

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA  
REBECA FREITAS IVANICKA  
(ORGANIZADORAS)

# ENSINANDO E APRENDENDO:

**desafios e possibilidades na educação atual**



EDITORA  
SCHREIBEN

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA  
REBECA FREITAS IVANICKA  
(ORGANIZADORAS)

# ENSINANDO E APRENDENDO:



desafios e possibilidades na educação atual

  
EDITORA  
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: tksonique - Freepik.com  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 20/12/2024  
Termo de publicação: TP1082024

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R672

Rocha, Bruna Beatriz da.  
Ensinando e Aprendendo : desafios e possibilidades na educação atual / Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. --Itapiranga : Schreiben, 2024.  
496 p. : il. ; E-book.  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-370-2  
DOI:10.29327/5468361

1. Professores - formação. 2. Práticas de ensino. 3. Linguagem e educação. 4. Cultura digital I. Título. II. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDD 370.7

# SUMÁRIO

---

PREFÁCIO.....	11
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
FAMÍLIA E ALFABETIZAÇÃO: O PAPEL DOS PAIS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS.....	13
<i>Raimunda Darque de Souza</i>	
<i>Claudimar Paes de Almeida</i>	
<i>Alcione de Almeida Oliveira Formiga</i>	
<i>Anne Mariette Alves Costa Souza</i>	
<i>Gizelly Barroso Passos da Silva</i>	
APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA TECNOLOGIA: O ENGAJAMENTO NA CONSTRUÇÃO DO SABER.....	31
<i>Francisco Jorge Bezerra de Souza</i>	
OS DESAFIOS DE APRENDER A LER E ESCREVER EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL.....	44
<i>Claudimar Paes de Almeida</i>	
<i>Elexandra Vinhork Nogueira</i>	
<i>Anne Mariette Alves Costa Souza</i>	
<i>Elizângela Marinho Oliveira</i>	
<i>Raimunda Darque de Souza</i>	
PEDAGOGIA INOVADORA, A INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO CONTEMPORÂNEO: UMA ANÁLISE SOBRE COMO AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS QUE ESTÃO TRANSFORMANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ENFRENTANDO RESISTÊNCIAS E LIMITAÇÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL ATUAL.....	58
<i>Simone Helen Drumond Ischkanian</i>	
<i>Hevelin Katana Farias Ribeiro</i>	
<i>Larissa de Sá Cardoso Felisberto</i>	
<i>Mahatma Farias Ribeiro</i>	
<i>Lucas Serrão da Silva</i>	
<i>Wilson Bezerra dos Santos</i>	

METODOLOGIAS ATIVAS: A CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO DE SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL.....	70
<i>Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra</i>	
<i>Marcelo Máximo Purificação</i>	
<i>Gilson Alves Ribeiro</i>	
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS.....	84
<i>Carolina Votto Silva</i>	
<i>Antonio Reis de Sá Junior</i>	
<i>Fred Mendes Stapazzoli Junior</i>	
O PAPEL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	93
<i>João Matheus Afinovicz de Lima</i>	
<i>Leticia Sther Castellari Amâncio</i>	
A VIOLÊNCIA ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	104
<i>José Alberto do Nascimento Pinho</i>	
<i>Inaê Nogueira Level</i>	
<i>Claudimar Paes de Almeida</i>	
<i>Alcione de Almeida Oliveira Formiga</i>	
<i>Sarah Pinto Ramos</i>	
O GÊNERO DISCURSIVO REDAÇÃO ESCOLAR E AS NOVAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	120
<i>Francisco Lucas Ferreira Barbosa</i>	
LINGUAGEM MATEMÁTICA: ENTRE A DIVERSIDADE (POLISSEMIA) E A UNIVERSALIDADE (MONOSSEMIA).....	130
<i>Robson André Barata de Medeiros</i>	
UM BOLO DA MATEMÁTICA: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	140
<i>Camila Camargo Senhorinho Santos Denny Brown</i>	
<i>Rosana Ferreira da Silva Bombassaro</i>	
<i>Josiléa Cristina Barbosa dos Santos</i>	
<i>Neucidiane Antonia Segatto</i>	

WALTER BENJAMIN: FRAGMENTOS DE EXPERIÊNCIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	151
<i>Lana J. Santos Nazareth</i>	
<i>Robson A.B. Medeiros</i>	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA AÇÃO DOCENTE REFLETIDA.....	161
<i>Carolina Votto Silva</i>	
<i>Antonio Reis de Sá Junior</i>	
<i>Fred Mendes Stapazzoli Junior</i>	
ESTÁGIO CURRICULAR DOCENTE NA LICENCIATURA – CONCEITOS DA FORMAÇÃO PRÁTICA DE PROFESSORES.....	170
<i>Mariana Montanhini da Silva</i>	
<i>Vilma Barreira</i>	
CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS E CENAS A PARTIR DA BRINCADEIRA COM MAMULENGOS EM SALA DE AULA.....	180
<i>Kely Elias de Castro</i>	
EXPRESSÕES LÚDICAS SOBRE A DIFERENÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.....	188
<i>Antônio Ian Mesquita de Sousa</i>	
<i>Francisca Alice Sales Mesquita</i>	
<i>Francisca Livânia Camelo Mendes</i>	
<i>Mônica Peres da Silva</i>	
<i>Maria Janderlânia Araújo Muniz</i>	
<i>José Antônio dos Santos Filho</i>	
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	199
<i>Bruna Lemos Teixeira da Silva</i>	
<i>Wanderson da Silva Santi</i>	
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO.....	210
<i>Ariane Medeiros de Paula Garcia</i>	
<i>Wanderson da Silva Santi</i>	
“OS MENINOS NÃO, NÃO VÃO BRINCAR”: CONEXÕES ENTRE O BRINCAR, GÊNERO E INCLUSÃO.....	221
<i>Denise Aparecida Ribeiro da Cruz</i>	
<i>Izzie Madalena Santos Amancio</i>	
<i>Marlene Valaski Bortoli</i>	

CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....232

*Soraya Dayanna Guimarães Santos*

*Maria Regina Granato Pimenta Lacerda*

*Cintia Helisa Freitas Cruz Soares*

*Márcio José Rodrigues da Silva*

*Samara Uellem Martins Camilo*

*Driele de Freitas Parma*

PESSOAS QUE CUIDAM, CAMINHOS QUE ACOLHEM:  
UM OLHAR PARA A EXPERIÊNCIA  
DE CUIDADORES DE CRIANÇAS ATÍPICAS.....254

*Maria Izabel Araújo Aguiar*

*Antonia de Sousa Pereira*

*Débora Bastos da Silva*

*Rosângela Maria Jorge de Sousa*

*José Antônio dos Santos Filho*

PSICOMOTRICIDADE, PSICOPEDAGOGIA, NEURODIVERSIDADE  
NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO  
DOS DESAFIOS NA DIVERSIDADE ESCOLAR:  
REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E AS  
BARREIRAS QUE AINDA PERSISTEM NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS  
COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS.....264

*Simone Helen Drumond Ischkanian*

*Simone Cordeiro Lopes*

*Regina Daucia de Oliveira Braga*

*Bruna Silva Félix*

*Lucas Serrão da Silva*

*Cindi Carvalho Silva*

AUTISMO E INCLUSÃO: PSICOPEDAGOGIA E PRÁTICAS  
EDUCATIVAS NA ESCOLA E NA FAMÍLIA.....276

*Marlene Valaski Bortoli*

PENSAMENTOS AUTORAIS: A PEDAGOGIA INOVADORA E OS  
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, A INTEGRAÇÃO  
DA TECNOLOGIA, INCLUSÃO E A SUPERAÇÃO DOS  
DESAFIOS NA DIVERSIDADE.....281

*Simone Helen Drumond Ischkanian*

*Alcione Santos de Souza*

*Cristiane Francisca Frandelind*

*Evelyn Noelia Seixas Solorzano*

*Gladys Nogueira Cabral*

*Eliana Drumond de Carvalho Silva*

ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE ALUNOS  
COM AUTISMO: PSICOMOTRICIDADE, PSICOLOGIA,  
FONOAUDIÓLOGA, MÉTODOS INOVADORES E INCLUSIVOS  
PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM.....293

*Simone Helen Drumond Ischkanian*

*Juliana Balta Ferreira*

*Silvana Nascimento de Carvalho*

*Lucas Serrão da Silva*

*Rosana de Jesus Cedro*

*Sandro Garabed Ischkanian*

COMPREENSÃO DOS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
PARA CRIANÇAS DE UMA CRECHE: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....306

*Francisco Reginaldo Ferreira de Sousa*

*Antônia Érica Pereira de Andrade*

*Lívia Araújo de Souza*

*Vitória Maria Cunha Ferreira*

*Paula Chirley Alves Guedes*

*José Antônio dos Santos Filho*

CAMINHOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ATUAL: ESTRATÉGIAS  
PARA ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE....315

*Carine Juliane Priebe Miorando*

*Katilene da Silva de Oliveira*

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:  
REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES COTIDIANAS DA ESCOLA.....327

*Ariane Medeiros de Paula Garcia*

*Bruna Lemos Teixeira da Silva*

*Wanderson da Silva Santi*

PEDAGOGIA, A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO ATUAL: UMA DISCUSSÃO SOBRE A NECESSIDADE DE ATUALIZAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES PARA LIDAR COM AS MUDANÇAS SOCIAIS, TECNOLÓGICAS, DE INCLUSÃO DE TODOS E CULTURAIS NA EDUCAÇÃO.....339

*Simone Helen Drumond Ischkanian*

*Celine Maria de Souza Azevedo*

*Cristiane Francisca Frandelind*

*Larissa de Sá Cardoso Felisberto*

*Wilson Bezerra dos Santos*

*Gladys Nogueira Cabral*

O PROFESSOR, AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A NOVA FRONTEIRA DO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA EXPLORAÇÃO DO PAPEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, PERMEANDO O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES, OS DESAFIOS DE INCORPORÁ-LAS AO CURRÍCULO ESCOLAR E A SÍNDROME DE BURNOUT/SÍNDROME DO ESGOTAMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....351

*Simone Helen Drumond Ischkanian*

*Celine Maria de Souza Azevedo*

*Gladys Nogueira Cabral*

*Elaine Gemima Santos de Souza*

*Thaísa de Sousa Silva*

*Joselita Silva Brito Raimundo*

O PAPEL TRANSFORMADOR DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO: O IMPACTO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES E OS DESAFIOS DO PROFESSOR NO CONTEXTO ESCOLAR.....363

*Simone Helen Drumond Ischkanian*

*Francisco Edvanilson de Lima Quaresma*

*Andreia de Lima Aragão Teixeira*

*Lucas Serrão da Silva*

*Sandro Garabed Ischkanian*

*Alcione Santos de Souza*

A ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE INFLUÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE EMPREENDEDORES.....	375
<i>Lucas de Araújo Aguiar</i>	
<i>Lourisvania da Silva e Silva</i>	
<i>Ailton Batista de Albuquerque Junior</i>	
A RELEVÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	387
<i>Gilcimara Santana Cunha</i>	
A VISÃO DE GESTORES ESCOLARES SOBRE O ENSINO MÉDIO GAÚCHO EM TEMPO INTEGRAL.....	391
<i>Mariana Araujo Zocratto</i>	
FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE A CERIMÔNIA DO JALECO NA FORMAÇÃO NOS CURSOS DE SAÚDE: A CELEBRAÇÃO FETICHISTA DE UM EQUIPAMENTO DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL (EPI).....	404
<i>Diego Mendonça Viana</i>	
PENSAMENTOS AUTORAIS: A NEUROPEDAGOGIA, PSICOPEDAGÓGICA PEDAGOGIA, A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO ATUAL.....	415
<i>Simone Helen Drumond Ischkanian</i>	
<i>Rita Cristina Guimarães de Almeida</i>	
<i>Elaine Gemima Santos de Souza</i>	
<i>Natali Maria Serafim</i>	
<i>Joselita Silva Brito Raimundo</i>	
<i>Tatiana Ferreira de Medeiros</i>	
NEUROPEDAGOGIA E PSICOPEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS E LIMITES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O PAPEL DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INOVADORA, COM ÊNFASE EM SUAS CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	426
<i>Simone Helen Drumond Ischkanian</i>	
<i>Juliana Balta Ferreira</i>	
<i>Lucas Serrão da Silva</i>	
<i>Larissa de Sá Cardoso Felisberto</i>	
<i>Natali Maria Serafim</i>	
<i>Gladys Nogueira Cabral</i>	

IMPLICAÇÕES SÓCIO-POLÍTICAS E ECONÓMICAS DA PRESENÇA CHINESA EM MOÇAMBIQUE.....	439
<i>Jovêncio Vieira Culibena</i>	
<i>Matilde da Conceição Mário Aramadina</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL.....	450
<i>Valdete Teles Xavier Soares</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
A CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA PARA O APRENDIZADO EM NEUROCIÊNCIA E NEUROANATOMIA.....	469
<i>Andréa Aparecida Silvério Ferreira Oliveira</i>	
<i>Gabriela Gonçalves do Nascimento</i>	
<i>Greice Aparecida Araújo Damasceno</i>	
<i>Larissa de Oliveira Luz</i>	
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
ESCUA, ACOLHIMENTO E ESTRATÉGIAS DE EMPODERAMENTO DE FAMÍLIAS ATÍPICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	477
<i>Maria Janaina Gonçalves</i>	
<i>Francisca Manoela Carlos Passos</i>	
<i>John Alif Mororó de Sousa</i>	
<i>Thelio Sousa Liorde</i>	
<i>José Antônio dos Santos Filho</i>	
POSFÁCIO.....	487
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	489

# PREFÁCIO

---

O livro “**Ensinando e aprendendo: desafios e possibilidades na educação atual**” aborda questões fundamentais tanto para a sociedade quanto para o desenvolvimento científico.

Ao longo da leitura, os leitores serão guiados por reflexões que abordam temas como literatura, inclusão, tecnologia, história e neurociências, além de análises de processos de ensino e aprendizagem sempre alinhados as realidades educacionais contemporâneas.

Falar sobre educação é sempre uma tarefa desafiadora. Isso exige um conhecimento profundo, uma orientação precisa e uma investigação criteriosa. Cada capítulo desta obra reflete o compromisso dos autores em apresentar questões atuais de forma envolvente e com textos de alta qualidade.

Assim, convido o leitor a explorar esta obra. Que sua leitura seja prazerosa e que este livro sirva como uma fonte valiosa de referência ao pesquisar sobre um tema tão relevante quanto a educação.

*Bruna Beatriz da Rocha*

Dezembro, 2024.



# **FAMÍLIA E ALFABETIZAÇÃO:**

## **O PAPEL DOS PAIS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS**

*Raimunda Darque de Souza<sup>1</sup>*

*Claudimar Paes de Almeida<sup>2</sup>*

*Alcione de Almeida Oliveira Formiga<sup>3</sup>*

*Anne Mariette Alves Costa Souza<sup>4</sup>*

*Gizelly Barroso Passos da Silva<sup>5</sup>*

### **1. INTRODUÇÃO**

A alfabetização é uma etapa essencial no desenvolvimento infantil e um dos pilares para o exercício pleno da cidadania. Contudo, esse processo não ocorre apenas dentro das salas de aula. A família, como primeiro núcleo de convivência da criança, tem um papel essencial na introdução ao universo da leitura. Este capítulo explora como os pais podem contribuir para a formação de crianças leitoras, analisando os desafios, as práticas e os impactos dessa parceria entre família e educação. Nosso objetivo é destacar estratégias acessíveis e eficazes para transformar a leitura em uma prática prazerosa e contínua no ambiente familiar, reforçando sua importância na alfabetização.

---

1 Mestranda em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). darqueraimunda@gmail.com.

2 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). claudimarpaes@hotmail.com.

3 Especialista em Fisiologia, Exercício e Personal pela Faculdade de Pimenta Bueno – FAP. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). alcionejmg@hotmail.com.

4 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Pedagoga vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. costamariette@hotmail.com.

5 Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Barão de Mauá. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM) e Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. professoraed@hotmail.com.

No primeiro tópico, será abordado o poder do exemplo familiar como uma das primeiras lições para o incentivo à leitura. O comportamento dos pais, ao cultivar hábitos de leitura, funciona como um modelo a ser seguido pelos filhos. Pesquisas mostram que crianças que veem seus pais lendo ou valorizando livros desenvolvem maior curiosidade e interesse em explorar textos. A leitura, nesse contexto, é percebida como algo positivo e natural, sendo associada a momentos de prazer e descoberta. Assim, pais leitores têm a oportunidade de inspirar seus filhos de maneira espontânea e significativa.

Em seguida, discutiremos a importância de inserir a leitura na rotina desde a primeira infância. Contar histórias, explorar livros ilustrados e dialogar sobre personagens são atividades que não apenas divertem, mas também estimulam o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Durante essa fase inicial, o papel dos pais é fundamental para apresentar o mundo dos livros de forma leve e interativa. O objetivo é construir uma base sólida para o hábito da leitura, associando-a a experiências positivas e enriquecedoras.

No terceiro tópico, será explorado como criar um ambiente literário em casa pode impactar positivamente a alfabetização. A acessibilidade aos livros, a organização de um espaço convidativo para leitura e a oferta de materiais diversificados são ações que promovem a autonomia e o interesse das crianças. Além disso, pais que investem em um ambiente culturalmente rico contribuem para o fortalecimento do vínculo com o universo literário. A diversidade de temas, formatos e gêneros literários desempenha um papel fundamental na formação de leitores críticos e criativos.

O quarto tópico discutirá a relevância da parceria entre família e escola no processo de alfabetização. Pais que acompanham as atividades escolares, dialogam com professores e reforçam em casa os conteúdos trabalhados na escola tornam-se aliados importantes na aprendizagem das crianças. Essa parceria possibilita uma educação mais coesa e integrada, onde os desafios encontrados em sala de aula podem ser enfrentados com o apoio do ambiente familiar. Aqui, o foco estará em estratégias para alinhar práticas pedagógicas e domésticas, garantindo uma experiência de alfabetização mais completa.

Por fim, no último tópico, destacaremos a importância de transformar a leitura em uma prática contínua e prazerosa. Manter o interesse das crianças ao longo do tempo exige criatividade por parte dos pais. Visitas a bibliotecas, dramatizações de histórias e a escolha de livros que dialoguem com os interesses da criança são algumas formas de manter o entusiasmo pela leitura. Nesse contexto, a leitura é vista não apenas como uma obrigação escolar, mas como uma atividade que enriquece o cotidiano e fortalece os laços familiares.

Ao longo deste capítulo, cada um desses aspectos será detalhado, com sugestões práticas para que os pais possam atuar como agentes de incentivo à

alfabetização. É importante ressaltar que, embora a responsabilidade principal pela alfabetização seja da escola, o apoio familiar tem o poder de potencializar significativamente os resultados desse processo. A leitura em família não apenas enriquece a aprendizagem, mas também cria um espaço de afeto e comunicação.

Além disso, serão apresentados exemplos de como pequenos gestos cotidianos podem fazer grande diferença na formação de crianças leitoras. Desde a leitura em voz alta antes de dormir até conversas sobre os livros preferidos da criança, os pais podem tornar a leitura um momento especial e valorizado dentro de casa. Essas práticas ajudam a consolidar a ideia de que a leitura é um prazer e não uma obrigação.

Este capítulo busca, ainda, refletir sobre os desafios enfrentados pelas famílias, como a falta de tempo ou de recursos, e propor soluções para superar essas barreiras. Reconhecer as dificuldades e trabalhar com estratégias acessíveis é essencial para garantir que a leitura seja um hábito presente em todos os contextos familiares.

A formação de crianças leitoras é um processo colaborativo, em que família e escola precisam caminhar juntas. Os tópicos que serão abordados ao longo deste capítulo pretendem oferecer não apenas informações teóricas, mas também orientações práticas para que os pais possam exercer seu papel de maneira efetiva. Dessa forma, esperamos contribuir para uma alfabetização mais inclusiva, prazerosa e transformadora.

## **2. O EXEMPLO COMO PRIMEIRA LIÇÃO: O PAPEL DOS PAIS NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

O comportamento dos pais é um aspecto relevante no desenvolvimento do hábito de leitura das crianças. Desde os primeiros anos de vida, os filhos observam e imitam as ações dos adultos ao seu redor, absorvendo valores e comportamentos. Nesse contexto, a prática da leitura pelos pais se destaca como uma poderosa ferramenta para influenciar positivamente o interesse natural das crianças pelos livros. Como destaca Silva (2022), o ambiente familiar é o primeiro espaço de aprendizagem, onde a criança desenvolve suas primeiras percepções sobre o mundo, incluindo o valor atribuído à leitura.

Quando os pais leem em casa, seja para si mesmos ou para os filhos, eles criam um modelo que desperta a curiosidade e a motivação natural das crianças para explorar o universo literário. Essa prática, embora pareça simples, contribui significativamente para a formação de leitores ao longo da vida. Segundo Oliveira e Pereira (2021), o exemplo cotidiano de pais leitores serve como estímulo constante, mostrando às crianças que a leitura não é apenas uma tarefa escolar, mas uma atividade prazerosa e enriquecedora.

Além disso, a leitura compartilhada entre pais e filhos fortalece o vínculo afetivo e cria memórias positivas relacionadas ao ato de ler. Momentos em que os pais leem histórias em voz alta ou conversam sobre livros com seus filhos oferecem mais do que aprendizado: eles criam conexões emocionais profundas. Para Souza (2020), a leitura compartilhada é uma prática que transcende o desenvolvimento cognitivo, pois envolve a troca de afeto e a construção de laços familiares. Esse tipo de interação transforma a leitura em uma experiência agradável, incentivando a continuidade do hábito.

O impacto do exemplo dos pais é ainda mais evidente quando a leitura se torna parte da rotina familiar. Crianças que convivem em um ambiente onde os livros estão presentes e valorizados tendem a desenvolver uma relação mais próxima com a leitura. Ações simples, como deixar livros acessíveis, comentar sobre as leituras e incentivar a escolha de histórias, ajudam a consolidar o hábito. Nesse sentido, Ribeiro e Fernandes (2023) apontam que a constância e a naturalidade com que os pais introduzem a leitura no cotidiano dos filhos influenciam diretamente a percepção das crianças sobre o valor da literatura.

O modelo familiar também contribui para a formação de leitores críticos. Quando os pais demonstram interesse por temas variados, exploram diferentes gêneros literários e compartilham reflexões sobre suas leituras, as crianças aprendem a enxergar os livros como fontes de conhecimento e questionamento. A interação entre pais e filhos, por meio da leitura, ajuda a construir a curiosidade e o senso crítico desde cedo, habilidades essenciais para o desenvolvimento integral.

Por outro lado, a ausência do exemplo de leitura por parte dos pais pode dificultar o processo de formação de leitores. Em famílias onde os livros não são valorizados ou acessíveis, as crianças têm menos oportunidades de desenvolver interesse pela leitura. Para Silva e Costa (2023), a falta de estímulo familiar em relação à leitura pode criar barreiras ao desenvolvimento do hábito, sobretudo em contextos onde a escola é a única referência literária para a criança. Essa limitação ressalta a importância de sensibilizar as famílias sobre o impacto de suas ações cotidianas.

A leitura em família também promove um espaço de diálogo e troca de ideias. Ao compartilhar histórias e discutir enredos, pais e filhos desenvolvem juntos habilidades comunicativas e interpretativas. Esse tipo de interação incentiva as crianças a expressarem suas opiniões, elaborarem argumentos e compreenderem diferentes perspectivas. Como afirma Souza (2020), a leitura compartilhada cria oportunidades para o diálogo intergeracional, fortalecendo tanto o aprendizado quanto as relações familiares.

Outro aspecto importante é o papel dos pais na escolha de livros adequados para as crianças. Ao selecionar histórias que sejam atraentes e condizentes com

a faixa etária e os interesses dos filhos, os pais demonstram cuidado e atenção, reforçando o vínculo emocional com a leitura. Essa prática também contribui para ampliar o repertório literário infantil, proporcionando contato com diferentes autores, culturas e temas.

A participação ativa dos pais na leitura também estimula a criatividade das crianças. Histórias lidas em voz alta podem ser dramatizadas, desenhadas ou reinventadas, transformando o ato de ler em uma experiência interativa e divertida. Oliveira e Pereira (2021) destacam que atividades lúdicas relacionadas à leitura ajudam a manter o interesse das crianças, promovendo o envolvimento emocional e a fixação do hábito.

A leitura compartilhada é ainda uma oportunidade para trabalhar valores e emoções. Por meio das histórias, os pais podem abordar temas como empatia, respeito e superação, ajudando as crianças a compreenderem e lidarem com suas próprias emoções e as dos outros. Essa dimensão educativa da leitura fortalece o papel da família como agente de formação moral e social.

Contudo, o impacto do exemplo dos pais não se limita ao período da alfabetização. Mesmo após a criança aprender a ler sozinha, o envolvimento dos pais continua essencial para fortalecer o hábito. A leitura em conjunto pode evoluir para debates sobre livros ou a prática de leituras independentes seguidas de discussões familiares, mantendo o hábito vivo e dinâmico.

O incentivo à leitura, por meio do exemplo, é especialmente importante em um contexto de transformações tecnológicas, onde outras formas de entretenimento competem pela atenção das crianças. Demonstrar entusiasmo pela leitura e valorizar os livros é uma maneira eficaz de destacar a relevância da literatura em meio às múltiplas opções de consumo de conteúdo.

O exemplo dos pais como leitores é uma das estratégias mais simples e poderosas para formar crianças leitoras. Ao criar um ambiente que valorize a leitura, compartilhar histórias e demonstrar o prazer que os livros proporcionam, os pais têm função inestimável na alfabetização e no desenvolvimento cultural dos filhos. Como conclui Ribeiro e Fernandes (2023), o hábito de leitura é uma herança que os pais podem transmitir, não apenas como um conhecimento, mas como um legado de experiências significativas e transformadoras.

Portanto, a leitura praticada pelos pais transcende o ato de ensinar a ler; ela envolve inspirar, conectar e preparar os filhos para serem leitores ao longo da vida. Ao assumir o papel de primeiros educadores literários, os pais contribuem para a formação de cidadãos mais críticos, empáticos e preparados para os desafios do mundo moderno. Essa é, sem dúvida, uma das mais importantes lições que podem ser ensinadas dentro do lar.

### **3. LEITURA COMO ROTINA: CONSTRUINDO HÁBITOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

A leitura é fundamental na formação cognitiva e emocional das crianças, especialmente quando introduzida desde os primeiros anos de vida. Estudos mostram que o contato precoce com livros e histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio e das habilidades socioemocionais. Mesmo antes de ingressar na escola, os pequenos têm a capacidade de se beneficiar enormemente da leitura compartilhada, que estimula a imaginação e fortalece os vínculos familiares. Como afirma Silva (2021), a leitura na primeira infância é a base para a construção de um leitor ativo, capaz de interagir com o mundo por meio da linguagem.

Introduzir a leitura como uma rotina diária não precisa ser uma tarefa complexa. A simplicidade de ações como contar histórias antes de dormir ou explorar livros ilustrados juntos cria uma conexão afetiva com a prática, tornando-a uma experiência prazerosa. Essas atividades ajudam a criança a associar a leitura a momentos de afeto e segurança. Para Souza e Ribeiro (2023), o ambiente acolhedor da leitura compartilhada em casa é determinante para que a criança desenvolva curiosidade e interesse pelos livros.

A escolha de livros adequados à faixa etária é essencial para garantir que o conteúdo seja atraente e compreensível para a criança. Livros com ilustrações vibrantes, histórias curtas e temas lúdicos são especialmente eficazes para prender a atenção dos pequenos e estimular sua criatividade. Durante a leitura, os pais podem fazer perguntas, estimular comentários e incentivar a criança a imaginar o desfecho da história, promovendo o pensamento crítico desde cedo.

Contar histórias também é uma forma poderosa de introduzir valores e trabalhar as emoções. Narrativas que abordam temas como amizade, coragem e respeito ajudam a criança a compreender melhor o mundo ao seu redor e a lidar com sentimentos. Essa prática, além de educativa, é uma oportunidade para fortalecer o vínculo familiar. Oliveira (2022) destaca que o ato de contar histórias é uma ferramenta pedagógica e afetiva que contribui tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para a construção de relações familiares saudáveis.

Outro benefício da leitura precoce é o estímulo à linguagem. Crianças expostas a livros desde cedo desenvolvem um vocabulário mais rico e habilidades comunicativas mais avançadas em comparação àquelas que não têm contato com a leitura. Essa exposição regular às palavras e estruturas linguísticas favorece também a alfabetização, facilitando o aprendizado formal na escola. Estudos indicam que crianças que têm acesso à leitura desde cedo apresentam maior desempenho acadêmico ao longo da vida.

A rotina de leitura na primeira infância não apenas enriquece o repertório linguístico, mas também promove o desenvolvimento emocional. Momentos compartilhados entre pais e filhos durante a leitura ajudam a construir a autoestima da criança e sua percepção de pertencimento. Ribeiro e Costa (2023) apontam que a leitura compartilhada, além de estimular a cognição, fortalece os laços afetivos entre pais e filhos, criando memórias positivas associadas ao aprendizado.

Além disso, a prática regular da leitura incentiva a concentração e a paciência. Ao ouvir histórias, as crianças aprendem a focar em narrativas, a acompanhar sequências e a processar informações. Esse exercício cognitivo é especialmente valioso na era digital, onde as distrações são constantes. A leitura funciona como um contraponto, promovendo um tipo de aprendizado mais profundo e significativo.

Outro aspecto importante da leitura precoce é a exploração de diferentes temas e culturas. Por meio dos livros, as crianças têm acesso a mundos que vão além de sua realidade imediata, aprendendo sobre diversidade, história e valores universais. Esse contato inicial com diferentes perspectivas ajuda a desenvolver a empatia e o respeito por outras culturas e indivíduos.

