudo “permite não apenas organizar um panorama da produção existente, mas também apontar caminhos

e vazios epistemológicos ainda não explorados". Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado deriva do levantamento realizado na dissertação de Gröhs (2020), que teve como foco a Educação Financeira crítica mediada por tecnologias digitais, e constituiu-se de uma busca sistemática de dissertações e teses desenvolvidas entre os anos de 2010 e 2020.

As etapas metodológicas seguiram três fases principais:

(a) definição das bases de dados e descritores;

(b) estabelecimento de critérios de seleção e exclusão; e

(c) análise e categorização dos trabalhos.

Na primeira fase, a pesquisa foi conduzida nas seguintes bases:

- Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por concentrar a produção acadêmica stricto sensu nacional;
- Google Acadêmico, utilizado como ferramenta complementar de rastreamento;
- Repositórios institucionais de universidades que possuem programas de pós-graduação em Educação Matemática, como UFS, IFES, UFJF e IFRJ.

Os descritores aplicados nas buscas foram: "educação financeira", "educação financeira crítica", "ensino médio", "educação básica" e "escola". Esses termos foram combinados pelos operadores booleanos AND e OR, a fim de ampliar a precisão dos resultados e evitar a perda de trabalhos relevantes. O recorte temporal de 2010 a 2020 foi adotado por duas razões principais:

- Marca o início das políticas públicas nacionais sobre Educação Financeira, com a criação da ENEF (Brasil, 2010);
- Coincide com o processo de inserção da temática na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de 2017.

Após a coleta inicial, que resultou em 32 dissertações e teses localizadas, passou-se à segunda fase: a seleção do corpus. Foram aplicados critérios de inclusão e exclusão com base em leitura exploratória dos resumos e sumários.

Foram incluídos apenas trabalhos que:

a) Abordavam a Educação Financeira no contexto escolar, em nível fundamental ou médio;

b) Adotavam fundamentação teórica na Educação Matemática ou Educação Crítica;

c) Apresentavam propostas didáticas, análises de práticas pedagógicas ou sequências de ensino;

d) E que tratavam a Educação Financeira como parte de um processo formativo e não apenas como instrução técnica.

Foram excluídas as produções que:

e) Focavam apenas finanças pessoais, economia doméstica ou gestão empresarial;

f) Utilizavam a Educação Financeira apenas como ferramenta para o ensino de Matemática Financeira tradicional;

g) Não apresentavam vinculação com a prática educativa escolar;

h) Ou que não estavam disponíveis integralmente nos repositórios eletrônicos.

Com base nesses critérios, o conjunto final foi composto por nove dissertações de mestrado defendidas entre 2012 e 2018, todas oriundas de programas de pós-graduação em Educação Matemática ou Ensino de Ciências. Essa delimitação garantiu a consistência do corpus, pois privilegiou pesquisas com estrutura acadêmica formal e relevância para o campo da Educação.

Na terceira fase, procedeu-se à análise qualitativa dos textos. Primeiramente, realizou-se uma leitura flutuante (Bardin, 2011), com o objetivo de apreender o conteúdo global das dissertações. Em seguida, as informações essenciais foram fichadas e categorizadas, considerando os seguintes elementos: autor, ano, título, nível de ensino, referencial teórico, metodologia e principais conclusões.

Com base nos registros obtidos, elaborou-se o quadro 1, que sistematiza as características fundamentais de cada pesquisa. Essa organização favoreceu a visualização das convergências e divergências entre os estudos, permitindo identificar três grandes eixos temáticos:

1. Abordagens instrumentais e tecnicistas, centradas na aplicação de conceitos de matemática financeira;
2. Propostas de Educação Financeira crítica, voltadas à problematização do consumo e da cidadania;
3. Uso de tecnologias digitais como mediação didática.

A análise foi conduzida segundo o método de análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), buscando compreender as categorias emergentes e suas implicações educacionais. A interpretação dos dados ocorreu de modo indutivo, respeitando o contexto de cada dissertação, e as conclusões foram extraídas a partir da recorrência de temas, conceitos e metodologias entre os trabalhos.

Importa salientar que este levantamento não pretendeu esgotar a produção sobre o tema, mas oferecer uma síntese representativa das principais tendências no âmbito da pós-graduação brasileira. A escolha exclusiva de dissertações e teses visa reforçar o caráter científico e institucional da análise, uma vez que tais trabalhos constituem fontes primárias de pesquisa acadêmica e refletem o desenvolvimento epistemológico do campo.

Assim, a metodologia adotada garante rastreabilidade, rigor e coerência entre o objetivo da pesquisa e os procedimentos empregados, assegurando que a análise posterior se fundamente em evidências acadêmicas consistentes. O resultado dessa sistematização é apresentado a seguir, no quadro 1, e discutido na seção seguinte, que aborda as principais tendências e lacunas da Educação Financeira escolar no Brasil.

Quadro 1 - Síntese dos estudos sobre Educação Financeira em contextos escolares (2010-2020).

Autor(es)/Ano	Campos (2013)
Nível de Ensino	Ensino Médio
Abordagem/Metodologia	Educação Financeira Crítica; estudo qualitativo com jovens consumidores
Principais Contribuições	Analisa como a problematização do consumo favorece a formação cidadã e a consciência social
Autor(es)/Ano	Fortunato (2013)
Nível de Ensino	Ensino Médio
Abordagem/Metodologia	Matemática Financeira aplicada; abordagem prática
Principais Contribuições	Propõe atividades sobre amortiza~]ao e juros, mas mantém foco insrumental
Autor(es)/Ano	Cunha (2014)
Nível de Ensino	Ensino Médio
Abordagem/Metodologia	Resolução de problemas; estudo de caso em sala de aula
Principais Contribuições	Utiliza situações financeiras do cotidiano para desenvolver habilidades matemáticas
Autor(es)/Ano	Duda (2014)
Nível de Ensino	Ensino Médio
Abordagem/Metodologia	Uso de planilhas eletrônicas; pesquisa interventiva
Principais Contribuições	Introduz tecnologias digitais como apoio à compreensão de cálculos financeiros
Autor(es)/Ano	Amorim (2014)
Nível de Ensino	Ensino Médio
Abordagem/Metodologia	Sequências didáticas contextualizadas; abordagem construtivista
Principais Contribuições	Relaciona conteúdos de Matemática Financeira com situações reais de consumo
Autor(es)/Ano	Santos (2015)
Nível de Ensino	Ensino Médio
Abordagem/Metodologia	Educação Financeira Crítica com mediação tecnológica
Principais Contribuições	Utiliza planilhas eletrônicas para promover reflexão crítica sobre o consumo

Autor(es)/Ano	Silva (2016)
Nível de Ensino	Ensino Médio
Abordagem/Metodologia	Matemática Financeira e reflexão crítica inicial
Principais Contribuições	Discute limites do ensino tecnista e a falta de preparo docente para abordagem crítica
Autor(es)/Ano	Sousa (2016)
Nível de Ensino	Ensino Fundamental
Abordagem/Metodologia	Educação Financeira e cidadania; pesquisa qualitativa
Principais Contribuições	Enfatiza valores éticos e sociais na compreensão do uso do dinheiro
Autor(es)/Ano	Freitas (2018)
Nível de Ensino	Ensino Médio
Abordagem/Metodologia	Educação Financeira Crítica na Matemática; pesquisa-ação
Principais Contribuições	Trata o consumo como questões sociocientífica e propõe práticas emancipadoras.

Fonte: Adaptado de Gröhs, 2020.

A sistematização apresentada no Quadro 1 permite visualizar a diversidade de abordagens e contextos investigados nas pesquisas sobre Educação Financeira escolar no Brasil. Os estudos variam quanto ao nível de ensino, às metodologias empregadas e à profundidade teórica, refletindo diferentes concepções sobre o papel da Educação Financeira no processo educativo. Essa organização evidencia que, embora haja crescente interesse pelo tema, a produção ainda apresenta lacunas em termos de fundamentação crítica e integração curricular. A seguir, desenvolve-se a análise interpretativa dos trabalhos, com o propósito de discutir as tendências, limitações e perspectivas que emergem do conjunto das pesquisas identificadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO (O ESTADO DA ARTE)

A leitura interpretativa das nove dissertações permite identificar que o campo da Educação Financeira escolar no Brasil vem se constituindo de maneira gradual, porém ainda marcado por tensões teóricas entre perspectivas tecnicistas, comportamentais e críticas. Essa heterogeneidade demonstra que o tema se encontra em processo de consolidação epistemológica, sendo influenciado por diferentes concepções de educação e de matemática.

Do ponto de vista cronológico, observa-se uma maior concentração de pesquisas entre 2013 e 2016, período de fortalecimento das políticas públicas voltadas à Educação Financeira e à inserção da temática no currículo da Educação

Básica. Nesse intervalo, predominam trabalhos com caráter instrucional e pragmático, como os de Fortunato (2013), Cunha (2014) e Duda (2014). Essas produções enfatizam o domínio de cálculos financeiros, juros e amortização, com o objetivo de preparar os estudantes para a gestão de recursos pessoais. Embora relevantes do ponto de vista didático, tais estudos mantêm uma visão restrita da formação financeira, centrada em competências matemáticas e pouco atentas às dimensões sociais e éticas do consumo.

Fortunato (2013), por exemplo, propõe uma abordagem prática do ensino de Matemática Financeira com uso de calculadoras HP-12C, visando aproximar o conteúdo da realidade do mercado financeiro. Ainda que a proposta contribua para contextualizar a aprendizagem, o autor reconhece que sua abordagem "mantém-se no campo técnico, sem alcançar uma discussão mais ampla sobre o papel social do dinheiro e das finanças" (Fortunato, 2013, p. 58).

De modo semelhante, Cunha (2014) e Duda (2014) associam a Educação Financeira à resolução de problemas e uso de tecnologias digitais, defendendo que o ensino se torne mais dinâmico e acessível aos alunos. Contudo, ambos os trabalhos demonstram limitações conceituais quanto à compreensão da Educação Financeira como prática crítica. Duda (2014, p. 72) ressalta que "as planilhas eletrônicas auxiliam no cálculo e na organização dos dados, mas não substituem o debate sobre as causas e consequências das decisões financeiras", evidenciando a necessidade de articulação entre tecnologia e reflexão.

Em contraposição a essas abordagens instrumentais, começam a emergir, a partir de 2013, propostas de Educação Financeira crítica, que buscam ultrapassar a lógica da racionalidade econômica e promover uma leitura mais ampla da realidade social. Campos (2013) é pioneira nesse movimento ao discutir o papel da Educação Financeira na formação de jovens consumidores, argumentando que a escola deve contribuir para a tomada de decisões conscientes, pautadas em valores éticos e na compreensão das desigualdades sociais.

Santos (2015) reforça essa vertente ao propor uma prática de Educação Financeira crítica mediada por planilhas eletrônicas. Para o autor, a tecnologia pode ser um instrumento de emancipação, desde que orientada pela reflexão sobre os impactos do consumo na vida social e ambiental. Essa combinação de tecnologia e criticidade representa um avanço significativo, pois introduz o uso de recursos digitais como ferramenta de conscientização, e não apenas como suporte técnico.

Freitas (2018) aprofunda essa linha ao desenvolver uma proposta de Educação Financeira crítica ancorada na Educação Matemática Crítica de Skovsmose, tratando o consumo como questão sociocientífica. A autora argumenta que o ensino de Matemática deve promover a leitura do mundo antes da leitura dos números, e que o debate sobre consumo e endividamento pode fomentar a consciência política dos estudantes. Sua pesquisa destaca-se por propor uma prática emancipadora, baseada no diálogo e na problematização, e não apenas na transmissão de técnicas.

Também se destaca a dissertação de Sousa (2016), que aborda a Educação Financeira sob a perspectiva da cidadania e dos valores éticos. Realizada no Ensino Fundamental, a pesquisa propõe trabalhar o tema a partir de discussões sobre solidariedade, planejamento e consumo consciente. Para Sousa (2016, p. 65), "a Educação Financeira deve contribuir para a formação humana e para o exercício da cidadania, não se restringindo ao ensino de cálculos ou à ideia de enriquecimento individual".

A dissertação de Silva (2016), embora ainda vinculada à Matemática Financeira tradicional, traz uma reflexão autocrítica relevante: a constatação de que os professores não possuem formação específica para tratar o tema de modo interdisciplinar e crítico. O autor observa que essa lacuna dificulta a implementação de propostas significativas e leva à reprodução de práticas mecanizadas.

Por fim, Amorim (2014) apresenta uma proposta de ensino por sequências didáticas contextualizadas, explorando situações do cotidiano dos alunos, como o uso do cartão de crédito e o consumo familiar. Sua contribuição está na tentativa de aproximar o conteúdo matemático da realidade social, ainda que sem a densidade teórica observada nas dissertações mais recentes.

De modo geral, a análise das nove dissertações evidencia que a Educação Financeira escolar brasileira encontra-se em transição, deslocando-se de uma abordagem puramente técnica para uma concepção mais crítica e contextualizada. A presença de estudos como os de Freitas (2018), Santos (2015) e Sousa (2016) indica o fortalecimento de uma perspectiva emancipatória, que reconhece a Educação Financeira como instrumento de formação cidadã.

Ainda assim, persistem lacunas significativas: a escassez de estudos em regiões periféricas, a ausência de formação docente específica e a necessidade de integrar a Educação Financeira às tecnologias digitais de forma crítica. Essas questões, retomadas nas considerações finais, constituem desafios centrais para o avanço do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Estado da Arte teve como objetivo analisar as produções acadêmicas sobre Educação Financeira em contextos escolares no Brasil, a partir de dissertações de mestrado desenvolvidas entre 2012 e 2018, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O levantamento e a análise dos nove trabalhos selecionados possibilitaram compreender o modo como essa temática vem sendo abordada no campo da Educação Matemática e identificar tendências teóricas, lacunas metodológicas e perspectivas para o avanço da pesquisa.

De forma geral, constatou-se que o campo da Educação Financeira escolar se encontra em processo de consolidação e caracteriza-se por uma diversidade de enfoques. A análise revelou a coexistência de três grandes vertentes: a instrumental, a tecnológica e a crítica.

A primeira, mais recorrente nas dissertações defendidas entre 2013 e 2016, ancora-se na Matemática Financeira e nas práticas de cálculo aplicadas a situações cotidianas, buscando desenvolver nos estudantes competências para administrar recursos, compreender juros, realizar orçamentos e planejar o consumo. Essa vertente, representada por autores como Fortunato (2013), Cunha (2014) e Silva (2016), contribui para a inserção da temática no currículo, mas mantém uma visão limitada e individualizante da Educação Financeira, voltada ao controle de gastos e à racionalização do comportamento do consumidor.

A vertente tecnológica, por sua vez, destaca-se em estudos como os de Duda (2014) e Santos (2015), que introduzem o uso de planilhas eletrônicas e recursos digitais como instrumentos didáticos. Embora inicialmente empregados para fins operacionais, esses recursos revelam potencial para tornar o ensino mais dinâmico e aproximar o conteúdo da realidade dos alunos. Santos (2015) avança ao propor uma abordagem crítica mediada por tecnologia, demonstrando que os meios digitais podem atuar como ferramentas de reflexão, quando orientados por uma intencionalidade pedagógica voltada à formação cidadã. Essa perspectiva dialoga com o entendimento contemporâneo de que as tecnologias, longe de neutras, constituem-se como meios culturais de produção de conhecimento e podem ser empregadas para questionar, e não apenas reproduzir, práticas de consumo.

A vertente crítica, mais expressiva nas dissertações de Campos (2013), Sousa (2016) e Freitas (2018), representa um movimento de ruptura com a visão tecnicista predominante nas primeiras produções. Inspiradas na Educação Matemática Crítica e na pedagogia freireana, essas pesquisas compreendem a Educação Financeira como um instrumento de emancipação social, capaz de promover a leitura crítica da realidade econômica e das relações de poder que atravessam o consumo, o trabalho e a desigualdade. Nessa perspectiva, ensinar Educação Financeira implica problematizar valores, hábitos e estruturas sociais, situando o aprendizado matemático no contexto das vivências concretas dos estudantes.

Essas dissertações apontam que a formação para o consumo consciente deve ir além do cálculo e da gestão racional, englobando dimensões éticas, políticas e ambientais. Freitas (2018), ao propor o consumo como questão sociocientífica, reforça o papel da escola como espaço de debate e conscientização sobre as implicações das escolhas econômicas. Do mesmo modo, Sousa (2016) evidencia que o desenvolvimento de atitudes solidárias e de responsabilidade coletiva pode ser uma via de transformação social mediada pela Educação Financeira.

Outro aspecto relevante identificado neste Estado da Arte diz respeito à formação docente. A maioria das dissertações analisadas reconhece que os professores da Educação Básica não possuem preparação específica para trabalhar com a Educação Financeira de modo interdisciplinar e crítico. Essa ausência de formação inicial e continuada limita a inserção do tema no currículo e conduz à reprodução de práticas fragmentadas. Para Silva (2016), o desafio reside em criar condições para que o professor compreenda o caráter social e cultural das finanças, superando a abordagem meramente matemática. Essa lacuna evidencia a necessidade de políticas públicas e programas institucionais que incluam a Educação Financeira nos cursos de licenciatura e em projetos de formação continuada.

Outro ponto a ser destacado é a desigualdade regional da produção científica. O levantamento mostrou que a maioria das pesquisas foi desenvolvida em instituições do Sul e Sudeste do país, com escassa representatividade de estudos nas regiões Norte e Nordeste. Essa concentração reflete tanto o histórico de distribuição desigual dos programas de pós-graduação quanto a ausência de incentivo a pesquisas contextualizadas em realidades socioeconômicas distintas. Gröhs (2020), ao desenvolver sua investigação na Amazônia Ocidental, demonstrou que os contextos regionais exercem influência direta nas práticas de ensino e nas concepções de dinheiro e consumo, o que reforça a importância de ampliar o olhar para além dos grandes centros.

Dessa forma, este Estado da Arte evidencia que o campo da Educação Financeira ainda demanda ampliação conceitual e diversificação metodológica. As produções analisadas indicam avanços significativos, especialmente nas propostas críticas e no uso pedagógico das tecnologias, mas apontam também para desafios persistentes, como a carência de fundamentação teórica consistente, a falta de integração curricular e a necessidade de articulação entre Educação Matemática, ética e cidadania.

Conclui-se que a consolidação de uma Educação Financeira crítica e emancipatória depende do fortalecimento da formação docente, da ampliação das investigações regionais e da incorporação consciente das tecnologias digitais como instrumentos de mediação pedagógica. As futuras pesquisas podem aprofundar o debate sobre como as práticas de Educação Financeira contribuem para a transformação social e o empoderamento dos estudantes, especialmente em contextos vulneráveis.

Assim, o presente estudo reafirma a relevância da Educação Financeira no espaço escolar, não apenas como campo de conhecimento emergente, mas como dimensão essencial da formação humana. Compreender o dinheiro, o consumo e o trabalho como elementos da vida social é condição para formar cidadãos capazes de intervir criticamente na realidade e de construir alternativas mais justas e solidárias para o futuro.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. R. **Educação matemática financeira por meio de sequências didáticas: duas aplicações cotidianas.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010.** Instituti a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre sua estrutura de governança e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2010.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CAMPOS, A. B. **Investigando como a educação financeira crítica pode contribuir para a tomada de decisões de consumo de jovens-indivíduos-consumidores (JIC's)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

CUNHA, C. L. D. **Educação financeira: uma perspectiva da disciplina matemática no ensino médio pela resolução de problemas.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

DUDA, R. **Matemática financeira e planilhas eletrônicas: uma abordagem com incorporações de recursos computacionais.** 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

FORTUNATO, S. **Matemática financeira, sistemas de amortização de empréstimos e análise de investimentos: uma proposta prática com a utilização da HP-12C.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, 2013.

GRÖHS, D. **Educação Financeira Crítica: o caso dos alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola de Boca do Acre - AM com mediação de aplicativos móveis.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

FREITAS, A. C. C. D. **A educação financeira na perspectiva da matemática crítica: o consumo como questão sociocientífica no ensino médio.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto Federal do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2018.

MINUSI, R. M.; SOUZA, C. A.; SANTOS, M. C. **Metodologia do Estado da Arte: fundamentos e procedimentos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2018.