Para que a leitura se torne um hábito, é fundamental que ela seja apresentada como uma atividade prazerosa e acessível. Livros devem estar sempre disponíveis em casa, e os pais podem incentivar a criança a escolher os títulos que mais lhe interessam. Essa autonomia ajuda a construir um senso de propriedade em relação à leitura, tornando-a uma prática natural e constante.

A participação ativa dos pais é essencial para o sucesso dessa rotina. Pais que leem com entusiasmo e demonstram interesse pelo conteúdo dos livros servem como modelos para seus filhos, incentivando a imitação. Segundo Costa (2023), o exemplo dos pais como leitores é uma das formas mais eficazes de inspirar o hábito de leitura nas crianças.

A leitura também pode ser integrada a outras atividades diárias, como brincadeiras e jogos. Por exemplo, histórias podem ser dramatizadas, ilustradas ou reinventadas pelas crianças, transformando a prática em um momento de criatividade e diversão. Esses momentos lúdicos ampliam o impacto da leitura, tornando-a ainda mais atraente.

Os benefícios da leitura precoce vão além do período da infância. Crianças que crescem em um ambiente leitor têm mais chances de se tornarem adultos leitores, com habilidades críticas e interpretativas bem desenvolvidas. Esse legado influencia diretamente suas futuras experiências acadêmicas e profissionais.

É importante destacar que a leitura na primeira infância é um direito que deve ser garantido a todas as crianças. Isso exige não apenas o envolvimento das famílias, mas também políticas públicas que promovam o acesso a livros

e materiais adequados para todas as faixas etárias. Silva (2021) enfatiza que o acesso à leitura desde cedo é uma questão de equidade, pois impacta diretamente o desenvolvimento integral das crianças.

A construção de hábitos de leitura na primeira infância é, portanto, um investimento valioso, tanto para o desenvolvimento individual quanto para a sociedade como um todo. Quando pais, educadores e comunidades trabalham juntos para promover a leitura, criam-se as bases para um futuro mais crítico, inclusivo e promissor.

Ao transformar a leitura em uma rotina diária e significativa, os pais não apenas incentivam o aprendizado, mas também oferecem às crianças ferramentas emocionais e intelectuais para navegar no mundo. Esse é um legado que transcende gerações, mostrando que a leitura é muito mais do que um hábito: é uma ponte para o conhecimento e a conexão humana.

#### **4. AMBIENTE LITERÁRIO: CRIANDO UM ESPAÇO FAVORÁVEL À LEITURA**

A formação de hábitos de leitura na infância depende de diversos fatores, e um dos mais importantes é a criação de um ambiente literário em casa. Esse espaço deve ser planejado para tornar os livros acessíveis e atraentes, permitindo que a criança tenha contato constante com eles. De acordo com Machado (2021), o ambiente doméstico exerce influência direta no comportamento leitor das crianças, sendo um reflexo do valor atribuído à leitura dentro da família. Nesse sentido, estantes organizadas, confortáveis e acessíveis tornam-se elementos-chave para despertar o interesse pelos livros.

Organizar estantes ou prateleiras na altura das crianças é uma forma prática de incentivá-las a explorar os livros por conta própria. O objetivo é que elas se sintam à vontade para escolher e manipular os materiais disponíveis. Além disso, um espaço acolhedor, com almofadas ou cadeiras confortáveis, contribui para que o momento de leitura seja prazeroso. Segundo Santos (2022), um ambiente convidativo é essencial para que a leitura seja vista como uma atividade agradável e não como uma obrigação.

A variedade de livros também é um aspecto crucial. Um ambiente literário bem planejado deve conter títulos que atendam a diferentes faixas etárias, interesses e gêneros literários. Contos, fábulas, histórias em quadrinhos e livros informativos são alguns exemplos que podem compor esse espaço. Essa diversidade estimula a curiosidade e permite que as crianças experimentem diferentes formas de narrativa. Ribeiro (2023) afirma que a diversidade literária amplia o repertório cultural da criança, ajudando-a a compreender o mundo e a enriquecer sua imaginação.

Além da diversidade, a inclusão de livros que refletem o cotidiano e os interesses da criança é fundamental. Obras que abordam temas relacionados à sua realidade criam maior identificação e engajamento. Por exemplo, crianças que vivem no campo podem se conectar com histórias que retratam a vida rural, enquanto aquelas que vivem em áreas urbanas podem preferir narrativas sobre grandes cidades. Oliveira (2020) destaca que a literatura, ao dialogar com o universo da criança, contribui para que ela se sinta representada e acolhida no mundo da leitura.

Outra estratégia eficaz para criar um ambiente literário é a rotatividade de livros. Manter novos títulos à disposição ou reorganizar os livros periodicamente renova o interesse da criança e evita que o espaço se torne monótono. Isso não significa adquirir constantemente novos materiais, mas reorganizar os já existentes, promovendo uma “descoberta” de títulos esquecidos. Segundo Lima (2023), a rotatividade dos livros em um ambiente literário estimula a curiosidade da criança, mantendo-a engajada com a prática da leitura.

A decoração do espaço também possui papel importante. Elementos visuais, como pôsteres de personagens literários ou ilustrações das histórias favoritas das crianças, ajudam a criar um clima envolvente. Esse cuidado com o ambiente reforça o vínculo emocional com a leitura, tornando o espaço ainda mais atrativo. Um espaço esteticamente agradável pode, inclusive, servir como um estímulo inicial para crianças que ainda não têm o hábito de ler.

Outro aspecto essencial é a presença dos pais ou responsáveis no ambiente literário. Quando os adultos também se dedicam à leitura, demonstram na prática o valor dessa atividade. Esse exemplo inspira as crianças a verem a leitura como algo prazeroso e significativo. Como aponta Machado (2021), pais leitores criam um impacto positivo duradouro na formação de hábitos literários de seus filhos, pois eles estabelecem um padrão comportamental que as crianças tendem a seguir.

Um ambiente literário também pode incluir outros recursos, como um caderno para anotações, lápis coloridos para ilustrar histórias ou até um cantinho para dramatizações de narrativas lidas. Essas atividades tornam o espaço mais dinâmico e interativo, estimulando a criatividade e o pensamento crítico. A leitura, nesse contexto, vai além do livro, transformando-se em um ponto de partida para novas experiências.

A presença de livros que retratam culturas diversas e histórias universais também é relevante. Crianças expostas a diferentes perspectivas desde cedo tendem a desenvolver maior empatia e compreensão em relação às diferenças. Ribeiro (2023) sugere que a inclusão de narrativas multiculturais no ambiente literário amplia os horizontes da criança, preparando-a para interagir com um mundo diverso.

Além disso, o ambiente literário pode se expandir para outros locais da casa, como a sala ou até o quintal, dependendo das preferências da criança. Essa flexibilidade incentiva a prática da leitura em diferentes contextos, mostrando que ela pode ser integrada ao cotidiano de maneira natural. Livros podem ser levados para passeios ou viagens, reforçando a ideia de que o ambiente literário não é estático.

Incentivar momentos de leitura compartilhada dentro desse espaço também é uma prática enriquecedora. Pais e filhos lendo juntos fortalecem vínculos afetivos e promovem o diálogo. Essas interações ajudam as crianças a compreender melhor os textos e a construir conexões emocionais com as histórias. Como aponta Santos (2022), a leitura compartilhada transforma o ato de ler em uma experiência coletiva e significativa, que vai além da simples decodificação de palavras.

O ambiente literário também deve ser flexível para evoluir com o crescimento da criança. À medida que ela amadurece, seus interesses e habilidades mudam, e o espaço precisa acompanhar essas transformações. Livros mais complexos, desafios literários e até clubes de leitura familiares podem ser incorporados, mantendo o hábito dinâmico e estimulante.

Por fim, é essencial que os livros estejam sempre disponíveis e em bom estado, mostrando à criança que a leitura é algo valioso e digno de cuidado. Livros desgastados ou guardados em locais de difícil acesso podem transmitir a mensagem de que não são importantes. Machado (2021) reforça que o cuidado com o ambiente literário é um reflexo do respeito pela leitura, que se transmite naturalmente às crianças.

Em resumo, criar um ambiente literário favorável à leitura é mais do que organizar livros: é construir um espaço que valorize a imaginação, a diversidade e o prazer de aprender. Quando as crianças têm acesso a esse tipo de ambiente, elas não apenas desenvolvem habilidades de leitura, mas também crescem em um contexto que valoriza o conhecimento, o respeito às diferenças e a criatividade.

## **5. PARCERIA COM A ESCOLA: ALINHANDO ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO**

A alfabetização é um processo que vai além da sala de aula, envolvendo também o suporte e o acompanhamento da família. Nesse contexto, a parceria entre pais e escola torna-se indispensável para o sucesso do aprendizado das crianças. Quando os pais compreendem seu papel ativo nesse processo, a alfabetização se torna uma experiência mais significativa e enriquecedora. Segundo Silva (2021), a participação dos pais no acompanhamento escolar

contribui não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para o fortalecimento do vínculo entre família e escola.

Essa colaboração começa com o diálogo frequente entre os responsáveis e os professores. Reuniões, conversas informais e a participação em eventos escolares são momentos importantes para alinhar expectativas e estratégias. Esse contato permite que os pais compreendam melhor as metodologias pedagógicas utilizadas e saibam como apoiar o aprendizado em casa. De acordo com Andrade (2022), o diálogo aberto entre pais e educadores promove um ambiente de confiança, essencial para que a criança se sinta apoiada em sua jornada de alfabetização.

No ambiente doméstico, é fundamental que os pais reforcem as práticas pedagógicas realizadas na escola. A leitura de textos indicados, a prática de escrita e o envolvimento em atividades que estimulem a alfabetização são formas práticas de ampliar o aprendizado. Por exemplo, ao ajudar a criança a criar histórias ou a ler em voz alta, os pais não apenas consolidam habilidades, mas também demonstram interesse pelo processo. Souza (2023) aponta que o reforço das práticas escolares no ambiente familiar fortalece as conexões cognitivas e torna o aprendizado mais consistente.

Outro aspecto relevante é a superação de dificuldades no aprendizado. Durante o processo de alfabetização, é comum que as crianças enfrentem desafios que podem impactar sua autoestima e interesse. Nesse cenário, os pais são essenciais ao oferecer paciência, motivação e encorajamento. Ao trabalhar em conjunto com os professores, é possível identificar estratégias específicas para superar essas dificuldades. Segundo Oliveira (2023), o apoio emocional e prático dos pais é determinante para que a criança sinta confiança em sua capacidade de aprender.

As práticas de leitura em casa são especialmente valiosas. Livros indicados pela escola podem ser explorados de forma interativa, com perguntas, discussões e até dramatizações. Essas atividades tornam a leitura mais dinâmica e ajudam a criança a compreender melhor o conteúdo. Além disso, a leitura compartilhada fortalece o vínculo afetivo entre pais e filhos, criando memórias positivas em torno do aprendizado. Ribeiro (2022) destaca que a leitura em família não apenas enriquece o vocabulário da criança, mas também fortalece os laços de convivência e aprendizado mútuo.

Outra maneira de alinhar estratégias entre escola e família é criar uma rotina de estudo em casa. Estabelecer horários fixos para a leitura, a escrita e o acompanhamento das tarefas escolares ajudam a criança a desenvolver disciplina e organização. Essa constância transmite a mensagem de que o aprendizado é uma prioridade, sem abrir mão de momentos de lazer. Silva (2021) reforça

que uma rotina equilibrada entre estudo e diversão contribui para um ambiente saudável e produtivo para o aprendizado.

O diálogo sobre os progressos e as dificuldades da criança deve ser constante. Os pais podem usar ferramentas fornecidas pela escola, como cadernos de comunicação, aplicativos ou boletins informativos, para acompanhar de perto o desenvolvimento acadêmico. Quando as informações estão alinhadas, as estratégias se tornam mais eficazes, garantindo que a criança receba apoio consistente em todos os ambientes. Andrade (2022) afirma que o compartilhamento de informações entre escola e família potencializa o impacto das ações educativas.

O apoio na alfabetização não deve se restringir aos aspectos acadêmicos. É importante que os pais incentivem a criança a desenvolver autoconfiança e autonomia. Atividades que estimulam a criatividade, como escrever bilhetes ou desenhar histórias, ajudam a criança a perceber a leitura e a escrita como ferramentas úteis e prazerosas. Segundo Souza (2023), atividades práticas e lúdicas contribuem para que a alfabetização seja vista pela criança como algo natural e integrado ao seu dia a dia.

A diversidade de materiais educativos em casa também pode fazer a diferença. Livros, revistas, jogos educativos e até aplicativos podem ser utilizados para complementar as práticas escolares. Esses recursos tornam o aprendizado mais rico e acessível, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem. Oliveira (2023) destaca que a diversidade de recursos disponíveis amplia as oportunidades de aprendizado e torna o processo mais inclusivo e adaptável às necessidades individuais da criança.

Para que a parceria entre escola e família seja bem-sucedida, é importante que os pais valorizem o papel da escola e dos professores. Reconhecer os esforços dos educadores e seguir suas orientações reforça a confiança da criança no ambiente escolar. Essa atitude também estimula um relacionamento respeitoso e colaborativo entre todos os envolvidos. Ribeiro (2022) argumenta que a valorização da escola pela família transmite à criança a importância do aprendizado e fortalece sua relação com o saber.

O ambiente doméstico deve ser preparado para apoiar a alfabetização. Um espaço organizado, com materiais disponíveis e um ambiente tranquilo para estudo, ajuda a criança a se concentrar e a se dedicar às atividades escolares. Além disso, criar um ambiente onde o aprendizado seja valorizado, com conversas e curiosidades compartilhadas, estimula a busca pelo conhecimento.

Os pais também podem atuar como mediadores culturais, ampliando o repertório da criança por meio de visitas a bibliotecas, museus ou eventos culturais. Essas experiências complementam o aprendizado escolar e demonstram como o conhecimento é útil e aplicável na vida cotidiana.

É essencial que os pais celebrem as conquistas da criança, mesmo as pequenas. Reconhecer os avanços no aprendizado, como a leitura de uma nova palavra ou a escrita de uma frase, motiva a criança a continuar se esforçando. Esse reconhecimento fortalece a autoestima e o interesse pelo aprendizado, tornando a alfabetização uma experiência mais positiva.

Dessa forma, a parceria entre pais e escola é indispensável para o sucesso do processo de alfabetização. Quando as estratégias são alinhadas e as práticas pedagógicas são reforçadas no ambiente familiar, a criança se sente apoiada e motivada a aprender. Essa colaboração não apenas facilita a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também contribui para a formação de um indivíduo confiante e curioso, preparado para enfrentar os desafios do mundo.

## **6. TRANSFORMANDO LEITURA EM PRAZER E APRENDIZADO CONTÍNUO**

A leitura é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente quando é transformada em uma atividade prazerosa e cativante. Quando os pais utilizam estratégias criativas, como ler juntos em voz alta, dramatizar histórias ou explorar diferentes gêneros literários, a leitura deixa de ser uma obrigação e se torna uma fonte de diversão e aprendizado. Segundo Lima (2022), a leitura em família promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também fortalece os laços afetivos entre seus membros.

Um dos métodos mais eficazes para tornar a leitura uma atividade atraente é dramatizar histórias. A interpretação de personagens, o uso de diferentes vozes e a encenação de trechos de livros permitem que as crianças vivenciem o enredo de forma imersiva. Esse tipo de atividade estimula a criatividade e a imaginação, ajudando a criança a internalizar valores e mensagens presentes nas narrativas. Conforme apontado por Santos (2023), a dramatização de histórias é uma prática que conecta as crianças ao mundo literário, ao mesmo tempo em que desperta sua expressividade e empatia.

Outro aspecto relevante é a exploração de bibliotecas e livrarias, que são verdadeiros tesouros de possibilidades literárias. Esses ambientes incentivam as crianças a escolherem seus próprios livros, promovendo autonomia e interesse pela leitura. Além disso, a diversidade de temas e gêneros disponíveis desperta a curiosidade natural dos pequenos. Oliveira (2023) ressalta que frequentar bibliotecas é uma forma de apresentar às crianças um universo de conhecimento, ampliando seus horizontes culturais e sociais.

A leitura em voz alta, especialmente quando realizada pelos pais, tem um papel significativo no desenvolvimento linguístico e emocional das crianças. Esse momento de interação permite que os pais não apenas compartilhem histórias,

mas também dialoguem sobre os conteúdos lidos, ajudando a criança a construir senso crítico e a compreender o mundo ao seu redor. Segundo Ribeiro (2022), a prática da leitura em voz alta é uma oportunidade única para os pais guiarem os filhos na interpretação de textos e na formação de valores éticos e morais.

Além de ser uma prática divertida, a leitura também desenvolve a curiosidade e a capacidade de questionamento das crianças. Livros que apresentam diferentes culturas, ciências ou temas cotidianos abrem espaço para perguntas e descobertas. Essa curiosidade pode ser ampliada quando os pais incentivam os filhos a realizar pesquisas ou buscar informações adicionais sobre os assuntos abordados. Santos (2023) destaca que a leitura não deve apenas entreter, mas também despertar a curiosidade e o desejo de aprender continuamente.

A imaginação das crianças é um recurso valioso que pode ser estimulado através de histórias fantásticas, contos e narrativas criativas. A leitura ajuda as crianças a imaginar cenários, criar personagens e até mesmo pensar em finais alternativos para as histórias. Essa prática fortalece sua habilidade de pensar de forma criativa e resolver problemas. Lima (2022) afirma que a imaginação é um componente essencial do desenvolvimento infantil, e a leitura é um dos meios mais eficazes para cultivá-la.

A leitura também pode ser uma ponte para o diálogo familiar, criando oportunidades para discutir valores, questões éticas e situações do dia a dia. Quando os pais compartilham histórias que refletem temas importantes, como amizade, respeito ou coragem, abrem espaço para conversas que ajudam a moldar a visão de mundo da criança. Ribeiro (2022) aponta que os livros são ferramentas que possibilitam um diálogo profundo entre pais e filhos, contribuindo para a formação ética das crianças.

Incorporar livros ao cotidiano das crianças exige criatividade e consistência. Criar uma rotina de leitura antes de dormir, por exemplo, transforma o momento em um hábito esperado e valorizado. Além disso, apresentar livros de acordo com os interesses e as fases de desenvolvimento das crianças mantém o entusiasmo e a conexão com a prática. Oliveira (2023) observa que uma rotina literária bem estruturada faz com que a leitura se torne parte natural do dia a dia da criança, facilitando sua permanência como hábito.

Diversificar os tipos de leitura é uma estratégia importante para manter o interesse das crianças. Alternar entre livros ilustrados, histórias em quadrinhos, revistas e até mesmo materiais digitais garante que o contato com a leitura seja dinâmico e adaptável às preferências individuais. Santos (2023) reforça que a diversidade literária é essencial para engajar crianças com diferentes estilos de aprendizado e personalidades.

Por outro lado, os pais devem estar atentos ao equilíbrio entre leitura guiada e autonomia. À medida que as crianças crescem, é importante que elas escolham seus próprios livros e leiam sozinhas, enquanto os pais continuam a acompanhar e incentivar. Esse equilíbrio promove tanto o desenvolvimento da independência quanto a manutenção do vínculo literário com a família.

A introdução de atividades relacionadas aos livros, como artesanato, escrita de resenhas ou até mesmo jogos baseados em histórias, amplia o impacto da leitura. Essas práticas integram diferentes áreas do conhecimento e tornam o aprendizado mais interativo e divertido.

Outra estratégia eficaz é associar a leitura a eventos especiais, como piqueniques literários ou festas temáticas baseadas em livros. Essas atividades transformam o ato de ler em uma experiência social e memorável, incentivando as crianças a associar livros a momentos positivos. Ao transformar a leitura em uma experiência prazerosa e dinâmica, os pais ajudam a construir hábitos que podem durar por toda a vida. A leitura não é apenas um meio de adquirir conhecimento, mas também uma forma de estreitar laços familiares e explorar o mundo juntos.

Nessa perspectiva, criar um ambiente que valorize a leitura e integrá-la ao cotidiano das crianças é essencial para promover aprendizado e desenvolvimento contínuos. Estratégias criativas e o engajamento familiar são ferramentas poderosas para tornar a leitura uma fonte constante de prazer e crescimento.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões apresentadas ao longo deste capítulo ressaltaram a importância de uma abordagem integrada entre família, escola e comunidade para promover o desenvolvimento da leitura na infância. Ficou claro que a leitura é um processo multifacetado, que envolve não apenas a prática pedagógica, mas também o ambiente familiar e social da criança. A parceria entre pais e educadores é fundamental para garantir que as crianças se sintam apoiadas e motivadas em sua jornada de alfabetização. Ao fortalecer esse vínculo, a criança percebe a aprendizagem como uma atividade contínua e prazerosa.

A leitura como rotina, apresentada como uma prática diária que deve ser cultivada desde os primeiros anos de vida, é uma das estratégias mais eficazes para construir hábitos duradouros e significativos. Estabelecer momentos para ler em voz alta, explorar livros com ilustrações e incentivar o questionamento é essencial para estimular a curiosidade e a criatividade das crianças. Além disso, a leitura compartilhada entre pais e filhos fortalece não apenas as habilidades cognitivas, mas também o vínculo afetivo, criando um espaço de troca e aprendizagem mútua.

O ambiente literário tem função indispensável nesse processo. A organização do espaço doméstico, com estantes acessíveis, uma variedade de livros e espaços confortáveis para a leitura, contribui diretamente para o interesse e o prazer pela leitura. Além disso, a diversidade literária, com livros que refletem a cultura, os interesses e o cotidiano da criança, garante que a leitura se torne uma atividade personalizada e estimulante. Esse ambiente deve ser pensado de forma a envolver as crianças de maneira natural, fazendo com que a leitura seja vista como uma oportunidade de descoberta.

Outra questão central foi a importância de transformar a leitura em uma atividade divertida e cativante. Ao realizar dramatizações, visitas a bibliotecas ou ao escolher livros que despertem a curiosidade, os pais podem tornar a leitura uma experiência interativa, que estimula a imaginação e o pensamento crítico das crianças. A leitura, assim, deixa de ser uma tarefa imposta para se tornar uma aventura compartilhada, onde as crianças podem explorar o mundo à sua maneira. Esse engajamento é essencial para manter o interesse e a motivação dos pequenos ao longo de sua trajetória escolar.

A leitura também se apresenta como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Quando é incorporada ao cotidiano familiar e escolar, ela se torna uma ponte para o diálogo sobre valores, ética e questões sociais. As histórias podem ser o ponto de partida para conversas sobre respeito, amizade, diversidade e solidariedade, temas que são essenciais para a formação de uma cidadania crítica e responsável. Nesse sentido, a leitura assume um papel formador, não apenas cognitivo, mas também afetivo e moral.

Considerando as múltiplas dimensões abordadas neste capítulo, é possível afirmar que a leitura vai muito além do ato de decodificar palavras; ela é um meio de expressão, de aprendizado contínuo e de construção de identidade. Ao envolver a criança nesse processo desde cedo, é possível garantir que ela se torne uma leitora ávida, capaz de utilizar os livros como ferramentas para o conhecimento e o crescimento pessoal. O ambiente, o comportamento dos pais e o apoio da escola são pilares fundamentais nesse processo.

Nessa perspectiva, é imprescindível que todos os envolvidos no processo educativo da criança compreendam seu papel. Pais, educadores e a comunidade devem estar alinhados na criação de uma cultura de leitura que transcenda a escola e se estenda ao cotidiano da criança. Esse esforço conjunto será a base para uma alfabetização plena e para a formação de um indivíduo capaz de pensar criticamente, expressar-se de forma clara e exercer sua cidadania de maneira ativa.

Ao pensar na leitura como um processo contínuo e em constante evolução, é necessário que as estratégias sejam ajustadas conforme o desenvolvimento das

crianças. As práticas devem ser flexíveis e adaptadas às necessidades individuais, respeitando os interesses e o ritmo de cada criança. Esse respeito à diversidade de aprendizados é essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação literária inclusiva e de qualidade.

É importante também que se promova a formação de educadores e pais, proporcionando-lhes as ferramentas e o conhecimento necessário para fortalecer a alfabetização e incentivar o prazer pela leitura. As práticas pedagógicas, por mais inovadoras que sejam, precisam ser acompanhadas de um trabalho conjunto e contínuo com as famílias. Só assim será possível criar um ciclo de aprendizado que envolva todos os setores da vida da criança, tornando a leitura uma experiência natural e desejada.

Por fim, as discussões apresentadas neste capítulo ressaltam que a leitura é um processo contínuo, que deve ser alimentado desde os primeiros anos de vida e que envolve um esforço coletivo. Para garantir o sucesso da alfabetização, é preciso que os pais e educadores estejam comprometidos com a criação de um ambiente literário que incentive a curiosidade, a imaginação e o pensamento crítico. Com isso, a leitura não será apenas uma habilidade acadêmica, mas uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e social.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. M. **Parceria educativa**: fortalecendo vínculos entre família e escola. Curitiba: Horizontes do Saber, 2022.
- COSTA, A. P. **O exemplo como ferramenta pedagógica na formação de leitores**. Curitiba: Horizontes Literários, 2023.
- LIMA, A. M. **Leitura e imaginação na primeira infância**: caminhos para o desenvolvimento criativo. São Paulo: Editora Palavra Viva, 2022.
- LIMA, J. A. **Transformando espaços em cantos de leitura**: estratégias práticas para a família. Curitiba: Editora Inspiração, 2023.
- MACHADO, T. R. **Crianças e livros**: como criar um ambiente literário em casa. São Paulo: Editora Cultura Viva, 2021.
- OLIVEIRA, C. S. **O papel das bibliotecas na formação de leitores infantis**. Rio de Janeiro: Editora Saber Mais, 2023.
- OLIVEIRA, L. P. **A importância da narrativa na infância**: histórias como instrumentos de aprendizado. Rio de Janeiro: Letras e Saberes, 2022.
- OLIVEIRA, L. P.; PEREIRA, A. M. **Literatura em casa**: práticas de leitura no ambiente familiar. São Paulo: Conexão Cultural, 2021.
- OLIVEIRA, M. L. **Dificuldades no aprendizado**: como a família pode ajudar. Recife: Editora Saber Mais, 2023.

- OLIVEIRA, M. P. **Representação cultural na literatura infantil:** por uma leitura inclusiva e plural. Recife: Saber Mais, 2020.
- RIBEIRO, A. C. **Diversidade literária na infância:** o impacto das histórias no desenvolvimento cognitivo. Rio de Janeiro: Letras e Palavras, 2023.
- RIBEIRO, A. C. **Leitura compartilhada:** fortalecendo vínculos e aprendizado. Belo Horizonte: Editora Palavras Vivas, 2022.
- RIBEIRO, F. T. **Leitura em voz alta:** uma prática transformadora na educação infantil. Curitiba: Horizontes do Saber, 2022.
- RIBEIRO, M. C.; COSTA, D. R. **Leitura compartilhada:** vínculos e aprendizado na primeira infância. Recife: Saber Mais, 2023.
- RIBEIRO, M. C.; FERNANDES, H. S. **O exemplo como ferramenta pedagógica no incentivo à leitura.** Belo Horizonte: Horizontes Educacionais, 2023.
- SANTOS, B. R. **Narrativas em família:** como histórias conectam pais e filhos. Belo Horizonte: Letras da Vida, 2023.
- SANTOS, L. P. **A casa leitora:** espaços e práticas para formar leitores. Belo Horizonte: Horizontes Literários, 2022.
- SILVA, A. P.; COSTA, D. R. **Família e leitura:** superando barreiras para formar leitores críticos. Recife: Saber Mais, 2023.
- SILVA, J. P. **Família e alfabetização:** um diálogo necessário. São Paulo: Editora Educar, 2021.
- SILVA, J. R. **A influência da família no processo de alfabetização:** caminhos e desafios. São Paulo: Educação Viva, 2022.
- SILVA, J. R. **Leitura na primeira infância:** fundamentos e práticas. São Paulo: Educação Viva, 2021.
- SOUZA, G. L. **Diversidade literária como estímulo ao aprendizado.** Recife: Editora Educação e Cultura, 2023.
- SOUZA, T. F. **Leitura compartilhada e vínculo afetivo:** o papel das histórias na formação da criança. Rio de Janeiro: Letras e Saberes, 2020.
- SOUZA, T. F.; RIBEIRO, A. C. **Práticas leitoras na família:** construindo hábitos desde cedo. Belo Horizonte: Editora Horizonte, 2023.
- SOUZA, T. R. **Estratégias práticas para o apoio familiar na alfabetização infantil.** Rio de Janeiro: Letras em Movimento, 2023.

# APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA TECNOLOGIA: O ENGAJAMENTO NA CONSTRUÇÃO DO SABER

Francisco Jorge Bezerra de Souza<sup>1</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação a distância, que começou sua jornada como aprendizagem por correspondência, agora tem uma variedade de formas como *web based*, *online*, *blended*, *ubíqua*, *mobile* e *e-learning*, e todos esses termos são usados de forma intercambiável. Independentemente de como é nomeada, a educação a distância tornou-se um componente essencial do ensino superior (RIGO, *et al.*, 201). É reconhecido na literatura que a educação a distância tem muitas oportunidades e benefícios. No entanto, ainda é necessário questionar a qualidade da educação a distância para proporcionar melhores experiências de aprendizagem, e o *Engagement* dos alunos é uma das questões que precisa ser questionada (OSTI, *et al.*, 2021). O envolvimento dos alunos é considerado um componente importante dos ambientes de aprendizagem é um importante predador de retenção e sucesso dos alunos. Envolver os alunos é uma tarefa desafiadora tanto em ambientes de educação presencial quanto a distância. Como os alunos estão fisicamente separados dos demais alunos e do instrutor na educação a distância, torna-se mais difícil engajar os alunos. Atualmente, os estudos focados nos fatores que influenciam o *engagement* do aluno e as estratégias para garantir o engajamento do aluno na aprendizagem online/educação a distância estão aumentando (PALMEIRA, *et al.*, 2020).

O envolvimento do aluno é definido como o tempo e a energia que os alunos dedicam a atividades educacionais dentro e fora da sala de aula, e as políticas e práticas que as instituições usam para induzir os alunos a participar dessas atividades (SPALDING, *et al.*, 2020). Da mesma forma, de acordo com a definição da Pesquisa Nacional de *Engagement* acadêmico estudantil, o *Engagement* está relacionado à quantidade de tempo e esforço que os alunos têm nos seus estudos e atividades educacionais, e o esforço das instituições para que os alunos participem do aprendizado Atividades. O engajamento também foi

---

<sup>1</sup> Graduado em Matemática, professor efetivo na rede estadual do Ceará - escola EEEP Wellington Belém de Figueiredo.

considerado como a frequência com que os alunos participam das atividades de aprendizagem (RAMALHO NETO, *et al.*, 2022).

Diante disso, o objetivo deste estudo foi realizar uma pesquisa de revisão bibliográfica sobre a importância da tecnologia no contexto de ensino e aprendizagem acadêmica. Especificamente, foi dada ênfase aos assuntos de Tecnologia da Informação e Comunicação aplicado ao ensino escolar. Além disso, foi abordado a metodologia do *Engagement* acadêmico estudantil.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa de revisão bibliográfica foi realizada por meio de busca da literatura nas bases de dados e extração de artigos originais em periódicos. Para isso, foram utilizados diversos trabalhos científicos, sendo: monografias, dissertações e teses, artigos e livros relacionados ao tema proposto. Foi criada uma biblioteca digital onde foram inseridos estes estudos. Logo, foi feita uma triagem dos trabalhos e foram selecionados os trabalhos de maior relevância.

A revisão de literatura permite uma análise ampla e sistemática de dados produzidos por outros autores e divulgados em bases científicas. Além disso, a síntese de resultados de pesquisas relevantes facilita a incorporação de evidências, agilizando a transferência de conhecimento novo para a prática (RAMALHO NETO *et al.*, 2016; FREIRE *et al.*, 2021).

Segundo Mendes (2008), a revisão de literatura oferece ajuda para a tomada de decisão e a melhoria da prática clínica. A revisão integrativa permite a síntese dos dados para obter os resultados de maneira sistemática, ordenada e abrangente, além de mostrar possíveis lacunas que precisam ser esclarecidas.

## 3. DESENVOLVIMENTO

### 3.1 Revisão de literatura

A rápida propagação da pandemia de graves síndrome respiratória aguda corona vírus 2 (SARS-CoV-2) associado corona vírus doença 2019 (COVID-19) é cada vez mais impactando a infraestrutura de saúde, a situação econômica e as interações sócio-culturais globalmente. Desde o início de SARS-CoV-2 se espalhou no final de dezembro de 2019, mais de 900 estudos clínicos relacionados a COVID-19 foram registrados em todo o mundo em 28 de abril de 2020.

Isso inclui testes de investigação de medicamentos antivirais e imunomoduladores adjuvantes existentes, incluindo ensaios clínicos de grande plataforma (por exemplo, o Ensaio Mundial Solidarity da Organização de Saúde e teste de descoberta do INSERM). Enquanto a urgência da ameaça global representa um grande desafio para a infraestrutura de saúde, milhares de estudos

clínicos em andamento com o objetivo de desenvolver novas terapias para doenças de as altas necessidades médicas não atendidas em áreas terapêuticas também são afetadas.

Além disso, existem preocupações públicas globais de saúde relacionadas à automedicação com tratamentos potencialmente ativos sem um benefício favorável confirmado/perfil de risco. Isto é particularmente importante em partes do mundo onde dispensar pode não ser bem controlado, potencialmente permitindo a automedicação em pessoas com idade avançada, condições de saúde comórbidas, e polifarmácia. Além disso, a demanda para uso de tratamentos *off-label* contra a COVID-19 pode desafiar a disponibilidade para usos aprovados (por exemplo, hidroxiclороquina para lúpus eritematoso sistêmico) (WIEBUSCH; DO ROSÁRIO LIMA, 2018).

#### **4. RESULTADOS**

No Brasil, as primeiras instituições de ensino foram organizadas com base no modelo proposto pelos jesuítas, e este modelo delega ao professor a tarefa de garantir que as regras seriam obedecidas em sala de aula, perpetuando com isso a prática docente nas instituições brasileiras. Com o passar dos anos, e com a forte expansão do ensino superior privado, surge um entendimento de que os alunos iniciam o ensino superior com capacidades críticas e analíticas frágeis, e que as práticas pedagógicas deveriam envolver o ser, fazer e agir.

Diante disso, o conceito de competências potencializou-se e passou a ser discutido como um dos pilares que regem o sistema educacional nacional e as suas grades curriculares, frente às exigências do mercado. As Diretrizes Curriculares Nacionais, que foram estabelecidas pelo governo, passaram a definir as bases do exercício de cada profissão, perfil e competências a serem alcançadas, determinando que as competências são “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (MACEDO, 2014, p.1535).

##### ***4.1 Prática docente diante das tecnologias***

Sabe-se que os novos conhecimentos permitem um olhar diferenciado e mais concreto sobre os processos de aprendizagem, assim como levam a refletir mais claramente a respeito de como construir aulas diferenciadas e mais adequadas aos objetivos educacionais desejados (WIEBUSCH; DO ROSÁRIO LIMA, 2018).

De acordo com Osti *et al.*, (2021), resumidamente, deve-se sempre ter em mente que uma turma de alunos é composta por indivíduos diferentes,

com problemas, interesses e motivações próprias. Embora, teoricamente, os estudantes devam ir à escola para aprender, na realidade eles chegam munidos em sua mente de uma relação de outras atividades que seriam muito mais interessantes ou emocionantes do que sentar-se por um período de cinquenta minutos na sala de aula para simplesmente ouvir o professor. Então, é importante que o professor transforme esse intervalo de tempo no mais prazeroso possível para que os alunos possam efetivamente aprender.

Sendo assim, o planejamento de aula deve prever atividades em que os próprios alunos participem do processo, transformando o período de aula em uma sessão interativa. O professor deve incluir estratégias de ensino que mantenham os alunos interessados no tema. Por exemplo, a prática de algumas atividades em sala de aula, que levam os alunos a se levantarem de suas cadeiras e interagirem uns com os outros, é extremamente saudável. Tais ações não devem ser rotineiras e nem precisam se estender por todo o tempo de aula (SPALDING, *et al.*, 2020).

O professor pode se planejar para garantir que os últimos dez ou quinze minutos do tempo de aula sejam gastos nesses trabalhos e em socializações e deve usar a sua expressão corporal para complementar o que estiver dizendo. É muito interessante, também, alternar o volume e o ritmo da voz, e ao falar, o professor deve fazê-lo olhando diretamente para a turma e, em particular, olhar nos olhos dos estudantes, quando falar com algum deles especificamente. O docente, ao falar e caminhar pela sala, estimulará em seus alunos diferentes áreas cerebrais que, obviamente, serão simultaneamente ativadas (WIEBUSCH; DO ROSÁRIO LIMA, 2018).

Além disso, essa estratégia favorecerá a manutenção da atenção focada em cada estudante, outro requisito importante para a aquisição da memória de longo prazo. Considerando que todos estão observando a todos em sala de aula, e que a totalidade dos neurônios espelhos do alunado estão sendo ativados e se ativando reciprocamente a cada momento.

Portanto, cabe ao professor administrar isso ao seu favor. Por exemplo, alguns alunos tendem a ficar desatentos ou se mostrarem impertinentes, o que pode inclusive, prejudicar a dinâmica de toda a turma, pois esse comportamento pode gradativamente começar a ser reproduzido por outros estudantes, em face da estimulação visual que o cérebro deles passam a observar.

De acordo com Jurenice *et al.*, (2020), os novos conhecimentos na área da Neurociência podem orientar o profissional da educação no cultivo do respeito e da atenção, assim como irão fomentar a reprodução de comportamentos socialmente desejáveis e facilitadores para o sucesso educacional.

Por exemplo, ser pontual e sempre estar presente, antes do início da jornada, preferencialmente recebendo com cordialidade seus alunos, é uma boa estratégia

para que o professor, gradativamente, passe a ser reconhecido como uma pessoa interessada em cumprir bem as suas atribuições e, provavelmente, comece a receber manifestações cordiais de respeito e carinho, já no início das aulas (SPALDING, *et al.*, 2020). Outro exemplo interessante seria o professor demonstrar que está sempre preparado junto ao seu compromisso pedagógico, apresentando aulas bem elaboradas e acompanhadas de todo o material pedagógico necessário para o bom desenvolvimento da mesma (WIEBUSCH; DO ROSÁRIO LIMA, 2018).

É importante ressaltar que os alunos e suas conexões cerebrais observam cotidianamente o professor, sendo esse, portanto, um modelo que pode muitas vezes ser fonte de inspiração ou até de admiração. Logo, é imperativo que o professor demonstre que está bem preparado e consciente de suas responsabilidades e atitudes em sala de aula, sendo firme, mas amigável; sendo atencioso, mas exigente e justo com todos os estudantes (RAMALHO NETO, *et al.*, 2022).

O conhecimento e as competências profissionais do professor afetam diretamente a qualidade do ensino e aprendizagem, e o desempenho dos alunos que recebem este conhecimento. O desempenho dos alunos em sala não é uma preocupação ligada apenas a qualidade do ensino, mas a qualidade da instituição como um todo, que recebe sanções administrativas e inspeções constantes dos órgãos reguladores do estado. Portanto, compreender os preditivos do desempenho gerado em sala de aula é o que mantém as instituições de ensino superior no mercado (SPALDING, *et al.*, 2020).

Dentro do contexto da Educação Escolar, a gestão da sala de aula é uma habilidade que deve ser continuamente aprimorada e exercitada durante toda a carreira docente. Segundo afirmam, a importância e o papel das competências no ensino ultrapassam os limites das instituições de ensino superior quando se estende como uma preocupação governamental (WIEBUSCH; DO ROSÁRIO LIMA, 2018).

A literatura acerca do tema demonstra uma preocupação global em medir a eficiência dos programas federais na regulação das IES e seu efeito sobre a qualidade do ensino. Sendo assim, a academia deve considerar evoluções econômicas e de mercado uma vez que forma os profissionais do futuro.

A inserção de ferramentas computacionais, nesse processo, adiciona um componente motivacional a mais, o que é plenamente desejável para a aprendizagem, compreensão e memorização do conteúdo do proposto. O respectivo controle e a possibilidade de mediação real do professor nesse tipo de atividade é um fator bastante interessante contudo, a motivação propiciada pelo uso da informática terá sem dúvida um grande valor a ser agregado nessa nova estratégia docente.

O uso de jogos didáticos ou objetos de aprendizagem computacional para complementar conteúdos ministrados seria outra prática muito interessante

para ser realizada, utilizando-se o alto fator motivacional que isto desperta no alunado. Existem milhares de opções de aplicativos educacionais gratuitos ou não, e ainda a real possibilidade do professor produzir seus próprios objetos de aprendizagem, conforme suas necessidades docentes, por meio de aplicativos desenvolvidos especificamente para esse fim (WIEBUSCH; DO ROSÁRIO LIMA, 2018).

Segundo Alves *et al.*, (2020) ressaltam não só a formação teórica sólida necessária aos docentes, mas também a formação nos âmbitos científico, cultural, tecnológico, pedagógico e humano, ou seja, o professor é um profissional que precisa relacionar todos os âmbitos supracitados para ser considerado competente em sua área de atuação. Guimarães *et al.*, (2020) ainda ilustra que o professor, para poder ensinar, precisa aprender um acervo de conhecimentos relacionados ao conteúdo e aos aspectos pedagógicos dos processos de ensino e de aprendizagem. Os conhecimentos de conteúdo foram divididos em três categorias por ele – conhecimento do conteúdo curricular; conhecimento específico do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo (SCHMITZ, 2016):

- Conhecimento do conteúdo curricular: está relacionado ao conhecimento que permeia o currículo escolar, o qual orienta o professor sobre o que trabalhar durante o ano letivo. Este conhecimento refere-se também à identificação da adequação ou não do currículo para aquela realidade escolar;
- Conhecimento específico do conteúdo: refere-se a uma área específica de conhecimento. Compreende processos, apreensões de conceitos, propriedades e estratégias de resolução;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo: relaciona-se com as teorias da educação, ou seja, como o aluno aprende e de que forma ocorrem os processos cognitivos de aprendizagem. Além disso, o conhecimento pedagógico do conteúdo permite ao professor identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos.

A vantagem para o professor em criar suas próprias soluções, com essas ferramentas, para atender seus objetivos didáticos pontuais reside no fato dele ter domínio pleno do seu próprio objeto de aprendizagem criado por ele mesmo, seja um programa ou jogo baseado em uma planilha eletrônica, seja uma animação incluída em uma apresentação de slides, seja até mesmo um pequeno aplicativo construído por meio de um construtor de programas (SPALDING, *et al.*, 2020).

Ainda é senso comum na nossa sociedade, principalmente entre pessoas pouco familiarizadas com o mundo da Informática, que para alguém criar um site ou até um pequeno programa computacional é necessário possuir, previamente, muitos conhecimentos em computação. Isso é um grande equívoco, pois a

evolução da informática foi tão imensa, rápida e democrática que inclusive já existem milhares de programas que permitem qualquer pessoa criar seus próprios jogos ou objetos computacionais, independentemente de ela ter conhecimentos prévios em programação (RAMALHO NETO, *et al.*, 2022).

Ou seja, qualquer professor pode construir seus próprios objetos de aprendizagem, e o melhor, gratuitamente, sem necessariamente ter que se tornar um especialista em computação. Basta, para isso, que o docente escolha a ferramenta mais adequada para seus objetivos didáticos e com ela exercite sua criatividade.

O trabalho com os estudantes pode ser realizado nos próprios equipamentos pessoais dos alunos, ou nos computadores de suas casas, ou no laboratório de informática da escola, ou até em *lan houses*, enfim, a disponibilidade para uso de máquinas pode ser muito grande, e o único fator que pode ser parcialmente limitante, em alguns locais de nossos países, ainda seria a conexão com a Internet e a sua respectiva estabilidade ou velocidade (PALMEIRA, *et al.*, 2020).

A rede web oferece muitas opções para o trabalho docente com os alunos, como pesquisas dirigidas sobre determinados temas específicos em sites confiáveis e previamente sugeridos pelo professor, e até a criação de blogs para dar suporte aos alunos, incluindo a postagem de textos, arquivos ou exercícios disponibilizados pelo docente. Enfim, as opções são inúmeras e cabe exclusivamente ao professor escolher qual e em que momento deve usá-las, conforme seus objetivos didáticos. O único ponto em comum é que a motivação propiciada pelo uso dessas opções sempre serão fatores adicionais e plenamente desejáveis no processo de aprendizagem (ARAÚJO e MAZUR, 2013).

A grande maioria dos professores certamente já realizou maravilhosos trabalhos nas escolas atuais. Porém, algumas coisas que ainda são feitas, inclusive, e apesar das novas tecnologias, que se analisadas friamente, não tem mais o menor sentido. Curiosamente, no ambiente escolar, é comum o docente ainda adotar determinadas posturas ou reproduzir algumas ações automaticamente sem a menor reflexão, e muitas delas possivelmente já são ineficazes e até obsoletas e muitos professores não se dão conta disso (WIEBUSCH; DO ROSÁRIO LIMA, 2018).

Pode ser que os neurônios espelhos e a memória de longo prazo até expliquem a reprodução e perpetuação de alguns modelos de atuação docente na escola, mas isso não significa que esses não possam ser modificados, principalmente, após uma análise crítica desse comportamento do próprio professor dentro de sua sala de aula.

Por exemplo, se praticamente todos os estudantes possuem um computador portátil disfarçado em telefone celular ou tablet cheio de recursos

em seus bolsos, a ideia de levar toda a turma para uma sala de informática com equipamentos obsoletos, para no fundo, praticar suas habilidades de digitação ou de datilografia e posteriormente levá-los de volta para a sala de aula cinquenta minutos depois, é no mínimo, muito pouco criativo e até certo ponto obsoleto e improdutivo nos dias atuais.

Britto *et al.*, (2012) afirmam que a análise e contratação baseadas em competências atribuídas ao professor, têm relação com o melhor resultado do processo de ensino. Já De Martins (2018) afirma que muitas vezes a contratação dos professores pelas IES, embora exijam competências mínimas para que o professor ocupe o cargo, desassiste o progresso e o desempenho do professor em sala de aula. Neste cenário, a percepção dos estudantes sobre a transferência do conhecimento proveniente do professor, bem como do desenvolvimento de competências é importante, pois capta a evolução do processo em sala.

Perante um cenário de fortes mudanças e de rápido desenvolvimento tecnológico, e tendo em conta a complexidade de fatores que influenciam a integração curricular das TIC e as competências necessárias a uma adequada utilização das tecnologias em contexto educativo, parece-nos fulcral uma adequada preparação dos professores que seja capaz de produzir os efeitos desejados de uma forma consistente e duradoura.

Entenda-se por “efeitos desejados” uma alteração do uso das tecnologias que desloquem a utilização das mesmas, como apoio ao professor no processo de transmissão de informação e saber para uma utilização centrada no aluno, em que as tecnologias representam recursos de comunicação e de informação capazes de potenciar aprendizagens significativas e mobilizar os alunos para o desenvolvimento de competências que lhes permitam aprender ao longo da vida.

Para que o objetivo da integração curricular das TIC se concretize efetivamente, a formação de professores deverá deixar de estar centrada na utilização das tecnologias em si, indo mais além no desenvolvimento de competências dos professores, nomeadamente no que se refere a competências atitudinais e metodológicas.

A formação contínua terá de ajudar os professores a assumir um novo papel no contexto do ensino aprendizagem, tornando-os capazes de auxiliar os alunos a atingirem objetivos pedagógicos adequados às suas potencialidades intelectuais, capazes de criarem as oportunidades para que os alunos possam construir seus conhecimentos e ainda de monitorizar as aprendizagens (OSTI, *et al.*, 2021).

É importante considerar ainda que a apropriação destes novos procedimentos metodológicas, por parte dos professores, assenta sobre os conhecimentos das suas áreas específicas, no domínio dos conteúdos, - que Boaventura e Oliveira (2018) designaram de “paradigma perdido” por ter sido

esquecido nas pesquisas e nos estudos sobre o ensino, mas também no domínio das tecnologias de informação e comunicação e do modo como estas podem ser exploradas em diferentes situações educacionais.

#### **4.2 *Engagement acadêmico e o uso das tecnologias educacionais***

O *Engagement* acadêmico é um conceito importante tanto para ambientes de educação presencial quanto a distância. Assim, o número de estudos sobre o envolvimento dos alunos em ambientes virtuais de aprendizado é significativo. Considera-se que as taxas de evasão ou abandono de alunos são maiores na educação a distância do que na educação tradicional e o engajamento é uma chave para a retenção, não é surpresa que o número de estudos sobre o *Engagement* acadêmico dos alunos esteja aumentando (RAMALHO NETO, *et al.*, 2022).

Hoje, é quase impossível imaginar um sistema de educação sem um componente online. E o aprendizado online tem oportunidades e desafios para promover o engajamento. No aprendizado on-line, os alunos geralmente precisam ser autodirigidos e engajados em seu aprendizado. O *Engagement* acadêmico dos alunos e os efeitos dos comportamentos dos professores no engajamento são questões que atraem a atenção dos pesquisadores (PALMEIRA, *et al.*, 2020).

Há um corpo crescente de pesquisas sobre engajamento em ambientes de educação, em especial a distância. Os pesquisadores estão tentando descobrir maneiras de aumentar o engajamento nesses ambientes de aprendizagem. Além disso, há um esforço significativo para determinar os fatores que afetam o engajamento dos alunos. Por exemplo, Carilo (2012) examinou os efeitos do uso de ferramentas da Web 2.0 na educação mista sobre o engajamento e a retenção dos alunos e alcançaram resultados positivos em termos de aumento do engajamento. Resultados positivos também foram alcançados nos estudos usando algumas ferramentas específicas da Web 2.0, como Wiki Marcon e Rebechi (2020), Facebook Martins e Ribeiro (2019), e podcast-vodcast.

Em um estudo realizado por DA Costa Aguiar e Resende (2021) para examinar o papel dos espaços sociais de aprendizagem no envolvimento dos alunos, verificou-se que esses espaços podem contribuir para aumentar o envolvimento dos alunos em ambientes de aprendizagem híbridos. Da mesma forma, Caldas *et al.*, (2013) compararam os efeitos da rede social online (RSO) e do Sistema de Gestão de Aprendizagem (SGA) na opinião dos alunos, e ao final do estudo os alunos afirmaram que o RSO proporciona maior engajamento do que o SGA.

É possível ver alguns resultados conflitantes na literatura. Por exemplo, Falavigna (2012) descobriu que o fato de o instrutor estar no fórum de discussão online não afeta o engajamento dos alunos. Enquanto a importância do incentivo pelo instrutor Garcia e Da Silva (2018), preparação do curso do instrutor,

orientação, assistência e participação online e habilidades de moderação eletrônica foram enfatizados como componentes importantes para promover o engajamento dos alunos. De acordo com um estudo muito recente, as estratégias de engajamento aluno-instrutor foram as mais valiosas. Outra contradição pode ser observada em estudos sobre fóruns de discussão.

Em um estudo realizado por DA Silva *et al.*, (2020), foi afirmado que o fórum de discussão não teve efeito sobre o engajamento, porém os efeitos positivos dos painéis de discussão sobre o engajamento foram ressaltados em alguns estudos. Descobriu-se que o *engagement* acadêmico está relacionado ou apoiado por várias variáveis na literatura, como auto eficácia, estilos de tutoria, gamificação, afetam sistemas inteligentes sensíveis, sistemas de aprendizagem adaptativa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descobertas do estudo implicam lentes teóricas e práticas para pesquisadores e profissionais. Primeiro, o acesso à tecnologia apoia muito o ensino a distância implementado pelo governo durante a atual pandemia de COVID-19. Através de um bom acesso à tecnologia, os materiais de aprendizagem podem ser plenamente alcançados. Devido ao acesso mínimo à Internet, os professores nas áreas urbanas são mais acessíveis para transmitir materiais de aprendizagem do que os professores nas áreas rurais. Eles tendem a ser menos estáveis para aqueles que vivem em áreas rurais.

Em segundo lugar, o ensino online impede os professores de monitorar o progresso de aprendizagem dos alunos. É um caso complexo para professores que não estão acostumados a ensinar on-line e alunos com facilidades mínimas no aprendizado on-line.

Desta forma, os formuladores de políticas devem considerar o treinamento em pedagogia para que os professores realizem o ensino on-line de forma eficaz e forneçam amplas facilidades para o aprendizado on-line dos alunos. Terceiro, o domínio da tecnologia e a adaptação dos professores na entrega de materiais são essenciais. Portanto, é imperativo que os professores tenham uma compreensão bem executada da pedagogia on-line eficaz em suas carreiras de ensino.

Recomenda-se que os acadêmicos levem em consideração as abordagens de aprendizagem dos alunos em suas práticas de ensino. É crucial que os professores aproveitem a tecnologia para aprimorar suas práticas de ensino e diminuir o medo do desconhecido e se abrir para novas inovações no ensino.

Para que alunos e professores obtenham o máximo benefício da experiência de aprendizagem, é fundamental facilitar um clima positivo na sala de aula com o envolvimento ativo de alunos e professores. Envolver ativamente os alunos com maiores oportunidades de resposta melhora as relações professor-aluno,

umenta o comportamento na tarefa e diminui as oportunidades para os alunos se envolverem em comportamentos problemáticos. Envolver ativamente os alunos durante a instrução é uma das práticas de sala de aula baseadas em evidências mais eficazes dentro de um sistema de gerenciamento de sala de aula. Não importa quão bem uma sala de aula seja organizada ou com que frequência as expectativas, rotinas e procedimentos sejam ensinados, se a instrução não for envolvente, outras práticas não serão suficientes para apoiar o comportamento adequado e facilitar uma experiência de aprendizagem ideal.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, E. J. *et al.* Impactos da pandemia covid 19 na vida acadêmica dos estudantes do ensino a distância na universidade federal do tocantins. **Aturá-Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, v. 4, n. 2, p. 19-37, 2020.
- ARAÚJO, I. S; MAZUR, Eric. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno brasileiro de ensino de física**. Florianópolis. Vol. 30, n. 2 (ago. 2013), p. 362-384, 2013.
- BOAVENTURA, E. F; OLIVEIRA, R. C. Starling. 06) Gamificação: Uma Análise de sua Aplicação como Ferramenta de Engajamento, Aprendizagem e Interação em Ambientes Virtuais. **Revista Brasileira de Educação e Cultura | RBEC | ISSN 2237-3098**, n. 17, p. 104-128, 2018.
- BRITO, Josilene Almeida, *et al.* Interfaces colaborativas para atividades assíncronas em fórum de discussão. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2012.
- CALDAS, C, B. *et al.* Satisfação e engajamento no trabalho: docentes temáticos e auxiliares da EAD de universidade privada brasileira. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 225-237, 2013.
- CARILO, Michele Saraiva. Tarefas de leitura e produção escrita no ensino a distância de língua portuguesa para intercâmbio acadêmico. 2012.
- DA COSTA AGUIAR, Denise Regina; RESENDE, Flávia Grecco. Efeitos da Pandemia COVID-19 na Educação Básica: Desafios e Perspectivas para o século XXI. 2021.
- DA SILVA, E. H. B; DA SILVA NETO, J. G; DOS SANTOS, M. C. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 29-44, 2020.
- DE MARTINS, L, M. Os fatores de engajamento do estudante na modalidade de ensino a distância. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 11, n. 2, p. 249-273, 2018.
- FALAVIGNA, Galdis. **O Ensino a Distância em Universidades Ibero-americanas: Características Básicas do Processo Ensino-aprendizagem e**

**a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação.** 2012. Tese de Doutorado. Universidade do Minho.

FREIRE, J. C. G.; BRITO, G. E. G. TAVARES, T. T.; SILVA, L. G. C.; FORTE, F. D. S.; COSTA, M. V. Trabalho em equipe, interprofissionalidade e colaboração em saúde: uma revisão integrativa de estudos brasileiros. In: Maria Socorro de Araújo Dias; Maristela Inês Osawa Vasconcelos. (Orgs.). Interprofissionalidade e colaboratividade na formação e no cuidado no campo da atenção primária à saúde. **Sobral: Edições UVA**, 2021.

GARCIA, F. A. N; DA SILVA, R. G. O desafio dos professores na conquista de novos saberes para as aulas no ensino a distância. **Projectus**, v. 2, n. 3, p. 118-135, 2018.

GUIMARÃES, M. P. O. *et al.* Engajamento e protagonismo estudantil na promoção da educação médica em tempos de pandemia da COVID-19. **Revista brasileira de educação médica**, v. 44, 2020.

JURENICE, J. S; AMORIM, R. O. R. M; CUNHA, C. A pandemia da COVID-19 e os impactos na educação. Revista JRG de Estudos Acadêmicos. v.III, n.7, ISSN: 2595-1661. 2020.

MACEDO, E. 2014. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, 12(3):1530-1555.

MARCON, N; REBECHI, R. R. A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. **Debate Terminológico. ISSN: 1813-1867**, n. 18, p. 92-100, 2020.

MARTINS, L. M; RIBEIRO, J. L. Proposta de um modelo de avaliação do nível de engajamento do estudante da modalidade a distância. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 24, p. 8-25, 2019.

OSTI, Andréia, *et al.* O comprometimento acadêmico no contexto da pandemia da COVID-19 em estudantes brasileiros do ensino superior. 2021.

PALMEIRA, R. *et al.* As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **HOLOS**, v. 5, p. 1-13, 2020.

RAMALHO NETO, J. M. *et al.* Análise de teorias de enfermagem de Meleis: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 69, n. 1, p. 162-68, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2016690123i>. Acesso em: 06 set. 2022.

RIGO, Rosa Maria; MOREIRA, Antônio; VITÓRIA, Maria Inês Corte. Promovendo o engagement estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva *et al.* Sala de aula invertida: uma abordagem

para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016.

SPALDING, M. *et al.* Desafios e possibilidades para o ensino superior: uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e534985970- e534985970, 2020.

WIEBUSCH, A; DO ROSÁRIO LIMA, V. Inovação nas práticas pedagógicas no Ensino Superior: possibilidades para promover o engajamento acadêmico. **Educação por escrito**, v. 9, n. 2, p. 154- 169, 2018.

# OS DESAFIOS DE APRENDER A LER E ESCREVER EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL

*Claudimar Paes de Almeida<sup>1</sup>*

*Elexandra Vinhork Nogueira<sup>2</sup>*

*Anne Mariette Alves Costa Souza<sup>3</sup>*

*Elizângela Marinho Oliveira<sup>4</sup>*

*Raimunda Darque de Souza<sup>5</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O impacto das tecnologias digitais tem sido profundo e transformador, não apenas na maneira como nos comunicamos, mas também nas formas como lemos e escrevemos. A internet, as redes sociais e os dispositivos móveis alteraram substancialmente as práticas de leitura e produção de textos, criando novos desafios e oportunidades para educadores e alunos. A transição do papel para as telas, a fragmentação da leitura devido às distrações digitais e a adaptação do ensino para essas novas formas de ler e escrever são aspectos centrais para entender as implicações dessa transformação. A leitura digital, que envolve navegar por *links*, vídeos e imagens, difere significativamente da leitura tradicional, mais linear e concentrada, exigindo uma adaptação por parte dos leitores e dos sistemas educacionais.