SANTOS, R. M. **Educação financeira no ensino médio: uma abordagem crítica com uso de planilhas eletrônicas.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

SILVA, E. J. M. **Matemática financeira e educação financeira: reflexões críticas no ensino médio.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2016.

SOUSA, E. L. **Educação financeira como instrumento de cidadania: perspectivas no ensino fundamental. 2016.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas "estado da arte" em educação.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

Capítulo 39

Gestão Democrática Escolar na Era Digital: Participação e Colaboração em Tempos de Conectividade

Democratic School Management in the Digital Age: Participation and Collaboration in Times of Connectivity

Maria Lucilene Guimarães de Albuquerque

Pós-Graduada no curso de Pós-Graduação Lato Sensu, Especialização em Psicopedagogia Institucional, na Universidade Estadual Vale do Acaraú – Ceará. Mestrado em Ciências da Educação na Florida Christian University – Orlando Florida United States.

Resumo: Este estudo analisa as implicações da cultura digital para a consolidação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, considerando as transformações nos modos de comunicação, participação e deliberação em tempos de conectividade. A gestão democrática, prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), constitui um princípio essencial da educação pública e pressupõe a participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios. Com o avanço das tecnologias e o surgimento de novas formas de interação social, esse princípio adquire novas dimensões, exigindo a revisão das práticas de gestão e a ampliação dos espaços de escuta e colaboração, fundamentado em autores como Paro, Libâneo, Lück, Lévy, Castells, Santaella, Jenkins, Moran e Boaventura de Sousa Santos, o estudo propõe uma reflexão crítica sobre como as tecnologias digitais podem fortalecer ou fragilizar os processos democráticos no contexto escolar. A análise demonstra que a digitalização da gestão educacional não é um processo neutro, pois envolve dimensões estruturais, pedagógicas e ético-políticas. Entre os principais desafios observados, destacam-se a exclusão digital, as desigualdades de acesso e a superficialidade das interações online, que podem comprometer a efetividade da participação democrática. Por outro lado, quando mediada por princípios de inclusão, formação crítica e intencionalidade pedagógica, a cultura digital pode favorecer práticas mais colaborativas, transparentes e participativas, promovendo o protagonismo dos sujeitos escolares. Conclui-se que a gestão democrática na era digital demanda um compromisso ético com a equidade e a cidadania, colocando a tecnologia a serviço da escuta, do diálogo e da construção coletiva de uma escola verdadeiramente democrática e inovadora.

Palavras-chave: gestão democrática; educação tecnológica; cultura digital; participação escolar; cidadania digital; inovação educacional.

Abstract: This study analyzes the implications of digital culture for the consolidation of democratic management in Brazilian public schools, considering the transformations in communication, participation, and decision-making processes in times of connectivity. Democratic management, established in the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB No. 9.394/1996), is a fundamental principle of public education and presupposes the effective participation of the school community in decision-making processes. With the advancement of digital technologies and the emergence of new forms of social interaction, this principle acquires new dimensions, requiring a revision of management practices and the expansion of spaces for listening and collaboration. Based on authors such as Paro, Libâneo, Lück, Lévy, Castells, Santaella, Jenkins, Moran, and

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.39

Boaventura de Sousa Santos, this study offers a critical reflection on how digital technologies can strengthen or weaken democratic processes within the school context. The analysis shows that the digitalization of educational management is not a neutral process, as it involves structural, pedagogical, and ethical-political dimensions. Among the main challenges observed are digital exclusion, unequal access, and the superficiality of online interactions, which can compromise the effectiveness of democratic participation. On the other hand, when mediated by principles of inclusion, critical education, and pedagogical intentionality, digital culture can foster more collaborative, transparent, and participatory practices, promoting the protagonism of all educational actors. It is concluded that democratic management in the digital era requires an ethical commitment to equity and citizenship, placing technology at the service of listening, dialogue, and the collective construction of a truly democratic and innovative school.

Keywords: democratic management; education and technology; digital culture; school participation; digital citizenship; educational innovation.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática é um princípio constitucional e um dos pilares da educação pública brasileira, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que assegura a participação da comunidade escolar nos processos decisórios e na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Essa participação, historicamente, se materializa por meios de conselhos escolares, assembleias, reuniões pedagógicas e demais espaços de deliberação que buscam envolver professores, estudantes, famílias e gestores na vida da escola.

> A gestão democrática implica a participação efetiva dos membros da comunidade escolar nas decisões que dizem respeito ao trabalho educativo. Tal participação não é mero formalismo, mas condição essencial para que a escola cumpra sua função social de formação para a cidadania e para a emancipação humana (Paro, 2001, p. 68).

No entanto, com o avanço acelerado das tecnologias digitais e a transformação dos modos de comunicação na sociedade contemporânea. Intensificada pelo contexto pós-pandêmico, emergem novos desafios e oportunidades para a consolidação da gestão democrática em ambientes escolares cada vez mais conectados. A chamada era digital transformou profundamente as relações sociais, os fluxos de informação e as formas de engajamento cidadão.

Essa comunicação mediada por plataformas digitais, redes sociais e aplicativos tornou-se parte central das interações cotidianas, alterando também a dinâmica de participação política e institucional. No campo educacional, esse fenômeno impõe a necessidade de repensar as práticas de gestão, uma vez que a comunidade escolar passa a se manifestar e interagir também em ambientes virtuais. O que antes estava restrito ao espaço físico da escola, agora se expande para o espaço digital, permitindo ampliar o alcance das vozes envolvidas e diversificar as formas de colaboração e escuta.

Nesse cenário, a cultura digital assume papel decisivo na forma como os sujeitos aprendem, se comunicam e constroem sentidos coletivos. Autores como Pierre Lévy (1999), Manuel Castells (2003) Lucia Santaella (2018) destacam que vivemos em uma sociedade em rede, marcada pela conectividade, pela circulação instantânea da informação e pela reconfiguração das práticas culturais e comunicativas. Assim, compreender os impactos dessa cultura no ambiente escolar é fundamental para refletir sobre a efetividade e a qualidade da participação democrática mediada por tecnologias.

> A sociedade em rede é uma estrutura social construída em torno de redes de informação e comunicação impulsionadas pela tecnologia digital. Essas redes transformam não apenas a economia e a cultura, mas também os processos de poder e de participação, redefinindo as formas de interação social e institucional (Castells, 2003, p. 505).

Este estudo propõe, portanto, uma reflexão crítica sobre como a conectividade e as tecnologias digitais podem, ou não, contribuir para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas. Parte-se da hipótese de que a digitalização da comunicação escolar pode gerar novas formas de colaboração e engajamento, mas que sua efetividade depende de intencionalidade pedagógica, formação dos autores escolares e infraestrutura adequada. Além disso, analisa-se o papel da cultura digital na promoção de práticas mais horizontais, participativas e transparentes, discutindo também os limites, riscos e desigualdades que esse processo pode implicar.

A relevância deste estudo reside no fato de articular dois eixos centrais da educação contemporânea. A necessidade de consolidar uma gestão participativa e a urgência de compreender os impactos da cultura digital nas práticas escolares. Trata-se de um tema atual e necessário, pois a incorporação de tecnologias na gestão educacional não é um movimento neutro; ela envolve escolhas políticas, éticas e pedagógicas que podem tanto ampliar quanto restringir a participação democrática.

Investigar de que maneira as ferramentas digitais podem se tornar aliadas na construção de uma escola mais inclusiva e conectada com os modos atuais de interação social é, portanto, um passo essencial para repensar a gestão pública da educação no século XXI. Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral compreender de que forma a cultura digital influencia os processos de gestão democrática nas escolas públicas brasileiras. Especificamente, busca-se investigar práticas digitais que estimulem a participação da comunidade escolar, analisar os desafios e riscos da digitalização da gestão democrática e propor caminhos para uma gestão escolar digitalmente ética, acessível e participativa.

Para tanto, o estudo se fundamenta em um referencial teórico que articula autores clássicos e contemporâneos da área da educação, da cultura digital e da participação cidadã, como Vitor Paro, Libâneo, Lück, Gadotti, Pierre Lévy, Manuel Castells, José Moran, Lucia Santaella, Henry Jenkins, Sérgio Amadeu da Silveira, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. E mediante a isso, nos tópicos

seguintes, discute-se como a gestão democrática se manifesta na legislação e na prática escolar, analisando as transformações trazidas pela cultura digital, os desafios da desigualdade tecnológica e as possibilidades de construção de uma participação efetivamente inclusiva no contexto educacional contemporâneo.

Assim, ao longo do artigo, busca-se compreender de que forma essas transformações digitais impactam a efetividade da gestão democrática e quais condições estruturais, pedagógicas e éticas são necessárias para que as tecnologias se tornem, de fato, instrumentos de emancipação e não de exclusão.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LEGISLAÇÃO E NA PRÁTICA ESCOLAR

A gestão democrática da educação é um princípio fundamental previsto na legislação educacional brasileira e está intrinsecamente ligada à construção de uma escola pública de qualidade, participativa e inclusiva. Sua base legal está consolidada na Constituição Federal de 1988, especialmente no artigo 206, que estabelece que o ensino será ministrado com base em diversos princípios, entre eles, a gestão democrática do ensino público. Esse princípio é reforçado pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que em seu artigo 14 determina que os sistemas de ensino devem assegurar a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Segundo Vitor Henrique Paro (2001), a gestão democrática não se restringe a uma técnica de administração, mas deve ser compreendida como um ato político e um direito da comunidade escolar de participar das decisões que afetam diretamente sua formação e desenvolvimento. Para o autor, uma gestão escolar só pode ser considerada democrática se permitir a participação real, efetiva e deliberativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, e não apenas simbólica ou protocolar. Nesse sentido, Paro (2001, p. 85) aprofunda a discussão ao afirmar que:

> A gestão democrática da escola pública constitui um espaço privilegiado de exercício da cidadania, pois é nesse âmbito que os sujeitos aprendem a participar das decisões coletivas e a compreender o significado político de suas ações. Democratizar a gestão não é apenas permitir que todos falem, mas criar condições efetivas para que a comunidade escolar compartilhe o poder de decisão e se reconheça como protagonista do processo educativo.

No entanto, a distância entre o que está garantido na legislação e o que se observa na prática escolar ainda é significativa. Libâneo (2001) argumenta que a escola pública brasileira enfrenta um processo de democratização inacabado, no qual os mecanismos de participação são muitas vezes reduzidos a formalidades, com baixa representatividade e escassa influência nas decisões pedagógicas e administrativas . muitas vezes, conselhos escolares são formados, mas não são efetivamente ouvidos ou envolvidos nos processos mais importantes da gestão.

Portanto, a democratização da escola pública em nosso país, ainda é um processo em construção. Libâneo (2004, p. 125) ressalta que:

> A gestão democrática da escola não se realiza por decreto nem apenas pela existência de conselhos ou instâncias colegiadas. Ela depende de uma profunda mudança cultural, que envolva o modo de pensar e agir de gestores, professores, alunos, pais. Enquanto persistirem práticas autoritárias e a centralização das decisões, continuaremos a viver um processo de democratização formal, distante da efetiva participação e corresponsabilidade que a legislação propõe.

Claudia Davis (2004) também destaca que, embora haja marcos legais favoráveis à democratização, a cultura organizacional das escolas ainda carrega traços autoritários, centralizadores e verticalizados. Isso se manifesta, por exemplo, no papel do diretor, que frequentemente concentra decisões, e na pouca valorização da escuta das famílias, dos alunos e até mesmo dos professores em processos decisórios da escola.

Apesar desses desafios, existem avanços importantes, a serem considerados. A institucionalização de conselhos escolares, grêmios estudantis, e a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) são instrumentos que , quando bem conduzidos, favorecem uma gestão mais participativa. Para Lück (2009), a gestão democrática se materializa a partir de práticas como a escuta ativa, a deliberação coletiva, a autonomia responsável e a transparência nas ações da escola.

No entanto, para que esses instrumentos não se tornem meramente formais, é necessário que haja formação continuada dos gestores e demais membros da comunidade escolar, ou seja, a busca de conhecimento atualizado para compreender esse processo de gestar uma escola com a participação e o envolvimento de todos, adentrando uma cultura de participação que valorize o diálogo, a corresponsabilidade e o compromisso com a melhoria da educação.

Portanto, a gestão democrática na escola brasileira se encontra em um movimento dialético, sendo que de um lado, avança na legislação e no discurso institucional; de outro, enfrenta resistências práticas, estruturais e culturais que dificultam sua plena realização. Com o advento da cultura digital e novas possibilidades de comunicação e organização social, este debate ganha novos contornos, como serão discutidos nos próximos tópicos deste estudo.

TRANSFORMAÇÕES DA CULTURA DIGITAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA

A cultura digital é um fenômeno que vai além do uso de ferramentas tecnológicas. E trata-se de uma mudança de paradigmática na forma como as pessoas se comunicam, constroem conhecimento, se organizam socialmente e participam de processos coletivos. De acordo com Pierre Lévy (1999), a cultura digital marca a transição de uma sociedade centrada na informação verticalizada

para uma sociedade em rede, colaborativa, baseada na inteligência coletiva, na interatividade e na descentralização das estruturas de poder. Lévy (1999, p. 31) aprofunda essa ideia ao afirmar que:

> A cibercultura não se limita à difusão de novas tecnologias; ela instaura um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, um espaço que reconfigure profundamente as formas de produção de saber e de poder. Nesse ambiente, o conhecimento deixa de ser propriedade de poucos e passa a ser resultado da interação permanente entre múltiplos atores conectados em rede.

Essas transformações impactam diretamente a escola, suas formas de organização, de ensinar e de comunicar com a comunidade. A lógica tradicional, pautada na centralização, na linearidade e na transmissão vertical do conhecimento, entra em choque com as dinâmicas da cultura digital, que favorecem a autonomia, a mobilidade e a participação horizontal. Manuel Castells (2003) destaca que a sociedade em rede gera novos sujeitos sociais, hiperconectados, que exigem das instituições , incluindo a escola, maior transparência, abertura e diálogo.

A escola, enquanto espaço formativo, não pode se isentar dessas transformações. Segundo José Moran (2015), as tecnologias digitais oferecem oportunidades para práticas educacionais mais flexíveis, participativas e inovadoras, desde que incorporadas de forma crítica e planejada. No contexto da gestão democrática, isso significa explorar formas de participação online, escuta digital e construção coletiva de decisões mediadas por tecnologias.

Contudo, a simples presença de ferramentas digitais na escola não garante mudanças significativas. Lucia Santaella (2003) alerta que o uso da tecnologia precisa estar associado a uma reorganização dos modos de pensar, agir e se relacionar com o saber. A cultura digital, com suas linguagens multimodais e hipertextuais, exige da escola uma postura mais aberta à experimentação, ao diálogo intercultural e ao protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, especialmente os estudantes e suas famílias.

Para Henry Jenkins (2009), a cultura participativa digital é caracterizada pela baixa barreira de acesso e pela disposição dos indivíduos em contribuir ativamente com a produção e circulação de conteúdos. Isso tem implicações profundas para a gestão democrática. A comunidade escolar já não depende apenas das reuniões presenciais para se manifestar ou tomar decisões, ela pode interagir, propor, debater e mobilizar, por meio das redes sociais, fóruns, digitais e aplicativos de comunicação. Jenkins (2009, p. 28) descreve esse novo ambiente participativo afirmando que:

> A cultura participativa contrasta com as antigas noções de passividade dos consumidores. Ela é marcada por uma crença no valor das contribuições dos cidadãos e por um sentimento de conexão social que estimula a participação. Os indivíduos não apenas consomem informações, mas as compartilham, reinterpretam e recriam coletivamente, transformando o modo como comunidades se formam, aprendem e tomam decisões.

Contudo, essa ampliação dos espaços de participação também exige atenção a desigualdades digitais. Nem todos os membros da comunidade escolar têm acesso à internet de qualidade, dispositivos adequados ou formação para utilizar essas ferramentas de forma autônoma e crítica. Gilson Schwartz (20210) reforça que a inclusão digital não se limita ao acesso tecnológico, mas envolve também o desenvolvimento de competências para a cidadania digital e para a participação ética e consciente no ambiente online.

Portanto, a cultura digital reconfigura os modos de viver, ensinar, aprender e participar da vida escolar. Quando bem compreendida e aplicada, pode fortalecer os princípios da gestão democrática, promovendo uma escola mais aberta, colaborativa e conectada à realidade contemporânea. No entanto, seu uso deve ser orientado por valores de equidade, inclusão e escuta ativa, sob o risco de apenas reproduzir desigualdades e verticalidades por meios digitais.

PARTICIPAÇÃO E COLABORAÇÃO EM TEMPOS DE CONECTIVIDADE

A cultura digital ampliou significativamente as possibilidades de participação social e colaborativa, inclusive no ambiente escolar. Em tempos de conectividade permanente, a gestão democrática pode ultrapassar os limites do espaço físico da escola e se estender para ambientes virtuais, promovendo novas formas de escuta, diálogo e tomadas de decisões. No entanto, essa transição não ocorre automaticamente, ela exige planejamento, mediação pedagógica e compromisso ético com os princípios da democracia.

> A virtualização das relações humanas não significa o enfraquecimento dos laços sociais, mas a possibilidade de construção de novas formas de comunidade. A inteligência coletiva se manifesta justamente quando as tecnologias digitais são utilizadas para potencializar a comunicação, o compartilhamento e a colaboração entre sujeitos diversos. (Lévy, 1999. p. 31).

Historicamente, os espaços de participação na escola pública brasileira, como conselhos escolares, reuniões pedagógicas e assembleias, foram concebidos em formatos presenciais e com baixa flexibilidade. Com a expansão das tecnologias digitais, surge a oportunidade de reinventar esses espaços por meio de ferramentas como aplicativos de mensagens instantâneas, plataformas de gestão escolar, ambientes virtuais colaborativos, redes socais e formulários digitais.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2002), uma democracia real só é efetiva quando há ampliação das vozes e dos modos de participação, o que se torna mais viável com as mediações digitais. No contexto escolar, isso pode se materializar em estratégias como, consultas públicas online para definição de metas, uso de enquetes digitais para escuta da comunidade, grupos de WhatsApp como canais de diálogo com famílias, transmissões ao vivo de reuniões e votações eletrônicas em processos colegiados.

Essas formas digitais de participação podem fortalecer a gestão democrática ao ampliar o alcance da escuta e facilitar a comunicação com grupos que, historicamente, estiveram à margem dos processos decisórios escolares, como famílias trabalhadoras, estudantes com pouca voz institucional e membros da comunidade externa. Para José Moran (2025), a tecnologia, quando usada com intencionalidade pedagógica e compromisso ético, pode ser uma ferramenta de inclusão participativa, permitindo que mais sujeitos se envolvam nos rumos da escola.

Por outro lado, é fundamental reconhecer os limites e desafios que a participação digital impõe. Nem todos os sujeitos escolares têm acesso garantido à internet ou a dispositivos adequados, o que pode gerar novas formas de exclusão e aprofundar desigualdades já existentes. Sérgio Amadeu da Silveira (2017) adverte que a ilusão de conectividade plena pode esconder uma realidade marcada pela exclusão digital e pelo analfabetismo tecnológico, principalmente entre populações mais vulneráveis.

Além disso, há riscos associados à superficialidade da participação nas plataformas digitais. O simples preenchimento de um formulário online ou a reação a uma postagem em rede social não garantem um processo realmente democrático ou deliberativo. Henry Jenkins (2009) alerta para a necessidade de desenvolver competências para a cultura participativa, que envolve não apenas acesso técnico, mas também habilidades de expressão, argumentação, colaboração e responsabilidade coletiva.

> A cultura participativa não é simplesmente uma questão de consumir conteúdos, mas de participar ativamente na criação e circulação de novos significados. Envolve a construção de comunidades de conhecimento nas quais os participantes aprendem uns com os outros e assumem responsabilidade coletiva pelos produtos culturais que desenvolvem. Pós-Graduada no curso de Pós-Graduação Lato Sensu, Especialização em Psicopedagogia Institucional, na Universidade Estadual Vale do Acaraú – Ceará. Mestrado em Ciências da Educação na Florida Christian University – Orlando Florida United States (Jenkins, 2009. p. 7).

Para que a gestão democrática se beneficie da conectividade, é necessário estruturar intencionalmente espaços digitais de participação que valorizem na escuta qualificada, o diálogo contínuo e o retorno sobre as decisões tomadas. Isso requer formação dos gestores, professores e conselheiros escolares para o uso consciente e estratégico das tecnologias, bem como a criação de protocolos que assegurem transparência, representatividade e equidade no processo participativo.