---

1 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). claudimarpaes@hotmail.com.

2 Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). elexandra2013@hotmail.com.

3 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Pedagoga vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. costamariette@hotmail.com.

4 Mestranda em Políticas e Administração de Educadores pela Universidade Aberta do Brasil – UAB, Rio Grande do Sul. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). marinho.eli79@gmail.com.

5 Mestranda em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). darqueraimunda@gmail.com.

A transição do papel para as telas representa um dos maiores desafios dessa era digital. A prática de ler em dispositivos móveis, como smartphones e tablets, trouxe uma mudança de formato e de estilo. Se antes a leitura era uma atividade mais tranquila e sequencial, hoje ela é mais rápida, mais fluida e muitas vezes interrompida por notificações e outras distrações. Isso tem impacto não só no tempo dedicado à leitura, mas também na profundidade da compreensão. O processo de leitura se fragmenta, o que pode comprometer a capacidade de reflexão crítica e de imersão no conteúdo. Por outro lado, a digitalização da leitura também oferece novas possibilidades, como o acesso a um número imenso de textos e informações, ampliando o horizonte de aprendizado.

Dentro desse contexto, surgem os desafios pedagógicos na formação de leitores e escritores. Os professores enfrentam uma série de dificuldades para adaptar as práticas de ensino às novas demandas do mundo digital. As habilidades tradicionais de leitura e escrita agora convivem com as habilidades digitais, exigindo que o currículo e as metodologias de ensino evoluam para incluir não apenas as competências de leitura e escrita tradicionais, mas também as de navegar e se expressar de forma eficaz no ambiente digital. A necessidade de adaptação das estratégias didáticas é urgente, pois o engajamento dos alunos com os textos digitais é frequentemente superficial, com pouca reflexão crítica sobre as informações consumidas.

Um dos principais desafios da educação digital é encontrar formas de engajar os alunos na leitura e escrita em um cenário saturado de informações e distrações. O impacto das tecnologias no engajamento dos alunos pode ser visto em dois aspectos principais: a diminuição da concentração devido ao excesso de estímulos e a dificuldade de manter o foco em textos mais longos e complexos. Além disso, a interatividade digital, característica das redes sociais e outras plataformas, exige novas abordagens pedagógicas que estimulem os alunos a escrever de maneira reflexiva, colaborativa e crítica. Nesse sentido, os educadores têm o papel de transformar essas ferramentas em aliadas no processo de aprendizagem, incentivando os alunos a usar a tecnologia para desenvolver suas habilidades críticas e criativas.

Um aspecto central a ser discutido neste capítulo é a alfabetização digital, que vai muito além da capacidade de operar dispositivos tecnológicos. A verdadeira alfabetização digital envolve a competência crítica para discernir e avaliar informações, além de se posicionar de forma reflexiva no ambiente digital. Em um mundo onde a informação circula de maneira rápida e em grande volume, é fundamental que os alunos desenvolvam a habilidade de distinguir fontes confiáveis de desinformação, identificar vieses e compreender o contexto das informações consumidas. Esse tipo de alfabetização não é apenas

técnico, mas também cívico, preparando os alunos para atuarem como cidadãos informados e críticos no mundo digital.

A alfabetização digital também está intimamente ligada ao desenvolvimento do pensamento crítico. As tecnologias oferecem um vasto leque de informações, mas muitas delas são superficiais ou manipuladoras. Para navegar de forma responsável e reflexiva nesse ambiente, os alunos precisam ser capazes de questionar, investigar e analisar as informações antes de aceitá-las como verdadeiras. Desenvolver essas competências é fundamental não só para a formação acadêmica, mas também para a cidadania plena, pois permite que os indivíduos se posicionem de maneira consciente e fundamentada nas diversas esferas da vida social e política.

A adaptação do ensino à realidade digital não se limita apenas à inclusão de ferramentas tecnológicas no processo pedagógico. As abordagens tradicionais de ensino de leitura e escrita precisam ser repensadas para incorporar as novas formas de consumo e produção de textos que surgem com as tecnologias digitais. Isso significa, por exemplo, incluir no currículo escolar o ensino de como realizar uma leitura crítica de textos digitais, como identificar as intenções por trás de um conteúdo e como criar textos digitais que sejam não apenas bem estruturados, mas também capazes de engajar e provocar reflexão nos leitores.

Além disso, é necessário que os educadores compreendam o impacto das distrações digitais na aprendizagem dos alunos. O aumento das notificações, das mensagens e das interações nas redes sociais tem gerado uma diminuição na capacidade de concentração e de imersão nos textos mais longos. Essa fragmentação da leitura, associada ao comportamento de navegar entre diferentes tipos de conteúdo, tem gerado uma diminuição da profundidade nas análises e na reflexão sobre os textos lidos. A formação de professores para lidar com esse fenômeno é crucial, pois é necessário que eles saibam como equilibrar o uso de tecnologias digitais com estratégias que incentivem a concentração e a reflexão profunda.

A introdução de métodos que promovam a escrita colaborativa e interativa também se torna um ponto importante nesse processo de adaptação do ensino. As tecnologias digitais favorecem uma escrita mais dinâmica e colaborativa, onde os alunos podem compartilhar, comentar e construir textos em conjunto, mas isso exige novos métodos pedagógicos que orientem os alunos a escrever de forma crítica e criativa. O desenvolvimento de competências digitais deve, portanto, caminhar lado a lado com a promoção de uma escrita mais reflexiva e analítica.

Este capítulo, portanto, visa abordar como as tecnologias digitais estão modificando o processo de leitura e escrita e como a educação pode, de fato, aproveitar essas mudanças para formar leitores e escritores críticos e

competentes. O objetivo é refletir sobre as novas competências exigidas dos alunos e professores e como o sistema educacional pode evoluir para integrar de forma eficaz as habilidades digitais ao ensino tradicional de leitura e escrita. Em seguida, os tópicos centrais deste capítulo serão explorados: a transição do papel para as telas, os desafios pedagógicos na formação de leitores e escritores, e a alfabetização digital como um caminho para a cidadania e o pensamento crítico.

## **2. A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA**

O advento das tecnologias digitais tem provocado uma transformação profunda nos processos de leitura e escrita. A transição do papel para as telas, impulsionada pelo uso de dispositivos móveis, internet e redes sociais, mudou significativamente a maneira como as pessoas se envolvem com o ato de ler e escrever. Se, no passado, a leitura era predominantemente linear, em textos contínuos e com pouca interrupção, hoje se caracteriza por uma dinâmica fragmentada, com múltiplas fontes de informação ao mesmo tempo, muitas vezes sem a devida organização e aprofundamento das leituras. A leitura digital, mediada por dispositivos móveis e computadores, se configura em um fluxo constante de informações que desafiam o leitor a lidar com uma diversidade de estímulos, frequentemente dispersando sua atenção (Almeida, 2022).

O aumento da interatividade, proporcionado pelas tecnologias digitais, também modificou a forma de escrita. Se antes a escrita era muitas vezes limitada a um papel e a um público restrito, agora, com as redes sociais e blogs, qualquer pessoa pode se expressar para uma audiência global. Contudo, essa democratização da escrita também tem implicações. O fenômeno das redes sociais, por exemplo, propõe uma escrita mais fragmentada, muitas vezes baseada em abreviações, emojis e outros elementos que diluem a formalidade e a estrutura tradicional da escrita. A facilidade de escrever e publicar instantaneamente, sem um filtro editorial, promove uma escrita mais imediata, mas também mais superficial, o que pode dificultar o desenvolvimento de habilidades de argumentação e reflexão profunda (Costa, 2023).

Essa transição para a leitura e escrita digitais tem implicações diretas na compreensão textual. A leitura em dispositivos móveis, que permite a alternância rápida entre múltiplas tarefas, muitas vezes resulta em uma leitura fragmentada e superficial. Estudos indicam que a leitura hipertextual, própria da navegação na internet, prejudica a capacidade do leitor de reter informações a longo prazo, já que o hábito de clicar em *links* e alternar entre diferentes fontes resulta em uma falta de continuidade e de concentração (Martins, 2023). Essa fragmentação também compromete a capacidade de desenvolver um pensamento

mais analítico e crítico sobre o que está sendo lido. Em um cenário digital, o foco na informação rápida e na busca por respostas imediatas pode reduzir a profundidade e o entendimento do conteúdo.

Além disso, as distrações digitais presentes nas plataformas online têm um impacto significativo na leitura. A presença de notificações, anúncios e outros estímulos visuais ou auditivos dificulta a concentração e interrompe o fluxo da leitura. Ao navegar na internet, o leitor é constantemente interrompido por novos estímulos, o que pode comprometer a capacidade de se engajar plenamente no texto e refletir criticamente sobre ele (Oliveira, 2022). O processo de leitura, que antes envolvia uma atenção concentrada e contínua, agora se vê fragmentado, o que dificulta a retenção e a compreensão profunda da informação.

O impacto da tecnologia digital na escrita também se manifesta no campo educacional. O uso de ferramentas como processadores de texto, redes sociais e blogs permite aos estudantes desenvolverem suas habilidades de escrita de forma mais dinâmica e interativa. Porém, essa mesma facilidade pode ser um obstáculo para o aprimoramento da escrita mais formal e estruturada. A escrita na internet, especialmente nas redes sociais, é predominantemente informal e desestruturada, o que pode afetar o desenvolvimento de habilidades essenciais para a produção de textos acadêmicos e profissionais (Ribeiro, 2023). Além disso, a escrita digital exige que os alunos possuam habilidades de navegação e seleção de informações, o que os desafia a aprender a distinguir entre fontes confiáveis e não confiáveis.

Por outro lado, as tecnologias digitais também apresentam oportunidades significativas para a melhoria do processo de leitura e escrita. Ferramentas como dicionários online, tradutores automáticos e corretores ortográficos podem facilitar a aprendizagem da língua e auxiliar no aprimoramento das produções textuais. Além disso, plataformas de leitura digital, como e-books e audiolivros, oferecem novas formas de acesso à leitura, permitindo que pessoas com diferentes necessidades de aprendizagem, como dislexia ou dificuldades de visão, possam ter uma experiência mais acessível. O uso de recursos multimodais, que combinam texto, áudio e vídeo, pode enriquecer a experiência do leitor, ampliando a compreensão de diferentes tipos de conteúdo (Souza, 2023).

A transição para o digital também favorece a personalização do processo de aprendizagem. A utilização de plataformas de leitura e escrita digitais permite que os alunos ajustem seu ritmo e estilo de aprendizagem, explorando diferentes conteúdos e abordagens. Essa flexibilidade é especialmente benéfica para alunos com necessidades educacionais especiais, que podem se beneficiar de recursos como leitura em voz alta ou ajuste de fontes e cores para facilitar a leitura. A interatividade proporcionada por essas plataformas também permite que os

estudantes se envolvam de maneira mais ativa no processo de aprendizagem, criando um espaço de maior autonomia (Almeida, 2022).

Entretanto, a utilização constante das tecnologias digitais pode levar a uma dependência excessiva das ferramentas automáticas. O uso de corretores ortográficos e tradutores, por exemplo, pode fazer com que o aluno perca a oportunidade de aprimorar suas próprias habilidades de escrita e ortografia. A dependência desses recursos pode limitar a capacidade crítica e a autonomia do aluno, tornando-o menos apto a refletir sobre o processo de escrita e suas próprias escolhas linguísticas (Costa, 2023). O uso excessivo de dispositivos digitais também pode gerar uma desconexão da leitura e escrita no papel, que ainda se apresenta como uma habilidade fundamental para o aprendizado.

Além disso, a cultura digital tem impactado a maneira como os jovens se relacionam com os textos. Ao mesmo tempo que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de interação e produção textual, elas também geram uma diminuição da leitura profunda e reflexiva. A busca por textos curtos, rápidos e de fácil compreensão tem se tornado uma tendência, em detrimento da leitura mais longa e densa, que exige maior concentração e reflexão. Esse fenômeno tem implicações para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos estudantes, que podem enfrentar dificuldades quando exigidos a realizar leituras mais complexas ou a produzir textos argumentativos mais elaborados (Martins, 2023).

Por fim, as tecnologias digitais também têm um papel importante na formação de novos leitores e escritores. As plataformas digitais, ao permitirem a publicação de conteúdos por qualquer pessoa, criam uma nova geração de leitores e escritores mais ativos e participantes. Os leitores agora podem comentar, compartilhar e até modificar os textos que consomem, o que gera um novo tipo de engajamento. Esse engajamento interativo e colaborativo pode ser uma oportunidade para fortalecer as habilidades de leitura e escrita, estimulando a produção coletiva e a reflexão crítica sobre o conteúdo. No entanto, é fundamental que a educação digital também inclua o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas para que os jovens possam navegar de forma segura e responsável no mundo digital (Oliveira, 2022).

### 3. DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES NA ERA DIGITAL

A crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano transformou significativamente os processos de ensino e aprendizagem, trazendo à tona uma série de desafios pedagógicos, especialmente no que diz respeito à formação de leitores e escritores. Os professores se veem diante da tarefa de adaptar suas estratégias didáticas para um cenário onde as habilidades digitais são tão essenciais quanto as competências tradicionais de leitura e escrita. No entanto, essa adaptação não ocorre de forma simples, pois as ferramentas digitais, embora amplifiquem as possibilidades de aprendizagem, também impõem novas exigências aos educadores e alunos. A interação entre essas novas ferramentas e as práticas pedagógicas tradicionais requer uma reflexão cuidadosa sobre o papel do professor, as metodologias de ensino e a forma como os alunos se relacionam com a leitura e a escrita no ambiente digital.

Um dos primeiros desafios enfrentados pelos professores é a necessidade de revisar os currículos escolares, que, muitas vezes, não acompanham as mudanças trazidas pelas tecnologias digitais. A integração das ferramentas digitais no processo de ensino exige que os currículos se adaptem para contemplar as competências digitais e a capacidade de os alunos navegarem e produzirem conteúdos no ambiente digital. Além disso, a introdução dessas ferramentas implica em um repensar das estratégias pedagógicas, que não podem mais se basear unicamente em práticas tradicionais. Como afirma Souza (2022, p. 68), “a escola precisa entender que a leitura e escrita não estão mais restritas ao papel, e sim à complexidade dos meios digitais, que exigem novas abordagens”. Este desafio exige que os professores se tornem facilitadores no processo de adaptação, estimulando os alunos a desenvolver habilidades críticas frente à abundância de informações digitais.

Além disso, os professores enfrentam dificuldades para engajar os alunos na leitura e escrita em um ambiente saturado de estímulos digitais. As distrações associadas ao uso de dispositivos móveis, como notificações e redes sociais, interferem diretamente na atenção e no foco dos estudantes. A fragmentação da leitura, que é uma consequência direta das tecnologias digitais, dificulta a imersão dos alunos em textos longos e aprofundados. Ribeiro (2023, p. 110) observa que “o processo de leitura se tornou mais fragmentado, já que os alunos, acostumados ao consumo rápido de informações na internet, não conseguem manter o mesmo nível de concentração em textos mais complexos”. Esse fenômeno exige dos professores uma reflexão sobre como modificar suas práticas para que os alunos consigam se engajar de forma mais eficaz nas atividades de leitura e escrita, levando em consideração as peculiaridades do ambiente digital.

A necessidade de adaptar as práticas pedagógicas também se reflete no uso de novas metodologias, que integrem a tecnologia de forma eficiente ao processo de ensino. Nesse sentido, a incorporação de metodologias ativas, como a aprendizagem por projetos ou a aprendizagem colaborativa, tem se mostrado uma estratégia eficaz para engajar os alunos no processo de leitura e escrita. A utilização de plataformas digitais para a criação de textos, como blogs e fóruns de discussão, pode estimular os alunos a escrever de forma mais criativa e reflexiva, ao mesmo tempo que favorece a interação e o aprendizado colaborativo. Oliveira (2023, p. 45) ressalta que “as metodologias ativas, quando bem aplicadas, podem ajudar a reverter a superficialidade da leitura e da escrita digital, promovendo uma aprendizagem mais profunda”. A transição para essas metodologias exige, no entanto, que os professores desenvolvam novas competências, além das habilidades digitais básicas, como a capacidade de avaliar criticamente a produção dos alunos e de oferecer feedback adequado.

Outro ponto crítico abordado por muitos estudiosos é a capacitação contínua dos professores para lidar com as ferramentas digitais de forma eficaz. A formação de professores para o uso pedagógico da tecnologia deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, uma vez que muitas vezes os educadores não possuem a preparação necessária para integrar essas ferramentas de maneira eficiente. Costa (2021, p. 142) observa que “a formação continuada é essencial para que os professores possam utilizar as tecnologias de forma crítica e criativa, adaptando suas práticas e atendendo às necessidades de seus alunos”. Dessa forma, a educação profissional dos professores precisa ir além do domínio básico das ferramentas digitais, incluindo aspectos relacionados ao uso pedagógico da tecnologia e à reflexão sobre suas implicações educacionais.

A integração das ferramentas digitais na sala de aula também exige dos professores uma análise crítica sobre o papel da tecnologia na educação. A simples introdução de dispositivos móveis ou plataformas digitais não garante uma aprendizagem significativa. É preciso que o uso dessas tecnologias esteja alinhado com os objetivos pedagógicos e que favoreça o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como o pensamento crítico e a capacidade de análise. Almeida (2022, p. 88) destaca que “a tecnologia deve ser vista como uma aliada da educação, mas somente quando utilizada de forma consciente e direcionada para objetivos educacionais claros”. A utilização de ferramentas digitais para ensinar leitura e escrita exige, portanto, um planejamento pedagógico cuidadoso, que leve em consideração as particularidades de cada turma e as habilidades que se deseja desenvolver.

Além disso, o uso das tecnologias digitais no ensino de leitura e escrita também impõe desafios relacionados à avaliação da aprendizagem. O formato

digital permite que os alunos produzam textos de maneiras diversas, como blogs, vídeos ou posts em redes sociais, o que torna mais difícil a avaliação convencional, baseada em textos impressos ou provas tradicionais. Martins (2024, p. 173) argumenta que “a avaliação da aprendizagem no ambiente digital precisa ser repensada, incorporando novas formas de medir a compreensão e a produção textual, que vão além da simples análise de um texto escrito”. Nesse contexto, a avaliação deve considerar não apenas a produção textual, mas também a capacidade dos alunos de interagir criticamente com o conteúdo digital e de utilizar as tecnologias de maneira eficaz.

É importante considerar que as novas gerações de alunos, que crescem imersas nas tecnologias digitais, têm uma relação distinta com a leitura e a escrita. Para muitos deles, o ambiente digital não é apenas um suporte para o aprendizado, mas uma extensão de sua identidade. Esse contexto exige dos professores uma mudança de postura, abandonando a ideia de que a leitura e a escrita se restringem aos textos convencionais. Souza (2022, p. 90) observa que “os alunos da geração digital estão mais acostumados a ler e escrever em ambientes virtuais, sendo necessário que os educadores compreendam essa nova realidade e a integrem ao processo de ensino”. A educação, portanto, deve acompanhar as mudanças tecnológicas, proporcionando aos alunos as habilidades necessárias para navegar com sucesso no mundo digital.

Em relação ao impacto das distrações digitais, é possível observar que a contínua exposição a conteúdos fragmentados pode afetar a capacidade dos alunos de se concentrar em leituras mais profundas. Ribeiro (2023, p. 120) destaca que “as distrações digitais contribuem para um comportamento de leitura mais fragmentado, o que pode comprometer a compreensão crítica dos textos”. Por essa razão, os professores devem encontrar maneiras de utilizar a tecnologia de forma que favoreça o foco e a profundidade da leitura e escrita, estimulando os alunos a se dedicarem a atividades mais reflexivas e prolongadas.

As estratégias para superar esses desafios passam, então, pela construção de um ambiente de aprendizagem que seja tanto estimulante quanto controlado, permitindo que os alunos aproveitem as potencialidades das tecnologias digitais sem sucumbir às suas distrações. Costa (2021, p. 148) conclui que “o desafio pedagógico é criar um equilíbrio entre o uso das ferramentas digitais e a promoção da concentração e reflexão, essenciais para o processo de aprendizagem”. Com isso, a formação de leitores e escritores na era digital se torna uma tarefa que exige tanto a adaptação das práticas pedagógicas quanto o desenvolvimento de novas competências dos educadores.

#### **4. ALFABETIZAÇÃO DIGITAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CIDADANIA E O PENSAMENTO CRÍTICO**

A alfabetização digital é um conceito fundamental no contexto educacional atual, pois vai além da habilidade de utilizar tecnologias de forma técnica. Ela envolve o desenvolvimento da capacidade de ler, escrever e produzir conteúdos de maneira crítica e reflexiva, com ênfase na avaliação e interpretação das informações digitais. Em um mundo saturado de informações, a alfabetização digital capacita os alunos a discernir a qualidade, a veracidade e as intenções por trás do conteúdo consumido online, promovendo o pensamento crítico e a cidadania ativa. Conforme Almeida (2022, p. 45), a alfabetização digital “não se limita ao uso de dispositivos, mas também ao desenvolvimento da capacidade de avaliar e interpretar conteúdos, garantindo que os indivíduos se tornem leitores e produtores responsáveis de informações”.

Em um cenário global em que a internet se tornou uma das principais fontes de informação, a habilidade de distinguir entre fontes confiáveis e conteúdos duvidosos é fundamental. Costa (2021, p. 101) afirma que “a velocidade da informação e a facilidade de acesso às redes sociais exigem que os alunos sejam capazes de analisar criticamente os conteúdos e identificar possíveis distorções ou manipulações”. A habilidade de filtrar informações e compreender seu contexto se torna cada vez mais relevante, especialmente em um ambiente digital onde a desinformação pode se espalhar rapidamente.

Outro aspecto fundamental da alfabetização digital é a autoria e a responsabilidade sobre os conteúdos produzidos. Ao passo que as tecnologias permitem que qualquer pessoa se torne um produtor de conteúdo, também trazem a necessidade de refletir sobre o impacto das informações que são compartilhadas. Oliveira (2023, p. 62) ressalta que “o uso das tecnologias exige que os indivíduos compreendam as implicações éticas e sociais das suas ações online, especialmente no que se refere à produção e disseminação de conteúdos”. Portanto, a alfabetização digital envolve também a conscientização sobre as consequências sociais e éticas da comunicação digital, promovendo a responsabilidade no ambiente virtual.

As redes sociais, por sua vez, desempenham um papel significativo na formação das opiniões e crenças dos indivíduos. Elas frequentemente funcionam como câmaras de eco, onde os usuários interagem predominantemente com conteúdos que reforçam suas ideias pré-existentes. Ribeiro (2023, p. 88) afirma que “a fragmentação da informação nas redes sociais pode levar à formação de bolhas de pensamento, dificultando a percepção crítica e o diálogo construtivo”. Nesse sentido, é essencial que a alfabetização digital também aborde as dinâmicas das redes sociais e os efeitos da segmentação de informações, permitindo que os

alunos compreendam como essas plataformas moldam a realidade e influenciam as suas percepções.

Além disso, a alfabetização digital deve ser encarada como uma competência transversal, que permeia todas as disciplinas e o currículo escolar. Ela precisa estar inserida no cotidiano da educação, formando indivíduos capazes de navegar no mundo digital com discernimento, ética e responsabilidade. Como Souza (2022, p. 134) argumenta, “a alfabetização digital deve ser entendida como uma habilidade global, que integra o currículo de todas as áreas do conhecimento, pois o mundo digital impacta diversos aspectos da vida cotidiana e social”. Desse modo, os educadores devem incorporar essas competências no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o uso reflexivo e responsável das tecnologias.

A formação crítica no uso das tecnologias exige também uma mudança na abordagem pedagógica. O papel do educador é essencial para guiar os alunos na construção de uma compreensão crítica sobre os conteúdos digitais. Oliveira (2023, p. 74) destaca que “o professor, ao se tornar um mediador das informações digitais, ajuda os alunos a desenvolverem uma postura crítica e reflexiva frente às tecnologias, criando um ambiente de aprendizado que favoreça a análise e o pensamento independente”. Isso implica em uma formação contínua dos educadores, que devem estar preparados para utilizar as tecnologias de maneira pedagógica e crítica.

O uso das tecnologias digitais nas escolas deve, portanto, ser visto como uma oportunidade para promover o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos no ambiente digital. O espaço escolar pode ser um local privilegiado para a reflexão sobre o papel da informação e dos meios de comunicação na sociedade. Martins (2024, p. 142) observa que “as escolas têm a responsabilidade de formar cidadãos digitais críticos, que saibam lidar com a pluralidade de informações de forma ética e consciente”. A inclusão dessas questões no currículo escolar é fundamental para que os alunos se tornem mais do que consumidores de tecnologia: eles devem ser educados para se tornarem produtores e avaliadores críticos de conteúdo.

Além de desenvolver uma compreensão crítica das informações digitais, a alfabetização digital também implica em garantir que os alunos compreendam a importância da privacidade online e saibam como proteger seus dados pessoais. Nesse sentido, o ensino sobre segurança digital deve ser parte integrante da educação tecnológica. Costa (2021, p. 110) sugere que “os alunos devem ser capacitados a entender a importância de sua privacidade online e a identificar os riscos associados ao compartilhamento de dados pessoais nas redes sociais e outros espaços digitais”. Assim, a educação digital deve englobar não só a habilidade de navegar com responsabilidade, mas também de se proteger contra os riscos do ambiente online.

A alfabetização digital também pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão social. Ao garantir que todos tenham acesso às tecnologias e saibam utilizá-las de maneira crítica, os educadores podem ajudar a reduzir as desigualdades no acesso à informação e às oportunidades educacionais. Ribeiro (2023, p. 95) aponta que “a inclusão digital é essencial para garantir que todos os alunos possam se beneficiar igualmente das tecnologias, desenvolvendo habilidades que os capacitem para o exercício pleno da cidadania”. Essa perspectiva inclusiva da alfabetização digital contribui para a democratização do acesso ao conhecimento e à informação.

Por fim, é necessário entender que a alfabetização digital é um processo contínuo que envolve a construção de habilidades ao longo da vida. As tecnologias estão em constante evolução, e os cidadãos precisam ser preparados para se adaptar a essas mudanças. Souza (2022, p. 120) afirma que “a alfabetização digital deve ser encarada como um processo permanente, que acompanha as transformações tecnológicas e prepara os alunos para um mundo digital em constante mudança”. Portanto, a formação crítica e a atualização constante são partes essenciais desse processo.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam os desafios e as oportunidades que surgem na interseção entre as tecnologias digitais e o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à alfabetização digital. A formação de leitores e escritores na era digital exige não apenas o domínio das ferramentas tecnológicas, mas também a capacidade crítica de avaliar, interpretar e produzir conteúdos de forma ética e reflexiva. Como vimos, a alfabetização digital vai além da simples utilização de dispositivos; ela envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e éticas, fundamentais para a participação cidadã em um mundo saturado de informações.

A adaptação do ensino de leitura e escrita ao contexto digital requer uma reestruturação das práticas pedagógicas, que devem integrar as novas demandas curriculares com as competências digitais. A formação de professores se apresenta como um ponto essencial nesse processo, pois são eles os mediadores que podem, por meio de metodologias ativas, engajar os alunos na reflexão crítica sobre o conteúdo consumido e produzido no ambiente digital. A educação precisa ir além da mera utilização de ferramentas tecnológicas e focar na formação de cidadãos capazes de discernir informações, respeitar a ética digital e participar de maneira responsável na sociedade conectada.

No entanto, o uso das tecnologias também apresenta desafios, como a fragmentação da leitura, que pode prejudicar a compreensão profunda dos

textos e a concentração dos alunos. A constante exposição às distrações digitais, como as redes sociais e as notificações, exige uma reflexão mais profunda sobre como a escola pode equilibrar a utilização das tecnologias com a preservação da qualidade do aprendizado. Nesse sentido, as políticas públicas e as boas práticas pedagógicas tem um papel fundamental no enfrentamento dessas questões, promovendo um uso consciente e produtivo das tecnologias na educação.

Além disso, a alfabetização digital deve ser entendida como uma competência transversal, que permeia não apenas o ensino da língua, mas todas as áreas do conhecimento. O desenvolvimento do pensamento crítico no uso das tecnologias é essencial para preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea, em que a capacidade de analisar, questionar e criar é fundamental para a cidadania plena. Por isso, a escola, enquanto espaço de formação, precisa assumir a responsabilidade de não apenas ensinar as ferramentas digitais, mas também de promover a reflexão ética e crítica sobre o uso dessas tecnologias no cotidiano.

Nesse sentido, a integração das tecnologias digitais no currículo escolar não deve ser vista como uma substituição das formas tradicionais de ensino, mas como uma oportunidade para enriquecer e ampliar as possibilidades de aprendizagem. O objetivo é formar indivíduos capazes de se adaptar a um mundo em constante transformação, preparados para utilizar as tecnologias de maneira crítica e consciente. O papel dos educadores é, portanto, essencial para garantir que a alfabetização digital seja não apenas uma habilidade técnica, mas uma competência para a cidadania, para o pensamento crítico e para o desenvolvimento humano em um mundo digitalizado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Valéria Ribeiro. A influência das tecnologias digitais na leitura e escrita: desafios e oportunidades no contexto educacional. **Revista de Estudos Pedagógicos**, 2022.

ALMEIDA, Vera Rita de. Boas práticas no enfrentamento da violência escolar: o papel das políticas públicas. **Revista de Educação Contemporânea**, 2022.

COSTA, Maria Fátima. A função da escola na prevenção da violência: projetos e parcerias que fazem a diferença. **Revista de Políticas Públicas Educacionais**, 2021.

COSTA, Maria Fernanda. A transição da leitura do papel para as telas: implicações cognitivas e pedagógicas. **Revista Brasileira de Tecnologias Educacionais**, 2023.

MARTINS, João Paulo. O impacto da internet na produção e interpretação de textos: uma análise crítica. **Cadernos de Educação Contemporânea**, 2023.

MARTINS, José Pedro. Práticas restaurativas e a mediação de conflitos nas escolas: uma abordagem inovadora. **Cadernos de Educação**, 2024.

OLIVEIRA, Sílvia Alves. Leitura digital e hipertextual: como as tecnologias alteram a forma de compreender os textos. **Revista de Pesquisa em Linguística e Educação**, 2022.

OLIVEIRA, Simone Aparecida. Educação, violência e convivência: práticas pedagógicas como instrumentos de transformação. **Revista Brasileira de Educação e Sociologia**, 2023.

RIBEIRO, Tânia Maria. A atuação da comunidade escolar no combate à violência: uma análise de práticas exitosas. **Revista Brasileira de Psicologia Escolar**, 2023.

RIBEIRO, Teresa Maria. A escrita na era digital: entre a informalidade e a profundidade acadêmica. **Revista Brasileira de Psicologia Escolar**, 2023.

SOUZA, Lígia Gabriela. Mediando conflitos escolares: a importância da formação continuada para professores. **Educação e Cultura**, 2022.

SOUZA, Luiz Gustavo. Tecnologias digitais e o desenvolvimento das habilidades de escrita: uma abordagem crítica. **Educação e Cultura Digital**, 2023.

# **PEDAGOGIA INOVADORA, A INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO CONTEMPORÂNEO:**

UMA ANÁLISE SOBRE COMO AS FERRAMENTAS  
TECNOLÓGICAS QUE ESTÃO TRANSFORMANDO  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ENFRENTANDO  
RESISTÊNCIAS E LIMITAÇÕES NO CENÁRIO  
EDUCACIONAL ATUAL

*Simone Helen Drumond Ischkanian<sup>1</sup>*

*Hevelin Katana Farias Ribeiro<sup>2</sup>*

*Larissa de Sá Cardoso Felisberto<sup>3</sup>*

*Mahatma Farias Ribeiro<sup>4</sup>*

*Lucas Serrão da Silva<sup>5</sup>*

*Wilson Bezerra dos Santos<sup>6</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

A integração da tecnologia na educação é um tema cada vez mais relevante e atual no contexto educacional contemporâneo. Com a constante evolução tecnológica, as práticas pedagógicas estão sendo transformadas, abrindo espaço para uma pedagogia inovadora que busca potencializar a aprendizagem dos alunos por meio de ferramentas digitais. Essa integração tem o potencial de tornar o processo educativo mais dinâmico, interativo e adaptado às necessidades dos

---

1,2,3,4,5 e 6 Para os autores, a importância do tema “Pedagogia Inovadora, a Integração da Tecnologia na Educação, os Desafios e Possibilidades no Ensino Contemporâneo” reside na compreensão de que as ferramentas tecnológicas estão não apenas transformando as práticas pedagógicas, mas também desafiando os educadores a superarem resistências culturais e estruturais, promovendo um ensino mais dinâmico, inclusivo e acessível, ao mesmo tempo em que exigem uma reflexão constante sobre a adaptação dos currículos e metodologias para a realidade educacional do século XXI, garantindo que as novas tecnologias sejam utilizadas de maneira ética e eficaz para o desenvolvimento integral dos alunos.

estudantes, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e preparados para a sociedade do século XXI.

Simone Helen Drumond Ischkanian destaca que “as tecnologias educacionais transformam a sala de aula em um ambiente interativo, promovendo a participação ativa dos alunos e tornando o aprendizado mais significativo”.

Para Hevelin Katana Farias Ribeiro, o uso de “ferramentas tecnológicas permite personalizar o ensino, atendendo às necessidades individuais e garantindo maior inclusão educacional” (FARIAS RIBEIRO, 2024).

Sandro Garabed Ischkanian ressalta que “a integração da tecnologia no ensino estimula a criatividade e o pensamento crítico, competências essenciais para o futuro profissional dos estudantes” (GARABED ISCHKANIAN, 2024)

Segundo Larissa de Sá Cardoso Felisberto, “plataformas digitais ampliam o acesso ao conhecimento, quebrando barreiras geográficas e sociais no ambiente educacional” (FELISBERTO, 2024).

Alcione Santos de Souza enfatiza que “a formação continuada dos professores no uso de tecnologias é essencial para modernizar o ensino e melhorar a qualidade da educação” (SANTOS DE SOUZA, 2024).

Cristiane Francisca Frandelind observa que “as tecnologias oferecem oportunidades únicas para o ensino colaborativo, conectando alunos e professores de diferentes realidades” (FRANDELIND, 2024).

Mahatma Farias Ribeiro argumenta que “as tecnologias são ferramentas indispensáveis para preparar os estudantes para um mercado de trabalho em constante transformação” (MAHATMA RIBEIRO, 2024).

Lucas Serrão da Silva afirma que “a inclusão digital nas escolas é um passo fundamental para reduzir desigualdades e promover equidade no aprendizado” (SERRÃO, 2024).

Wilson Bezerra dos Santos acredita que “a tecnologia pode ser um agente transformador, potencializando as práticas pedagógicas e criando novas possibilidades para o ensino” (BEZERRA DOS SANTOS, 2024).

Evelyn Noelia Seixas Solorzano reforça que “o uso ético e consciente das tecnologias na educação ajuda a formar cidadãos críticos e preparados para os desafios da sociedade digital” (SOLORZANO, 2024).

De acordo com Moran (2013), a tecnologia na educação pode ser uma aliada poderosa para superar os desafios enfrentados pelo ensino tradicional, como a desmotivação dos alunos, a falta de personalização do ensino e a distância entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes. Através de recursos como jogos educacionais, plataformas de ensino a distância e aplicativos interativos, é possível criar experiências de aprendizagem mais atrativas e significativas, estimulando a autonomia e a colaboração entre os alunos.

Educação híbrida	Combinação de aulas presenciais e online para superar limitações geográficas e tecnológicas.
Aprendizagem baseada em projetos	Incentivar os alunos a trabalhar em projetos práticos que abordam questões locais.
Formação continuada para professores	Capacitação constante dos educadores para se adaptarem às necessidades regionais específicas.
Parcerias com a comunidade	Envolvimento de instituições locais, como ONGs e empresas, para enriquecer a educação.
Currículo personalizado	Adaptação do currículo para refletir a cultura local e as demandas da comunidade.
Uso de recursos tecnológicos	Integração de tecnologias educacionais para superar desafios de acesso à informação.
Práticas pedagógicas inclusivas	Adoção de métodos que atendam às necessidades individuais dos alunos, respeitando diversidades.
Sala de aula invertida	Os alunos assistem às aulas teóricas em casa e realizam atividades práticas na escola.
Mentoria de alunos mais velhos	Estudantes mais experientes auxiliam os mais novos, promovendo a colaboração e o aprendizado mútuo.
Ensino interdisciplinar	Integração de diferentes disciplinas para abordar problemas complexos de forma holística.
Programas de aceleração	Oferecer oportunidades para alunos avançarem mais rapidamente no currículo escolar.
Aulas ao ar livre	Utilização do ambiente natural como espaço de aprendizagem, estimulando a conexão com a natureza.
Gamificação	Aplicação de elementos de jogos para tornar o aprendizado mais engajador e motivador.

**Fonte:** Autores, (2024).

Apesar das inúmeras possibilidades oferecidas pela tecnologia, a sua integração na educação também enfrenta resistências e limitações no cenário educacional atual. Muitos educadores ainda sentem-se inseguros em relação ao uso de ferramentas digitais em sala de aula, seja por falta de formação adequada, seja por receio de perder o controle sobre o processo de ensino-aprendizagem. A infraestrutura das escolas nem sempre é adequada para suportar a utilização intensiva de tecnologia, o que pode dificultar a implementação de práticas inovadoras.

É fundamental promover a capacitação dos professores para que possam explorar de forma eficiente e criativa as possibilidades oferecidas pelas ferramentas tecnológicas na educação.

É preciso incentivar uma cultura de inovação e experimentação, proporcionando espaços de formação contínua e de troca de experiências entre os profissionais da educação. Além disso, é importante repensar os currículos escolares e as metodologias de ensino, de modo a integrar de forma orgânica a tecnologia no processo educativo, alinhando-a aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos estudantes.

A integração da tecnologia na educação representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma grande oportunidade para repensar e transformar as práticas pedagógicas no ensino contemporâneo.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

Ao superar resistências, investir na formação dos educadores e repensar as estruturas educacionais, é possível explorar todo o potencial das ferramentas tecnológicas para promover uma educação mais inclusiva, personalizada e alinhada com as demandas da sociedade atual. A integração da tecnologia no ambiente educacional abre portas para novas formas de aprendizagem, permitindo que cada aluno desenvolva suas habilidades de maneira única e significativa. Com a adoção de práticas inovadoras e adaptativas, os educadores podem proporcionar experiências de ensino mais dinâmicas e envolventes, criando um ambiente propício para o crescimento e desenvolvimento integral dos estudantes. A utilização estratégica das ferramentas tecnológicas não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, capacitando-os a serem cidadãos críticos, criativos e atuantes em uma sociedade em constante transformação.

### ***2.1 Pedagogias Inovadoras que transformam a realidade educacional, apesar das adversidades regionais***

Segundo Paulo Freire, renomado educador brasileiro, a transformação da realidade educacional por meio de pedagogias inovadoras é fundamental para promover a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Freire enfatiza a importância da conscientização e da práxis, destacando que a educação deve ser libertadora e crítica, capaz de superar as adversidades regionais. Nesse sentido, a implementação de abordagens pedagógicas como a Pedagogia do Oprimido pode ser um “caminho eficaz para empoderar alunos e professores, permitindo a construção de saberes significativos e contextualizados” (FREIRE, 1970).

De acordo com Sir Ken Robinson, especialista em criatividade e educação, a necessidade de inovação nas práticas pedagógicas torna-se ainda mais evidente diante das adversidades regionais presentes em muitos contextos educacionais.

Ao adotar uma perspectiva humanista e inclusiva, as pedagogias inovadoras podem contribuir significativamente para “a transformação da realidade educacional, possibilitando experiências de aprendizagem mais relevantes e motivadoras” (ROBINSON, 2006).

Os autores deste estudo, Hevelin Ribeiro, Sandro Ischkanian, Larissa Felisberto, Alcione Souza, Cristiane Frandelind, Mahatma Farias Ribeiro, Lucas Serrão da Silva, Wilson Bezerra dos Santos, Evelyn Noelia Seixas Solorzano e Simone Ischkanian, apresentam estratégias inovadoras fundamentadas em abordagens personalizadas, com foco no desenvolvimento integral de cada indivíduo, promovendo uma visão ampla e inclusiva do processo educacional.

- Utilização de plataformas online para ensino à distância em regiões com difícil acesso à educação presencial.
- Implementação de métodos de ensino baseados na resolução de problemas locais para estimular o aprendizado prático.
- Criação de espaços de aprendizagem ao ar livre para promover a conexão dos alunos com a natureza e o meio ambiente.
- Parcerias com instituições locais para oferecer cursos profissionalizantes alinhados com as necessidades da região.
- Desenvolvimento de programas de mentoria entre alunos mais avançados e aqueles que precisam de apoio extra.
- Inclusão de atividades artísticas e culturais no currículo para valorizar a diversidade regional e estimular a criatividade.
- Realização de projetos interdisciplinares que abordem questões sociais específicas da região, incentivando a reflexão e a ação.
- Uso de jogos educacionais e tecnologias interativas para tornar o aprendizado mais engajante e participativo. Formação contínua de professores em metodologias ativas e inovadoras para promover uma educação mais dinâmica e inclusiva.
- Criação de bibliotecas comunitárias itinerantes para levar o acesso à leitura e ao conhecimento a áreas remotas.
- Integração da educação ambiental e sustentabilidade em todas as disciplinas para conscientizar sobre a importância da preservação.
- Promoção de aulas invertidas, onde os alunos estudam em casa e aplicam os conceitos aprendidos em atividades práticas em sala de aula.
- Estímulo à autonomia dos alunos por meio de projetos de pesquisa e apresentações públicas de seus trabalhos.
- Adoção de avaliações formativas e feedback constante para acompanhar o progresso individual de cada estudante.
- Criação de trilhas de aprendizagem personalizadas com base nas habilidades e interesses de cada aluno.

- Organização de feiras de ciências e tecnologias regionais para incentivar a criatividade e a inovação dos estudantes.
- Fomento à educação financeira e empreendedorismo para preparar os jovens para os desafios econômicos locais.
- Parcerias com empresas locais para oferecer estágios e experiências práticas aos alunos, conectando teoria e prática.
- Incentivo à participação dos pais e responsáveis no processo educacional, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade.
- Criação de grupos de estudo e tutoria entre os próprios alunos para promover a colaboração e a solidariedade na aprendizagem.

Na visão de Howard Gardner, psicólogo e educador conhecido pela teoria das inteligências múltiplas, as pedagogias inovadoras que buscam integrar diferentes formas de expressão e aprendizagem podem oferecer soluções eficazes para enfrentar as adversidades regionais no contexto educacional contemporâneo. Gardner ressalta a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de potenciais e estilos de aprendizagem dos estudantes, promovendo uma educação que atenda às necessidades individuais e coletivas. Ao considerar as múltiplas inteligências presentes em sala de aula, as práticas pedagógicas inovadoras podem ampliar as possibilidades de “desenvolvimento integral dos alunos e impulsionar mudanças significativas na realidade educacional” (GARDNER, 1983).

## ***2.2 A integração das tecnologias na educação, para transformar de forma positiva os desafios na educação contemporânea***

A integração das tecnologias na educação tem o potencial de transformar os desafios contemporâneos em oportunidades inovadoras para o aprendizado. Plataformas digitais e recursos interativos permitem personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos, promovendo uma experiência inclusiva e engajante. Segundo Moran (2015), a tecnologia pode ser um elemento central para “redesenhar os processos educacionais”, possibilitando que o professor atue como mediador e os estudantes como protagonistas do próprio aprendizado. Ferramentas como inteligência artificial (IA) e realidade aumentada podem, por exemplo, criar ambientes virtuais que simulam cenários reais, favorecendo o aprendizado ativo e colaborativo.

Outro aspecto importante é a capacitação docente para o uso estratégico dessas tecnologias. Não basta ter acesso às ferramentas; é fundamental que professores sejam preparados e certificados, para incorporá-las de maneira eficiente em suas práticas pedagógicas. Conforme Kenski (2012), a formação continuada do educador é essencial para que ele compreenda as potencialidades das tecnologias e as aplique com criatividade e criticidade. Investir em workshops, comunidades de aprendizagem e programas de mentoria é uma estratégia para

garantir que a inovação tecnológica beneficie não apenas os alunos, mas também amplie as possibilidades de ensino para os professores.

É imprescindível adotar uma abordagem ética e reflexiva no uso das tecnologias educacionais. O excesso de ferramentas digitais pode sobrecarregar os alunos e desviar o foco da aprendizagem significativa. Assim, uma solução é combinar práticas pedagógicas tradicionais com métodos digitais, promovendo equilíbrio. Para Bauman (2001), em uma sociedade líquida, a adaptabilidade é uma competência crucial, e a educação deve priorizar o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia dos alunos, mesmo em um contexto digital. Com essa integração cuidadosa, os desafios da educação contemporânea podem se transformar em um aprendizado mais dinâmico e preparado para os desafios do século XXI.

### ***2.3 Exemplos de ferramentas tecnológicas que estão transformando positivamente práticas pedagógicas, enfrentando resistências e limitações no cenário educacional atual do Brasil***

As ferramentas tecnológicas têm revolucionado as práticas pedagógicas no Brasil, promovendo um ensino mais interativo e inclusivo. Contudo, essa transformação não ocorre sem resistências, como a falta de acesso à internet em regiões remotas e a capacitação insuficiente de professores.

A seguir, apresentamos exemplos de ferramentas que estão impactando positivamente o ensino no país:

FERRAMENTA	DESCRIÇÃO	APLICAÇÃO PEDAGÓGICA	DESAFIOS
<b>Google Classroom</b>	Plataforma gratuita para criação de salas de aula virtuais, troca de materiais e tarefas.	Facilitador do ensino híbrido e gerenciamento de atividades.	Resistência à adoção e treinamento docente.
<b>Kahoot!</b>	Aplicativo de gamificação que cria quizzes e jogos educativos.	Torna as aulas mais dinâmicas e engajantes.	Necessidade de dispositivos móveis em sala de aula.
<b>Canva para Educação</b>	Ferramenta para criação de materiais visuais e interativos de maneira intuitiva.	Apoia a criatividade e o design em projetos colaborativos.	Acesso limitado em escolas públicas.
<b>Plataforma Geekie</b>	Solução brasileira que oferece conteúdos adaptativos baseados no desempenho dos alunos.	Personaliza o aprendizado de acordo com as necessidades individuais.	Dependência de infraestrutura tecnológica robusta.

<b>Scratch</b>	Software gratuito que ensina programação por meio de projetos lúdicos.	Estimula o pensamento lógico e criativo desde o ensino fundamental.	Falta de capacitação docente em programação.
<b>Realidade Aumentada (RA)</b>	Aplicativos como Google Expeditions que proporcionam experiências imersivas em temas variados.	Criação de ambientes virtuais para aprendizado prático.	Custos elevados e necessidade de equipamentos.

**Fonte:** Autores, (2024).

### 2.3.1 Exemplos práticos dos impactos positivos das ferramentas tecnológicas

a. Educação à distância (EaD): Durante a pandemia de COVID-19, ferramentas como Zoom e Google Meet permitiram a continuidade do ensino em diversas redes públicas e privadas, apesar das dificuldades iniciais de adaptação.

b. Projetos de inclusão: O uso de aplicativos como HandTalk, que traduz textos e áudios para Libras, tem promovido maior acessibilidade para alunos surdos.

c. Capacitação docente: Programas como o Microsoft Educator Center, têm ajudado professores a dominar ferramentas digitais e aplicá-las nas aulas, reduzindo as lacunas entre tecnologia e ensino.

### ***2.4 A integração tecnológica na educação brasileira tem se mostrado um caminho promissor para promover a inclusão e enfrentar os desafios históricos do sistema educacional***

Apesar das desigualdades regionais e socioeconômicas, as iniciativas para democratizar o acesso às ferramentas digitais têm possibilitado que um número maior de estudantes participe de experiências de aprendizagem inovadoras e significativas. Projetos como o Programa Educação Conectada, do Ministério da Educação, buscam ampliar a infraestrutura de conectividade nas escolas públicas, sobretudo em áreas rurais e regiões periféricas, permitindo que os alunos explorem o potencial de plataformas educacionais como Google Classroom, Microsoft Teams e outras ferramentas que conectam conteúdos ricos e colaborativos a suas realidades. Assim, a tecnologia deixa de ser apenas um recurso e se torna um vetor para inclusão social e ampliação de oportunidades educacionais.

A capacitação contínua de educadores é outro aspecto essencial nesse processo, pois não basta apenas disponibilizar a tecnologia; é necessário saber utilizá-la de maneira estratégica e inclusiva. Segundo Kenski (2012), a formação dos professores deve ser planejada de forma consciente, permitindo que eles dominem as ferramentas digitais e desenvolvam práticas pedagógicas

inovadoras que contemplem todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Exemplos como o uso do HandTalk, que traduz conteúdos para Libras, e de softwares como o Dosvox, que facilita o acesso de pessoas com deficiência visual, mostram como as tecnologias podem criar pontes e reduzir barreiras educacionais. Além disso, o ensino híbrido e o aprendizado adaptativo, que utilizam inteligência artificial para personalizar o conteúdo de acordo com o progresso de cada aluno, têm ajudado a promover uma educação mais equitativa e significativa.

Os avanços tecnológicos na educação brasileira demonstram que a inclusão e a inovação podem caminhar juntas para transformar o cenário educacional. Com um planejamento consciente, a tecnologia pode ser usada não apenas como uma ferramenta, mas como um agente de transformação, que respeita a diversidade e potencializa o aprendizado de todos os estudantes. Para isso, é essencial que políticas públicas priorizem a ampliação do acesso às ferramentas digitais e invistam em parcerias com empresas e organizações, visando à implementação de soluções criativas e acessíveis. A educação brasileira estará mais preparada para superar desafios e construir um futuro no qual todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais ou físicas, tenham a oportunidade de aprender, crescer e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

### ***2.5 Projeto: pedagogia inovadora e integração tecnológica na educação***

**Justificativa:** O avanço tecnológico tem impactado todos os setores da sociedade, especialmente a educação, exigindo adaptações nas práticas pedagógicas. Este projeto busca explorar como as ferramentas digitais podem transformar positivamente a educação, promovendo inclusão, criatividade e personalização no ensino. Além disso, propõe estratégias para enfrentar as limitações e resistências comuns no cenário educacional brasileiro, como acesso desigual e capacitação docente insuficiente.

**Objetivo Geral:** Analisar e implementar práticas pedagógicas inovadoras por meio da tecnologia, promovendo soluções para os desafios do ensino contemporâneo e incentivando o uso de recursos digitais de forma inclusiva e transformadora.

**Objetivos Específicos:** Identificar ferramentas tecnológicas que potencializam o aprendizado e a inclusão no contexto escolar. Capacitar professores e alunos para o uso eficiente dessas tecnologias. Promover a reflexão sobre os desafios e possibilidades da integração tecnológica na educação. Desenvolver atividades práticas que demonstrem os benefícios da pedagogia inovadora com tecnologia. Sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da transformação digital no ensino.

**Diagnóstico inicial:** Aplicação de questionários para professores e alunos sobre o uso da tecnologia na sala de aula. Análise das ferramentas disponíveis na escola.

**Formação continuada:** Realização de oficinas com professores sobre ferramentas como Google Classroom, Canva e Kahoot!. Discussão de estratégias para adaptar as tecnologias às diversas necessidades dos alunos.

**Atividades práticas:** Criação de projetos interdisciplinares utilizando recursos tecnológicos, como realidade aumentada (RA), gamificação e produção de vídeos educativos. Implementação de um dia de aula com metodologias híbridas, combinando ensino presencial e remoto.

**Discussões reflexivas:** Mesas-redondas com alunos, professores e familiares para discutir os avanços, limitações e sugestões. Produção de artigos e vídeos pelos alunos sobre suas experiências com a tecnologia na educação.

Etapa	Atividades	Período
Diagnóstico inicial	Questionários e análise de recursos disponíveis	1ª e 2ª semanas
Formação continuada	Oficinas para professores	3ª e 4ª semanas
Desenvolvimento de projetos	Planejamento e execução de atividades interdisciplinares	5ª à 8ª semana
Discussões reflexivas	Mesas-redondas e produção de conteúdos pelos alunos	9ª e 10ª semanas
Encerramento e avaliação final	Apresentação dos resultados e feedback da comunidade escolar	11ª semana

Fonte: Autores, (2024).

**Resultados esperados:** Aumento no uso de tecnologias pelos professores de forma estratégica e criativa. Maior engajamento dos alunos em atividades inovadoras e interativas. Reflexão sobre a importância da inclusão e democratização do acesso às tecnologias. Relatórios e materiais didáticos produzidos pelos alunos com base nas atividades realizadas.

**Avaliação:** Análise qualitativa das atividades desenvolvidas, feedback dos participantes (professores, alunos e familiares) e relatórios de acompanhamento do impacto das tecnologias nas práticas pedagógicas.

### 3. CONCLUSÃO

A pedagogia inovadora, impulsionada pela integração da tecnologia na educação, representa uma resposta transformadora aos desafios do ensino contemporâneo. Ao aliar práticas pedagógicas criativas com ferramentas digitais, os educadores têm a oportunidade de diversificar metodologias, alcançar diferentes estilos de aprendizagem e proporcionar uma experiência mais inclusiva e personalizada aos alunos. Embora ainda existam resistências e limitações, como a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de capacitação docente, é inegável que as tecnologias têm potencial para superar barreiras e ampliar horizontes no cenário educacional.

A transformação ocorre à medida que professores, gestores e alunos se adaptam às mudanças, construindo um ambiente colaborativo e centrado no aprendizado ativo. Tecnologias como inteligência artificial, gamificação e realidade aumentada estão remodelando as práticas pedagógicas, tornando-as mais dinâmicas e significativas. Ao mesmo tempo, a reflexão ética e a formação continuada de educadores são essenciais para que essas inovações não apenas enriqueçam o aprendizado, mas também promovam um equilíbrio entre tradição e modernidade.

A integração tecnológica na educação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. Com planejamento estratégico e abertura para novas possibilidades, é possível construir uma educação mais conectada, colaborativa e preparada para os desafios do futuro. Assim, a pedagogia inovadora consolida-se como um caminho promissor para transformar a educação, superando limites e gerando oportunidades para uma sociedade mais justa e democrática.

### REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. (2001). **Modernidade líquida**. Zahar.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. Nova Iorque: Basic Books, 1983.
- DRUMOND ISCHKANIAN, S. H. (2022)., CARVALHO, G., ISCHKANIAN, S. **Direitos Fundamentais: educação, inclusão, moradia, tecnologias, trabalho, lazer e saúde: o futuro é para todos.** / Organizadores: – Itapiranga: Schreiben, 2022. 227 p. : il.
- KENSKI, V. M. (2012). **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Cortez.

MORAN, J. M. (2013). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus.

ROBINSON, Sir Ken. **The Element: How Finding Your Passion Changes Everything**. Nova Iorque: Penguin Books, 2006.

VALENTE, J. A. (2018). **Tecnologias e inovação na educação**. Editora da Unicamp.

## **METODOLOGIAS ATIVAS:**

### **A CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO DE SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO DE RESOLUÇÃO PROBLEMAS NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL**

*Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra<sup>1</sup>*

*Marcelo Máximo Purificação<sup>2</sup>*

*Gilson Alves Ribeiro<sup>3</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

A inovação tecnológica tem se tornado de grande indigência para o sujeito na sociedade atual, pois é notório que o seu uso vem despertando o interesse de todos, inclusive, dos jovens e adolescentes, o que motiva a escola a se adaptar a esta realidade e oferecer novas estratégias de ensino, tomando como base as ferramentas tecnológicas.

Os processos de mudanças geram inúmeros questionamentos com relação as percepções que implicam o ensino, agenciando estratégias mais modernas e que não se limitam aos modelos tradicionais de ensino, buscando referenciar essa prática com um desenvolvimento de um bom planejamento escolar.

Tudo isso implica em um novo modo de ensino, que demanda aulas mais diversificadas e dinâmicas, tomando como base ideias e pensamentos modernos com o propósito de transformar a aprendizagem dos alunos. Este novo modo de ensino precisa ser ativo e criativo, exigindo que o corpo docente se mantenha atualizado e pronto para desenvolver técnicas que propiciem a formação de um sujeito autônomo.

É importante destacar que, quando o professor baseia o seu ensino no modelo tradicional, ele é visto como aquele que mantém o poder e o controle acerca de tudo que é proposto para o aluno.

---

1 Mestre em Filosofia. Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: [avaete.guerra@ifpb.edu.br](mailto:avaete.guerra@ifpb.edu.br).

2 Doutor em Ensino. Instituição: Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). E-mail: [maximo@unifimes.edu.br](mailto:maximo@unifimes.edu.br).

3 Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Cruzeiro do Sul, Professor em Colégio Particular e Escolas Públicas. [gilsonalvesribeiro@gmail.com](mailto:gilsonalvesribeiro@gmail.com).

Como forma de contestação desse conceito, é possível identificar diversas perspectivas que surgem destas novas metodologias, visando com isso a participação ativa dos alunos através de estudos de casos, da instrução pelos pares (do inglês “*peer instruction*”), do método de projetos, da aprendizagem baseada em problemas (também conhecida pela sigla PBL, iniciais do termo em inglês “*Problem Based Learning*”), a sala de aula invertida, (do inglês “*Flipped Classroom*”) e muitos outros métodos.

Desse modo, esse artigo tem como desígnio desenvolver uma abordagem reflexiva acerca do emprego do método da sala de aula invertida, o qual, segundo Valente (2018, p. 26 - 44), Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas discussões e atividades práticas.

É relevante destacar que tal método não é uma tarefa fácil, pois necessita que a sala de aula seja redesenhada e seu ambiente encare mudanças importantes no âmbito cultural. Da mesma forma, é necessário compreender que esta metodologia se caracteriza como uma técnica de ensino intercedida pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC. Dessa forma, este movimento promove uma nova concepção de ensino que não se conecta com o modelo tradicional.

Diante desse novo modelo de aprendizado, o aluno não é pego de surpresa quando chega à escola, pois o material que será estudado é apresentado previamente pelo docente durante a sua prática virtual. Assim, ao chegarem em sala de aula, os alunos já estão familiarizados com o assunto e podem participar de práticas interativas entre os colegas, enquanto o docente desenvolve o seu papel de mediador, propiciando ao aluno um aprendizado efetivo por meio da prática com exercícios.

Entende-se que esse modelo antecipa o conteúdo a ser estudado de forma presencial, e isso é primordial para o ganho de tempo na aula seguinte. Dessa forma, o tempo que seria investido para a explicação de conteúdo passa a ser desenvolvido com outras práticas e estratégias, que levem o aprendiz a interagir como seus colegas e professores, propiciando maiores possibilidades de aprendizagem. Portanto este método pode oferecer inúmeras vantagens, tanto para os estudantes quanto para os docentes.

Dessa forma faz-se necessário apresentar a fundamentação teórica presente nos conceitos de autores renomados na temática das Metodologias Ativas, especificamente da Sala de Aula Invertida - SAI, como expõe a próxima sessão.