É também fundamental repensar o papel dos sujeitos escolares na cultura digital. Vitor Henrique Paro (2001) já alertava que a participação não pode ser reduzida à legitimação de decisões previamente tomadas pela gestão, ela deve ser ativa, crítica e transformadora. Na era digital, isso significa criar condições para que os estudantes, professores, famílias e comunidade exerçam protagonismo real,

tanto nos ambientes presenciais quanto nos virtuais. Assim, a conectividade pode ser uma aliada poderosa de gestão democrática, desde que não seja entendida apenas como um meio técnico, mas como um ambiente político-pedagógico que exige mediação, inclusão e compromisso com os princípios da democracia participativa.

DESIGUALDADE DIGITAL E OS LIMITES DA PARTICIPAÇÃO ONLINE

Embora as tecnologias digitais tragam novas possibilidades para o fortalecimento da gestão democrática, é imprescindível reconhecer que seu uso também evidencia e, por vezes, aprofunda desigualdades já existentes no ambiente escolar. A chamada desigualdade digital, termo que se refere-se não apenas ao acesso físico à tecnologia, mas também à qualidade desse acesso e à capacidade de uso crítico das ferramentas, representa um dos maiores obstáculos para a efetivação de uma participação democrática real em tempos de conectividade.

Segundo Van Dijk (2005), a exclusão digital ocorre em múltiplas dimensões, acesso técnico (internet e dispositivos), habilidades de uso (letramento digital), motivação para o uso e resultados obtidos a partir do uso das tecnologias. Ou seja, não basta que os alunos professores ou responsáveis tenham um celular com internet, é preciso que saibam como utilizar as ferramentas de forma significativa, crítica e autônoma. Esse fator limita, por exemplo, a participação de muitas famílias em reuniões virtuais, votações online espaços digitais de consulta ou deliberação.

> A exclusão digital não é um fenômeno simples de falta de acesso, mas um processo de múltiplas camadas que reflete e reforça desigualdades sociais preexistentes. Ela envolve não apenas a disponibilidade técnica de computadores e conexões, mas também as habilidades necessárias para utilizá-los, as motivações para o uso e os benefícios que as pessoas conseguem extrair das tecnologias. Assim, a exclusão digital é. Em última instância, uma exclusão social mediada tecnologicamente (Van Dijk, 2005, p. 22)

Sérgio Amadeu da Silveira (2017) reforça que o Brasil enfrenta uma conectividade marcada por assimetrias socioeconômicas, geográficas e culturais. Em áreas rurais ou periféricas, é comum o compartilhamento de um único aparelho por toda a família, conexões instáveis ou inexistência de qualquer acesso. Para o autor, pensar a gestão democrática digital sem enfrentar essas desigualdades é reproduzir um modelo excludente, ainda que com novas roupagens tecnológicas.

Além disso, Bourdieu (2003), ao tratar do conceito de capital cultural, nos ajuda a compreender que o acesso ao mundo digital também está associado ao repertorio prévio dos sujeitos. Famílias com menor escolaridade ou familiaridade com as dinâmicas institucionais da escola tendem a participar menos, tanto no espaço físico quanto no digital. Ou seja, a desigualdade de participação não é nova, mas ganha novas formas na cultura digital.

Outro aspecto importante diz respeito à superficialidade das interações digitais, que pode gerar uma falsa sensação de participação. Um clique em uma enquete ou um comentário em um grupo de Whatsapp, embora represente algum grau de engajamento, não substituem os processos de escuta ativa, debate argumentativo e construção coletiva de decisões. Para Castells (2003), a velocidade e a fragmentação da informação nas redes digitais podem comprometer a profundidade do diálogo e favorecer a dispersão.

Henry Jenkins (2009), por sua vez, a firma que a cultura participativa só se efetiva quando acompanhada de mediação pedagógica e formação para a participação. Isso significa que o uso das tecnologias na gestão escolar não pode ser espontâneo ou improvisado, é preciso criar intencionalmente espaços seguros, acessíveis e formativos para que todos possam compreender, contribuir e se sentir parte dos processos decisórios.

> A cultura participativa não elimina automaticamente as desigualdades de poder ou de acesso. Pelo contrário, ela exige novas formas de alfabetização e mediação, capazes de transformar a participação em um processo reflexivo e crítico. A verdadeira inclusão digital ocorre quando os sujeitos compreendem as estruturas de poder que moldam as plataformas e desenvolvem competências para intervir nelas de maneira criativa e significativa (Jenkins, 2009, p, 114)

Portanto, os limites da participação online são reais e múltiplos. Ignorá-los pode resultar em uma democracia digital que apenas simula inclusão, sem de fato assegurar a presença ativa e qualificada de todos os segmentos da comunidade escolar. Para que a gestão democrática se fortaleça na era digital, é necessário enfrentar a exclusão digital como uma pauta política e pedagógica, investindo em infraestrutura, formação continuada e políticas públicas de equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a gestão democrática na era digital evidencia que, embora a tecnologia ofereça novas possibilidades de participação e colaboração, seu potencial emancipador depende de condições estruturais, formativas e culturais que ainda estão em construção no contexto das escolas públicas brasileiras. Essa constatação dialogada com a hipótese inicial do estudo, segundo a qual a digitalização da comunicação escolar só se torna democrática quando sustentada por intencionalidade pedagógica, formação adequada e infraestrutura e equitativa. As análises realizadas ao longo do artigo demostram que a democratização da gestão não pode ser compreendida apenas como um princípio normativo ou como a adoção de ferramentas digitais, mas como processo político-pedagógico que exige intencionalidade, diálogo e corresponsabilidade entre todos os sujeitos envolvidos.

A partir dos estudos de Paro (2001), Libâneo (2004) e Lück (2009), observou-se que a gestão democrática está diretamente associada ao exercício da cidadania e à

efetiva partilha do poder decisório no espaço escolar. Entretanto, a prática cotidiana ainda revela um hiato entre o que é proposto pela legislação e o que se concretiza nas escolas, em razão de estruturas hierárquicas, resistências culturais e da falta de formação específica para gestores e educadores. Assim, a democratização da escola pública consistentes quanto da transformação das mentalidades e práticas institucionais.

Com o advento da cultura digital, esse cenário adquire novas dimensões. Como destacam Lévy (1999), Castells (2003) e Santaella (2003), vivemos em uma sociedade em rede, na qual o conhecimento, a comunicação e a participação passam a se organizar de forma descentralizada e interativa. Nesse contexto, as tecnologias digitais não apenas modificam a maneira como a escola se comunica, mas também os modos de aprender, de se relacionar e de exercer a cidadania. A gestão democrática, ao incorporar essas ferramentas, tem a oportunidade de ampliar sua capacidade de escuta e engajamento, aproximando a escola de sua comunidade de maneira mais ágil e horizontal.

Por outo lado, como apontam Van Dijk (2005) e Sérgio Amadeu da Silveira (2017), a exclusão digital permanece como um dos principais entraves à consolidação de uma participação realmente inclusiva. As desigualdades de acesso à internet, à infraestrutura tecnológica e ao letramento digital revelam que a conectividade não é uma realidade universal, mas um privilégio para parte da população. Nesse sentido, a chamada democracia digital pode torna-se uma forma de exclusão simbólica, caso não venha acompanhada de políticas que garantam equidade e condições reais de participação para todos os sujeitos escolares.

Além disso, a pesquisa evidenciou que a participação mediada por tecnologias precisa ser qualificada para não se reduzir à superficialidade de interações instantâneas. Como alertam Castells (2003) e Jenkins (2009), o simples uso das redes sociais, enquetes virtuais ou grupos de mensagens não assegura processos democráticos autênticos. É necessário promover uma cultura digital crítica, na qual o diálogo, a escuta ativa e o pensamento colaborativo sejam incentivados e mediados pedagogicamente. Somente dessa forma será possível transformar a conectividade em um instrumento de emancipação e não de reprodução das desigualdades e da passividade social.

Nesse sentido, a gestão democrática na era digital demanda uma nova postura dos gestores, professores e demais membros da comunidade escolar, a de mediadores de processos comunicativos e formadores de cidadãos digitais críticos. Essa mediação não se restringe ao domínio técnico das ferramentas, mas envolve a compreensão de seus usos éticos, políticos e pedagógicos. A formação continuada em tecnologias educacionais, a criação de protocolos de participação online e o fortalecimento de espaços híbridos, presenciais e virtuais, de deliberação podem contribuir para uma gestão mais transparente, colaborativa e coerente como os princípios democráticos.

Portanto, consolidar uma gestão democrática digitalmente inclusiva significa enfrentar simultaneamente três dimensões. A estrutural, que envolve infraestrutura tecnológica e acesso equitativo; a pedagógica, que requer mediação intencional

e formação crítica para o uso das tecnologias; e a ética-política, que se relaciona ao compromisso com a equidade, a transparência e o protagonismo dos sujeitos escolares. Sem o equilíbrio entre essas dimensões, o risco é transformar a gestão digital em mera formalidade ou espetáculo participativo, esvaziado de sentido e de impacto real nas decisões coletivas.

Em síntese, a era digital não elimina os desafios da gestão democrática, mas os reconfigura. Cabe às escolas, aos gestores e às políticas públicas compreenderem que a tecnologia, quando orientada por princípios de inclusão e justiça social, pode fortalecer a democracia e ampliar o direito à voz. Contudo, quando apropriada sem reflexão ou sem equidade, tende a reforçar desigualdades e limitar a cidadania. Assim, o futuro da gestão democrática na educação brasileira depende menos das ferramentas digitais em si e mais da capacidade humana de usá-las de forma crítica, ética e transformadora. Colocando a tecnologia a serviço da participação, da escuta e da construção coletiva de uma escola verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

AMADEU DA SILVEIRA, Sérgio. **Exclusão digital: a falsa promessa da conectividade plena**. Revista ComCiência, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

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

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

DAVIS, Claudia. **Gestão democrática e qualidade do ensino.** São Paulo: Cortez, 2004.

JENKINS, Henry. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century.** Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Petropólis: Vozes, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola: uma abordagem integrada.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas e tecnologias.** Revista Inovação Educacional, v. 17, n. 1, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Tudo sobre todas: redes digitais, privacidade e venda de dados pessoais.** São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

SCHWARTZ, Gilson. **Inclusão digital: desafios e oportunidades.** São Paulo: Fundação Telefônica, 2010.

VAN DIJK, Jan A. G. M. **The Deepening Divide: Inequality in the Information Society**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

Capítulo 40

(Re) Pensando a Educação do Campo sob a Ótica Freiriana: Políticas Públicas da Atualidade

(Re)Thinking Rural Education from a Freirean Perspective: Contemporary Public Policies

Cícero Júlio de Melo

Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco - UPE.

Waldênia Leão de Carvalho

Professora Orientadora - Doutora em Educação Universidade do Rio de Janeiro - RJ.

Resumo: Entende-se por Educação do Campo uma manifestação social formada por aspectos culturais, políticos e econômicos. É um espaço de particularidades e de matrizes culturais, repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, identidades e histórias. Nesse sentido, os processos educacionais do campo precisam ser significativos conforme as especificidades dos sujeitos que o integram. Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, destacava a educação como um ato político: "Professores e alunos devem estar cientes das 'políticas' que cercam a educação. A forma como os alunos são ensinados e o que lhes é ensinado serve a uma agenda política". Tal pensamento serve como base para o diálogo e o desenvolvimento deste artigo. Já as Políticas Públicas expressam a ação do Estado, mediando os interesses e as reivindicações da sociedade, devendo tais políticas terem como objetivo maior atender aos setores sociais mais fragilizados e vulneráveis. O presente trabalho apresenta uma reflexão, através de levantamento bibliográfico, a respeito das atuais políticas públicas voltadas para a modalidade da Educação do Campo, dialogando com o pensamento freiriano. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa teórica, finalizando com a importância da teoria de Freire para a educação como prática emancipatória e os novos desafios das escolas campesinas no que tange à emancipação dos sujeitos e ao fortalecimento da cultura dos povos do campo.

Palavras-chave: educação do campo; políticas públicas; Paulo Freire.

Abstract: Rural Education is understood as a social manifestation shaped by cultural, political, and economic aspects. It is a space characterized by specificities and cultural matrices, filled with political possibilities, critical formation, resistance, identities, and histories. In this sense, educational processes in rural areas must be meaningful and aligned with the specific realities of the individuals involved. Paulo Freire, Patron of Brazilian Education, emphasized education as a political act: "Teachers and students must be aware of the 'politics' surrounding education. The way students are taught and what they are taught serves a political agenda." This perspective serves as the foundation for the dialogue and development of this article. Public policies, in turn, represent state action, mediating the interests and demands of society, and should primarily aim to serve the most fragile and vulnerable social sectors. This study offers a reflection, through bibliographic research, on current public policies directed toward Rural Education, in dialogue with Freirean thought. Regarding methodology, this is a theoretical study, concluding with a discussion on the importance of Freire's theory for education as an emancipatory practice and the new challenges faced by rural schools in terms of subject emancipation and the strengthening of rural peoples' cultures.

Keywords: rural education; public policies; Paulo Freire.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.40

INTRODUÇÃO

A **Educação do Campo** surgiu no âmbito da organização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, tendo sua declaração final e legitimada nos debates da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004. Os agentes que protagonizaram a conferência foram, em sua maioria, trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações, alicerçados na trajetória da Educação Popular, de Paulo Freire, e nas lutas e movimentos sociais da classe trabalhadora do campo (II CNEC, 2004).

A Política de Educação do Campo foi aprovada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), conforme Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Básica, ampliando os espaços de embates e conciliações entre a sociedade do campo e o Estado, conforme enfatiza Faleiros (*apud* Azevedo, 2006) no sentido de redigir e pôr em prática políticas públicas adequadas à realidade do povo campesino.

Desde os idos de 1.500, a educação destinada às classes populares do campo esteve vinculada, equivocadamente, a um modelo de educação urbana. Tal equívoco marcava inferioridade em relação ao espaço urbano, por isso, os preconceitos e os estereótipos para com o povo campesino aumentavam de forma frequente. Segundo Leite (1999):

> A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

Diante de um posicionamento elitista e em busca de modificar um equívoco sociocultural, grupos sociais defendem que o campo vai além de um espaço geográfico. É um cenário rico em cultura, tradições, especificidades e costumes singulares. Assim, perceber os atores sociais do campo nesse contexto, com suas particularidades e historicamente construídos, corrobora com a afirmação inadequada acerca da extensão do modelo educacional urbano para o campo (Martins, 2009).

No que concerne à complexidade que envolve a modalidade da Educação do Campo, o legado da obra de Paulo Freire contribui com grande relevância acerca de demasiadas experiências educativas no Brasil. Nesse sentido, as ideias atemporais de educação e de formação humana defendidas pelo autor são consideradas como uma das bases da Educação do Campo. No que diz respeito à perspectiva política, o patrono da educação brasileira afirmava que “a educação não é política por decisão de uma pessoa ou de outra. Ela é política. A neutralidade é falsa. A educação possui um caráter diretivo, envolve inexoravelmente algum projeto de sociedade. ” (Demarchi, 2021).

Frente à importância de se desenvolverem pesquisas científicas na área da educação campesina e considerando os sujeitos e sua cultura, a qual transcende a localização geográfica, o presente trabalho de pesquisa, através de levantamento bibliográfico, tem como objetivo refletir a respeito das atuais políticas públicas voltadas para a modalidade da Educação do Campo, em diálogo com o pensamento freiriano.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO (UM POUCO DE HISTÓRIA)

Ao longo da história do Brasil, é visível o desprezo do Estado para com os povos campesinos, o qual, o sistema capitalista busca constantemente submeter o campo à cidade, desvalorizando o universo cultural da área rural, esmagando as histórias e identidades desses sujeitos sociais. A partir desse contexto, como forma de sobrevivência e resistência, nascem os movimentos sociais, na luta pelas terras e mais tarde, pela educação (Silva, 2017).

Caminhando pela nossa história, de acordo com Ribeiro (2012), foi entre as décadas de 1930 e 1940, que surgiu a ideia do chamado “ruralismo pedagógico” (Pensamento que defendia uma educação diferenciada voltada a fornecer subsídios, a fim de fixar o homem no campo por meio da pedagogia). Tal pedagogia diferenciada, tinha a intenção de preparar o filho do homem do campo para que permanecessem na área rural, sendo esta escolarização, voltada ao trabalho agrícola e adequada às necessidades do povo do campo.

Nos anos de 1960, surgem os movimentos sociais organizados, com a participação de protagonistas diretamente ligados à construção da história da Educação do Campo. Destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os sindicatos, o trabalho das Ligas Camponesas, os Centros Populares de Cultura (CPC), O Movimento de Educação de Base (MEB), as Federações de trabalhadores e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), a ação pastoral dos bispos da Igreja Católica e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire (Silva, 2017).

Já nas décadas de 60 e 70, surge uma escola com o intuito de treinar e não para educar. Essa escolarização se dá, pela necessidade a se adequar ao processo de modernização dos campos com novos maquinários, introdução de insumos dentre outros, devido a influência direta do capitalismo e dos interesses das classes dominantes.

Para os anos 1970, (Ribeiro, 2012), aponta que os trabalhadores do campo ainda eram marginalizados e vistos como objetos e não sujeitos políticos atuantes no meio em que viviam, expondo suas fragilidades, baixo desempenho e a total indiferença por parte do estado em relação à educação rural. Ainda de acordo com o autor, a literatura acerca da educação campesina, os estadunidenses apresentavam uma grande atuação na formação da educação do campo.

Nos anos de 1980, milhares de camponeses perdem suas terras. Agregado a isso, retoma-se os movimentos de lutas contra o regime militar e a greve de operários.

Período em que se retoma a organização de acampamentos dos trabalhadores sem-terra e a luta pela Reforma Agrária. No ano de 1983, ocorre a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

A década de 1990, é marcada pela luta de uma educação no e do campo, realizada por educadores envolvidos a movimentos sociais populares do campo. Mais uma vez, a resistência se fazia presente no intuito da construção e definição de uma política pública de Educação Popular do e no Campo. A proposta educacional do Movimento Por uma Educação do e no Campo, era voltada para os sujeitos do campo, considerando seus interesses, peculiaridades e na luta pela terra e pelo trabalho (Costa *et al,* 2019).

Os anos 2000, a Educação do Campo teve marcos significativos em sua construção histórica com a criação de políticas específicas

> "Parecer CNE/CEB Nº: 36/2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002); a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Referências para uma política nacional de educação do campo. Criação de um grupo de trabalho permanente vinculado ao Ministério da Educação para pensar as políticas de educação para o campo. A partir deste grupo foram organizados os Cadernos de Subsídios (BRASIL, 2004b); o Parecer CNE/CEB Nº 1/2006 que trata de dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) (BRASIL, 2006); o Parecer CNE/CEB Nº 23/2007 - orientações para o atendimento da Educação do Campo (BRASIL, 2007); a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008); a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); o Decreto nº 7.352, de 4/11/2010 – Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010a) e a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 - que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b)" (COSTA *et al.* 2019).

Hora *et al.* (2019), afirma que foi o campo que produziu a educação do campo. Ou seja, não uma ideia de campo, mas o campo por inteiro, o campo real, constituído por suas histórias de lutas sociais pela terra, pelo trabalho, pelo lugar de vida, cultura, moradia, produção, lazer, conservação da natureza e respeito as especificidades locais. A educação do campo, nesse contexto, nasceu através da mobilização e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para os povos do campo.

Ainda segundo as autoras, a educação do campo nasceu também como uma crítica à estrutura da educação vigente (que não é uma proposta de educação

contextualizada), a qual não levava em consideração o debate pedagógico, à realidade local, as relações sociais concretas.

PAULO FREIRE, NO CAMPO

> "Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias." Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire, Paulo Freire, foi um dos mais originais intelectuais do Brasil. Nasceu em Recife em setembro de 1921. Com sua proposta pedagógica de trabalhar palavras que fizessem parte do cotidiano, vivência e histórias dos próprios estudantes, organizou uma obra fundamental para auxiliar no entendimento do que é educação. Contribuiu com tal reflexão uma maneira de entender agregando o conceito de autonomia, educação e consciência.