## SALA DE AULA INVERTIDA – SAI OU *FLIPPED CLASSROOM*

É importante acrescentar que inúmeros trabalhos foram desenvolvidos na área da educação com o intuito de impulsionar o protagonismo estudantil nas escolas, principalmente nos anos 90, com a chegada de novas tecnologias e seus usos como mecanismos essenciais para trazer benefícios à aprendizagem como um todo.

Apesar da literatura não firmar a origem desta metodologia e esta origem ainda ser debatido e discutida, o centro dos estudos da sala de aula invertida está baseado em pesquisas norte americanas onde muito dos conteúdos teóricos que eram levados aos estudantes eram antecipados por eles e depois apresentados em discussão ampla. A ideia era fazer com que os estudantes pudessem fazer uma pesquisa prévia e buscar conteúdo de forma independente a partir de uma orientação do professor. Ainda, cabe esclarecer que a organização da aula precisava romper com o modelo tradicional de exposição oral oportunizando o professor e o aluno momentos de debate, participação e construção.

Assim, em 1997, Eric Mazur em seu livro *“Peer Instruction: User’s Manual”* apresentou um método que envolvia o engajamento dos alunos em diferentes esferas, através de debates e discussões, sendo esses efetivados em classe por meio de grupos de temas e avaliações conceituais. Segundo Teixeira (2013, p.10):

Enquanto em 1999, Gregor Novak defendia o método de ensino, *just-in-time teaching*, em que o aluno assume a responsabilidade de se preparar para aula realizando leitura e tarefa prévia, já no começo dos anos 2000, surgia o conceito de Flipped Classroom, apresentado na 11th International Conference on College Teaching and Learning em Jacksonville, Florida, por J. Wesley Bake em seu trabalho *The ‘Classroom Flip: Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the side*, por meio do qual tenta otimizar o tempo de sala de aula para o aprofundamento da matéria. (TEIXEIRA, 2013, p. 10).

Diante dessa premissa, todos os materiais que serão utilizados em sala são disponibilizados antecipadamente, por meio de recursos virtuais, pelo docente. Dessa forma o tempo presencial pode ser otimizado e preenchido com atividades diferentes, que despertem maior engajamento e participação dos alunos.

Desse modo, nos anos 2006 e 2007, surge a expressão *“Flipped Classroom”* ou Sala de Aula Invertida, a qual aufere grande relevância com a popularização dos trabalhos que foram efetivados pelos docentes Jonathan Bergman e Aaron Sams, no estado do Colorado (EUA), em relação as suas classes de Ensino Médio.

Antes desse método, a prática docente sempre levou para a sala de aula todas as atividades que seriam propostas aos aprendizes, desde a produção escrita até debates, discussões etc., contudo, foi possível perceber que o tempo disponível não se apresentava suficiente para a execução de tudo que se pretendia.

A partir de então, de acordo com Bergmann e Sams (2012b, p. 4), passaram a refletir acerca do que fazer para a amplitude desse tempo fazendo o seguinte questionamento: “E se gravássemos todas as aulas, e se os alunos assistissem ao vídeo como ‘dever de casa’ e usássemos, então, todo o tempo em sala de aula para ajudá-los com os conceitos que não compreenderam?”.

Segundo eles, outra estratégia muito interessante e que traria benefícios aos alunos que não puderam comparecer às aulas seria a utilização de vídeos, o que acabaria com as inúmeras repetições da revisão de conteúdo, já que as aulas são transmitidas virtualmente e tornaria o aprendizado do aluno mais individualizado e dentro do ritmo de cada um.

Nesse sentido, Bergmann e Sams (2012b, p. 22) mostram que “[...] não estão assim “manipulando o sistema”, mas sim, aprendendo valiosas competências para vida, ao gerenciarem com eficácia o próprio tempo”.

Tendo em vista o que fora abordado acima, pode-se afirmar que os autores se empenharam neste processo de definição que engloba a *Flipped Classroom*, o qual, conforme afirmam Bergmann e Sams (2012a, p. 11), corresponde à inversão da sala de aula tradicional, ou seja, “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”.

Dessa forma, a rotina das aulas presenciais passam por um processo de mudança, sendo guiado segundo o conteúdo estudado anteriormente pelos aprendizes mediante as atividades realizadas em casa, significando para Oliveira; Araujo e Veit (2016, p. 5) que “em sala, os alunos são incentivados a trabalhar colaborativamente entre si e contam com a ajuda do professor para realizar tarefas associadas à resolução de problemas, entre outras”.

Assim, segundo Bergmann e Sams (2012) e Oliveira; Araujo e Veit (2016), o processo de aprendizagem acontecerá de maneira diferente ao modelo tradicional de ensino, onde o conteúdo é passado aos alunos em sala de aula. Neste novo modelo os alunos antecipam o seu contato com a matéria aplicada em suas residências através de textos, mecanismos virtuais e vídeos que serão preparados pelo docente de modo prévio.

Neste modelo de aprendizagem antecipada, os alunos conseguem gerenciar o seu aprendizado segundo suas necessidades e no seu próprio ritmo, retornando ao ponto que sentiram maiores dificuldades quando necessário, pois, conforme afirmam Bergmann e Sams (2012a, p. 22), na sala de aula invertida o “controle remoto” é transferido para os aprendizes.

Com essa prática, durante os encontros presenciais os docentes podem identificar as dificuldades demonstradas pelos aprendizes e então desenvolver estratégias eficientes e condizentes com as necessidades de cada um. Dessa forma, a aprendizagem é promovida, com maior atenção por parte do docente para o

aluno e ao processo de ensino-aprendizagem, pois como mostram Bergmann e Sams, (2012b, p. 6), “a inversão da sala de aula estabelece um referencial que oferece aos alunos uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais”.

Por outro lado, segundo as convicções de Schmitz (2016, p. 42), existe uma diferença entre os conceitos de “sala de aula invertida” e “aprendizagem invertida”, o que significa que antecipar a leitura do conteúdo das aulas antes mesmo dela acontecer equivale a uma inversão de sala, contudo, apenas isso, não configura uma inversão do aprendizado.

Segundo Schmitz (2016, p. 42), a *Flipped Learning Network* (FLN), responsável por disseminar a temática da aprendizagem invertida, afirma que ela pode ser “entendida como uma abordagem pedagógica” em que a exposição de conteúdos parte da aprendizagem em grupo para a aprendizagem individual, modificando o ambiente das aulas presenciais, remanescente em um espaço de aprendizagem eficaz e virtual, tendo o docente como o mediador dessa interação de modo que o aprendiz empregue as concepções e mantenha uma prática efetiva acerca da temática.

Schmitz (2016) ainda esclarece que:

A Flipped Learning Network (FLN) traça quatro pilares norteadores (FLIP) para a aprendizagem invertida que são:

F - Flexible environment (Ambiente Flexível) – Espaços flexíveis que facilitem a sequência de aprendizagem e avaliação de cada aluno;

L - Learning culture (Cultura de Aprendizagem) – O aluno se compromete com os objetivos da aprendizagem, passa agir ativamente em vez de apenas se esforçarem para cumprir as obrigações acadêmicas;

I - Intentional Content (Conteúdo Intencional) – Os educadores norteiam os principais conteúdos e ferramentas que deverão ser acessados pelos alunos;

P - Professional educator (Educador Profissional) – Os educadores são exigentes quanto à realização das atividades e realizar feedback constantemente (SCHMITZ, 2016, p. 42).

Segundo o *Flipped Classroom Field Guide*, redigido por uma equipe de professores de diversas escolas dos Estados Unidos e publicado pela Weber State University, Utah (EUA), as diretrizes básicas que servem para a inversão da sala de aula são:

1. The in-class activities involve a significant amount of quizzing, problem solving and other active learning activities, forcing students to retrieve, apply, and/or extend the material learned outside of class. These activities are often slightly easier than those tackled outside of class and are directly relevant to the out-of-class work.
2. Students are heavily incentivized through grading, in-class activities, and instructor expectations to complete out-of-class work and attend in-person meetings.
3. The in-class learning environments are highly structured (often planned down to the minute) (ADAM et al. 2017 p. 4).

Diante dessa premissa, compreende-se que a SAI acarreta certas alterações dentro do processo educativo, os quais devem ser desenvolvidos com o propósito de adquirir o maior número de benefícios com método da aprendizagem invertida.

Conforme ainda afiança Valente (2014, p. 92), existem vários motivos para que a inversão de sala de aula aconteça, os quais, podem ser qualificados em duas categorias: “um, com base em argumentos teóricos; outro, com base em resultados de estudos que indicam o sucesso educacional dessa abordagem”, o que é confirmado mediante a literatura e os seus inúmeros trabalhos que assinalam os benefícios que a o método proporciona.

Rodrigues, Spinasse e Vosgerau (2015), tendo em vista um estudo de revisão metódica, descobrem que o objetivo principal para a instauração do método voltado para a Sala de Aula Invertida é propiciar a participação e interação ativa dos aprendizes. Da mesma forma os autores afirmam que esta metodologia de aprendizagem auxilia a construir senso crítico para resolução de problemas, sem esquecer, é claro, de uma grande participação na produção das atividades e a elevação de seu senso da responsabilidade com o ensino-aprendizagem.

Contudo, a maior dificuldade que pode ser encontrada na utilização desse método em sala é o fato dele exigir maior efetividade e participação, do que um perfil passivo do aluno.

De acordo com Oliveira, Araújo e Veit (2016) assevera-se que existem alguns pontos benéficos a utilização deste modelo, como demonstrado no quadro abaixo:

**Quadro 1:** benefícios da utilização da SAI.

O enfrentamento da heterogenia dentro da sala de aula; O orientar os aprendizes para a evolução da competência reflexiva; O incentivo ao hábito de estudar.
---

**Fonte:** Araújo e Veit (2016 p. 6).

Por outro lado, Farias (2016, p.14) discorre acerca de tal temática também apresentando as suas inquietações em relação à SAI, tendo em vista o emprego de TDIC e AVA. Para tanto, os autores asseveram que:

(...) pode-se ter um obstáculo ao processo de aprendizagem se o professor disponibilizar previamente o material instrucional somente por meio de uma única mídia, um vídeo, por exemplo, causando muita dependência tecnológica. Deve-se criar um ambiente justo e igualitário no que concerne ao acesso ao material e ao aprendizado (FARIAS 2016, p.14).

Quando se toma como base os conceitos de Bergmann e Sams (2012) acerca do processo de inversão de sala de aula, observa-se que eles não acompanham um modelo exclusivo, moldando-se segundo o contexto escolar

e podendo ser combinado com metodologias diversas, sendo sua implantação organizada a partir do contexto de cada sala de aula.

Com isso, descobre-se que a inclusão do modelo de SAI aliado a outros métodos mais ativos favorece de modo significativo o processo de aprendizagem, de modo que o aluno obtém resultados efetivos e tem suporte para superar os desafios através de um panorama ativo-motivacional. Desse modo, é importante destacar que é fundamental a produção de atividades dentro do ambiente escolar que sejam efetivas e proporcionem o trabalho em grupo de maneira que priorizem os exercícios anteriores.

Nesse sentido, Oliveira; Araujo e Veit (2016, p. 9) salientam que “Os estudantes precisam perceber que seus esforços para realizar a tarefa de preparação são a essência das aulas, assim, engajar-se-ão cada vez mais nas atividades”. Já Schmitz e Reis (2018), enfatizam com grande relevância o tempo inicial dos encontros presenciais, e afirmam que estes devem ser utilizado para sanar dúvidas e esclarecer as falhas de compreensão que dizem respeito ao material ou conteúdo antecipado, para que as concepções não sejam administradas de modo inadequado, ou seja, todo esse processo deve ocorrer sempre antes da aplicação das atividades, deixando a prática para o tempo que ainda resta de aula.

## **A SALA DE AULA INVERTIDA NA APRENDIZAGEM**

É imprescindível destacar que no procedimento de ensino voltado para a inversão da sala de aula, o ideal é não desenvolver em sala a transmissão dos conteúdos, ficando esse tempo voltado apenas para a execução dos temas trabalhados em casa. Mesmo assim, este tempo deve sempre visar o dinamismo, a praticidade e ação efetiva do aprendiz, ou seja, propiciando por outro lado um ensino-aprendizagem que envolva a integração das atividades mediante o trabalho em equipe.

A aprendizagem como interação requer um olhar dinâmico. A sala de aula invertida apresenta-se como uma forma de desenvolver o modelo ativo de ensino, ou o que concebemos hoje, como metodologias ativas as práticas docentes criadas por professores americanos que tinham como propósito alcançar de modo mais efetivo seus estudantes a partir de um envolvimento mais participativo. Neste sentido, as atividades são planejadas com base nos estudantes, as atividades apresentam-se mais interdisciplinares (HORN; STAKE, 2015).

Outra ideia relacionada a sala de aula invertida apoia-se na organização das aprendizagens onde abordagem pedagógica e o planejamento é organizado para o aluno de modo individual, antecipado alguns caminhos a serem trilhados na busca do conhecimento e, depois, volta-se para a sala de aula como um todo, para o grupo, para aprendizagem grupal. Este contexto, em alguma medida,

reorganiza toda aula e toda sala de aula. A ação do professor desenvolve-se a partir da mediação, visto que, se os alunos anteciparam conteúdo, pesquisas, investigações, a sala de aula torna-se um espaço de diálogo, um espaço de debates e novas aprendizagens. A grosso modo, poderíamos dizer que fora de sala de aula, seja em casa, ou outro espaço escolhido, se faz um estudo prévio de conteúdo, e na sala de aula a aplicação, a discussão, o aprofundamento, deste conteúdo (HORN; STAKE, 2015).

Como exemplos práticos de utilização da sala de aula invertida nos processos de ensino e aprendizagem um estudo relacionado ao ensino de química Lima Júnior (2017), argumenta que o raciocínio lógico dos estudantes parece ficar mais aguçado e a em muitas atividades a superação das dificuldades relativas ao conteúdo foram superadas com maior agilidade o que pode sugerir que a metodologia da sala de aula invertida contribui para a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Ainda, Santos Oliveira (2020) aponta que ao pesquisar o uso da sala de aula invertida a partir de um estudo qualitativo de revisão de literatura destaca que as estratégias utilizadas podem proporcionar maior autonomia dos alunos sobre a aprendizagem, aumentando o engajamento deles em classe. Para este autor, o estudante passa a ter mais acesso a informação básica sobre o conteúdo diversos com maior liberdade de estudo antes da aula. Amplia-se o tempo do espaço escolar para atividades práticas de compreensão e de resolução de problemas e para o atendimento personalizado do aluno.

Segue a mesma ideia Goncalves e Coelho (2018) que apresentam a sala de aula invertida como metodologia que favorece a aprendizagem. Ao fazer uso da sala de aula invertida as autoras contataram que os estudantes se descrevem como protagonistas na construção do conhecimento, como um movimento de aulas mais dinâmicas, interativas e maior colaboração no espaço de aprendizagem.

Por conseguinte, atender esta metodologia configura adequado reorganizar o espaço da sala de aula. Neste aspecto, pode-se pensar na estrutura e organização do ambiente de sala de aula de maneira que as carteiras sejam acomodadas diferentemente do habitual, buscando construir, com isso, um novo e importante modelo cultural dos encontros presenciais. Este tipo de organização que estimula o diálogo, a participação, as trocas de ideias contribuem para que os conhecimentos adquiridos antes da aula sejam partilhados e experienciados por toda classe. Essa interação, talvez seja o grande momento de aprofundamento e reorganização de dúvidas.

Esse novo formato é muito benéfico para o desenvolvimento da turma e do trabalho em equipe, pois foge claramente daquele modelo tradicional onde todos estão na mesma formação, enquanto o docente se encontra à frente, como o verdadeiro dono do conhecimento pleno e os aprendizes como meros espectadores.

Para Paulo Freire (2013), aqueles que recebem o conhecimento são caracterizados como tábula rasa ou folha em branco, tendo em vista a abordagem tradicional. “A mensagem ativa da sala de aula invertida diz que o professor é o mediador, e que o aluno pode ser o agente no seu processo de aprendizagem” (FREIRE, 2013 p. 11).

Oliveira, Araújo e Veit (2016, p.11) asseveram que a SAI possui alguns pontos que são vistos como positivos:

- a) Ressignifica o papel do professor;
- b) Não implica necessariamente no uso de videoaulas;
- c) Coloca o aluno no centro do processo educativo;
- d) Podem auxiliar no desenvolvimento de hábitos de estudos nos estudantes;
- e) Pode estimular o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho colaborativo;
- f) Leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos;
- g) Auxilia os alunos no desenvolvimento da capacidade de reflexão e da habilidade de elaborar boas perguntas;
- h) Lida com a heterogenia na sala de aula (OLIVEIRA; ARAUJO; VEIT, 2016, p.11).

Os autores ainda salientam que, quando se desenvolve um método ou uma técnica, não importa qual seja, ela não somente apresenta vantagens como também desvantagens, por isso, são mencionados logo abaixo os seus desafios:

- a) Conteúdo programático das disciplinas extenso e tempo limitado para inverter a sala de aula podem ser agravantes;
- b) A estrutura da escola é rígida e limita qualquer tentativa de inovação;
- c) Os alunos não são acostumados a estudar fora da sala de aula;
- d) As turmas são heterogêneas e o número de alunos por turma é elevado. Considerando o exposto até o momento, pode-se erroneamente sugerir uma ideia de tranquilidade ao professor, que deixará de dar aula, antecipando o conteúdo ao discente e “esquivando-se”, dessa maneira, de sua obrigação docente (OLIVEIRA; ARAUJO; VEIT, 2016, p.11).

Durante a execução dessa metodologia é essencial que se busque trabalhar a SAI, sem criar padrões para o aprendiz, através de vídeos, aulas virtuais ou desenvolvendo uma prática que promova o seu isolamento. Nesse novo jeito de ensinar e aprender, o docente necessita estar preparado para organizar o seu planejamento, pois irá trabalhar com uma nova metodologia.

Em contrapartida, o docente não pode esquecer seu aluno, pois deve atuar como um orientar atento e ativo, tanto dentro quanto fora da sala de aula, buscando sempre resolver as questões que envolvem dúvidas acerca do conteúdo para entender melhor o seu aluno e, dessa forma, desenvolver novas práticas e estratégias essenciais ao seu aprendizado dentro do tempo que resta para esse fim.

Todo esse processo, como qualquer outro, levará tempo para que os

aprendizes se acostumem, por isso, é preciso ter muita paciência quando fizer uso dessa nova metodológica. Sabe-se que nem sempre os alunos irão cumprir com seus deveres e responsabilidades, assim sendo, cabe exclusivamente ao mediador promover essa experiência dentro do ambiente de aprendizagem, para que ela se cumpra e para que poça ser realizada em grupo.

Nessa nova modalidade é essencial que se compreenda que o trabalho docente deve ser muito bem planejado, pois deverá desenvolver o seu compromisso com a ética e com o andamento do ensino-aprendizagem, mas não de maneira ampla, o que talvez pode ser encarado como um certo obstáculo, pois deixa de assumir essa incumbência sozinho.

Segundo Mattar (2017, p. 113) o “conteúdo antecipado, bem como, uma menor quantidade de apresentação passiva de conteúdo, é o cerne da sala de aula invertida”. Para Moreira (2011, p. 59), “é importante que o aluno compreenda que também é responsável pela sua aprendizagem”, ou seja, deve “tomar consciência de suas necessidades, autodirigir a sua aprendizagem (significativa), desenvolver autonomia, carecendo de liberdade para vivenciar esse processo”.

Diante desse projeto em que a interação presencial não enxerga mais o docente como o detentor do conhecimento, se sobressai o trabalho de mediação do educador, o qual estará totalmente voltado à prática facilitadora sem qualquer postura que possa se mostrar autoritária, mostrando-se, assim, estar sempre buscando uma relação agradável entre professor e aluno.

## **A SALA DE AULA INVERTIDA E A INTERNET COMO COADJUVANTE**

Acredita-se que, como aporte da rede mundial de computadores ou da internet, o aprendiz tem a possibilidade de desenvolver suas habilidades de aprendizagem ativa e competências de onde e quando quiser.

Morán (2015, p. 16) afiança que “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil”.

A Educação vem sofrendo grandes transformações no decorrer dos anos e atualmente com o avanço tecnológico tem descaracterizado o docente como fonte única do conhecimento, assim, o ambiente de aprendizado tradicional não é mais visto como espaço exclusivo de aprendizagem. Atualmente, inúmeros modos de ensino foram se enraizando e ganhando força e a prática docente se atualiza e evolui em comparação ao aporte tecnológico a que se tem acesso, apesar do tradicionalismo existente nas escolas.

Para Morán (2015, p. 16) “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores faziam sentido quando o acesso

à informação era difícil”. Por isso, mesmo sabendo que não será uma prática educativa fácil, a evolução de técnicas metodológicas ativas voltadas para a sala de aula invertida revelam muito acerca do contexto em que vive o aluno moderno.

Essa prática pedagógica voltada para a SAI é vista como a chave para outros métodos ativos de aprendizagem, pois contém um modo leve e agradável de fazer parte do ambiente de estudo tradicional por meio do processo híbrido em que haverá a união dos aspectos tanto presenciais quanto virtuais.

Finalmente, Valente (2018, p. 27) acrescenta que as “metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”, ou seja, não sendo possível isso acontecer quando se mantém em foco uma abordagem metodológica voltada para métodos de ensino tradicional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste trabalho foi analisar as Metodologias Ativas de aprendizagem com ênfase no uso da Sala de Aula Invertida. Durante a trajetória percorrida por esse trabalho, pode-se observar que estas de aprendizagem aliadas às TDIC, promovem uma influência positiva nas salas de aula e no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, pode-se afirmar que estes métodos são de grande valia para o aprendiz da atualidade e, por isso, é necessária uma abordagem reflexiva acerca dos métodos e técnicas adequados para a temática em questão.

Através do estudo foi possível compreender como deve atuar o aprendiz para o pleno funcionamento desta metodologia: sendo um agente ativo na unidade escolar, que valoriza acima de tudo o trabalho docente, para que este possa agenciar o aluno em sua ação criativa e participativa, tornando-o um protagonista de sua própria aprendizagem.

O estudo evidencia que a sala de aula invertida, como metodologia ativa de ensino, mostra-se como importante aliada ao planejamento do professor sendo uma ferramenta prática, efetiva e que vem a partir da literatura apresentando resultados significativos. Ela parece ser mais uma alternativa para ampliar e potencializar atividades de aprendizagem pensadas com ênfase na participação dos estudantes, no protagonismo de quem aprende. Desloca-se o centro do processo de aprender e ensinar para o discente, e ele passa a perceber-se mais ativo e autônomo.

O professor contribui mediando e orientando as aprendizagens e os processos, indicando rotas e facilitando dúvidas, além de integrar a turma para processos de aprendizagem colaborativa. Em síntese, pode-se atribuir à

sala de aula invertida elementos que caracterizam sua organização, o estudo prévio, o uso de tecnologias digitais, a participação ativa do estudante na sala de aula e o papel do professor como um mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Cabe destacar que a formação docente e a compreensão da metodologia por parte do professor contribuem para que a metodologia seja efetivamente usada com bons resultados.

É oportuno mencionar que alinhar o processo tecnológico com o educativo é algo bastante complexo e desafiador. Uma das dificuldades identificadas é desenvolver a motivação em professores e alunos, para que estes, além de se preocupar com as mudanças advindas das tecnologias de informação e comunicação, possam desenvolver suas habilidades e capacidades intelectuais de forma plena.

Em contrapartida, entende-se que nem todos os docentes estão preparados para desenvolver uma prática pedagógica mediante a utilização dos mecanismos tecnológicos, o que acarreta grandes desafios quando o objetivo é a oferta de um aprendizado diversificado e de qualidade.

Assim, com base nas reflexões teóricas apresentadas nesta pesquisa, conclui-se que o ensino-aprendizagem voltado para a prática de cunho tradicional mostra-se na contramão aos modelos baseados em metodologias ativas. Fica evidente que o ambiente escolar não é mais visto como espaço exclusivo de produção do saber, ou seja, que o conhecimento pode estar em qualquer lugar e em qualquer momento.

Dessa forma, o estudante assume seu protagonismo e responsabilidade no processo de aprendizagem e o professor assume o papel mediador e facilitador do conhecimento, tendo ferramentas como a sala de aula invertida, que amplia estas possibilidades.

## REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1. ed. Rio Janeiro: LTC, 2012a. Tradução de: Afonso Celso da Cunha Serra.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom: reach every student in every class every day**. Washington: International Society for Technology in Education, 2012b. Disponível em: <Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day (rcboe.org)> Acesso em: 10 dez. 2021.

FARIAS, F. R. M. **Sala de Aula Invertida ou Flipped Classroom: uma análise de sua aplicação em fórum de discussão no AVA Moodle**. 2016. Monografia (Especialização em Educação a Distância) – Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral, Sobral, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/fsZFeV>> Acesso em: 28 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONCALVES A., S.; COELHO T., C. Sala de aula invertida. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/890>. Acesso em: 09 mar. 2022.

HORN, M. B e STAKE, H. Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, (2015).

LIMA JÚNIOR, C. G.; *et al.* A. Sala de Aula Invertida no Ensino de Química: Planejamento, Aplicação e Avaliação no Ensino Médio. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 119–145, 2017. Disponível em: <http://www.ead.codai.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1787>. Acesso em: 9 jan. 2022.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MAZUR, E. **Peer Instruction**: A Revolução da Aprendizagem Ativa. 1. ed. Porto Alegre. Milman, 2012.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: C. A. SOUZA; O. E. T. MORALES (orgs.). **Mídias Contemporâneas**: convergências midiáticas, educação e cidadania. Ponta Grossa: UEPG, 2015. Cap. 2. p. 15-33. (Aproximações jovens [Volume II]). Disponível em: <Artigo-Moran.pdf (usp.br)> Acesso em 17 nov. 2021.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. Ed. São Paulo: EPU, 2011.

OLIVEIRA, T. E., ARAUJO, I. S., VEIT, E. A. Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom): inovando as aulas de física. **Física na Escola**, v. 14, n. 2, p. 1-13, 2016. Disponível em: <(16) (PDF) Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom): Inovando as aulas de física (researchgate.net)> Acesso em 28 nov. 2021.

RODRIGUES, C. S.; SPINASSE, J. F.; VOSGERAU, D. S. R. Sala de aula invertida: uma revisão sistemática. *In*: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC, 2015. p. 2176-1396. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16628\\_7354.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16628_7354.pdf)> Acesso em: 23 nov. 2021.

SANTOS OLIVEIRA, J. L. *et al.* Sala de aula 4.0-Uma proposta de ensino remoto baseado em sala de aula invertida, gamification e PBL. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 909-933, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12043> Acesso em: 9 jan. 2022.

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de aula invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12043/DIS\\_PPGTER\\_2016\\_SCHMITZ\\_ELIESER.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12043/DIS_PPGTER_2016_SCHMITZ_ELIESER.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em: 29 nov. 2021.

SCHMITZ, E. X. S.; REIS, S. C. Sala de aula invertida: investigação sobre o grau de familiaridade conceitual teórico-prático dos docentes da universidade. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 1, n. 20, p. 153-175, jan. 2018. Disponível em: < Vista do Sala de aula invertida: investigação sobre o grau de familiaridade conceitual teórico-prático dos docentes da universidade (unicamp.br)>. Acesso em: 14 dez. 2021.

TEIXEIRA, G. P. **Flipped Classroom**: Um contributo para a aprendizagem da lírica camoniana. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão de Sistemas de *E-Learning*) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <[https://run.unl.pt/bitstream/10362/11379/1/29841\\_Teixeira\\_FlippedClassroom\\_LiricaCamoniana.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/11379/1/29841_Teixeira_FlippedClassroom_LiricaCamoniana.pdf)> Acesso em: 25 nov. 2021.

VALENTE, J. A. Blended Learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**: Dossiê Educação a Distância, Curitiba: UFPR, Edição especial n. 4, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 20 nov. 2021.

VALENTE, J. A.; A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In* BACICH, L.; MORÁN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26 – 44.

# A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

*Carolina Votto Silva<sup>1</sup>*

*Antonio Reis de Sá Junior<sup>2</sup>*

*Fred Mendes Stappazzoli Junior<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

*“Todo professor transpõe para a sala de aula aquilo que é como pessoa”.*  
*(Tardif, 2014, p. 145)*

Segundo Maurice Tardif (2014) em sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2014), o professor transpõe para a sala de aula aquilo que ele é enquanto sujeito, seus valores, história, afetos e percepções acerca do mundo. Ou seja, o sujeito professor conduz para o espaço da sala de aula a sua posição frente ao mundo, por isso, precisamos ter clareza e entendimento do que significa isso, o que é o trabalho do professor? O que envolve a organização do trabalho pedagógico? Qual a relevância de compreendermos o que isso significa no tocante ao fazer docente?

Essa reflexão é atravessada pelos referências teórico-metodológicos de Tardif (2014), Vasconcellos (2019), Freire (1996, 2005) e os documentos

---

1 Pós-doutoranda em Arte, Educação e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP; Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-2527>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311995499245221>.

2 Professor Adjunto do Departamento de Clínica Médica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Médico graduado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre e Doutor em Psiquiatria pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7486-5531>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4313420652502650>.

3 Graduado em Psicologia, mestre em Filosofia pela PUC-PR e doutorando vinculado ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UDESC, na Linha de Pesquisa Teoria e História das Artes Visuais. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6902-9890>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7980623007803328>.

norteadores da educação brasileira, como as Diretrizes nacionais curriculares para a educação básica (DCN, 2010), LDBEN (1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Compreender como esses marcos legais permitem a construção de uma educação fundamentada nos Direitos humanos.

## **2. TRABALHO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS**

Quando nos reportamos a uma educação fundamentada nos direitos humanos, precisamos ter clareza de qual concepção de formação possuímos, além disso, de que seres humanos desejamos formar. Segundo as DCN (2010) para a educação básica, compreendemos a criança como um sujeito histórico e de direitos que é produzido pela cultura e produz cultura. A infância é a condição social de ser criança, definida histórica e culturalmente” (Miranda, 1984), com isso, entendemos que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” conforme nos legou Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996).

“Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos (...) Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ensinar exige saber escutar. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. Ensinar exige estética e ética. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. (Freire, P.1996, p. 10).

Esses preceitos colocados por Freire de forma tão necessária e poética, nos orientam para uma formação humana que leve em consideração os princípios éticos que nos levem em direção a educação como um processo dialógico, de escuta sensível com o outro, de disponibilidade, premissas pouco presentes em nossa contemporaneidade, em que tudo se mostra veloz e um acontecimento sobrepõe o outro, sem o tempo plausível para a absorção de fatos e vivências. Essa velocidade que com frequência empobrece as experiências humanas. A escola é um lugar privilegiado em que podemos exercer outras formas de temporalidades, tédio e disposição.

Nesse viés, podemos analisar no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948. Nota-se a acuidade da vida como o bem maior a ser protegido por um projeto de cultura que visa pela humanização dos sujeitos em ressonância com os pressupostos de liberdade, equidade, justiça e paz no mundo:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que mulheres e homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano. comum. Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão. Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações. (PREÂMBULO, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948)<sup>4</sup>.

A Declaração Universal dos direitos humanos marca o acordo civilizacional diante da barbárie acometida pela guerra no início do século XX, como marco significativo na luta pelos direitos humanos, compreendido aqui como o direito à vida plena de condições, esse documento institui em seus artigos o papel de uma formação humana que não nos leve à tirania, ao nacionalismo fanático, ao militarismo bélico que ceifa a existência de milhares de pessoas. Extraímos os dois artigos que se referem diretamente à instrução, ou seja, a formação humana em uma sociedade que preza pela liberdade e o bem-estar social:

#### **Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos**

The infographic consists of three vertically stacked chevron shapes pointing downwards, each containing a number from 1 to 3. To the right of each number is a white text box with a black border containing a bullet point. The background is a solid orange color.

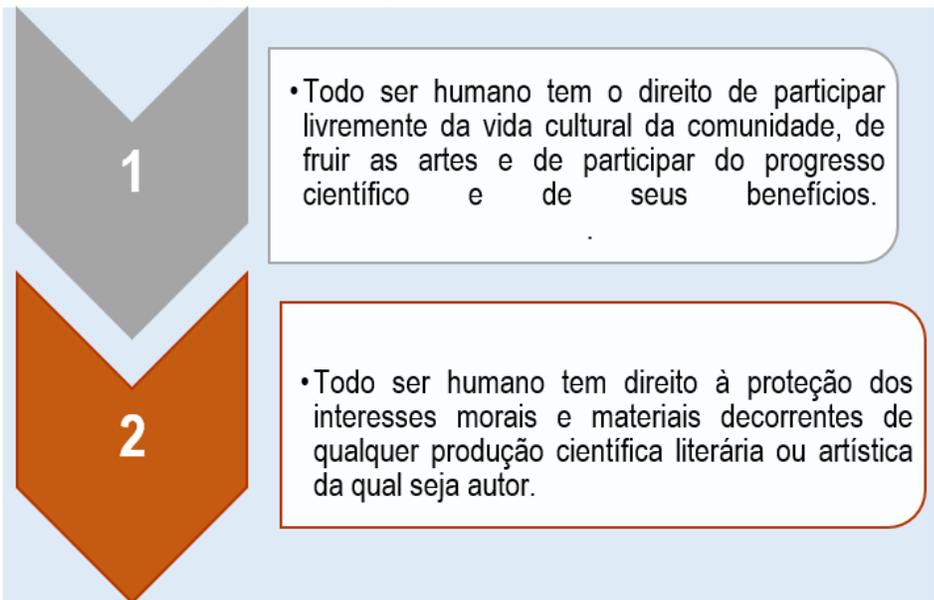
- 1 • Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
- 2 • A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
- 3 • Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Quadro elaborado pelos autores (2024).

4 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acessado em: 11/03/2023.

Nesse contexto, também destacamos a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989), marco regulatório que desdobrar-se-á no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. A convenção terá um papel fundamental na luta pelo enfrentamento das diversas violências sofridas pelas crianças e adolescentes no mundo. O final da década de 1980 acende para a importância de defendermos as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, a luta contra o trabalho infantil e a exploração sexual de crianças e adolescentes. Assim como, identificar que a infância e a adolescência são categorias sociais, pois por mais que existam, nem todas as crianças e adolescentes têm direitos a vivenciarem a plenitude de fases tão importantes para o desenvolvimento de um ser humano. Mais uma vez a educação é a força motriz das transformações sociais e da busca pela garantia das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

#### Artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos



1

- Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.

2

- Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor.

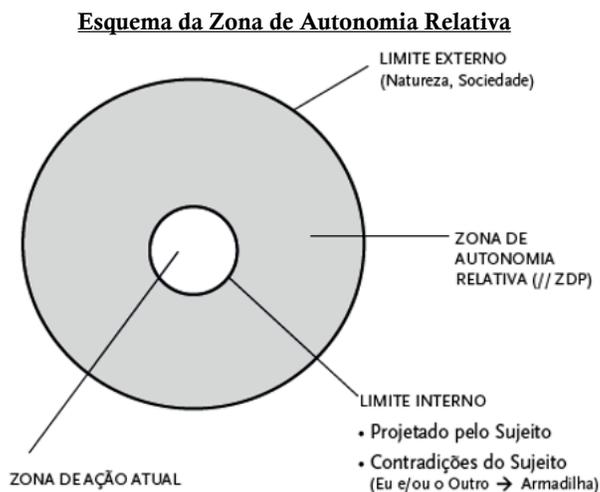
Quadro elaborado pelos autores (2024)

A Constituição Federal de 1988, será um marco político e legal em nosso país, Apresentou a concepção de educação como um direito de todas as crianças desde o nascimento e a concepção de **criança cidadã, sujeito de direitos**, cujo desenvolvimento é indivisível. No dia da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, o presidente da Assembleia chama-a de “Constituição cidadã”. A discussão ocorreu na comissão interministerial, chamada Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC), que organizou o Movimento Nacional Criança e Constituinte, que se espalhou pelo país, promovido pelas comissões

criadas em todos os estados. Seus direitos devem ser garantidos com absoluta prioridade pela família, pela sociedade e pelo Estado.

Dessa forma, podemos compreender como a organização do trabalho pedagógico se estrutura, segundo Vasconcellos (2019) é necessário termos clareza quanto as concepções do Planejamento Pedagógico, identificarmos o planejamento como elemento da práxis - aproximação entre teoria e prática. Ainda conforme o autor: *“planejar a rigor é uma necessidade humana radical.”* (Vasconcellos, 2019, p. 71). Por isso, a noção de que o *“Plano de ação é filho da tensão entre a realidade e a finalidade”*. Ou seja, que precisamos considerar uma metodologia básica para o planejamento pedagógico: Diagnosticar a realidade: Onde estamos? Organizar a finalidade: Para onde queremos ir? Explicar o plano de ação: Trajetória e Mediação.

Para isso, Vasconcellos (2019, p. 94-95) vai enaltecer a importância da ZAR (Zona de Autonomia Relativa), no esquema abaixo o autor exemplifica o papel dos limites internos externos ao fazer docente, identificá-los e contorná-los propiciam outras formas de nos posicionarmos como educadores no mundo. A Aceitação de nossos limites internos permite não recairmos em culpabilizações sem fundamentação, mas sim, a elaboração de responsabilidades perante o projeto formativo que desejamos seguir.



Com isso, ainda conforme Vasconcellos (2019, p. 71) existem Campos/ Etapas do Planejamento Educacional, como por exemplo: Sistema de ensino, que abrange Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE), Plano Municipal de Educação (PME), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Nacional, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Proposta curricular

da rede. O Planejamento escolar/institucional, Projeto Político-Pedagógico (PPP), PDE Escola, Proposta curricular da escola, Planos setoriais. E por último, o Planejamento didático que concentra o Projeto de Ensino-Aprendizagem (PEA)/plano de curso/plano de estudo – ano/semestre/ciclo; plano de unidade/sequência didática/projeto didático ou trabalho de projeto e o Plano de aula.

Apontamos as seguintes finalidades mais específicas do PPP: ser elemento estruturante da identidade da instituição; possibilitar a gestão democrática da escola: ser um canal de participação efetiva; mobilizar e aglutinar pessoas em torno de uma causa comum, gerando solidariedade e parcerias; dar um referencial de conjunto para a caminhada; ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola; resgatar a autoestima do grupo: fazê-lo acreditar nas suas possibilidades de intervenção na realidade; aumentar o grau de realização/concretização – e, portanto, de satisfação – do trabalho; possibilitar a delegação de responsabilidades; ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente; colaborar na formação dos participantes; ajudar a concretizar uma educação de qualidade democrática, uma escola que faz diferença, qual seja, na qual há efetiva aprendizagem, desenvolvimento humano e alegria crítica (*docta gaudium*) de todos. (Vasconcellos, 2019, p. 78).

Essa “*docta gaudium*” de que nos fala Vasconcellos caminha no horizonte de uma alegria crítica que defende a escola como um espaço de formação crítica e emancipadora. O Projeto Político Pedagógico pode ser pensado como a “carteira de identidade” da instituição escolar, assim como, a carta de intenções pedagógicas, sociais, culturais que visam uma educação humanizadora. Esse espaço de construção e organização democrática que reúne todos os segmentos da escola em diálogo constante com a comunidade e seu território. O PPP precisa concentrar todos estes elementos que levem em sua base a premissa de uma educação inclusiva.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, podemos destacar que a organização do trabalho pedagógico na perspectiva dos direitos humanos pressupõe a defesa e garantia da criança como um sujeito histórico e de direitos, assim como, a educação como um bem público e de acesso a todas pessoas indiferente de sua classe, raça/etnia, gênero ou deficiência. A luta pela manutenção dos direitos humanos é histórica, social, cultural e diária.

Direitos humanos são aqueles considerados essenciais a todas as pessoas, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, meio sócio-econômico, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral. (Benevides, 2007, p. 03).

Com isso, a organização do trabalho pedagógico nos permite alçar a manutenção e garantia de uma educação voltada para os direitos humanos, inclusiva e humanizadora. Esse é um processo que exige uma formação docente que se atualize constantemente no tocante aos marcos legais e institucionais que se referem a sua área de atuação, lembrando que a educação se faz com pessoas pensando um mundo melhor para todos existirem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVIM, Y. NÓVOA, A. **OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249236, 2021.

BAZZO, J. L. S.; SOUTO-MAIOR, L. D.; DE SOUZA, A. R. B. **De um projeto de estágio curricular supervisionado à co-docência e co-formação no Colégio de Aplicação da UFSC**. Revista Cocar, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 580–598, 2020.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base nacional curricular comum**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Lei n. 11.788/2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm). Acesso em 14 de fevereiro de 2022.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas III**. - São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENEVIDES, M. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** In: *PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA construindo valores na escola e na sociedade*. São Paulo, 2007.

CAMNITZER, Luís. **Reflexiones Sobre Pedagogía**. Memorias, Seminario Taller Nuevas Tendencias en la Enseñanza del Arte. Santiago de Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes, 1995.

CANDAU, V. **A Didática em Questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

**CARTA das Cidades Educadoras** (1990). Disponível em <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf> Acesso em 29 jan. 2023.

CARVALHO, Francione (2017). In: **“Saberes e experiências na (da) cidade: arte, cultura e formação de professores”** Revista *Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 5 (2): 18-29.

CARNEIRO, S. N. V.; SILVA, E. A. **O Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia**. In: *Educar em Revista, Curitiba*, v. 36, e61796, 2020.

CERLLETI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COELHO, C. D. **Estágio supervisionado de ensino de Filosofia**. Florianópolis: EAD –UFSC, 2015.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, Elliot. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

KNOBLAUCH, Adriane. MORO, Catarina de Souza. **Estágio em educação infantil: formação compartilhada entre estagiários e professores em serviço?**. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 14, n.26, jan./jun. 2013. p. 87 – 107.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte**. São Paulo: FTD, 1998.

JAEGER, Wemer Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia: a formação do homem grego**. – São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Artes Médica Sul, 2000.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. **“Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança”**. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes nº 68, pp.239-277, 1999.

MEC/SEB; UNESCO. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: UNICEF/Brasil, 1991.

VYGOTSKY, L. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil – Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, pp. 353-379.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M<sup>a</sup> do S. **Estágio e docência: diferentes concepções**. In: *Póiesis Pedagógica, Catalão*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Cortez Editora 2006.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G e LIMA, M<sup>a</sup> do S. **Estágio e Docência**. SP: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. G. “**Tendências investigativas na formação de professores**”. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Alba Regina Battisti de et al. **Anos iniciais do Ensino Fundamental: estágio curricular supervisionado e formação docente**.

SCHÖN, D. “**Formar professores como profissionais reflexivos**”. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

WEFFORT, Madalena Freire (coord.). **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

# O PAPEL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*João Matheus Afinovicz de Lima<sup>1</sup>*

*Leticia Sther Castellari Amâncio<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A prática de estágio tem a possibilidade de retomar muitos conceitos aprendidos durante a graduação, esses ensinados apenas na teoria. Devido a isso, o estágio é uma oportunidade única. Scalabrin (2013) reforça que para os licenciandos o aprendizado torna-se muito mais eficiente quando é obtido através da experiência; na prática o conhecimento é assimilado com muito mais eficácia, tanto é que se torna muito mais comum ao estagiário lembrar-se de atividades durante o percurso do seu estágio do que das atividades que realizou em sala de aula enquanto aluno. Sendo assim, o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, justamente por estabelecer uma relação entre a teoria e a prática docente, ou seja, é onde são postas em prática as teorias estudadas na licenciatura, fomentando as relações entre a academia e o âmbito escolar.

De acordo com Tardif (2002), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas.

A Lei nº 11.788, dispõe sobre o estágio de estudantes, “Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo”. A Lei ainda prevê que “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à

---

1 Doutorando e mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual do Centro Oeste. E-mail: joaoafinovicz158@gmail.com.

2 Mestranda em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Centro e Licenciada em Geografia pela mesma instituição. E-mail: leticia.castellari8@gmail.com.

contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Brasil, 2008, p.2).

Nesse processo, a universidade é encarregada de oferecer todo o suporte de documentação, além de ofertar a disciplina com professores/as qualificados/as; os/as quais devem ensinar sobre aspectos relevantes da regência, analisar os planos de aula elaborados, esclarecer possíveis dúvidas dos/as licenciados/as e, principalmente, promover debates que contribuam para uma prática pedagógica eficiente e eficaz (Krasilchik, 1996).

Fica evidente que para desenvolver o estágio é preciso ter consciência, porque só assim o futuro professor terá a clareza do que enfrentará a cada dia, sendo o melhor e buscando fazer o melhor, é disso que se necessita, é disso que a sociedade precisa, é isso que os pais anseiam para seus filhos. Desse modo compreende-se que nessa etapa dá se oportunidade ao estagiário de compreender, mesmo que minimamente, como se dá a dinâmica organizacional escolar, tornando assim, esse momento imprescindível para o conhecimento da futura profissão. Diante desse debate, realizado em sala, os estudantes criam expectativas em relação ao que vai acontecer no estágio, pensando em como se portar perante a classe, uma vez que após a ênfase nos conhecimentos teóricos é o momento de colocar em prática tudo aquilo que foi discutido durante o curso, na perspectiva de integrar o saber teórico com o prático. Daí a importância do embasamento teórico visto na universidade, o qual o estagiário coloca em prática junto aos alunos da educação básica.

Após esse breve preâmbulo, apresenta-se o objetivo desse trabalho, que é abordar a importância do estágio supervisionado para os (as) graduandos (as) em Geografia, relatando a experiência de três licenciados durante o estágio obrigatório na Disciplina de Estágio em Geografia I, junto à alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do ensino fundamental II, do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), dos períodos vespertino e noturno e, compreender melhor o funcionamento dessa modalidade de ensino, além de descrever o perfil dos estudantes participantes das ações desenvolvidas durante o estágio.

O estágio de observação e regência foi desenvolvido no Centro de Educação básica para Jovens e adultos (CEEBJA). Inicialmente, realizou-se a observação no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA/Guarapuava, para conhecimento do ambiente e, também, para esclarecimentos quanto às normativas existentes no local e sobretudo, conhecer a turma com a qual seria desenvolvido o estágio de regência, no formato oficina, de forma a assegurar maior interatividade dos alunos.

Deste modo, com o objetivo de orientar o leitor acerca das questões fundamentais da experiência docente, o presente trabalho, traz na primeira parte

as definições acerca do que é o Estágio Supervisionado e suas implicações; na segunda parte, aborda-se a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas especificidades; na terceira parte, trata-se de apresentar os resultados alcançados com as oficinas desenvolvidas no CEEBJA; e por fim, faz-se as considerações finais, apresentando as referências bibliográficas que embasaram as ações desenvolvidas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### *O estágio supervisionado nas licenciaturas e suas implicações*

A discussão sobre o estágio supervisionado é extremamente importante a qualquer modelo de graduação. Nas licenciaturas se agrega importância maior para tal discussão, pois neste módulo, o estágio supervisionado é elencado como o espaço de formação e onde se constrói os saberes, que irão oportunizar o desenvolvimento das aprendizagens, que são significativas e indispensáveis à docência. Segundo Martins e Tonini (2016), deve-se reconhecer as experiências construídas no tempo e espaço do Estágio Supervisionado, pois entende-se que este processo de formação profissional se forma de diferentes momentos e se constitui na prática, baseado em saberes que são construídos pela experiência docente no cotidiano da sala de aula.

O Estágio Supervisionado propicia o encontro e a aprendizagem sobre a futura profissão e também a formação da identidade do profissional, como salienta Scalabrin e Molinari (2010, pág. 3):

Assim, o estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Busca-se, por meio desse exercício beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como, favorecer por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores. Outros fins previstos nessa proposta são: desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho. (Scalabrin e Molinari. 2010).

A teoria e prática são possibilitadas ao aluno durante sua vida acadêmica, especificamente na disciplina de estágio supervisionado, que a partir do Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982, regulamentado pela Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, dispõe sobre o estágio dos alunos provenientes de estabelecimentos de ensino superior e outras modalidades, e considera, no art. 2º:

Considera-se estágio curricular [...] as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizadas na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino. (Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982, regulamentado pela Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977. Art 2º),

Acertadamente, a citação acima referente ao que está na lei, evidencia ainda mais a importante função que o estágio supervisionado tem na formação dos alunos da universidade. Os acadêmicos, ao entrar em contato com o espaço de estágio, no caso a escola, podem colocar em prática todos os saberes e conhecimentos adquiridos na universidade, possibilitando a realização da experiência. Segundo Pimenta e Lima:

O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. (Pimenta e Lima, 2004, p. 61).

Neste sentido, corroborando com Pimenta e Lima (2004), Saiki & Godoi (2007) irá salientar o que foi frisado no começo deste tópico, acerca da importância que deve ser dada ao estágio nos cursos de licenciatura, sendo que a prioridade em formar bons profissionais de educação não advém apenas da universidade, mas sobretudo, dos licenciandos, conforme Saiki et al 2007:

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são significativos nos cursos de licenciatura, e não deveriam ser realizados apenas como um cumprimento da grade curricular, mas sim contextualizados e comprometidos com transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social. [...] são segmentos importantes na relação entre trabalho acadêmico e a aplicação de teorias, representando articulação dos futuros professores com o espaço de trabalho, a escola, a sala de aula e as relações a serem construídas (Saiki e Godoi, 2007, p. 26-27).

No estágio em Geografia, o professor precisa estar ciente e quebrar os paradigmas que existem nesta disciplina, como o exemplo de que a geografia só existe ou só é visto nas aulas de geografia. A geografia é o dia a dia, está em todos os lugares, nas sociedades, na própria etimologia da palavra, o espaço geográfico.

Sendo assim, deve-se haver uma relação entre professor e a realidade de seus alunos, para que a construção da aula e do conhecimento não sejam apenas entre “A e A” nem entre “B e B” mas sim, entre “A e B”. Cabe ao professor de Geografia, enfatizar aos alunos, o poder da disciplina, que pode ser usada como um instrumento de leitura do mundo, para que assim, os mesmos ajudem a construir uma escola e uma sociedade mais crítica, indignada com toda e qualquer injustiça espacial.

Dessa forma, apresentaremos e definiremos através de referencial bibliográfico o que é a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

### ***Educação de Jovens e Adultos (EJA)***

Dentro do contexto educacional existe uma modalidade de ensino denominada EJA (Educação de jovens e adultos), essa modalidade é amparada por lei e visa proporcionar o ensino escolar à pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular, ou seja, na idade apropriada.

As primeiras evidências da educação de adultos no Brasil são marcantes durante o processo de colonização, após a chegada dos padres jesuítas, em 1549. Estes investiram na catequização e na “instrução” de adultos e adolescentes, tanto de nativos quanto de colonizadores, diferenciando apenas os objetivos para cada grupo social (Aranha, 2006). Deve-se lembrar que atualmente a EJA é visto por muitos como uma modalidade de ensino que visa apenas reinserir o indivíduo no mercado de trabalho, mas a realidade não é essa, a EJA busca reinserir o aluno na sociedade, de forma a pagar a dívida que a sociedade possui com este cidadão já que muitas vezes estes são levados a abandonar ou interromper os estudos devido à outras necessidades. Diante disso, segundo Carmo (2017)

[...] o professor do EJA, necessita compreender que aluno não procura apenas a certificação, ele procura recuperar o tempo perdido por necessidades que a vida lhe impôs e luta contra a política excludente ainda presente em nossas instituições de ensino (Carmo, 2007, p.05).

Logo, se deve entender que no momento em que um professor começa a lecionar na modalidade EJA ele deve utilizar o que chamamos de “Método Paulo Freire” (Lopes e Souza, 2005), que consiste em uma alfabetização que busca libertar o aluno, dos moldes tradicionais, quebrando essa visão vulgar de que o EJA apenas serve para inserir os alunos no mercado de trabalho. Tal libertação, deve-se fazer essencialmente, nos meios sociocultural e político, pois o ato de conhecer não é apenas cognitivo, mas político, e se realiza no seio da cultura.

Sendo assim, a partir das dificuldades já enfrentadas e das adversidades que ainda enfrentam, na Educação de Jovens e Adultos, o estagiário necessita enxergar o aluno como um sujeito que possui identidade própria, dotado de experiências que necessitam de uma intervenção que os possibilitem desenvolverem suas potencialidades latentes.

Como se pode observar na citação acima, o estudante do CEEBJA contribui de forma expressiva para o andamento e para a interação entre aluno, professor e o conteúdo a ser trabalhado, pois de maneira especial, esse aluno é dotado de experiências que foram agregadas ao longo de sua vida, fazendo com que a aula, especificamente, na disciplina de Geografia, seja mais proveitosa e dinâmica.

### ***Relato das experiências adquiridas durante o período de Estágio Supervisionado***

Como primeira fase do estágio, observaram-se as aulas da professora regente e a turma, com o objetivo de melhor planejar as ações do estágio. Nessa ocasião foi possível analisar o comportamento da turma e as metodologias usadas pela professora. A observação das aulas serviu para que houvesse uma aproximação entre os acadêmicos da universidade e os alunos participantes da oficina, bem como para conhecer melhor a turma, após esse momento, elaborou-se questionários, para obter informações sobre o perfil dos estudantes, além de buscar saber qual era o grau de compreensão dos conteúdos que seriam abordados nas oficinas.

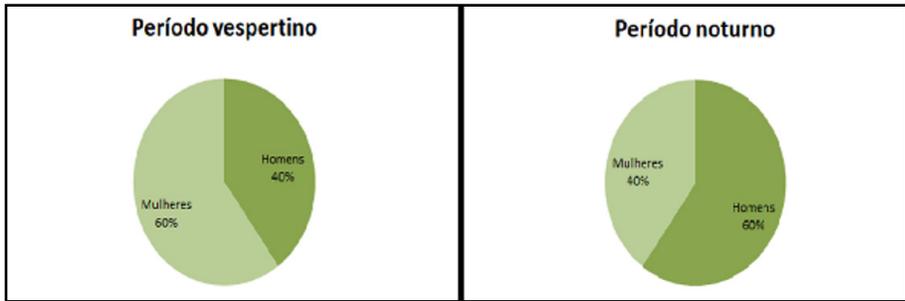
Sobre os alunos que frequentam o EJA, os mesmos definem-se por terem suas características próprias e são pessoas que não tiveram acesso ou continuidade à escolarização na chamada idade própria (Paraná, 2006). Sobre quais são os motivos que fazem esses alunos ingressarem no EJA, Fonseca (2007, p. 32-33) diz que:

[...] deixam a escola para trabalhar; deixam a escola porque as condições de acesso e segurança são precárias, deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com a responsabilidade que se viram obrigados a assumir. Deixam a escola porque não há vaga, não tem professor, não tem material.

Com a aplicação do questionário foi possível analisar os fatores que propiciaram o aluno a evadir-se do âmbito escolar, constatando que “a interrupção ou impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, apenas como um episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural” (Fonseca, 2007, p. 14). Ao tabular as respostas colhidas, foi possível verificar que as principais causas de evasão escolar nos “anos normais” e o ingresso no EJA, foi por conta da entrada desses estudantes ao mercado de trabalho e a gravidez na adolescência.

Ainda com base nas análises dos dados obtidos pode-se averiguar que no período noturno o número de mulheres é inferior ao número de homens, contudo no período vespertino o número de alunas é maior do que o número de alunos, como mostra o gráfico 1. É válido salientar que em ambas as turmas há 20 alunos matriculados.

**Gráfico 1** - Sexo dos alunos que frequentam o CEEBJA no período vespertino e noturno



Fonte: Autores, 2024

Com relação ao desejo em continuar estudando, todos os alunos quando interpelados assinalaram que pretendem dar continuidade aos estudos e que pensam na possibilidade em ingressar em um curso superior, mas que reconhecem o longo e difícil caminho que necessitam percorrer, afinal ainda estão no ensino fundamental II. Por fim, é válido destacar que ao perguntar se tinham conhecimento sobre o conteúdo que iria ser trabalhado, toda a classe relatou desconhecimento sobre o mesmo, o que nos oportunizou, a saber, quais metodologias seriam melhores para tratar o assunto na oficina.

Após a etapa de observação e aplicação do questionário deu-se início a regência do conteúdo para tanto, buscou-se realizar uma oficina bastante dinâmica, e para que houvesse esse dinamismo, os estagiários tiveram que considerar a trajetória do aluno, como já salientado acima, considerando sempre a defasagem de série e a idade, porque o que ficou perceptível foi uma enorme vontade em adquirir conhecimento, porém encontravam certa limitação em dialogar, uma das hipóteses para isso é a exclusão outrora sofrida no ensino regular.

Durante as práticas de regência, foi possível observar certa diferenciação entre os alunos do período noturno e do período vespertino, a começar pela idade, visivelmente os alunos da noite eram mais velhos, e conseqüentemente mais “maduros”, o que fez com que a aula fosse mais prazerosa, pois possibilitou maior integração entre eles e com os estagiários, já no período vespertino os estudantes eram mais novos, e não demonstravam estar interessados na aula, propiciando a maiores conversas e risos durante a explanação do conteúdo ficando expressa a diferença entre as classes da Tarde e da Noite.

O conteúdo abordado em sala de aula foi sobre a “Dinâmica Demográfica”, um tema complexo, que envolve outros conceitos, mas que foi tratado de maneira simples, onde foram abarcados todos os termos, possibilitando assim a absorção do conhecimento e a compreensão do assunto por parte dos alunos, os quais desconheciam ou nunca tinham ouvido falar acerca da própria definição da palavra “Dinâmica”.

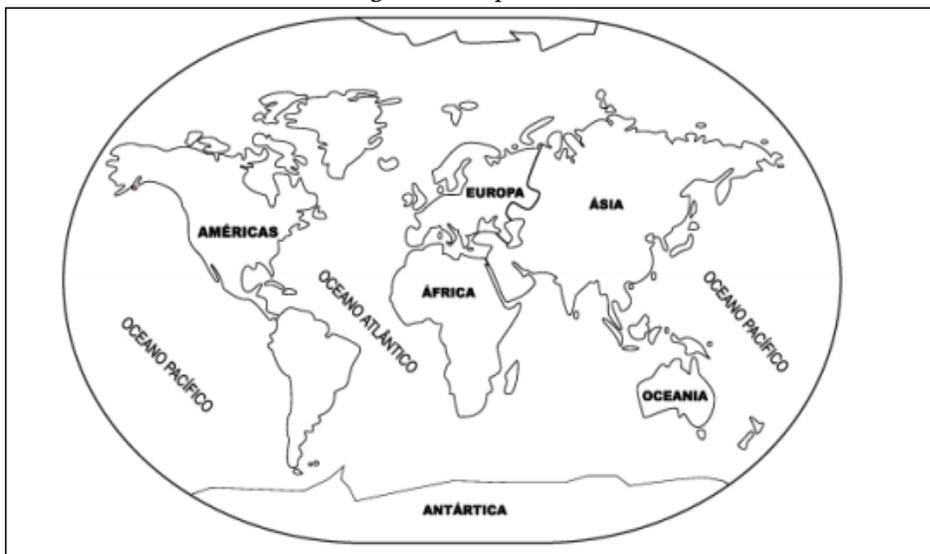
As atividades que foram realizadas, serão relatadas adiante e, buscaram-se pautar no caráter lúdico e no raciocínio geográfico e lógico, a fim de que os alunos interajam com o conteúdo e, assim houvesse maior fixação do assunto.