As estratégias de ensino de Freire, o fez com que compusesse um conjunto de livros e reflexões que levaram pesquisadores a denominarem o método Paulo Freire. O educador, preocupava-se com a realidade dos estudantes e entendia que o ensino poderia contribuir para a melhoria da própria condição. Contudo, era preciso reconhecer e valorizar os conhecimentos intrínsecos dos próprios alunos, para a partir daí, construírem e reconstruírem o próprio conhecimento.

Na visão de Freire (1978), os seres humanos são seres inacabado, e suas experiências no decorrer da vida é o que os diferem dos outros animais. A ideia de Freire, em relação a permanente aprendizagem da humanidade é fundamental, pois a partir daí, tal situação corrobora com a educação crítica e dirigida, para a transformação dos homens em protagonistas da História (Silva, 2021).

Nesse sentido, para Freire (1978), sugere uma educação humanizada, libertadora, problematizadora, onde os educandos não podem mais serem vistos como meros pacientes vazios, indivíduos utilizados como depósitos do conhecimento do professor, propõe que o sujeito se construa, como ser social, com autonomia e criatividade. E, enfatiza "[...] Educação problematizadora consiste de caráter autenticamente reflexivo, implica num constate ato de desvelamento da realidade."

Por ter vivido, no período de sua infância, diferentes formas de preconceito, violência e marginalidade, Freire, desenvolveu ideologias de um mundo mais justo e igualitário, como pode-se observar em um trecho de seu livro Conscientização: teoria e prática da libertação

> Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio e tive "minha primeira iluminação": um dia contemplei uma moça

> despida. Ela me olhou e se pôs a rir [...]. Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens (Freire, 1979, p. 9).

"... o que poderia fazer para ajudar aos homens." Freire renuncia a carreira de Direito e abraça a educação, com a teoria de que a educação é o caminho para a emancipação de sujeitos, para que transformem sua realidade por meio da reflexão crítica. Moya, 2021, relata que ao desenvolver trabalhos voltados à alfabetização de adultos pobres, excluídos da sociedade, tal conceito corrobora no objetivo de tornar a educação libertadora, ao despertar a consciência dos alunos para as relações de opressão nos ambientes de trabalho e para as injustiças sociais existentes na sociedade. O educador tecia críticas ao capitalismo, mas também aos regimes socialistas autoritários que desrespeitavam a liberdade e a democracia.

Um dos objetivos da educação é garantir que o indivíduo perceba-se como sujeito capaz de transformar a realidade a qual está inserido. Freire, ao buscar um método de alfabetização o qual propunha o desenvolvimento do despertar da Consciência Crítica e da Emancipação Popular contribuiu para o êxito da práxis.

A obra de Paulo Freire data de um período em que a predominância do opressor em relação ao oprimido era facilmente percebida. Lorenzon, 2015, afirma que o homem da atualidade, torna-se oprimido por novas relações de poder, refém de sistema macroeconômico e da manipulação da mídia e que tal processo faz com que o sujeito não se perceba como objeto.

De acordo com Freire, para que haja a emancipação do sujeito, é necessário romper com a perspectiva "fatalista da história" (ou seja, o aspecto futuro de uma pessoa é imutável). No entanto, para que isso aconteça, torna-se necessário o desenvolvimento de sujeitos capazes de realizar uma leitura crítica da realidade, agindo no seu contexto a fim de promover mudanças, para que o mesmo perceba-se como protagonista na e da história.

POLÍTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Política é a ciência de bem governar um povo, constituído em Estado. Governo esse, exercido pelo poder público, tendo seus representantes sido escolhidos pelo povo, de maneira direta ou indireta (Machado; Kyosen, 2000). Ainda segundo os autores, a política mostra as doutrinas indispensáveis ao bom governo de um povo, estabelecendo as normas jurídicas para o efetivo desempenho das instituições administrativa do Estado.

De acordo com Santos 2009, Política Pública é o conjunto de ações e intervenções do Estado orientadas para a geração de impactos nas relações sociais. Embora o termo política pública seja muito utilizado nos discursos de gestores e líderes da sociedade civil, pouco paramos para pensar em seu

significado. Sua caracterização ocorreu quando foi percebido que o estado deveria garantir ao cidadão serviços a fim de diminuir as desigualdades sociais e promover o crescimento econômico.

Dentre os vários tipos de Políticas Públicas, destaquemos a Política Pública Educacional, a qual Oliveira 2010, define:

> Se "políticas públicas" é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Em tratando-se de política voltada para a educação do campo, a instituição da pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, com a Proclamação da República, foi considerada por muitos autores, um marco da constituição para a educação rural. Dentre suas atribuições, estava o atendimento a estudantes do campo, seu objetivo era modernizar o país, e para tal, a educação era um caminho para alcançar o desenvolvimento socioeconômico, a medida forçava os fazendeiros a abrirem escolas em suas propriedades (Lima *et al.,* 2014.; Souza, 2011).

Importante ressaltar que para a implementação de uma política de educação do campo faz necessário o reconhecimento de desmitificação da superioridade da cidade em relação ao campo, e com isso desenvolver relações baseadas na igualdade de direitos e solidariedade entre campo e cidade. Visto que o campo, é um espaço rico em diversidade cultural (Silva *et al.,* 2012).

A proposta do referido levantamento não é fazer uma análise da funcionalidade das políticas públicas vigentes direcionadas à Educação do Campo, e sim, listar as principais e atuais políticas desenvolvidas para auxiliar o sistema educacional campesino. São elas:

O Programa Nacional da Reforma Agrária (Pronera): Cursos superiores em várias áreas do conhecimento ofertados em parceria com as universidades públicas.

Programa Residência Agrária (PRA): Curso de especialização para formar os profissionais das ciências agrárias para trabalhar com a agricultura familiar camponesa.

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo): Cursos de licenciatura para a educação do campo.

Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo): Conjunto de ações que asseguram a melhoria da qualidade de ensino nas redes existentes.

Finalizo este tópico, destacando Lima (2014), ao afirmar que as "Políticas públicas para a educação do campo deveriam passar pela ótica de ações populares. Se estamos longe disso, podemos, no entanto, apontar algumas marcas

que, necessariamente, podem e devem ser forjadas nas práticas educacionais e educativas no campo. ”

METODOLOGIA

O procedimento da pesquisa utilizado para o desenvolvimento do presente trabalho é exploratório, através de um levantamento bibliográfico, ou seja, feito a partir de material já elaborado (Gil, 2008). A pesquisa por meio de referenciais teóricos já publicados, discute as várias contribuições científicas, trazendo subsídios sobre o que já foi pesquisado como e sob qual enfoque foi tratado. É de relevante importância salientar o planejamento do pesquisador, compreendendo desde a temática à divulgação dos resultados da pesquisa (Boccato, 2006).

Os trabalhos pesquisados foram artigos, dissertações, periódicos e livros que abordassem a temática da Educação do Campo, as ideologias de Paulo Freire e Políticas Públicas voltadas para a educação campesina.

A coleta dos dados selecionados se deu a partir da leitura exploratória (leitura rápida, de caráter eliminatório, para verificar a relevância para o trabalho); leitura seletiva (leitura mais aprofundada do material selecionado); leitura crítica (leitura que envolve apresentação de argumentos fundamentado que avalia e analisa o que foi lido). Os textos selecionados serviram como base de dados para análise dos documentos das obras publicadas, construção do referencial teórico e de subsídios para embasar os resultados e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O campo é um espaço de particularidades e matrizes culturais, repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, identidades e histórias. Cabe à educação do campo a função de despertar a consciência na junção de forças e produção de saberes para a desconstrução do imaginário coletivo acerca da percepção hierárquica entre campo e cidade (Molina *et al.,* 2004).

Fica claro, nas entrelinhas do estudo, que para que ocorra uma real educação do campo, é preciso debruçar-se sobre a tríade Campo – Educação – Política Pública. Diante desse contexto, e da literatura científica abordada, percebe-se a relevância teórico-prática das ideias freiriana para com a Educação do Campo, muitas vezes sucateada, principalmente quando o estado deixa de cumprir o seu papel.

Percebe-se também, que a educação do campo é constituída por diferentes acúmulos de conhecimentos, raízes históricas, identidades, e deve sempre considerar a cultura dos seus agentes. E é notório o diálogo que se pode observar nas ideologias das obras de Paulo Freire em corroboração à educação do campo, tanto no que concerne à política (Política Pública direcionada) como à educação propriamente dita. Diversos estudos apontaram que o ideário de mundo educacional

criado por Freire, fortalece o movimento de uma pedagogia libertadora, e que o diálogo com respeito às diversidades de conhecimentos e tradições agregados às experiências e vivências dos sujeitos do campo surtiram práticas exitosas.

Ainda nos dias atuais, verificamos que a educação do campo, desde o início da história, vem sendo marginalizada pela sociedade de maneira geral, e as poucas políticas públicas até então realizadas, parecem assumir um papel compensatório a serviço do capitalismo e dos interesses de classe. No que concerne as políticas públicas direcionadas à educação do campo, nota-se que são insuficientes, e quando há, apresentam deveras fragilidades, além de muitas vezes, serem subordinadas ao capitalismo e aos interesses das classes dominantes.

Os estudos mostram que a educação do campo deve compor espaço de resistência de seus atores sociais, que batalham pela permanência na terra, ambiente que vai além da localização geográfica, mas um lugar de existência e construção de identidades. Torna-se evidente, ao longo da pesquisa e das produções encontradas, a importância de uma educação do campo criada, pensada com e pelos sujeitos que os compões, visando uma formação humana emancipatória em todos os sentidos sociais, econômicos e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser observado, os Movimentos Sociais surgidos no século XX contribuíram significativamente acerca do debate sobre uma educação que contemplasse a escola do campo. Práticas pedagógicas contextualizadas considerando as singularidades dos sujeitos do campo são exemplos de respeito às diferenças e à promoção da inclusão da população campesina.

Infelizmente, o sistema escolar no Brasil, de maneira geral, é pautado no paradigma urbano, onde as cidades são vistas como espaço civilizadas e de superioridade quando comparadas com as áreas do campo.

Diante dos estudos realizados, pode-se perceber que a ideologia freiriana, contribui significativamente com a Educação do Campo, repleta de suas especificidades e culturalmente rica, o qual deve-se reconhecer na experiência da pessoa, elementos fundamentais para que o sujeito reconheça a sua própria história, dificuldades e superações. Numerosas literaturas, pontua o convite de Paulo Freire a construção de uma educação libertadora, voltada para emancipação humana e transformação social.

No tocante às políticas públicas direcionadas à educação do campo, foi observado que, das primeiras ideias aos dias atuais, faz-se necessário a ampliação e fortalecimento das mesmas. Deve ser considerado ainda, que para a implementação de políticas públicas que fortaleçam os povos e a educação do campo, é preciso atentar para as diferenças existentes nestes espaços. Ponderar que o campo é um lugar que vai além do ambiente físico geográfico, é heterogêneo e diverso, e que as políticas, não devem ser idênticas a todos os povos do campo e sim, específicas por região.

Finalizo com o pensamento de que a educação/política adequada ao campo, não é aquela "engessada" que prepara o homem, mulher, criança, jovem e/ou adulto, para permanecerem no campo, e sim para que tenham direito à escolha de viver onde quiserem, desde que, sejam conscientes da autonomia e protagonismo que possuem, com possibilidades de transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. **Descompassos nas políticas educacionais: a (re) organização da educação rural em Jardim de Piranhas/RN (1999-2006).** Natal, 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896> Acesso em: 10 de jun. 2023.

COSTA, L. G.; RODRIGUES, A. C. S.; COSTA, L. M. **Educação Do Campo Nos Últimos 20 Anos: Conquistas, Retrocessos E Resistências.** Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 24, n. 41, jan./abr. 2019.

DEMARCHI, J. L. **Paulo Freire: a educação é política.** Disponível em: https:// diplomatique.org.br/paulo-freire-a-educacao-e-politica/ Acesso em: 20 de mai. 2023.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HORA, K. E.R.; MACHADO, L. F.; SACHO, S. **Educação Popular e Educação do Campo.** Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/saneamento-e-saude-ambiental/modulos/3_modulo_metodo/03.html. Acesso em: 25 de mai. de 2023.

LEITE, S. C. **Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, E. N.; NETO, L. B. **Políticas públicas e educação do campo: elementos para um debate.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 57, p. 415-415, jun 2014 –ISSN: 1676-2584

LORENZON, M.; SCHUCK, R. J **Universidade Federal De Pernambuco** - UFPE.

MARTINS, J. F. **Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar.** Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2009.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo – Brasília**, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n° 5.

MOYA, Isabela. **Paulo Freire: o que diz a filosofia do educador brasileiro?**. Disponível em: https://www.politize.com.br/paulo-freire/. Acesso em: 05 de jun. 2023.

PAULA, A. P.; BARBOSA, R. G.; **Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: formação de professores/as e o ensino de Ciências.** Praxis educativa, vol. 16, e2116612, 2021.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto (organizadores). **Dicionário de Educação do Campo**. 2ª ed.Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA, M. S. **Educação Popular como Teoria e Prática da Educação do Campo: Diálogos com Paulo Freire.** Interritórios | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | V.7 N.14 (2021).

SILVA, J. P. **Educação do Campo: um olhar sobre as políticas públicas, o programa escola da terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente.** Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2017.

SILVA, M. V.; JÚNIOR, A. F. S.; **Políticas Educacionais Para A Educação Do Campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p. 314-332 Set.2012 - ISSN: 1676-2584.

SOUZA, M.M. de. **Imperialismo E Educação Do Campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990.** Tese (doutorado)- Universidade Estadual Paulista –, Programa de Pós-Graduação em Educação. Araraquara, 2011.

STEDILE, J. P. & FERNANDES, B. M. **Brava Gente – a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2012.

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo – II CNEC. **Por Uma Política Pública de Educação do Campo.** Declaração Final (Versão Plenária). Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f302II_Conferencia_Nacional_de_Educacao_%20do_%20Campo.pdf. Acesso em: 10 de jun. 2023.

Capítulo 41

BNCC e a Educação Física Escolar: A Visão dos Docentes nas Escolas Públicas Estaduais de Manaus da Coordenadoria Distrital de Educação 06

BNCC and Physical Education in Schools: Teachers' Perspectives in State Public Schools in Manaus under the District Education Office 06

Rosália Cordeiro dos Santos

Resumo: O presente estudo teve como propósito investigar por meio do estudo "BNCC e a Educação Física escolar: a visão dos docentes nas escolas públicas estaduais de Manaus da Coordenadoria Distrital de Educação 06" como professores lidam com a introdução da Base Nacional Comum Curricular em Educação Física. As diretrizes da BNCC são compreendidas e aplicadas, e os desafios enfrentados pelos educadores nesse processo. Ao enfatizar competências cognitivas, motoras e socioemocionais, a BNCC propõe mudança profunda, indo além do modelo baseado apenas em práticas esportivas. A pesquisa, de natureza mista e de campo, caracteriza-se como um diagnóstico voltado a mapear questões específicas da Educação Física Escolar. De caráter explicativo, inicialmente exploratório e descritivo, o trabalho inclui a análise de dados coletados por meio de entrevistas estruturadas com professores. Os resultados indicam que muitos enfrentam dificuldades, sobretudo pela falta de formação continuada e recursos didáticos, somada à predominância de modalidades esportivas como futebol, basquete e voleibol. Ainda assim, percebe-se potencial transformador, pois a BNCC valoriza inclusão, diversidade cultural e cidadania. Contudo, limitações de infraestrutura e pouco domínio das diretrizes comprometem a efetiva implementação. Investir em capacitação docente e melhorias estruturais é essencial para assegurar a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes, garantindo seu engajamento social.

Palavras-chave: BNCC; educação física; docentes; escola pública.

Abstract: The present study aimed to investigate, through the research entitled "BNCC and Physical Education in Schools: Teachers' Perspectives in State Public Schools in Manaus under the District Education Office 06", how teachers are dealing with the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) in Physical Education. The study explores how BNCC guidelines are understood and applied, as well as the challenges educators face in this process. By emphasizing cognitive, motor, and socio-emotional competencies, the BNCC proposes a profound shift, moving beyond a model solely based on sports practices. This mixed-method field research is diagnostic in nature and seeks to map specific issues within School Physical Education. Explanatory in character, initially exploratory and descriptive, the study includes data analysis collected through structured interviews with teachers. Results indicate that many educators encounter difficulties, particularly due to the lack of ongoing professional development and teaching resources, along with the predominance of sports modalities such as soccer, basketball, and volleyball. Nonetheless, there is a perceived transformative potential, as the BNCC promotes inclusion, cultural diversity, and citizenship. However, limitations in infrastructure and limited familiarity with the guidelines hinder effective implementation. Investing in teacher training and structural improvements is essential to ensure the quality of education and the holistic development of students, thereby fostering their social engagement.

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.41

Keywords: BNCC; physical education; teachers; public school.

INTRODUÇÃO

O presente estudo intitula-se BNCC e a Educação Física escolar: a visão dos docentes nas escolas públicas estaduais de manaus da coordenadoria distrital de educação 06. A Educação Física ocupa um lugar essencial no currículo escolar, sendo responsável pelo desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional dos estudantes. Por meio de atividades como esportes, brincadeiras, lutas, danças e ginásticas, os alunos vivenciam uma ampla gama de experiências corporais que contribuem para sua formação integral.

Ao longo dos anos, a disciplina passou por diversas transformações, especialmente no que diz respeito às suas abordagens pedagógicas e ao papel que desempenha no contexto educacional. Tradicionalmente, as aulas de Educação Física eram centradas em um modelo esportivo, com ênfase em modalidades como futsal, basquetebol, voleibol e handebol. Contudo, com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma nova perspectiva emergiu, trazendo tanto desafios quanto oportunidades para os professores da área.

Nas escolas públicas, especialmente nas estaduais de Manaus, o impacto da implementação da BNCC desponta como um tema relevante. Essas instituições, conhecidas por seu rigor disciplinar e foco no desempenho acadêmico, enfrentam o desafio de adaptar suas práticas pedagógicas aos novos parâmetros. Muitos professores ainda se veem limitados por uma formação centrada no modelo tradicional de ensino esportivo e encontram obstáculos devido à falta de recursos materiais e estruturais necessários para implementar plenamente as práticas sugeridas pela BNCC.

Um dos principais desafios enfrentados pelos docentes é o desconhecimento sobre as novas diretrizes da BNCC e suas implicações. A ausência de uma formação continuada adequada dificulta a transição de um modelo tradicional para uma abordagem mais diversificada, que englobe as diversas práticas corporais propostas pelo documento.

Essa lacuna formativa, associada às limitações estruturais das escolas públicas, faz com que muitos professores restrinjam suas aulas às modalidades esportivas mais conhecidas, deixando de explorar práticas como danças, lutas e jogos cooperativos, que poderiam contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos.

A BNCC também propõe que a Educação Física vá além da prática esportiva, abordando questões relacionadas à saúde, ao bem-estar e à cidadania. Essa visão ampliada incentiva a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, e promove uma reflexão crítica sobre o corpo e suas manifestações culturais. A educação em saúde, por exemplo, pode ser integrada às práticas corporais, permitindo a discussão de temas como hábitos alimentares saudáveis, prevenção de doenças e a importância de uma vida fisicamente ativa.

Compreender a visão dos docentes sobre a BNCC é essencial para identificar os pontos fortes e as fragilidades no processo de implementação da nova base curricular. A partir dos resultados obtidos, espera-se contribuir para a reflexão sobre a formação continuada dos professores e as condições estruturais das escolas, além de oferecer subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas em Educação Física. Assim, a disciplina poderá efetivamente cumprir seu papel de promover a formação integral dos alunos, conforme preconiza a BNCC.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física Escolar propõe, por meio das experiências motoras, a apropriação crítica e cultural de seus conteúdos, articulando o conhecimento para a ressignificação da prática e da formação. Deve proporcionar oportunidades a todos os alunos para desenvolverem suas potencialidades de forma democrática e não seletiva, visando ao seu aprimoramento como seres humanos (Brasil, 1997).

Como resultado de inúmeras manifestações em defesa da valorização da profissão e da regulamentação do profissional de Educação Física, a Constituição de 1988 garantiu, em seu art. 6º, entre outros, os direitos sociais à educação e ao lazer. Baseando-se nesse e em outros movimentos reivindicatórios relacionados à profissão, a categoria começou a se organizar para buscar, de forma legal, seus direitos trabalhistas e o reconhecimento de sua relevância, não apenas no âmbito esportivo, mas também na saúde e na educação.

Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), as mobilizações educacionais ganharam mais força e embasamento legal. Nesse contexto, os profissionais de Educação Física começaram a repensar o conceito da disciplina e suas relações benéficas, não apenas no campo educacional e esportivo, mas também no sentido de saúde e bem-estar.

É tarefa da Educação Física escolar garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de praticá-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente. Seus principais objetivos incluem: beneficiar o desenvolvimento motor; promover a integração social; colaborar para que os alunos adquiram autoconfiança; melhorar a autoestima; estimular a expressão corporal; reduzir o estresse cotidiano; cooperar para um estilo de vida mais saudável; contribuir para a resolução de problemas; e favorecer o autoconhecimento (Brasil, 2001).

Seguindo essa linha, Falkenbach (2002) afirma que a escola é o lugar para desenvolver a Educação Física que promove trocas e aprendizagens entre as pessoas. A disciplina é responsável pelo aprendizado das relações interpessoais por meio do corpo. Assim, espera-se que a Educação Física escolar cumpra seu papel, permitindo que a criança, como sujeito no espaço lúdico-educativo, aprenda e se desenvolva ao se expressar.

A Nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), sancionada em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96), promoveu mudanças significativas, incluindo a integração da Educação Infantil e do Ensino Médio como etapas da Educação Básica. Também introduziu um paradigma curricular no qual os conteúdos são meios para o desenvolvimento de capacidades e competências, garantindo maior flexibilidade, descentralização e autonomia às escolas. Em relação à Educação Física, o parágrafo 3º do art. 26 estabelece que "a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (Brasil, 1996).

Por fim, a promulgação da Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que regulamentou a profissão de Educação Física e criou os conselhos federal e regionais, representou um marco na delimitação do campo de trabalho e na continuidade da profissionalização (Netto, Gennari, Gobbi, 2019).

A BNCC (Brasil, 2016) reconhece a Educação Física como um dos componentes curriculares fundamentais em todos os níveis de escolarização da educação básica, conferindo à disciplina status, reconhecimento e legitimidade social, os quais ela historicamente tem buscado consolidar (Bracht, 2001).

Devido às suas tradições no currículo escolar, torna-se essencial compreender como desenvolver as concepções apresentadas pela BNCC no âmbito da formação de professores em Educação Física. Essa análise inclui tanto as formas de seleção e desenvolvimento dos conteúdos propostos no documento quanto os métodos de implementação durante a prática profissional dos docentes nos diversos e desafiadores contextos de intervenção social nas escolas brasileiras.

BNCC PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

É fundamental compreender a organização estipulada para garantir a compreensão e o cumprimento das disposições regulamentares da educação brasileira. Nesse contexto, destaca-se a estruturação do ensino básico, dividido em etapas, nas quais a Educação Física figura como um componente de destaque. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define as diretrizes e os conteúdos essenciais a serem ensinados em todas as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil. Elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a BNCC tem como objetivo garantir um padrão mínimo de qualidade na educação básica, promovendo a equidade e a excelência do ensino em todo o país (Brasil, 2018).

De acordo com o documento, os objetivos principais incluem a uniformização do currículo, com a garantia de que todos os estudantes brasileiros tenham acesso ao mesmo conjunto básico de conhecimentos e habilidades, independentemente da região ou da escola em que estudam. Outro objetivo é o desenvolvimento integral,

abordando competências que incluem não apenas o conhecimento acadêmico, mas também habilidades socioemocionais, como ética, respeito, cooperação e pensamento crítico.

Além disso, a BNCC busca promover a equidade, estabelecendo um currículo comum que visa reduzir as desigualdades educacionais, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. A BNCC está organizada em áreas de conhecimento e componentes curriculares para cada etapa da educação básica. Na Educação Infantil, o foco está no desenvolvimento integral da criança, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos.

No Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), a organização contempla áreas como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, cada uma com seus componentes curriculares específicos. Já no Ensino Médio, a BNCC mantém as áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, enfatizando a integração entre elas e a preparação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

A implementação da BNCC é obrigatória e exige adaptações nos currículos locais, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas para alinhá-los às diretrizes estabelecidas. O documento serve como referência para a elaboração dos currículos estaduais e municipais, bem como para a formação de professores (Filipe, Silva, Costa, 2021).

Especificamente, a BNCC estabelece diretrizes para a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio, garantindo uma formação integral dos estudantes. Nesse âmbito, destaca-se o papel da Educação Física no desenvolvimento de competências relacionadas ao corpo, ao movimento e à cultura corporal. O objetivo é ampliar o repertório de práticas corporais dos estudantes, abordando diferentes dimensões, como esportes, jogos, lutas e ginásticas. Essas práticas são apresentadas de maneira a proporcionar experiências variadas, explorando regras, táticas, estratégias e valores éticos, promovendo, assim, uma formação completa e inclusiva.

Educação Física no Ensino Médio

A Educação Física mantém o objetivo de aprofundar e ampliar as competências desenvolvidas nas etapas anteriores, promovendo a autonomia e a criticidade dos estudantes em relação às práticas corporais. As orientações da BNCC para essa etapa incluem os seguintes pontos:

1. Aprofundamento das práticas corporais: Estimular a prática de esportes, lutas, danças, ginásticas e outras atividades, incentivando a autonomia e a escolha informada dos estudantes, de acordo com seus interesses e necessidades.

2. Análise crítica das práticas corporais: Desenvolver a capacidade de analisar criticamente as práticas corporais, considerando suas relações com a cultura, a saúde, a mídia e questões sociais. Essa abordagem visa formar cidadãos capazes de refletir sobre os impactos e significados dessas práticas na sociedade.
3. Projetos interdisciplinares: Promover a integração da Educação Física com

outras áreas do conhecimento, incentivando a realização de projetos que envolvam múltiplas disciplinas. Essa interdisciplinaridade amplia a compreensão dos alunos sobre o papel das práticas corporais em diferentes contextos.

4. Promoção da saúde: Enfatizar a importância das práticas corporais na promoção da saúde, abordando temas como hábitos saudáveis, prevenção de doenças e qualidade de vida. Essa ênfase ajuda os estudantes a desenvolverem uma consciência crítica sobre o cuidado com o corpo e o bem estar.

5. Vivência e reflexão: Proporcionar experiências práticas diversificadas e promover reflexões sobre suas implicações para o bem-estar físico, emocional e social. Essa vivência contribui para a formação integral dos alunos, conectando teoria e prática de maneira significativa. A BNCC ressalta a importância de uma abordagem inclusiva e crítica na Educação Física, respeitando as diversidades e promovendo a participação de todos os estudantes. Esse enfoque busca assegurar que cada aluno tenha acesso a práticas corporais que valorizem a pluralidade cultural, a equidade e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.

Anos Finais do Ensino Fundamental

Os anos finais do Ensino Fundamental no Brasil correspondem ao período escolar que vai do 6º ao 9º ano, geralmente abrangendo alunos de 11 a 14 anos. Essa etapa é crucial no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, pois marca a transição entre a infância e a adolescência.

Além disso, introduz conceitos mais complexos em diversas disciplinas, consolidando as bases para o Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes claras para o Ensino Fundamental, organizando o conteúdo em áreas do conhecimento e competências a serem desenvolvidas. Nos anos finais, há uma ampliação significativa das disciplinas, que incluem Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Educação Física. Essa diversificação diferencia essa fase da primeira etapa do Ensino Fundamental, tornando o currículo mais abrangente e desafiador.

O principal objetivo dessa fase é aprofundar o aprendizado de conteúdos introduzidos nos anos iniciais e preparar os alunos para enfrentar desafios cognitivos mais complexos. Além disso, como apontam Durlak *et al.* (2015), o ensino visa o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a capacidade de trabalhar em equipe, a empatia e a resiliência. Esse período também é marcado pelo fortalecimento da autonomia dos alunos, que passam a assumir mais responsabilidades com seus estudos e a organização de suas tarefas.

Um dos grandes desafios dos anos finais do Ensino Fundamental é a diversidade de perfis entre os alunos, que apresentam diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e emocional. A entrada na adolescência traz mudanças significativas, e muitos estudantes podem vivenciar crises de identidade e dificuldades emocionais, o que pode impactar seu desempenho escolar.

Fernandes e Andrade (2018) destacam outro desafio: o crescente distanciamento entre os alunos e a escola, com um aumento nas taxas de evasão escolar, especialmente entre aqueles que enfrentam vulnerabilidades socioeconômicas. Dados indicam que o abandono escolar tende a crescer a partir dessa etapa, em parte devido à maior complexidade dos conteúdos e às demandas mais rigorosas da escola. A falta de apoio familiar adequado e a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho são outros fatores que contribuem para esse fenômeno, conforme apontam os pesquisadores.

Diante desses desafios, diversas estratégias têm sido propostas para melhorar o aprendizado e garantir a permanência dos alunos na escola. A adoção de metodologias ativas, que envolvem o aluno de forma mais direta no processo de ensino-aprendizagem, tem ganhado destaque. Essas metodologias incluem o uso de projetos interdisciplinares, tecnologia educacional e práticas que estimulam a participação ativa dos estudantes, como debates e simulações (Libâneo, 2013).

Outro ponto relevante é a personalização do ensino, com o uso de diagnósticos de aprendizagem para identificar as dificuldades e potencialidades de cada aluno, o que permite intervenções mais direcionadas e eficazes. Programas de reforço escolar e acompanhamento psicopedagógico também são ferramentas essenciais para garantir que nenhum aluno seja deixado para trás, como enfatiza Paulo Freire (1996).

Metodologias de Ensino e Estratégias Didáticas

Segundo Libâneo (1994), as metodologias de ensino e as estratégias didáticas são componentes essenciais para o sucesso do processo educacional, especialmente no ensino da Educação Física nas escolas. Com a evolução da educação e as constantes transformações da sociedade, os métodos tradicionais de ensino, que centralizavam o professor como transmissor de conhecimento, foram desafiados por abordagens mais modernas e interativas, que enfatizam o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem.

No contexto da Educação Física, essas mudanças tornam-se ainda mais relevantes, uma vez que esse componente curricular trabalha não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também habilidades motoras, sociais e emocionais.

As estratégias didáticas são ações planejadas pelo professor para implementar as metodologias de ensino no cotidiano escolar (Antunes, 2011). Na Educação Física, essas estratégias envolvem tanto o planejamento de atividades práticas quanto a mediação de questões relacionadas ao desenvolvimento motor e às dinâmicas sociais entre os alunos.

O ensino tradicional se caracteriza por centralizar o processo de ensino e aprendizagem nos aspectos técnicos, havendo uma valorização exacerbada na execução do gesto motor em detrimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Caracteriza-se por tornar o aluno um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor o detentor do conhecimento, idealizando todas as propostas de ensino, tendo o aluno uma função passiva, apenas ouvindo, memorizando e reproduzindo conteúdos (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014).

Segundo Souza, Iglesias e Pazin-filho (2014) destacam que o principal objetivo das metodologias inovadoras é a produção do conhecimento a partir da resolução de problemas, explorando a capacidade de pensar dos alunos em busca de tornarem-se indivíduos autônomos e terem pensamento crítico dentro e fora do contexto escolar.

Oliveira e Almeida (2020) ressaltam que esse método de ensino possibilita o aprendizado dos alunos, independentemente do espaço educacional que eles estejam inseridos, favorecendo seu aprendizado e o desenvolvimento da sua autonomia no decorrer do processo educativo, propiciando uma maior participação e engajamento no decorrer das aulas.

Cunha *et al.,* (2017) apresentam algumas formas de utilização de metodologia inovadoras no âmbito escolar, como a utilização de jogos de contato corporal ou eletrônicos, peças teatrais, dinâmicas que desenvolvam a solução de problemas, debates buscando desenvolver o senso crítico e o respeito a opinião do outro, além de fóruns de discussões que possam proporcionar aos discentes contribuições na formação de sua identidade.

Em estudo realizado por Zapatero, Rivera e Izquierdo (2018) objetivou-se analisar os métodos de ensino aplicados em Educação Física. Os participantes pertenciam a um grupo de professores do ensino médio da Comunidade de Madrid e foram submetidos a discussão em grupo, observação e entrevistas. Os resultados evidenciaram que mesmo os docentes conhecendo os benefícios de métodos ativos nas aulas de Educação Física e sua importância na formação integral dos alunos, prevalece como estratégia de ensino a forma instrutiva.

A Educação Física escolar por muito tempo foi criticada pelo ensino voltado aos aspectos tradicionais, pautando-se na repetição de movimentos estritamente técnicos e ênfase no ensino dos quatro principais esportes coletivos: basquetebol, futsal, voleibol e handebol (Darido; Rangel, 2014).

A partir da utilização de metodologias inovadoras, ampliam-se as possibilidades “de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes” (Bacich; Moran, 2018, p. 16). Deste modo, a educação tradicional, onde o aluno é um ser passivo e o professor um mero transmissor de conteúdos, não pode ser concretizada na conjuntura educacional atual.

Uma das temáticas centrais da Educação Física é o desenvolvimento das habilidades motoras, que compreende tanto habilidades básicas (como correr, saltar e arremessar) quanto habilidades mais complexas, relacionadas a esportes específicos e atividades rítmicas (Pérez Gómez, 2000).

As estratégias didáticas em Educação Física são ferramentas e técnicas que o professor utiliza para aplicar as metodologias de ensino de forma eficaz, respeitando as características individuais dos alunos, as particularidades da turma e os objetivos pedagógicos.

A VISÃO DOS DOCENTES SOBRE A BNCC E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), implantada no Brasil como diretriz curricular obrigatória, tem gerado amplas discussões em diversas áreas do conhecimento, incluindo a Educação Física escolar. A visão dos docentes sobre a BNCC reflete tanto os desafios quanto as oportunidades trazidas por esse novo documento, especialmente no que diz respeito à reconfiguração do papel da Educação Física no ambiente escolar.

De acordo com a BNCC, a Educação Física é tratada como um componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, estruturando-se em cinco eixos: esportes, jogos, lutas, danças e ginásticas. Os professores são incentivados a promover uma Educação Física que vá além da simples prática motora, buscando desenvolver competências socioemocionais, cognitivas e culturais nos alunos.

Essa mudança impõe uma transformação significativa na prática pedagógica, que deve ser mais inclusiva, reflexiva e interdisciplinar, considerando os contextos sociais, históricos e culturais dos estudantes. Com base nas análises feitas por Darido e Reverdito (2013), muitos docentes enxergam positivamente essa transformação, pois reconhecem a necessidade de uma abordagem mais ampla e significativa da Educação Física, que vá além da ideia tradicional de esporte competitivo ou mera recreação. Eles valorizam o foco da BNCC no desenvolvimento integral dos alunos, contemplando aspectos como o respeito à diversidade, o trabalho em equipe, a saúde e o bem-estar.

A BNCC reforça a ideia de que a Educação Física deve contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e ativos, não apenas fisicamente, mas também social e culturalmente. Por outro lado, alguns professores enfrentam dificuldades em adaptar suas práticas às novas demandas da BNCC. Uma das principais críticas está relacionada à falta de formação continuada adequada para atender às exigências do documento, bem como à ausência de recursos estruturais e materiais nas escolas.

Muitos educadores relatam sentir-se sobrecarregados pela necessidade de abordar conteúdos que vão além de sua formação tradicional, como discussões sobre questões culturais e a integração de temáticas transversais, incluindo diversidade de gênero, inclusão e sustentabilidade.

Além disso, a falta de equipamentos e espaços adequados para realizar as atividades propostas pela BNCC, presente em muitas escolas, impede a aplicação plena das diretrizes (Idem). Outro ponto de debate é a flexibilidade curricular proposta pela BNCC. Embora a base seja nacional, ela deve ser adaptada ao contexto local de cada escola. Essa autonomia é vista de forma positiva por parte dos professores, que podem ajustar o conteúdo à realidade de seus alunos.

No entanto, para outros, essa autonomia pode gerar insegurança, especialmente quando não há clareza sobre como conciliar as demandas da BNCC

com as realidades específicas das escolas públicas, muitas vezes marcadas pela falta de infraestrutura e apoio institucional (Tardif, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a discorrer sobre estudo refletem a importância da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Física escolar, destacando suas implicações para a prática docente e o desenvolvimento dos alunos. A BNCC busca romper com o modelo tradicional de ensino de Educação Física, que historicamente enfatizou apenas modalidades esportivas convencionais, como futebol, basquete, vôlei e handebol, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva das práticas corporais. Ao valorizar não só os esportes, mas também danças, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, a BNCC incentiva um enfoque mais diversificado e completo, voltado para o desenvolvimento integral dos alunos.

Essa diversificação é fundamental para ampliar o repertório de práticas corporais oferecidas nas escolas, permitindo que os alunos não apenas se exercitem fisicamente, mas também desenvolvam competências socioemocionais e cognitivas. A Educação Física, sob a perspectiva da BNCC, assume um papel importante na formação de cidadãos críticos, ativos e conscientes, capazes de fazer escolhas responsáveis para uma vida saudável. Ao integrar diferentes manifestações culturais e sociais, a disciplina promove o respeito à diversidade, a inclusão e o trabalho colaborativo, elementos essenciais para a convivência em sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **As Melhores Estratégias de Ensino: Como Ensinar Bem e Aprender Melhor.** 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BACICH, Lilian.; MORAN, José. (2018) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso

BRACHT, V. **Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular.** In: CAPARROZ, F. E. Educação Física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: PROTEORIA, 2001.

BRASIL. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Acesso em 03 de 2021 de 2021.

BRASIL. Constituição (1990). **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre O Estatuto da Criança e do Adolescente e Dá Outras Providências. Brasília, DF, 16 jun. 1990.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, De 16 De Fevereiro De 2017.** Acesso em 12 de 2021 de 2021, disponível em Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015 2018/2017/lei/l13415.htm.

BRASIL. **Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional.** Acesso em 12 de 11 de 2019, disponível em planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, De 16 De Fevereiro De 2017.** Acesso em 12 de 2021 de 2021, disponível em Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015 2018/2017/lei/l13415.htm.

CUNHA, Gilza Lale Camelo da *et al.,* (2017). **Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem: Proposta Metodológica para Disciplina Gestão de Pessoas.** In: SILVA, Andreza R. L. da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio. (ORGS). Metodologia Ativa na Educação. São Paulo: PIMENTA COMUNICAÇÃO E PROJETOS CULTURAIS LTDA.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. (2014). **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

DARIDO, Suraya Cristina; REVERDITO, Renato Silvestre. **Docência em Educação Física: Reflexões e Experiências.** São Paulo: Editora Papirus, 2013.

DURLAK, Joseph A.; DOMITROVICH, Celene E.; WEISSBERG, Roger P.; GULLIOTTA, Thomas P. **Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice.** Nova York: The Guilford Press, 2015.

FALKENBACH, Atos P. **A Educação Física Na Escola: uma experiência como professor.** Lajeado, UNIVATES, 2002.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. DOS S.; COSTA, Á. DE C.. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 112, p. 783–803, jul. 2021.

FERNANDES, A. P., & ANDRADE, C. R. **Fatores associados ao desinteresse e abandono escolar no ensino médio: Uma revisão sistemática.** Revista Educação e Sociedade, 39(143), 387-410, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 2013.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. (2014). **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais–aspectos gerais.** Medicina (Ribeirão Preto), v. 47, n. 3, p. 284-292. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p284-292

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Virgínia Maia De Araújo; ALMEIDA, Larissa Germana Martins. (2020). **As metodologias ativas e suas contribuições para potencialização da aprendizagem nos espaços formal e não formal de ensino.** Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Aprender a Ensinar: A Formação Profissional do Professor.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZAPATERO, Jorge Agustín; RIVERA, María Dolores González; IZQUIERDO, Antonio Campos. (2018). **Consolidação Das Metodologias Ativas Em Educação Física Nas Escolas De Ensino Médio.** Movimento, v. 24, n. 2, p. 509-526. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.70291.

Capítulo 42

O Pessoal do Cais Bar: As Contribuições da Educação Formal e Informal para Incorporação de um Habitus Musical

The Staff of Cais Bar: The Contributions of Formal and Informal Education to the Incorporation of a Musical Habitus

Fábio Costa Santos

Doutorando em Educação - PPGE/UFC - 2025, Linha: Educação, Currículo e Ensino – Eixo Ensino de Música. Mestre em Educação – PPGE/UFC - 2023. Graduado em Artes Visuais: Universidade Pitágoras – UNOPAR – 2019 FACED – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará - UFC. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7236-3917.

Adriana Souza Colares Santos

Graduada em Letras Língua Portuguesa e Inglês, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2010); Especialização em Atendimento Educacional Especializado - A.E.E. pela FAK - Faculdade Kurios (2016). Atua como professora efetiva da rede pública municipal de Canindé-CE há 17 anos, tendo experiência em todas as modalidades de ensino, desde o Infantil ao Ensino Médio. Atualmente trabalha na E.M.E.F São Francisco como coordenadora do Projeto PETECA - Programa de Educação Contra a Exploração do Trabalho Infantil Secretaria de Educação do Município de Canindé-CE. https://orcid.org/0000-0001-7922-6085.

Getuliana Sousa Colares

Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Pedagogia, com habilitação em Biologia -Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA. Bacharel em Direito- Faculdade Integrada da Grande Fortaleza- FGF. Especialista em Direito e Processo Penal - Faculdade de Tecnologia de Palmas FTP. Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho. Professora efetiva da rede municipal de Canindé Secretaria de Educação do Município de Canindé-CE. https://orcid.org/0000-0001-5438-9494

Pedro Rogério

Professor Associado II da Universidade Federal do Ceará - UFC. Pós-Doutorado em Psicologia Social pela Universidad de Valladolid; Doutor em Educação / Linha Currículo / Ensino de Música pela UFC (2011). Mestre em Educação pela UFC (2006) Graduado em Música - Licenciatura - pela Universidade Estadual do Ceará (2000). Bacharel em Direito pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Universidade Federal do Ceará - UFC. https://orcid.org/0000-0001-8501-4871

Luiz Botelho Albuquerque

Graduado em Música Composição e Regência pela Universidade de Brasília (1971), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1980) e Doutor em Sociologia da Educação - University of Iowa (1990). Atualmente é Professor Voluntário junto ao ICA-UFC (PORTARIA Nº 590/PROGEP/UFC, DE 25 DE FEVEREIRO DE 2022); e Pesquisador e Orientador junto ao PPGE-FACED-UFC Universidade Federal do Ceará - UFC. https://orcid.org/0000-0001-8501-4871

Resumo: O estudo tem como título: O Pessoal do Cais Bar: As Contribuições da Educação Formal e Informal para Incorporação de um Habitus Musical. Tendo como norteador a Praxiologia de Pierre Bourdieu, o estudo investigou as trajetórias de formação de quatro intérpretes cearenses, afim de identificar as contribuições da educação formal e informal para a incorporação do habitus musical desses artistas. Os objetivos foram: analisar como o ambiente familiar influenciou na formação do seu gosto musical, os proporcionando a aquisição de capital cultural incorporado e objetivado, caracterizar a relevância do contexto escolar para a sua formação musical no que se refere ao acúmulo de capital simbólico, capital

DOI: 10.47573/aya.5379.3.14.42

cultural institucionalizado e compreender como as relações entre os pares contribuíram para a formação musical dos participantes. Os relatos dos agentes mostraram que o contexto familiar contribuiu substancialmente para a formação dos mesmos, pois os momentos informais de apreciação e interação musical proporcionados pela família, serviram não só para o início da construção de futuros artistas, mas de seres humanos sensíveis, que respeitam às diferenças dos gêneros musicais sabendo agregar valores, mesmo às obras que não se encaixem na vertente a que eles se veem inseridos. As falas dos participantes da pesquisa também revelaram que os momentos de fruição em arte, principalmente os relacionados à prática musical na escola, são de suma importância, não só para revelarem talentos, mas para darem oportunidades as crianças e jovens de potencializarem suas habilidades, estimularem sua compreensão estética, melhorarem seu gosto e vislumbrarem até mesmo uma futura profissão.

Palavras-chave: habitus musical; contribuições; educação formal e informal.

Abstract: The article is titled: The Cais Bar Staff: The Contributions of Formal and Informal Education to the Incorporation of a Musical Habitus. Guided by Pierre Bourdieu's Praxeology, the study investigated the formative trajectories of four performers from Ceará, in order to identify the contributions of formal and informal education to the incorporation of these artists' musical habitus. The objectives were: to analyze how the family environment influenced the formation of their musical taste, providing them with the acquisition of incorporated and objectified cultural capital; to characterize the relevance of the school context for their musical training in terms of the accumulation of symbolic capital, institutionalized cultural capital; and to understand how peer relationships contributed to the musical formation of the participants. The participants' accounts showed that the family context contributed substantially to their development, as the informal moments of musical appreciation and interaction provided by the family served not only as the beginning of the construction of future artists, but also of sensitive human beings who respect the differences in musical genres, knowing how to add value even to works that do not fit into the genre to which they see themselves. The participants' statements also revealed that moments of enjoyment in art, especially those related to musical practice at school, are of paramount importance, not only for revealing talents, but also for giving children and young people opportunities to enhance their skills, stimulate their aesthetic understanding, improve their taste, and even envision a future profession.

Keywords: musical habitus; contributions; formal and informal education.

INTRODUÇÃO

Este escrito é um recorte de uma pesquisa realizada em 2023[1] que analisou as trajetórias de vida e formação de uma geração de artistas e intelectuais[2] que gravaram um duplo LP lançado na década de 1990[3]. Tivemos como objetivo geral identificar as contribuições da educação formal e informal para a incorporação do *habitus* musical dos agentes.

Como objetivos específicos almejamos: Analisar como o ambiente familiar influenciou na formação do gosto musical dos agentes, os proporcionando a

1 O Pessoal do Cais Bar: Trajetória de Formação do Habitus Musical de uma Geração de Artistas e Intelectuais das Décadas de 1980 e 1990.
2 O Pessoal do Cais Bar.
3 Pessoal do Cais Bar – Novos Compositores e Intérpretes Cearenses.

aquisição de *capital* cultural incorporado e objetivado, caracterizar a relevância do contexto escolar para a formação musical dos agentes no que se refere ao acúmulo de *capital* simbólico e *capital* cultural institucionalizado e compreender como as relações entre os pares contribuíram para a formação musical dos agentes.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa. “A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos``. (Prodanov e Freitas, 2013, p. 70). O método de coleta de dados foi as entrevistas não estruturadas e a análise dos dados teve como norteador a Praxiologia de Pierre Bourdieu. Segundo o sociólogo acima mencionado, o conhecimento praxiológico:

> […] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este] conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação (Bourdieu, 1983, p. 47).

Na próxima seção apresentaremos alguns conceitos fundamentais que embasam teoricamente o estudo em questão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação Formal, Informal, Habitus, Campo e Capital

A educação informal é um tema pertinente, mas pouco encontrado nos estudos acadêmicos devido principalmente, nos trabalhos relacionados ao ensino de música, os estudos sobre o *habitus* conservatorial estarem mais presentes já que a música erudita é a cerne destes processos. Azevedo (2023) em um dos seus escritos explica a diferença entre a educação formal e informal em música:

> Formal - É a que ocorre em instituição de ensino ou formação, com objetivos, tempo e suporte de aprendizagem que leva à certificação. É intencional, tanto na perspectiva do aluno como da instituição. Informal - Aprendizagem e prática de idiomas musicais fora do contexto escolar e do repertório legitimado para as escolas acima mencionadas, com ou sem necessidade de suporte escrito. Aqui, a aprendizagem faz-se maioritariamente

> por transmissão oral, por imitação. Ex.: fado, folclore, grupos de música popular, grupos de baile, bandas de garagem. (Azevedo, 2023, p. 3)

Uma característica dos estudos que utilizam o método praxiológico, é a análise de dados ter como fio condutor as noções de *habitus*, campo e *capital*.

> Nas artes, principalmente na música, o conceito de habitus é o de mais fácil percepção, pois as ações dos agentes são incorporadas em gestos e gostos musicais. É pertinente utilizar o conceito de habitus para compreender a formação de um músico, os modos como este se apropria dos modos de ser, dos objetivos, e das normas do campo artístico." (Costa, 2010, p.43)

A afirmação de Costa (2010) nos direciona a outro conceito decorrente dos estudos de Bourdieu, que é a noção de Campo. Além de pensar o espaço social como um campo de lutas onde os agentes se enfrentam em prol de determinados fins "a noção de campo permite pensar as relações objetivas e subjetivas entre os diferentes atores ou os diferentes grupos sociais; também permite pensar as relações entre diferentes espaços e os diferentes tipos de relações – de dominação, de concorrência e de solidariedade" (Martin, 2022, p. 225)

Podemos então entender que a noção de campo substitui efetivamente a noção de espaço, pois as sociedades diferenciadas se constituem em conjuntos sociais que possuem uma dinâmica e lógica próprias, autonomia e possibilidades de interesses, disputas inflexíveis no que se refere ao funcionamento dos demais campos. O compartilhamento de interesses comuns gera a aquisição de conhecimentos relevantes para a formação do ser humano e esses saberes são denominados capitais.

A noção de *capital* começou a ser estudada, tendo como base uma problemática identificada com intuito de dar conta do desempenho escolar de crianças de variadas classes sociais, associada especificamente ao sucesso escolar.

> É o conceito de capital cultural, um conjunto de qualificações intelectuais incorporadas pelos sujeitos e absorvidas por eles através da família, da escola ou universidade, e não podendo ser adquirido nem herdado sem esforços pessoais. (...) O capital social são os relacionamentos sociais, amizades, obrigações e um conjunto de contatos mobilizados ao longo da trajetória de vida do agente. Capital simbólico é o crédito conferido ao agente pelo reconhecimento relacionado às suas práticas culturais propriamente ditas, como por exemplo, apresentações em espaços musicais, parcerias de trabalho com outros sujeitos socialmente reconhecidos e bem aceitos (Mesquita, 2012, p. 241)

O *capital* cultural pode se caracterizar por meio de três formas: No estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. No estado incorporado, o *capital* se configura nas disposições duráveis do organismo e está diretamente associado ao corpo, e a sua aquisição se dá através de um trabalho de

assimilação que requer um determinado tempo. Este *capital* pessoal não pode ser herdado. "O *capital* cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*." (Bourdieu, 1996, p.2)

No estado objetivado o *capital* cultural pode ser mensurado pela quantidade de propriedades que tem a sua relação definida, somente com o *capital* cultural em sua forma incorporada. Isso significa que um agente pode acumular bens como: quadros, livros, esculturas, que estes suportes materiais podem perfeitamente ser transmitidos em sua materialidade, isto é, a posse desses objetos. Entretanto, mesmo que a pessoa seja detentora da propriedade material constituída em *capital* econômico, "(...) por consequência, o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do *capital* incorporado que é a condição da apropriação específica, ou dos serviços dos detentores desse *capital*." (Bourdieu, 1996, p.2)

Esse mesmo *capital* cultural, agora no estado institucionalizado, é conferido à sua apropriação pelo agente principalmente através de diplomas, pois nessa forma de aquisição o agente detentor de *capital* incorporado, consolida sua competência através da posse de uma certidão, que o coloca diante da sociedade como um sujeito que tem autonomia relativa, até mesmo no que se refere ao próprio *capital* cultural e um valor convencional juridicamente garantido.

Ressaltando que o *capital* cultural no seu estado institucionalizado pode perfeitamente ser convertido em *capital* econômico. Na próxima seção o corpo do texto se concentrará em revelar o resultado da análise dos dados deste estudo.

ANÁLISE DOS DADOS

O Ambiente Familiar na Formação do Habitus Musical e na Aquisição de Capital Incorporado e Objetivado

A familia é o primeiro modo de sociedade que um ser humano faz parte. Kaloustian (1988, p.30) evidencia que "(...) a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes." Nesta busca pela compreensão de como se desenvolveram as trajetórias de formação do "Pessoal do Cais Bar", pretendeu-se conhecer as origens desses agentes[4] e investigar a influência do ambiente famíliar para a incorporação do *habitus* musical e da aquisição de *capital* incorporado e objetivado. "Uma análise mediante a praxiologia de Bourdieu, não pode deixar de considerar esse aspecto tão relevante que é a influência familiar." (Souza, 2018, p. 105)

4 Na pesquisa da qual originou esse recorte, foram analisadas as trajetórias de vida e formação de oito agentes. Vale ressaltar que, por motivo do formato e da modalidade deste documento, neste artigo só constam os dados sobre quatro agentes que participaram da pesquisa mencionada na introdução deste escrito.

Maria Aparecida Silvino da Silva nasceu em Fortaleza–CE, filha de José Silvino da Silva, Policial Militar, posteriormente advogado, e Isabel Diogo da Silva, que exercia as funções de dona de casa e solista em coral de música sacra. Eram tempos em que "a mulher ainda mantinha seu papel exclusivamente voltado para a maternidade, sendo rigorosa no cuidado da casa e na educação dos filhos, complementando o papel do pai, que era quem exercia a autoridade e se responsabilizava pelo sustento financeiro do lar." (Dessen, 2011, *apud* SImionato & Alves, 1998)

Passou toda sua infância em dois bairros de Fortaleza: Benfica e Serrinha, era uma criança de classe média, e tinha uma família numerosa, morava em uma casa muito grande, com espaço disponível para as mais variadas brincadeiras. Por sua condição de classe, teve influência dos pais e parentes próximos, desde muito cedo, a agente em foco teve acesso à música, bens culturais e atividades esportivas. Também eram comuns as idas ao teatro, aquisição de livros, dentre outras situações.

> Então tinha muita música, bicicletas e muitos torneios de xadrez, muitos livros na biblioteca do meu pai e dos meus irmãos. Idas a teatro eram muito frequentes, pois minha sobrinha Ângela era aluna do Hugo Bianchi desde criancinha, e ele tinha a escola de balé dentro do Theatro José de Alencar! (Aparecida Silvino, 11/01/2022)

Souza (2018, p.88 *apud* Bourdieu, 2010) ressalta a importância da aquisição desses capitais simbólicos para o desenvolvimento do ser humano, haja vista que esse *capital* cultural pode gerar futuros ganhos e:

> (...) dessa maneira a compra de um livro, de um disco, a ida a um concerto ou a uma aula de música pode trazer uma série de outros benefícios no futuro. Desse modo trata-se de um caso típico de capitais acumulados que poderão ser convertidos em vantagem em um momento posterior.

Ao indagarmos sobre de onde a agente teria herdado a sua veia musical, ela foi enfática em dizer que a sua inclinação para a música, muito se deve a seus pais que eram cantores, e a seus irmãos mais velhos que eram cantores e instrumentistas, principalmente a sua irmã Izaíra Silvino5, que foi uma inspiração durante toda sua vida.

> Em minha casa sempre tinha alguém tocando piano ou violão e cantando! Detalhe, tinha um rádio na cozinha que não se calava. Tive acesso à variados discos de tudo quanto é música que se possa imaginar. Comecei a estudar piano com quatro anos de idade, então passava meus dias entre o colégio cearense e o conservatório. As festas de Natal eram um acontecimento a parte. Também íamos à missa, e todos os dias sem deixar

5 (1945–2021) foi uma maestrina, professora e musicista do Ceará, reconhecida por sua diversidade como compositora, arranjadora, bandolinista, violonista, cantora e produtora cultural

> nenhum estávamos, quem estivesse em casa rezando o terço, entre os mistérios sempre tinha uma estrofe de um cântico qualquer, e abríamos vozes. Era muito bom! (Silvino, 2022).

A condição social foi um fator a se considerar, mas principalmente a paixão pela cultura por parte dos pais, irmãos, parentes e o meio em que cresceu, foram essenciais para Aparecida Silvino, no que se refere a construção de seu gosto, pois de acordo com Bourdieu:

> A cada classe de posições corresponde uma classe de habitus (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses habitus e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. (Bourdieu, 1996, p. 21)

Raimundo Serrão de Castro Junior, o Serrão de Castro, nasceu em Belém – PA, e muito pequeno, com nove meses de idade veio para Fortaleza. Essa conexão com a cultura e os costumes cearenses proporcionou a ele uma infância repleta de experiências.

> Em casa eu escutava boa música, tanto nacional quanto internacional, escutei muito a Maysa e o Roberto Carlos. O primeiro cantor nacional que eu prestei atenção, que eu achava assim fantástico, foi o Agostinho dos Santos, A primeira vez que eu escutei o timbre grave dele eu me apaixonei, depois eu escutei o Trio Irakitan. A minha mãe e meu padrasto, eles gostavam muito dessa linha de artistas e era fácil, eles escutavam muito, nos finais de semana eles ficavam ali escutando, e outra, nós saíamos muito, eu escutava nos lugares que eles iam, inclusive ao vivo, eu também sempre fui fã de programas de televisão, principalmente de programas de calouros, então isso foi muito bom porque eu tive uma diversidade, uma gama de artistas em que eu suguei minhas referências. Eu adquiri, fui jogando, aí isso também me tornou menos intolerante com a música alheia (Serrão de Castro, 2022).

Diante do relato do agente, podemos perceber que esses momentos de escuta musical proporcionados pela família, serviram não só para o início da construção de um futuro artísta e intérprete, mas de um ser humano sensível, que respeita às diferenças estéticas e sabe agregar valor, mesmo às obras que não se encaixem na vertente a que ele se ver inserido. Ao ser indagado sobre de onde teria vindo a sua inclinação para as habilidades musicais, ele nos revelou que, com certeza, o seu talento para música veio de sua mãe, pois desde muito cedo, ele ouvia ela cantar. O agente tem marcado em suas memórias os momentos com sua mãe.

> A música é por influência da mamãe. Minha mãe tinha uma voz muito bonita, cantava muito bem e me influenciou desde muito pequenininho, eu tenho lembranças que com três anos de idade eu cantava aquela música: Acorda Maria Bonita. Eu acredito que

> eu nasci cantando. Eu tenho certeza que eu já nasci com o dom do canto, eu era muito criança, eu já cantava, isso não tem para onde correr não, a gente se aperfeiçoa, eu acredito que a gente não aprende isso na escola, a gente apenas aperfeiçoa (Serrão de Castro, /2022).

Essa premissa do agente sobre a possível herança genética e de já ter nascido com dons musicais está perfeitamente conectada a afirmação de Rogério (2006, *apud* Bourdieu, 2001 & Bonnewitz, 2003) quando ressaltam que: "(...) o *habitus* está na base daquilo que, no sentido corrente, define a personalidade de um indivíduo. Nós mesmos temos a impressão de termos nascido com essas disposições, com esse tipo de sensibilidade, com essa maneira de agir e reagir, com essas "maneiras" e com esse estilo."

Issac Cândido Junior, nasceu em Orós interior do Ceará. O Agente considera que sua família é de classe média. Como todos os agentes até aqui citados, ele ressalta a importância da sua família, não só para a sua formação musical, mas para sua formação como ser humano e destaca a sua mãe como a principal potencializadora em estimular a sua prática como músico, pois mesmo antes de alguém de fora acreditar no potencial dele, ela já acreditava.

> Eu não seria a pessoa que eu sou hoje se não fosse a minha ligação direta com a família, a forma como eu fui apoiado, o lar que eu tive, se eu não tivesse esse lar, tão consolidado e essa base familiar tão sólida, certamente eu não seria o artista que eu sou. Eles me apoiaram sempre. A minha mãe me incentivava tanto, que eu ficava com vergonha, pois quando eu ia participar de festivais e não ganhava, já voltava imaginando o que eu ia dizer para minha mãe, pois na cabeça dela eu já ia com o prêmio certo, pois para ela eu era o melhor artista do mundo (Issac Cândido, 2022).

De acordo com os relatos do agente, a inclinação dele para a música veio da família de seu pai, pois todos tocavam algum instrumento. Mesmo não lembrando se existiam ancestrais do seu pai que tivessem habilidades musicais, afirma que o seu pai e todos da família dele aprenderam a tocar praticamente de forma autodidata.

> Essa história da música vem da família do meu pai, todos os meus tios por parte de pai, tocavam algum instrumento. O mais maluco aí nessa coisa, foi que ninguém teve aula. Foi um trabalhador desses que montam torres de energia, que passou próximo a casa do meu avô, e como meu avô dava abrigo a essa turma, o pessoal dormia por lá na varanda dele, e um deles tinha um violão e tocava um pouquinho. Antes dele ir embora, o meu pai comprou esse violão, que por sinal ele depois acabou ficando nas minhas mãos, foi o meu primeiro violão. Toda a família do meu pai aprendeu a tocar um pouquinho de violão por causa desse trabalhador que passou por lá. E aprenderam só olhando. Ou seja, quando se deram conta a música já estava aflorada na turma toda (Issac Cândido, 2022).

Essa situação vivenciada pelo pai e pelos tios do agente é muito comum, principalmente em ambientes sem o acesso ao ensino formal. Rogério (2006, p. 39) afirma que essa forma de aprender observando o outro "(...) revela essa formação musical muito mais informal. Verificamos que essa é também uma forma de construção de conhecimento válida. O olhar e buscar decifrar como o colega toca, é o mesmo que querer entender como o outro entende."

O parentesco com um cantor famoso, o Raimundo Fagner que ficou conhecido nacionalmente através da gravação de um disco intitulado '"O Pessoal do Ceará": Meu corpo minha embalagem todo gasto na viagem, foi de suma importância para a construção da trajetória e do gosto musical do agente, pois foi através do sucesso deste parente que a família de Issac passou a acreditar e cada vez mais apoiá-lo.

> Minhas duas avós são irmãs da mãe dele, o parentesco com o Fagner vem por parte de pai e mãe. Quem veio consolidar que a moçada da minha família me desse apoio foi ele. Acho que a coisa que eu mais agradeço é ele, por ser da família, ele mandava todos os discos que gravava para minha mãe, e eu fui me adaptando e captando aquela musicalidade dele do início da carreira. Principalmente porque através do sucesso dele, a minha família passou a achar que ser artista também era algo tão maravilhoso como ser médico, advogado, engenheiro. O Fagner sempre me influenciou, pois eu sai daquela coisa dos LP, do meu pai, das minhas irmãs. Aí através dos discos que o Fagner enviava para minha mãe, que escutei todos os grandes nomes da música popular brasileira: Dominguinhos, Gonzaguinha, Ivan Lins, Chico e Caetano. (Issac Cândido, 24/05/2022)

De acordo com essa afirmação, podemos dizer que desde muito cedo, os agentes, mesmo no contexto familiar, inconscientemente fazem parte de disputas e lutam para alcançar o reconhecimento. Esse fenômeno acontece pois os estudos da praxiologia consideram o espaço social um campo de poder. De acordo com o pensamento de Bourdieu: "Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos, quer de grupos, existem e subsistem pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações (...)" (Bourdieu, 2010, p.48).

Humberto de Pinho Pessoa nasceu em Fortaleza e sua família, como todas as famílias dos demais agentes, possui ligação com as artes, apesar dos seus irmãos não dominarem as habilidades musicais, detectamos através de seus relatos, que na família do agente em questão também há uma influência musical direta, através do seu pai, que tocava saxofone e indireta, por meio de ancestrais próximos que possuem habilidades em música.

> O meu pai tocava saxofone, mas de forma amadora, pois a família Pinho Pessoa é muito ligada à música. Eles todos tocam, eram oito irmãos homens aqui em Viçosa do Ceará e todos tocavam um instrumento. Isso acabou nos influenciando, pois eu tenho um outro primo, o Cristiano Pinho, que é guitarrista, tem um outro que é o Ednar Pinho que é Baixista, dos filhos dessa geração tem três músicos profissionais. Foi nesse ambiente que eu nasci. (Humberto Pinho, 03/04/2023)

Para Bourdieu (2007, p. 41-42) : “Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo *capital* cultural e um certo ethos, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados (...).”

O agente em foco também herdou influências musicais diretas de sua mãe que exerceu a função de cantora, atuando em corais que cantavam nas missas da igreja católica. Humberto descreve as habilidades de sua mãe e salienta que, em sua visão, sua veia musical tem muita relação com as habilidades que sua mãe possuía: “Minha mãe tinha habilidades musicais, e pelo que eu percebo o lado mais forte da minha musicalidade que é a interpretação vem dela, pois ela era cantora e cantava em igreja, minha mãe sempre foi muito afinada, grande parte da minha musicalidade vem da musicalidade dela.” (Humberto Pinho, 03/04/2023)

Uma relação comum em todos os agentes participantes desta pesquisa, se dá pelas vivências de experiências musicalizadoras no seio da família, pois segundo o agente, ele começou a tocar somente após completar dezesseis anos, mas desde muito criança ele presenciava em sua casa, momentos de fruição musical. “Tinha aquele esquema musical quando a família do meu pai se reunia, mas era mais voltado para a área dos metais, pois eles tocavam instrumentos de sopro. Meu pai adorava essas bandas marciais, e o que rolava eram os dobrados e músicas carnavalescas.” (Humberto Pinho, 03/04/2023)

Na seção a seguir refletiremos sobre as contribuições dos ambientes escolares para a incorporação do *habitus* musical dos agentes participantes deste estudo.

A escola, o *habitus* Musical e a Aquisição de Capital Cultural Simbólico e Capital Cultural Institucionalizado

A escola é o segundo ambiente social que o ser humano passa a conviver durante o percusso de sua vida, já que a responsabilidade da família é educar no que se refere a repassar as primeiras orientações sobre os valores morais, comportamentos e modos de ver o mundo. Em contrapartida é na escola que os sujeitos vivenciam o aprendizado formal, ou seja, passam a conhecer os códigos linguísticos, regras matemáticas, as noções sobre as artes, isto é, conhecimentos contidos nas diversas disciplinas do currículo.

Esse currículo aprendido na escola, sem dúvida é importante para o desenvolvimento do ser humano, porém, objetivamos compreender como as estruturas sociais escolares contribuíram para a construção de relações que resultaram na aquisição de capitais que propiciaram a incorporação de um *habitus* musical. Portanto, é relevante essa necessidade de saber se os agentes tiveram outras experiências, além do aprendizado formal, durante suas vivências no contexto escolar, e se elas contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades musicais.

> (...) a formação do habitus acontece durante a socialização dos agentes, sendo esta, dividida em três fases: a familiar, a escolar,

> e aproximação de seus pares. São valores desenvolvidos e incorporados por parte de cada um ao longo da vida, primeiro no âmbito familiar, denominada fase primária, depois no contexto escolar, e por último, nos encontros entre os amigos. (Costa, 2010, p. 43 *apud* Bourdieu, 1976)

Essa premissa se justifica se pensarmos que: “nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade.” (Silva, 2010, p.15).

Issac Cândido iniciou seus estudos em Orós, uma cidade do interior do Ceará onde cursou os primeiros anos do ensino fundamental. Mudou-se para a cidade de Quixadá, onde cursou a quinta série e passou a estudar em colégio de padres. Da sexta série até a oitava ele continuou os estudos em um colégio em Fortaleza. Segundo o agente, neste período em que estudava, a música já estava muito presente em sua vida. Em um dos momentos durante a entrevista, ele nos confidenciou que foi na escola que teve a primeira oportunidade de se apresentar em um cenário com aparelhagem de som. “A primeira vez que eu subi num palco na minha vida, foi no palco da escola, foi a primeira vez que eu subi no palco com microfone, aquela coisa toda, e eu me lembro como se fosse hoje eu sentado tocando: “Só deixo o meu Cariri no ultimo pau de arara” e já me acompanhando.” (Issac Cândido, 24/05/2022)

Esses momentos de fruição em arte na escola são de suma importância, não só para revelarem talentos, mas dão oportunidades as crianças e jovens de potencializarem suas habilidades artísticas, estimularem sua compreensão estética, melhorarem seu gosto e vislumbrarem até mesmo uma futura profissão. “(...) principalmente depois desse evento da escola, ali eu já sabia que a música era o meu caminho.” (Issac Cândido, 24/05/2022) O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação — o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo”. (Bourdieu, 1996, p.42)

Essas oportunidades de apresentação em eventos promovidos pela escola, podem ser consideradas como propulsoras para a aquisição de *capital* simbólico, se pensarmos que “o desenvolvimento da habilidade de tocar um instrumento, por exemplo, pode aflorar no indivíduo a sensação e o entendimento de sua importância como sujeito que detém conhecimento específico, valorizado dentro de seu grupo social.” (Mappa & Coopat, 2012, p. 69.) O Contato do agente com pessoas que faziam música, ou seja colegas de escola que também possuíam inclinações e habilidades musicais, somente começou a acontecer durante o período do ensino médio.

> (...) tinham duas pessoas que até hoje a gente faz música, que é o Robson Medeiros e a Verônica que é daquela banda de Axé, a Pimenta Malagueta, e nessa escola, o Rachel de Queiros, também tinha uma semana de artes, e todo mundo que

> fazia alguma coisa ligado à arte subia no palco, então esses amigos de aula todos faziam apresentações ali. (Issac Cândido, 24/05/2022)

A respeito de sua formação em nível superior ele nos confidenciou que: “Eu também não me formei, fugi foi cedo. A música sempre foi o meu plano “A”. Muito depois que veio a parte da produção musical, que por sinal me tirou o tempo, pois enquanto eu produzia outros artistas, acabava deixando minha própria carreira um pouco de lado. Mas agora voltei com força total.” (Issac Cândido, 24/05/2022) Essas tomadas de decisões estão ligadas ao *habitus*, “o elemento gerador de práticas, tendo como ponto de partida a dicotomia agente social (indivíduo) e sociedade (estruturas estruturadas e estruturas estruturantes), numa relação dialética entre interioridade e exterioridade.” (Freitas, 2012, p.2 *apud* Bourdieu, 1994, p. 48-86)

Serrão de Castro cursou o ensino fundamental, isto é, da primeira à oitava série no Colégio Oliveira Paiva, o ensino médio, ou seja, do primeiro ao terceiro ano do segundo grau no Colégio Farias Brito e o Ensino superior foi na Universidade Estadual do Ceará – UECE, onde se formou Bacharel em Direito e posteriormente fez uma pós-graduação em Direito Processual Civil.

No ensino fundamental Serrão afirma que: “Era maravilhoso. A cidade das crianças foi importante para mim, lá eu ganhei o meu primeiro concurso de música, a professora fez um concurso. As escolas fazem festas para o dia das mães e minha função sempre era cantar uma música.” (Serrão de Castro, 23/02/2022)

O agente nos confidenciou que o processo de escolarização dele, também contribuiu para que o mesmo vivenciasse situações de interação com o meio musical, pois a sua escola, como a maioria das escolas de sua época cultivavam o hábito de realizarem festivais de música afim de revelarem eventuais talentos. Serrão afirma que os festivais escolares foram uma base para sua prática musical, pois através deles, foi adquirindo experiência e posteriormente foi conquistando seu espaço nesse meio musical, e que esses festivais foram o primeiro incentivo para ele investir na sua carreira musical. Sobre a sua experiência musical na escola, ele tem muito marcante em sua memória. Segundo o agente:

> (...) olha outro momento significativo para a minha vida, houve um show do dia das mães no Colégio. Eu estreei num palco, com dois monstros da música cearense, que naquela época eram jovens, o Carlos Patreolino e o Luizinho Duarte, olha os caras com quem eu estreei! Nós estudávamos no Colégio Oliveira Paiva, então minha estreia foi logo com esses dois caras. Eu tinha oito anos. São as coisas mais marcantes da minha vida. (...) Em 1983 eu participei do Festival Marista, do Colégio cearense, eu estudava lá, e já era mais desenvolto, lá tinha uma banda que estavam tocando, o Cristiano Pinho, o Edmundo Jr, que estavam acompanhando o saudoso José Sabadia, e eu cantei uma música própria, e ganhei o melhor intérprete, e concorrendo com José sabadia, daí o significado e a importância dessa conquista. Isso foi um incentivo para eu continuar. (Serrão de Castro, 23/02/2022)

Humberto Pinho cursou o seu ensino fundamental do maternal até a terceira série em Fortaleza, no Educandário 15 de Novembro no Bairro da Parquelândia. Da quarta série ao terceiro Científico no Colégio Cearense, e concluiu Licenciatura em Música pela UECE – Universidade Estadual do Ceará. Ao analisarmos os dados fornecidos pelo agente podemos detectar traços dos primeiros encontros entre os participantes da pesquisa. “Na minha 4ª série do primário eram da mesma classe eu, o Davi e a Aparecida. Engraçado que nesse tempo a gente não falava de música. A aparecida eu sei que era muito musical, pois vinha de uma família de músicos. O Davi eu já fui ver ele com o violão no ensino médio, no científico.” (Humberto Pinho, 03/04/2023) Apesar de nesses encontros o assunto principal não ter sido relacionado à música podemos perceber que a interação entre Aparecida Silvino e Humberto Pinho vem desde muito cedo.

Vale ressaltar que o Davi mencionado ´por Humberto Pinho, trata-se de Davi Duarte, que é cantor, compositor e também fez parte do disco do Pessoal do Cais Bar, não como intérprete, mas fazendo backing vocal. A composição veio muito cedo na trajetória desse agente, pois foi na época em que estudava no ensino médio, que o mesmo fez sua primeira música. Humberto também recorda que, no período em que cursava o ensino médio, teve contato com vários músicos, vivenciando momentos formativos e participando inclusive de festivais escolares de música, onde teve a oportunidade de conhecer Serrão de Castro.

> O ensino médio eu estudei no Colégio Cearense e no último ano, eu participei do festival de música da escola, foi a primeira música que compus. Estava lá Grupo Bodega, também o Serrão de Castro, mas acho que ele nem vai lembrar, mas ele estava. Tinha um amigo meu lá que estudava no colégio, e hoje é auditor da receita, o Lucio, que quando eu comecei era um cara que eu conversava muito. Ele me ensinou algumas coisas, ele estava mais avançado, ele foi o meu primeiro contato com uma pessoa ligada à música, e só depois que fui ter professores. (Humberto Pinho, 03/04/2023)

A partir dos dezoito anos, o agente em foco deu início aos estudos em nível superior e através dessa experiencia, segundo ele, foi onde começou a vivenciar e transitar no campo da cena musical de Fortaleza, pois o curso, para ele, foi um local onde o mesmo teve oportunidade de manter relações com vários artistas, que posteriormente se tornariam personalidades conhecidas e valorizadas no cenário musical cearense.

> Em, 1984 eu entrei para o curso de música da UECE, e a partir do momento em que eu entrei no curso de música, que ainda funcionava ali no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, foi aí que eu comecei a conhecer o universo da música de Fortaleza. Tinha muita gente naquela época, era um ambiente muito bacana. Tinha o Amaro pena, Pingo de Fortaleza, Maestro Poty, o Pantico Rocha, o Cristiano Pinho meu primo, também estava lá, o Esterfesson. Então apesar de ter uma formação erudita eu me interessei mais pela vertente da música popular,

> e foi a partir desse curso de licenciatura em música que evolui e comecei a fazer contatos, a network dentro do meio musical de Fortaleza. Todos esses com exceção do Cristiano e do Maestro Poty que são de Viçosa do Ceará, a cidade onde nasci, todos eu conheci no conservatório. (Humberto Pinho, 03/04/2023)

Para Bourdieu (2001, p. 42) "o *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em cada situação." Esse "senso" que é formado a partir de um conjunto de regras que se apreende no convívio. O agente em questão também nos traz referências de como aconteciam os encontros musicais na época da faculdade , e em seu relato, se refere aos locais que propiciavam meios de interação musical.

> Na faculdade a gente se encontrava alí pelos corredores ou dentro das salas, se encontrava por alí e conversava sobre música. O local era aquela ante sala que tem depois do jardim interno, tinha um sofazinho e a turma ficava conversando, quando não era lá era no corredor onde tinham as salas. O bate papo era ali na resenha, e a noite quando tinha show de alguém a gente ia ver. Por incrível que pareça nesse local a gente não tocava, era só a resenha mesmo. Os encontros de tocar aconteciam mais nos bares, teatros, shows e na noite. (Humberto Pinho, 03/04/2023)

As palavras do agente trazem o significado importante dos ambientes informais como potencializadores de momentos formativos, pois através delas, podemos afirmar que a escola na sua maioria das vezes propicia momentos formativos, mas esses momentos são em sua maioria de acordo com as regras de cada instituição.

Ressaltando que o curso de música naquela época era mais voltado para a música erudita, então pensando por esse prisma, os pontos de encontros como: os bares, shows, os momentos informais nos corredores da faculdade, a própria convivência com os músicos mais experientes em ambientes da noite de Fortaleza, funcionaram como uma segunda escola, mesmo que esse aprendizado tenha ocorrido inconscientemente.

Aparecida Silvino, antes de ir ao colégio já lia partituras, e diferente dos demais agentes até aqui mencionados, foi alfabetizada musicalmente antes mesmo de vivenciar a experiência de alfabetização na escola. Esse processo se deu através da entrada em um programa criado por uma professora cearense[6].

> A Hulda estava desenvolvendo um projeto que pesquisava se seria possível, crianças antes da alfabetização na escola, serem alfabetizadas em música, e então eu participei dessa primeira turma da pesquisa da tia Hulda. Ela dava aula pra mim, para os filhos dela e pra mais umas 20 crianças. (Aparecida Silvino, 11/01/2022)

6 A professora Hulda Lage foi uma importante educadora musical, pianista, pedagoga e professora de piano e musicalização, com grande atuação no Ceará. Ela é reconhecida por: Fundar o Centro de Ensino Musical Hulda Lage, uma instituição de referência na formação musical de várias gerações de alunos e professores na região de Fortaleza.

Então antes de ir para a escola formal, ela já era alfabetizada e lia partitura tanto na clave de sol quanto na de fá. Consequentemente Aparecida passou a cursar o ensino fundamental no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno estudando piano, posteriormente passou a frequentar a Universidade Federal do Ceará – UFC, onde participou de diversos cursos de extensão em música, tudo isso influenciada pela sua irmã mais velha Izaíra Silvino, que nessa época coincidentemente exercia a função de regente do coral da acima referida instituição.

> Portanto, para dizer a verdade eu não sei quando a música entrou na minha vida, eu acho que eu já nasci na música, sabe...! Quando eu completei seis anos terminei a alfabetização, aí a Hulda Lage já tinha desenvolvido o projeto dela, já tinha constatado que isso era possível, e ela transferiu todas as pessoas que participaram para o conservatório, então eu entrei no conservatório com seis anos já lendo e escrevendo música, e fiz o conservatório até o curso fundamental de piano inteiro. Em seguida, com quinze anos ali, já tendo terminado o conservatório já esperando o vestibular, eu entrei no Coral da UFC, porque nessa época já era a Izaíra que regia. Não podia entrar porque eu não era da universidade, mas como era minha irmã que regia eu entrei como ouvinte. (Aparecida Silvino, 11/01/2022)

Diferentemente dos outros agentes, Aparecida Silvino teve uma contribuição efetiva do ambiente escolar, para a sua formação musical. Por conta do parentesco com a Maestrina Izaíra Silvino, teve desde muito cedo contato com uma geração de músicos renomados de Fortaleza. “(...) tive contato com os compositores da época, que estavam surgindo que foi a primeira leva depois do Pessoal do Ceará, que eram: Amaro Penna, Dílson Pinheiro, Eugênio Leandro, todos esses cantaram no Coral da UFC, e naquela época, eu comecei a fazer backim vocal para essas pessoas.” (Aparecida Silvino, 11/01/2022)

A agente em questão nos traz uma peculiaridade em sua trajetória quando a comparamos as trajetórias formativas dos demais agentes aqui mencionados, pois, apesar da mesma ter desistido do Curso Superior em Música, acumulou um *capital* institucionalizado que é relevante para a sua atuação profissional como professora de técnica vocal e regente de coral. Este *capital* cultural em seu estado institucionalizado foi angariado através de cursos de extensão universitária e de cursos particulares, que lhe renderam diversos certificados. Segundo ela:

> (...) cursei até o oitavo semestre da UECE, depois, desencanei e segui estudando. Estudei com os melhores mestres deste país através dos encontros de música da UFC, quando a minha irmã Izaíra Silvino trouxe estes mestres para Fortaleza. Até hoje estudo! Não paro nunca! Meus diplomas são todos de extensão, pela Universidade Federal do Ceará – UFC, dos cursos nos EUA e das aulas com o Koellreutter. Mas deixo claro para meus alunos, logo na aula experimental, que minhas aulas são resultado de experiência de vida, que ali não é uma escola. (Aparecida Silvino, 11/01/2022)

Esse *capital* cultural, agora no estado institucionalizado, é conferido à sua apropriação pelo agente principalmente através destes diplomas, pois nessa forma de aquisição o agente detentor de *capital* incorporado, consolida sua competência através da posse de uma certidão. Para Bourdieu (1976, p.5): "(...) o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua "permuta" (substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o *capital* cultural e o *capital* econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado *capital* escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esta pesquisa tendo como norteadores os dados fornecidos pelos agentes, e após a análise dos mesmos tendo como embasamento a praxiologia de Pierre Bourdieu, compreendemos que existem fatores determinantes para que a incorporação de um *habitus* musical ocorra. Dentre eles podemos mencionar: ambientes facilitadores, convívio com pessoas com mais experiência, escuta crítica e formação de repertório.

A análise do relato dos agentes nos revelou como o ambiente familiar foi importante na construção de suas trajetórias de formação, estabelecendo a contribuição deste para a incorporação de um *habitus* primário e detectou a influência deste agrupamento social para os processos formativos dos agentes, pois os mesmos obtiveram uma parcela significativa de *capital* cultural no estado incorporado e objetivado.

Favoreceu também compreender a importância do ambiente escolar para a aquisição de *capital* social institucionalizado e objetivado.

O Primeiro aqui ressaltado foi conquistado pelos agentes que obtiveram diplomas de formação em música ou em quaisquer áreas do conhecimento, seja essas em nível superior ou através de cursos de extensão.

O último mencionado, foi angariado pelos agentes que não obtiveram formação em escolas de música, ou seja, os que construíram seu conhecimento através das interações entre os pares, audições de obras que contribuíram para a construção de seus gostos musicais, consequentemente os influenciaram nas escolhas de seus repertórios, na estética das harmonias e das letras de suas canções.

Através destas relações, os agentes obtiveram vantagens, que foram convertidas em *capital* cultural simbólico, ou seja, através da convivência com os pares construíram relações sociais sólidas e duradouras que os renderam uma rede de contatos e estes viabilizaram suas inserções nos cenários musicais ao qual almejavam orbitar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Carlos de Saraiva. **Caldeira: Ausência do popular no ensino especializado da música a desvalorização do "tocar de ouvido".** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.9, n.7, p. 21995-22003, jul., 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli.** São Paulo: Perspectiva, 1986. Coleção Estudos.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte.** Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. 1930 - **Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação** I Pierre Bourdieu: Tradução: Mariza Correa - Campinas, SP: Papirus. 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas-SP: Papirus, 2001. BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **1930-2002 : A Distinção: crítica social do julgamento / Pierre Bourdieu; tradução Daniela Kern; Guilherme).** F. Teixeira. — São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática.** In: ORTIZ, Renato. São Paulo: Ática, 1983.

KALOUSTIAN, S. M. (org.). **Família brasileira, a base de tudo.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

COSTA, Marco Túlio d. **O violão Clube do Ceará: Habitus e Formação Musical.** Fortaleza - CE, 2010.

DESSEN, M. A. **Estudando a família em desenvolvimento: desafios e avanços para a pesquisa.** In: DESSEN, M. A.; COSTA JÚNIOR, A. L. (Orgs.). A ciência do desenvolvimento humano: tendências teóricas e aplicadas. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREITAS, Celma: **A Prática em Bourdieu, Revista Científica Fac Mais, Volume. I, Número I.** Ano 2012/1º Semestre. ISSN 2238-8427.

MARTIN, Monique de Saint: **A Noção de Campo em Pierre Bourdieu - Revista** Brasileira de Sociologia | Vol 10, No. 26| Set-Dez/2022 | p. 222-235

MAPPA, Claudio e COOPAT, **Carmem: in Educação Musical: campos de pesquisa, formação e experiências/ Luiz BoteLho Albuquerque e Pedro Rogério.** – Fortaleza: Edições UFC, 2012.

MESQUITA, P. (2012). **O Choro na cidade de Fortaleza/Ce: Habitus E Formação.** Em R. Botelho, Educação Musical, Campos de pesquisa, Formação e Experiências (p. 292). Fortaleza: Edições UFC.

PRODANOV Cleber Cristiano; FREITAS Ernani Cesar de: **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed.** – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROGÉRIO, Pedro. **Pessoal do Ceará: a formação de um campo e de um habitus musical na década de 1970.** 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SANTOS, Fábio Costa: **O Pessoal do Cais Bar : Trajetória de Formação do Habitus Musical de uma Geração de Artistas e Intelectuais das décadas de 1980 e 1990 – 187 f. : il. color.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2023. Orientação: Prof. Dr. Pedro Rogério.

SOUZA, Eddy Lincolln Freitas de Souza. **José Mário de Araújo: Memória e trajetória na constituição do campo de ensino do violão no Ceará / 2018.**Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

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

Afetividade 47, 193, 196, 251, 275, 385, 391, 394
Alfabetização 36, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 97, 99, 112, 127, 128, 129, 130, 131, 136, 137, 138, 139, 254, 296, 299, 344, 345, 374, 424, 427, 503, 512, 543, 544
Amanualidade 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 393, 394
Amazonas 46, 53, 79, 80, 81, 87, 180, 197, 201, 290, 483
Ansiedade 39, 42, 152, 160, 161, 162, 213, 314, 375, 376, 447, 449, 452, 455, 458, 460, 461, 464
Aprendizagem significativa 6, 129, 135, 136, 218, 262, 264, 265, 266, 269, 270, 369, 394
Argumentação 1, 6, 10, 130, 131, 133, 134, 136, 263, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 501
Arte na educação 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 481, 483, 530
Assistência estudantil 283, 284, 285, 286, 287, 288
Avaliação da aprendizagem 118, 121, 122, 125, 126, 133, 320
Avaliações externas 90, 91, 99, 304, 305, 306, 308, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 424, 425

B

Bahia 38, 238, 295, 446, 447, 448, 450
BNCC 5, 14, 62, 63, 72, 73, 75, 76, 77, 84, 85, 86, 88, 234, 236, 250, 252, 253, 259, 260, 261, 268, 270, 271, 272, 273, 276, 277, 280, 281, 304, 305, 306, 307, 308, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 370, 371, 373, 382, 421, 424, 485, 493, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 526, 527, 528
Bourdieu, Pierre 502, 505, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 543, 545, 546
Bullying 359, 464
Busca Ativa Escolar 197, 198, 199, 200, 201, 205, 206, 207

C

Capital cultural 143, 502, 530, 532, 533, 534, 535, 539, 544, 545
Cidadania 17, 101, 109, 133, 146, 199, 204, 238, 241, 242, 248, 268, 273, 308, 310, 316, 324, 361, 364, 368, 407, 427, 434, 456, 458, 483, 486, 488, 490, 492, 493, 494, 495, 497, 500, 503, 504, 505, 518, 519, 522
Cinema 472, 473, 474, 475, 476, 477, 479, 480, 481, 482
Conselho escolar 423, 427, 469, 495, 497, 498, 500
Cotas e ações afirmativas 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 284, 286, 346

D

Deficiência 17, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 178, 204, 205, 206, 285, 287, 290, 404, 423, 425
Democratização do ensino 210, 217, 239, 286, 294, 299, 312, 315, 316, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 404, 405, 408, 409, 410, 414, 430, 432, 433, 435, 497, 498, 503, 504, 528
Depressão 152, 160, 161, 162, 447, 449, 459, 460

E

Ecoansiedade 446, 447, 448, 449, 456, 457, 458, 460
Educação a Distância (EaD) 81, 195, 196, 208, 209, 211, 216, 218, 221, 294, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419
Educação ambiental 298, 322, 323, 324, 325, 326, 330, 333, 337, 338, 339, 340, 458
Educação Básica 1, 14, 57, 62, 63, 72, 73, 77, 82, 83, 88, 90, 99, 105, 119, 128, 129, 138, 145, 147, 166, 167, 168, 169, 171, 175, 177, 204, 205, 207, 209, 222, 223, 234, 272, 273, 286, 287, 289, 291, 292, 295, 298, 299, 304, 305, 306, 309, 310, 311, 312, 318, 320, 339, 342, 345, 359, 362, 434, 485,

491, 508, 510, 517, 521, 522, 526
Educação de Jovens e Adultos (EJA) 202, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365
Educação do Campo 114, 322, 341, 342, 346, 363, 507, 508, 509, 510, 512, 513, 514, 515, 516, 517
Educação em tempo integral 244, 304, 305, 306, 309, 310, 311, 312, 315, 316, 317, 467
Educação Especial 17, 18, 22, 23, 28, 57
Educação financeira 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493
Educação Física escolar 57, 85, 314, 420, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529
Educação formal e informal 105, 268, 530, 531, 532
Educação Infantil 46, 47, 48, 52, 54, 56, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 88, 99, 155, 163, 250, 252, 259, 260, 261, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 340, 420, 510, 521, 522
Educação Profissional 30, 31, 32, 41, 43, 44, 140, 141, 142, 143, 145, 147, 148, 150, 179, 346
Ensino de Língua Inglesa 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 357, 364
Ensino de Matemática 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 51, 52, 71, 85, 86, 131, 171, 179, 238, 283, 287, 314, 325, 356, 357, 363, 364, 365, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 522, 523
Ensino Fundamental 31, 35, 36, 37, 38, 47, 58, 59, 62, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 92, 99, 198, 204, 223, 265, 267, 296, 322, 323, 324, 330, 331, 339, 342, 344, 350, 354, 357, 369, 375, 424, 462, 488, 490, 493, 521, 522, 523, 540, 541, 542, 544
Ensino Médio 37, 38, 83, 91, 145, 149, 155, 156, 163, 164, 241, 242, 248, 284, 287, 312, 344, 345, 349, 350, 352, 353, 363, 364, 373, 403, 442, 446, 447, 448, 450, 483, 485, 487, 488, 493, 521, 522, 523, 525, 528, 529, 530, 540, 541, 542
Ensino remoto 81, 82, 87, 173, 175, 209, 210, 211, 225, 227, 289, 290, 291, 294, 299, 364, 409, 410
Ensino Superior 40, 90, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 145, 178, 179, 180, 181, 194, 196, 208, 209, 210,

213, 219, 243, 247, 248, 249, 283, 284, 286, 288, 310, 312, 352, 403, 408, 409, 410, 414, 416, 417, 420, 541
Entrevista 20, 41, 71, 76, 88, 160, 178, 183, 240, 248, 266, 267, 269, 341, 343, 347, 348, 450, 518, 525, 532, 540
Equidade 111, 126, 130, 139, 160, 166, 167, 172, 174, 175, 198, 304, 305, 306, 308, 310, 312, 315, 316, 317, 346, 401, 403, 405, 494, 500, 501, 503, 504, 505, 521, 522, 523
Escrita 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 86, 87, 89, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 138, 469
Estágio supervisionado 43
Estilos de aprendizagem 121, 122, 123, 124, 125, 126
Estudantes negros 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 238, 239, 240, 245, 246, 247
Estudo de caso 118, 262, 264, 265, 268, 269, 270, 302, 340, 361, 380, 444, 471, 487
Evasão e abandono escolar 81, 146, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 283, 284, 285, 287, 288, 310, 311, 342, 353, 357, 359, 364, 365, 404, 416, 417, 464, 524, 528
Exclusão digital 166, 168, 173, 175, 210, 212, 220, 225, 226, 289, 292, 298, 415, 494, 500, 501, 502, 503, 504, 505

F

Ferreiro, Emília 57, 58, 59, 60, 64, 69, 72, 75, 76
Formação continuada 98, 114, 115, 116, 119, 135, 137, 199, 219, 228, 236, 263, 264, 267, 277, 280, 281, 289, 292, 293, 294, 299, 300, 307, 396, 397, 398, 400, 402, 403, 405, 416, 491, 498, 503, 504, 518, 519, 520, 526
Formação de leitores 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 252
Formação docente 1, 4, 10, 15, 27, 32, 45, 79, 88, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 139, 141, 175, 193, 214, 217, 220, 233, 237, 262, 263, 265, 266, 267, 269, 270, 280, 289, 290, 291, 295, 299, 300, 302, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 314, 315,

319, 361, 363, 403, 416, 483, 490, 491, 492, 517, 521, 522
Freire, Paulo 53, 82, 88, 114, 116, 119, 129, 134, 135, 136, 138, 149, 218, 232, 236, 250, 255, 257, 258, 260, 261, 348, 353, 363, 384, 385, 386, 387, 389, 391, 392, 393, 394, 395, 428, 449, 459, 472, 496, 507, 508, 509, 511, 512, 514, 515, 516, 517, 524, 528

G

Gadotti, Moacir 432, 434, 435, 437, 439, 445, 496
Gênero e sexualidade 42, 102, 103, 109, 112, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 171, 176, 344, 345, 349, 361, 396, 398, 403, 405, 450, 526
Gestão democrática 300, 426, 427, 441, 445, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506
Gestão escolar 237, 267, 302, 351, 380, 420, 421, 423, 425, 426, 427, 432, 433, 434, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 463, 496, 497, 500, 503
Gestão participativa 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 496, 506

H

Homofobia 152, 155, 156, 159, 161, 162, 163, 164, 165
Horta escolar 322, 323, 324, 325, 326, 327, 330, 334, 335, 338, 340

I

Inclusão educacional 18, 19, 28, 29, 50, 105, 126, 129, 130, 139, 140, 141, 146, 147, 149, 153, 162, 216, 217, 248, 262, 264, 270, 283, 284, 285, 291, 293, 294, 297, 299, 326, 341, 343, 346, 398, 400, 404, 405, 407, 408, 409, 410, 414, 416, 418, 424,

425, 433, 443, 465, 466, 485, 494, 500, 501, 502, 503, 505, 506, 515, 518, 519, 526, 527
Inteligência artificial 118, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 175, 176, 177, 208, 210, 211, 212, 213, 217, 220, 375, 376, 383, 397, 402
Ituiutaba (MG) 17, 18, 23, 25, 26, 27, 29

J

Jogos e brincadeiras 34, 39, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 63, 66, 67, 72, 73, 74, 76, 86, 107, 130, 158, 179, 211, 213, 217, 219, 234, 252, 253, 256, 257, 260, 261, 274, 279, 296, 297, 299, 301, 302, 369, 373, 439, 519, 522, 525, 526, 535, 540
Juventude e trabalho 140, 141, 142, 143, 146, 147, 149, 150, 164, 340, 361, 447, 456, 458

L

Leitura literária 57, 130, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 259, 260
Letramento 57, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 68, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 87, 88, 89, 99, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 173, 175, 237, 253, 345, 457, 458, 461, 502, 504
Libâneo, José Carlos 2, 7, 15, 401, 404, 407, 431, 434, 436, 438, 439, 445, 456, 460, 494, 496, 497, 498, 503, 505, 524, 528
Língua Portuguesa 21, 52, 56, 85, 107, 114, 153, 237, 304, 314, 530
Literatura infantil 256, 259, 261
Luckesi, Cipriano 306, 307, 316, 320
Ludicidade 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 63, 65, 66, 67, 72, 74, 76, 77, 129, 213, 226, 233, 257, 263, 279, 296, 298, 425, 520

M

Manaus (AM) 79, 80, 81, 83, 85, 87, 89, 178, 179,

180, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 289, 290, 292, 298, 299, 462, 518, 519
Mediação pedagógica 4, 6, 8, 11, 12, 13, 116, 117, 134, 136, 138, 166, 168, 172, 173, 174, 175, 209, 215, 220, 226, 260, 263, 264, 266, 268, 269, 271, 276, 298, 316, 367, 372, 389, 390, 391, 392, 393, 409, 411, 414, 416, 417, 483, 492, 500, 503, 504
Memorial de formação 33, 45
Metodologias ativas 13, 114, 116, 118, 119, 218, 271, 398, 405, 407, 506, 524, 527, 528, 529
Mídias na educação 132, 135, 136, 151, 164, 220, 222, 223, 226, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 242, 249, 262, 263, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 277, 297, 298, 302, 448, 453, 454, 506, 512, 522
Moran, José Manuel 49, 56, 217, 220, 263, 264, 266, 267, 268, 271, 397, 399, 400, 407, 409, 411, 418, 494, 496, 499, 501, 506, 525, 527
Mudanças climáticas 344, 446, 447, 448, 450, 452, 453, 455, 460
Música 40, 45, 48, 63, 64, 67, 243, 273, 274, 276, 277, 281, 298, 310, 427, 481, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547

O

Orientação acadêmica 46, 56, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 196, 203, 305, 380, 507, 530

P

Pandemia de covid-19 79, 80, 81, 86, 87, 173, 174, 198, 202, 207, 209, 216, 220, 289, 290, 291, 292, 294, 298, 299, 356, 364, 397, 398, 405, 409, 410, 416, 447, 460, 461
Pernambuco 283, 284, 285, 287, 288, 310, 341, 365, 396, 402, 404, 482, 507, 516, 517
Pesquisa qualitativa 28, 30, 32, 127, 137, 166, 168, 252, 261, 264, 265, 278, 340, 341, 343, 346, 347,

365, 366, 446, 450, 472, 473, 484, 488, 532
Piaget, Jean 6, 8, 15, 69, 264, 266, 270, 271, 272, 274, 279, 282, 384, 385, 386, 387, 390, 392, 393, 394, 395
Poder Judiciário 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407
Políticas públicas educacionais 140, 141, 143, 145, 147, 159, 163, 175, 199, 218, 227, 233, 238, 249, 260, 268, 270, 277, 280, 281, 289, 291, 292, 293, 298, 299, 304, 305, 306, 309, 311, 313, 315, 316, 317, 319, 320, 334, 339, 343, 345, 354, 361, 363, 397, 398, 400, 409, 416, 435, 457, 484, 485, 488, 491, 503, 505, 507, 508, 509, 510, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 528
Primeira infância 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261
Projeto Político-Pedagógico 29, 433, 436, 441, 444, 495, 498

Q

Questionário 20, 123, 178, 181, 183, 184, 185, 222, 223, 224, 225, 265, 267, 269, 322, 324, 331, 339, 462

R

Redes sociais 132, 210, 225, 226, 227, 228, 232, 233, 235, 237, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 448, 451, 452, 458, 459, 468, 495, 499, 504
Relação família-escola 59, 62, 462, 463, 464, 465, 468, 471
Relações étnico-raciais 100, 101, 102, 109, 110, 111, 238, 239, 243, 248
Resolução de problemas 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 123, 144, 209, 213, 215, 260, 275, 371, 399, 436, 438, 487, 489, 493, 520, 525
Revisão bibliográfica 17, 20, 122, 151, 153, 166, 168, 180, 264, 265, 289, 291, 407, 448, 483, 484, 488, 490, 491, 492, 493

S

Saúde mental 151, 152, 153, 156, 158, 160, 161, 375, 380, 382, 383, 425, 447, 459, 460
Saviani, Dermeval 185, 305, 307, 308, 312, 313, 314, 316, 320
Soares, Magda 57, 58, 59, 60, 71, 76, 78
Sustentabilidade 114, 305, 309, 323, 324, 325, 334, 337, 338, 339, 340, 343, 344, 382, 401, 404, 405, 406, 458, 526

T

Tardif, Maurice 120, 527, 528
Teatro 38, 40, 231, 233, 239, 273, 274, 276, 281, 310, 475, 476, 525, 535, 543
Tecnologias digitais 52, 114, 116, 118, 119, 132, 136, 138, 139, 194, 199, 207, 208, 209, 210, 216, 220, 222, 227, 228, 229, 233, 234, 236, 237, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 289, 290, 291, 292, 294, 298, 299, 300, 302, 403, 409, 410, 411, 413, 418, 465, 469, 483, 485, 486, 487, 489, 490, 492, 494, 495, 496, 499, 500, 502, 504
Trabalhadores rurais 322, 325, 333, 334, 339, 340, 341, 342, 509, 513
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) 151, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 299, 301, 448
Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 9, 10, 13, 14, 15

U

UERJ 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 320

V

Vieira Pinto, Álvaro 384, 385, 386, 387, 388, 389,

390, 391, 392, 393, 394
Vulnerabilidade social 43, 140, 144, 171, 197, 198, 201, 202, 284, 309, 310, 313, 314, 346, 349, 353, 360, 380, 381, 447, 449, 524
Vygotsky, Lev 6, 8, 16, 63, 100, 101, 102, 106, 111, 113, 243, 250, 251, 253, 255, 257, 259, 260, 261, 264, 266, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 279, 282, 384, 385, 386, 387, 390, 391, 392, 393, 394, 395

W

Wallon, Henri 384, 385, 386, 387, 390, 391, 392, 393, 394, 395

Z

Zona de desenvolvimento proximal 255, 257, 260, 385, 386, 391, 392

AYA EDITORA
2025