Para o desenvolvimento do tema, iniciou-se indagando os alunos, se saberiam explicar o significado do termo “demográfico”, e logo após, foi explicado que trata-se do estudo das populações humanas e sua evolução temporal no que tange ao seu tamanho, distribuição espacial, composição e características gerais, conforme o roteiro que foi estabelecido, que engloba conceitos demográficos como: taxas de natalidade, fecundidade, mortalidade, crescimento vegetativo, expectativa de vida, população relativa e absoluta, saldo migratório e população economicamente ativa. Com base nos conceitos trabalhados anteriormente foi explicada a Transição demográfica e em seguida, foram expostos com auxílio de imagens e gráficos fatores relacionados ao crescimento populacional, com destaque para Nova Zelândia, China, Estado Unidos, Venezuela, Canadá, Alemanha e Brasil, assim apresentando os desafios enfrentados pelos países com a mudança no perfil etário da sua população, como exemplo o caso da Alemanha onde sua população está envelhecendo e o caso Chinês, que se refere a um alto crescimento demográfico).

A verificação para analisar se os alunos de fato haviam compreendido o conteúdo foram realizadas duas atividades, a atividade 1 foi assim intitulada “E se o mundo fosse uma aldeia de 100 pessoas?” e está descrita na sequência do texto. O Conteúdo explorado foi a “População Mundial” e, depois de abordado com os dados correspondentes, aplicamos uma atividade referente à distribuição dos habitantes no planeta terra.

A atividade ocorreu da seguinte forma: Foi entregue aos alunos um mapa mundi impresso em uma folha A4, contendo o nome dos cinco continentes e a delimitação de cada continente. Em seguida, foi exposto um quadro, contendo a quantidade de habitantes existentes em cada continente e informações complementares. Em seguida, pedimos aos alunos que preenchessem o mapa, colocando em cada continente uma quantidade imaginada de pessoas. O total de pessoas que o mapa poderia ter, era de 100 pessoas. Os alunos então, tiveram que fazer a distribuição dessas 100 pessoas nos continentes. Para isso os estudantes puderam se basear nas explicações que foram apresentadas pelos professores. A forma encontrada para facilitar a realização da atividade, era o fato dos dados estarem expostos no quadro e os professores estarem a disposição dos alunos para ajudar nas eventuais dúvidas que ocorreriam na sala de aula. Com essa atividade, pode-se explorar o raciocínio geográfico e lógico dos alunos, que situaram e localizaram os continentes e a quantidade representativa de pessoas em cada um dos cinco continentes. A seguir, podemos ver na figura 01, o modelo de mapa-múndi, que os alunos seguiram para a realização desta atividade.

**Figura 01.** Mapa Mundi



**Fonte:** Google Imagens, 2024

Outra atividade desenvolvida em sala de aula foi uma atividade de caráter lúdico, que facilitou a compreensão dos alunos sobre o tema Dinâmica Demográfica. Além de que, serviu como uma avaliação diagnóstica, ao que possibilitou mensurar o nível de entendimento dos alunos acerca do conteúdo abordado em sala de aula. A atividade lúdica consistiu em aplicar um “quiz” (jogo em estilo questionário que tem a finalidade de avaliar conhecimentos sobre assuntos pré-determinados), com perguntas de múltipla escolha, que foram respondidas pelos alunos, no laboratório de informática. Para realização desta atividade, dividimos os alunos em dois grupos, os quais criaram um nome próprio para distingui-los um do outro. A cada resposta correta fornecida por eles, a pontuação iria aumentando automaticamente, e assim, os alunos podiam observar se estavam vencendo ou não.

Neste momento da oficina, pudemos perceber que foi o ápice da interação entre alunos e professor, como já destacado na classe do noturno isso ocorreu de maneira mais acentuada. pois foi possível perceber que a dinâmica resgatou o trabalho em grupo e o pensamento mútuo. Percebemos também, que o conteúdo foi apresentado de uma forma clara, pois de acordo com as respostas dadas pelos alunos durante o “quiz”, deu-se a entender uma boa compreensão do conteúdo. Sendo assim, essa atividade trouxe bons resultados para a avaliação e para a interação dos alunos com o professor e com os colegas.

## CONCLUSÃO

Diante das atividades desenvolvidas durante o estágio, teve-se a oportunidade de intensificar e qualificar o processo de formação e iniciação à docência, através da interação entre pesquisas, planejamento (definição teórica e metodológica) e a execução das atividades de estágio, empregadas na fixação e aprendizagem do conhecimento, além da reflexão sobre o uso de metodologias diferenciadas para que o ensino seja atrativo.

As experiências agregadas ao ensino, na Instituição de Educação Básica para Jovens, Adultos e Idosos, foram muitas, pois, nessa modalidade de educação, temos alunos que necessitam de uma maior atenção, e que instigam o docente a trazer metodologias diferenciadas nos momentos de aplicação dos conteúdos, especialmente, porque a maior parte destes sujeitos são vítimas de uma sociedade que os afastou da escola, em seu tempo regular. Sendo assim, nada mais é do que uma interação valiosa entre conhecimentos, pois o professor e o aluno constroem o saber.

Por fim, pode-se dizer que o Estágio Supervisionado I, em Geografia Licenciatura, auxilia de forma expressiva na ampliação dos nossos horizontes dentro da sala de aula, na forma de interagir com os alunos e na maneira de conduzir o conhecimento, a fim de que o saber chegue a todos.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL, Lei N°. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**, p. 2.164-41, 2008.
- CALLAI, H. C. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CARMO, Ghislaine Dantas de M. **Educação de Jovens e Adultos: Relato de uma experiência vivida durante estágio**. Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte/ Centro De Educação Curso De Pedagogia Presencial. 2017.
- FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.
- GOMES, Jerlyane Alencar; DE LIMA, Roberta Valfoiria Guedes. **O perfil dos estudantes da EJA do 3º segmento e os fatores de permanência na escola**.

Outras Palavras, 2019, 16.1.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 3ªe., Ed.Harbra, 1996.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 1-20, 2005.

MARTINS, Rose E.M.W; TONINI; Ivaine M. **A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente**. Geografia, Ensino & Pesquisa, Vol. 20 (2016), n.3, p. 98-106.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2006. 46p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SAIKI, Kim; GODOI, Francisco Bueno de. A prática de ensino e o estágio supervisionado. IN: PASSINI, Elza Yasuko etal (Org.). Prática de ensino de geografia e o estágio supervisionado.São Paulo: Contexto, 2007.

SCALABRIN, Izabel C; MOLINAR, Cristina A. Maria. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Revista Unar, Vol 7, n 1, 2013. Disponível em: [http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7\\_n1\\_2013/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf). Acesso em 05 ago 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

# A VIOLÊNCIA ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

*José Alberto do Nascimento Pinho<sup>1</sup>*

*Inaê Nogueira Level<sup>2</sup>*

*Claudimar Paes de Almeida<sup>3</sup>*

*Alcione de Almeida Oliveira Formiga<sup>4</sup>*

*Sarah Pinto Ramos<sup>5</sup>*

## 1. PALAVRAS INICIAIS

A violência escolar constitui um desafio premente nas instituições de ensino, impactando de forma significativa o ambiente educacional e o processo de ensino-aprendizagem. Esse fenômeno manifesta-se de diferentes maneiras, incluindo agressões físicas, *bullying*, *cyberbullying*, discriminação e outras formas de violência simbólica e psicológica. Ao refletir sobre suas causas, impactos e possíveis soluções, torna-se evidente a necessidade de compreender profundamente suas nuances para fomentar ambientes escolares mais seguros e propícios ao aprendizado. Este capítulo tem como objetivo discutir a violência escolar em suas múltiplas dimensões, analisando suas tipologias, causas, impactos e estratégias de enfrentamento.

Inicialmente, abordaremos o conceito e as tipologias da violência escolar. Esse tema é fundamental para delinear as múltiplas formas como a violência se

---

1 Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, *Campus Humaitá* – AM. jose.alberto@ifam.edu.br.

2 Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, *Campus Humaitá*–AM. inae.level@ifam.edu.br.

3 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). claudimarpaes@hotmail.com.

4 Especialista em Fisiologia, Exercício e Personal pela Faculdade de Pimenta Bueno – FAP. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). alcionejmg@hotmail.com.

5 Mestranda em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora vinculada a SEMED. sarahpramos24@gmail.com.

manifesta nas escolas, desde ações explícitas, como agressões físicas, até formas mais sutis, como a violência simbólica e institucional. A compreensão dessas manifestações permite um diagnóstico mais preciso do problema e auxilia na formulação de intervenções adequadas. Essa análise será complementada pela identificação de padrões comportamentais e sociais que perpetuam a violência no ambiente escolar.

No segundo momento, serão exploradas as causas e determinantes da violência escolar, com ênfase nos fatores socioeconômicos, familiares e culturais. A desigualdade social, frequentemente associada a comunidades vulneráveis, desempenha um papel central na intensificação desse problema. Paralelamente, o papel das mídias digitais, especialmente das redes sociais, será examinado, considerando seu potencial tanto de amplificação da violência quanto de disseminação de conteúdos prejudiciais. Compreender as origens do problema é um passo crucial para promover mudanças efetivas.

A violência escolar também exerce impactos profundos no processo de ensino-aprendizagem, um aspecto que será tratado no terceiro tópico deste capítulo. As consequências psicológicas e emocionais para os alunos, como ansiedade, depressão e baixa autoestima, são evidentes, assim como o estresse vivenciado pelos professores. Esses fatores afetam diretamente o desempenho acadêmico e a qualidade das interações em sala de aula. Além disso, será discutido como a violência influencia a dinâmica institucional, comprometendo a confiança entre os atores escolares e fragilizando o sentido de pertencimento ao ambiente educacional.

Outro aspecto relevante é o impacto da violência na formação docente e na gestão escolar. Professores frequentemente se deparam com situações desafiadoras que demandam habilidades específicas para mediar conflitos e lidar com comportamentos agressivos. A ausência de formação adequada e o suporte insuficiente das políticas educacionais muitas vezes agravam o problema. Esse tema será explorado para destacar a necessidade de capacitações contínuas e de apoio institucional para os profissionais da educação.

Por fim, o capítulo apresentará propostas para a prevenção e o combate à violência escolar, destacando estratégias pedagógicas e políticas públicas eficazes. Práticas como mediação de conflitos, programas de convivência pacífica e a inclusão da educação emocional no currículo escolar serão analisadas. O papel da comunidade escolar e de parcerias externas, como organizações sociais e familiares, será enfatizado como elemento central na construção de soluções sustentáveis. Exemplos de iniciativas bem-sucedidas, tanto em contextos nacionais quanto internacionais, serão apresentados para inspirar ações concretas.

Assim, este capítulo propõe-se a não apenas discutir o problema da violência escolar, mas também a contribuir com reflexões e sugestões práticas para enfrentá-lo. Ao longo dos próximos tópicos, buscamos oferecer uma visão abrangente e articulada sobre o tema, proporcionando subsídios teóricos e práticos para pesquisadores, educadores e gestores interessados na promoção de ambientes escolares mais saudáveis e inclusivos.

Espera-se que essa análise promova um entendimento mais profundo da violência escolar, permitindo que os leitores reflitam sobre a complexidade do tema e se engajem em iniciativas que transformem o cenário educacional. A partir dessa reflexão, é possível avançar na construção de um ambiente escolar que valorize o respeito, a empatia e o aprendizado mútuo. O compromisso com a superação da violência nas escolas é, sem dúvida, um passo essencial para a consolidação de uma educação mais equitativa e humanizada.

## **2. CONCEITO E TIPOLOGIAS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR**

A violência escolar é um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve diversos agentes e manifestações, impactando diretamente o ambiente educacional e os processos de ensino-aprendizagem. Segundo Batista et al. (2021), a violência escolar pode ser entendida como toda forma de agressão, explícita ou velada, que ocorre no ambiente escolar ou em relação a ele, envolvendo alunos, professores, funcionários e outros membros da comunidade. Esse conceito abrange não apenas as manifestações físicas, mas também as psicológicas, simbólicas e institucionais, evidenciando a abrangência e a gravidade do problema.

A violência física, talvez a forma mais visível e amplamente reconhecida, inclui agressões corporais, brigas e atos que causam danos diretos à integridade física de indivíduos. Contudo, outras formas de violência, como a psicológica, são igualmente prejudiciais. De acordo com Silva e Pereira (2023), a violência psicológica envolve insultos, ameaças, humilhações e outras ações que afetam a autoestima e a saúde emocional dos envolvidos. Esses atos, embora menos visíveis, possuem efeitos duradouros e comprometem o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A violência simbólica, como apontado por Freire e Santos (2022), está relacionada à imposição de valores, crenças e normas que desqualificam ou marginalizam determinados grupos dentro do contexto escolar. Esse tipo de violência perpetua desigualdades e estigmas, contribuindo para a exclusão de indivíduos ou coletividades. Por sua vez, a violência institucional refere-se às práticas, políticas e estruturas que, de maneira sistemática, perpetuam injustiças e desigualdades, como a negligência em relação às condições de trabalho dos professores ou à falta de suporte para alunos em situações de vulnerabilidade.

Entre as manifestações mais comuns de violência escolar, destacam-se o *bullying* e o *cyberbullying*. Enquanto o *bullying* envolve agressões físicas ou psicológicas recorrentes e intencionais entre pares, o *cyberbullying* utiliza as tecnologias digitais como meio para disseminar humilhações, ameaças e outras formas de violência. Souza e Lima (2024) destacam que o *cyberbullying* tem se tornado uma preocupação crescente devido à expansão das redes sociais e à facilidade de anonimato que elas proporcionam, o que amplia o alcance e a intensidade das agressões.

As agressões físicas, embora sejam frequentemente associadas ao ambiente escolar, não esgotam as formas de violência presentes nesse contexto. Atos de discriminação com base em gênero, raça, etnia, condições socioeconômicas ou deficiências também são expressões significativas de violência escolar. Esses atos reforçam estereótipos e marginalizam indivíduos, contribuindo para um ambiente hostil e excludente. Como observado por Oliveira et al. (2023), a discriminação nas escolas é uma das barreiras mais difíceis de superar, pois está profundamente enraizada em práticas culturais e institucionais.

Outro aspecto relevante é a relação entre violência e cultura escolar. A escola, como microcosmo da sociedade, reflete as tensões e desigualdades presentes no contexto mais amplo. Segundo Almeida e Rocha (2023), fatores internos, como a organização do espaço escolar e as relações de poder entre os atores escolares, muitas vezes contribuem para a reprodução de violência. Por outro lado, fatores externos, como desigualdades sociais, violência comunitária e influências midiáticas, também tem um papel significativo.

A cultura escolar pode tanto mitigar quanto exacerbar os conflitos e as manifestações de violência. Escolas que promovem uma cultura de inclusão, respeito e participação tendem a apresentar menores índices de violência. No entanto, aquelas que reproduzem práticas hierárquicas, autoritárias ou negligenciam as questões de diversidade podem intensificar as tensões e os atos violentos. Nesse sentido, como apontado por Carvalho e Martins (2022), é essencial que a escola se posicione como um espaço de construção de cidadania e promoção de direitos.

Os fatores externos também não podem ser negligenciados. A violência presente na comunidade onde a escola está inserida frequentemente transborda para o ambiente escolar, influenciando as relações e comportamentos dos alunos. Além disso, a influência da mídia, que frequentemente glamuriza ou normaliza atos violentos, também tem um impacto significativo. Santos e Nascimento (2023) destacam que a exposição constante à violência midiática pode dessensibilizar os jovens e reforçar comportamentos agressivos.

A escola, portanto, ocupa um papel central na prevenção e no enfrentamento da violência. Para isso, é necessário que os educadores estejam preparados para

identificar as diversas manifestações de violência e implementar estratégias que promovam a convivência pacífica. Segundo Souza e Lima (2024), programas de formação continuada para professores são fundamentais para capacitá-los no enfrentamento das complexidades da violência escolar e na construção de um ambiente educacional mais saudável.

Ademais, a participação da comunidade escolar é fundamental. Isso inclui não apenas alunos e professores, mas também famílias e outros atores sociais. Freire e Santos (2022) enfatizam que uma abordagem integrada, envolvendo diferentes segmentos da sociedade, é essencial para combater as raízes da violência escolar. Iniciativas que promovam o diálogo, a empatia e o respeito à diversidade podem transformar o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor e inclusivo.

Portanto, compreender o conceito e as tipologias da violência escolar é um passo fundamental para enfrentá-la. A partir das reflexões apresentadas, espera-se que este capítulo contribua para ampliar o debate sobre o tema e inspire a implementação de práticas e políticas que promovam uma educação mais equitativa e livre de violência.

### **3. CAUSAS E DETERMINANTES DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR**

A violência no ambiente escolar é um fenômeno multifacetado, influenciado por uma variedade de causas e determinantes que interagem de maneira complexa. Dentre os principais fatores, destacam-se os aspectos socioeconômicos, as dinâmicas familiares e comunitárias, as desigualdades sociais e a influência crescente das mídias digitais. Esse fenômeno reflete tanto as tensões estruturais da sociedade quanto as especificidades do contexto escolar, gerando impactos significativos na convivência e no processo educativo.

Os fatores socioeconômicos tem grande relevância na gênese da violência escolar. De acordo com Silva e Ferreira (2022), as escolas localizadas em regiões marcadas por altos índices de pobreza tendem a apresentar maiores níveis de conflitos, devido às limitações de recursos e à vulnerabilidade social dos estudantes. Nessas condições, a escola frequentemente se torna um espaço onde as desigualdades socioeconômicas se manifestam de forma evidente, contribuindo para o aumento de tensões e comportamentos agressivos.

No âmbito familiar, as dinâmicas de relação e os modelos de convivência exercem uma influência significativa sobre o comportamento dos estudantes. Estudos de Almeida e Rocha (2023) apontam que ambientes familiares disfuncionais, marcados por violência, negligência ou abuso, podem levar à reprodução desses padrões no contexto escolar. Além disso, a falta de suporte emocional e de um

ambiente familiar estruturado pode dificultar o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos, agravando os conflitos.

A influência comunitária também é um fator relevante na dinâmica da violência escolar. Segundo Santos e Oliveira (2024), comunidades marcadas por altos índices de criminalidade, exclusão social e falta de infraestrutura tendem a reproduzir esses cenários nas escolas locais. A convivência em contextos de violência urbana afeta a percepção dos jovens sobre relações interpessoais e solução de conflitos, contribuindo para a normalização de comportamentos agressivos no ambiente escolar.

A desigualdade social é outro determinante central da violência escolar. O acesso desigual a recursos educacionais, oportunidades e condições de vida cria um ambiente de tensão e competição que pode se manifestar em forma de violência. De acordo com Freire e Santos (2023), a desigualdade estrutural se reflete na organização escolar, gerando discriminações, estigmas e exclusão, o que intensifica as dinâmicas de conflito entre os estudantes.

A insuficiência de políticas públicas para enfrentamento da violência escolar é uma questão que agrava ainda mais o problema. As iniciativas muitas vezes são pontuais, carecendo de continuidade e integração entre os diferentes setores envolvidos. Para Souza e Lima (2024), é fundamental que as políticas públicas considerem as especificidades regionais e as demandas locais das escolas, promovendo a formação de professores e a implementação de programas preventivos eficazes.

A relação entre a violência escolar e as mídias digitais é um tema de crescente relevância. O advento das redes sociais ampliou o alcance das interações escolares, criando novas formas de conflito e expondo os estudantes a situações de *cyberbullying*. Segundo Oliveira et al. (2023), o anonimato e a rapidez das comunicações digitais potencializam a violência, dificultando o controle e a prevenção de comportamentos agressivos.

As redes sociais também exercem um papel significativo na formação de narrativas e na construção de identidades dos estudantes. Nesse contexto, a exposição a conteúdos violentos ou a interações negativas pode reforçar padrões de comportamento prejudiciais. Para Lima e Costa (2023), a educação digital deve ser incorporada ao currículo escolar como uma ferramenta para conscientizar os jovens sobre os riscos e as responsabilidades no uso das plataformas digitais.

O papel das escolas na mediação desses conflitos é essencial. Um ambiente escolar que promova valores de inclusão, respeito e diálogo pode mitigar os impactos da violência e contribuir para a formação de uma cultura de paz. Freire e Santos (2023) destacam que as práticas pedagógicas devem ser orientadas para a resolução de conflitos e a construção de relações mais saudáveis entre os estudantes.

Por outro lado, a ausência de estratégias claras e eficazes para lidar com a violência pode levar à reprodução de comportamentos agressivos. Nesse sentido, as instituições de ensino devem investir em programas de formação continuada para professores, capacitando-os para identificar e intervir de maneira adequada em situações de conflito. Souza e Lima (2024) enfatizam que o desenvolvimento de competências socioemocionais entre os educadores é um passo fundamental nesse processo.

A participação da comunidade escolar como um todo é imprescindível para o enfrentamento da violência. Isso inclui não apenas estudantes e professores, mas também as famílias e outros agentes sociais. Almeida e Rocha (2023) ressaltam que iniciativas colaborativas, que envolvam diferentes segmentos da sociedade, podem contribuir para a criação de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

Em síntese, as causas e os determinantes da violência no ambiente escolar são diversos e interconectados. A compreensão aprofundada desses fatores é essencial para o desenvolvimento de políticas e práticas eficazes de prevenção e intervenção. Ao abordar aspectos socioeconômicos, familiares, comunitários e digitais, este texto busca contribuir para o debate e fomentar a construção de uma educação mais equitativa e livre de violência.

#### **4. EFEITOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

A violência escolar é um fenômeno que, além de impactar diretamente a segurança no ambiente educacional, gera consequências profundas no processo de ensino-aprendizagem. Um dos efeitos mais notáveis é o impacto psicológico e emocional sobre alunos e professores. Experiências de agressão, seja física, verbal ou simbólica, podem desencadear ansiedade, estresse e, em casos mais graves, transtornos emocionais. Esses fatores comprometem o bem-estar dos envolvidos e dificultam o engajamento e a concentração nas atividades escolares (Silva; Ferreira, 2023). Alunos frequentemente expostos a esse ambiente hostil tendem a apresentar maior propensão à evasão escolar, prejudicando sua trajetória educacional.

No contexto acadêmico, o desempenho dos alunos também sofre impactos significativos. A violência interfere na capacidade de aprendizagem ao criar um ambiente de insegurança que afeta a cognição e a motivação. Estudos apontam que alunos em escolas com altos índices de violência apresentam desempenho inferior em disciplinas básicas, como matemática e língua portuguesa (Almeida; Souza, 2023). Além disso, o clima escolar negativo gerado por conflitos contínuos pode dificultar a interação entre colegas e professores, essencial para uma dinâmica educacional saudável.

Professores também são vítimas frequentes da violência escolar, o que influencia diretamente sua atuação profissional. A exposição constante a um ambiente agressivo pode levar a altos níveis de estresse, burnout e desmotivação, resultando em faltas recorrentes e, em casos extremos, abandono da carreira docente. Esses efeitos prejudicam a qualidade do ensino e afetam o planejamento pedagógico (Santos; Oliveira, 2024). Além disso, o desgaste emocional e psicológico pode limitar a capacidade do professor de identificar e lidar com as dificuldades dos alunos, criando lacunas no processo educacional.

A gestão escolar, por sua vez, enfrenta desafios complexos ao tentar controlar e prevenir atos de violência. Diretores e coordenadores muitas vezes precisam dedicar um tempo considerável para resolver conflitos, reduzindo o foco em atividades pedagógicas e administrativas. A falta de políticas públicas eficazes e de recursos para o enfrentamento do problema agrava essa situação, expondo a necessidade de maior investimento em capacitação e infraestrutura escolar (Lima; Costa, 2024).

Outro efeito relevante da violência escolar está relacionado à formação docente. Muitos professores relatam não se sentirem preparados para lidar com situações de conflito em sala de aula. A formação inicial e continuada frequentemente não contempla estratégias de mediação de conflitos, o que reforça a sensação de impotência dos docentes diante da violência (Freire; Santos, 2023). A carência de apoio institucional e psicológico aos profissionais da educação contribui para perpetuar o problema.

A evasão escolar, amplificada pela violência, é um reflexo preocupante com impactos sociais de longo prazo. Alunos que abandonam os estudos devido à insegurança escolar têm mais dificuldade em ingressar no mercado de trabalho e estão mais suscetíveis à exclusão social. Esse ciclo perpetua desigualdades e demanda uma abordagem integrada entre escola, família e comunidade para ser interrompido.

Além das consequências individuais, a violência escolar afeta o ambiente coletivo. O medo constante entre os alunos prejudica a coesão do grupo e diminui a participação em atividades colaborativas. Essa falta de interação afeta negativamente o aprendizado, especialmente em atividades que demandam trabalho em equipe e troca de ideias. Professores, por sua vez, podem adotar estratégias mais rígidas e autoritárias para controlar a sala de aula, muitas vezes prejudicando a relação pedagógica.

O impacto emocional da violência não se limita à sala de aula. Estudos indicam que alunos e professores frequentemente levam essas experiências para fora do ambiente escolar, afetando suas relações familiares e sociais. Esse contexto cria uma rede de impactos que transcende os muros da escola, exigindo intervenções abrangentes e contínuas (Souza; Lima, 2024).

Por outro lado, a violência também reflete falhas estruturais, como desigualdade social e a ausência de políticas públicas efetivas. Escolas em áreas de vulnerabilidade enfrentam desafios maiores, com menor acesso a recursos e maior exposição a fatores de risco, como tráfico de drogas e violência comunitária. Isso ressalta a importância de políticas públicas integradas que considerem o contexto socioeconômico das comunidades escolares.

As mídias digitais tem função crescente nesse cenário. O *cyberbullying*, em particular, ampliou o alcance da violência escolar, permitindo que agressões ultrapassem o espaço físico da escola. Essa nova modalidade de violência apresenta desafios adicionais para professores e gestores, que frequentemente não dispõem de ferramentas ou formação adequada para lidar com o problema (Oliveira et al., 2023).

A violência escolar também impacta negativamente a reputação das instituições de ensino. Escolas com altos índices de violência enfrentam maior dificuldade em atrair novos alunos e manter a confiança das famílias. Essa situação pode levar à redução de investimentos e ao enfraquecimento da comunidade escolar, criando um ciclo de declínio institucional.

A dinâmica da sala de aula sofre mudanças significativas devido à violência. Professores relatam dificuldade em manter a disciplina e o foco dos alunos, enquanto estes se mostram mais retraídos ou defensivos. Esse ambiente hostil limita a criatividade e a exploração de metodologias inovadoras, que são essenciais para um aprendizado significativo.

Apesar dos desafios, algumas escolas têm implementado programas de mediação e convivência pacífica, com resultados promissores. Esses programas buscam envolver toda a comunidade escolar na construção de um ambiente mais seguro e acolhedor, promovendo valores como respeito e empatia. Contudo, tais iniciativas ainda são pontuais e dependem de maior investimento e apoio governamental.

Conclui-se que a violência escolar, em suas múltiplas manifestações, compromete seriamente o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral de alunos e professores. Superar esse desafio exige um esforço coletivo, envolvendo políticas públicas, ações comunitárias e mudanças na formação docente. Somente por meio de uma abordagem integrada será possível minimizar os impactos da violência e garantir um ambiente escolar mais seguro e propício ao aprendizado.

## 5. SOLUÇÕES E PRÁTICAS PARA PREVENIR E COMBATER A VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar tem sido uma preocupação crescente no Brasil, refletindo não apenas o ambiente educacional, mas também o contexto social e cultural no qual as escolas estão inseridas. Dentre as estratégias pedagógicas e preventivas para combater a violência, a mediação de conflitos e a implementação de projetos de convivência se destacam como medidas eficazes. A mediação, como método de resolução de disputas, permite que os próprios alunos, com o auxílio de profissionais capacitados, discutam e solucionem seus conflitos de maneira pacífica. Essa prática busca promover o respeito mútuo, a compreensão das diferenças e a responsabilidade individual, aspectos fundamentais para a construção de uma cultura de paz dentro das instituições de ensino (Oliveira, 2023).

Além disso, os projetos de convivência têm sido uma ferramenta importante no enfrentamento da violência escolar. Estes projetos envolvem atividades que estimulam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, respeito e cooperação. Por meio dessas ações, os alunos são incentivados a se expressar de forma construtiva e a lidar com os desafios de maneira mais assertiva, o que reduz significativamente a ocorrência de agressões físicas e verbais nas escolas. A integração dessas estratégias no currículo escolar permite que os alunos vivenciem, de maneira prática, a convivência harmoniosa no ambiente educacional (Souza, 2022).

A importância do envolvimento da comunidade escolar é outro fator vital para a prevenção e o combate à violência. A comunidade escolar, composta por professores, pais, alunos e funcionários, desempenha grande função na construção de um ambiente seguro e acolhedor. A colaboração entre esses diferentes atores fortalece a rede de apoio aos alunos, proporcionando um espaço no qual eles se sintam valorizados e respeitados. Quando a escola se torna um local de acolhimento, onde todos se sentem responsáveis pelo bem-estar coletivo, é mais fácil criar uma atmosfera de confiança e segurança (Ribeiro, 2023).

O estabelecimento de parcerias externas também é fundamental para o sucesso das estratégias de prevenção. Organizações não governamentais, empresas e serviços públicos podem oferecer suporte significativo, seja por meio de recursos financeiros, apoio técnico ou ações de sensibilização. A parceria com instituições de apoio à família, como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), por exemplo, tem mostrado bons resultados, pois contribui para a construção de uma rede de proteção social que se estende além dos muros da escola. Essa integração de esforços amplia as possibilidades de intervenção precoce e de resolução de problemas relacionados à violência (Costa, 2021).

Boas práticas e políticas públicas têm se mostrado eficazes no enfrentamento da violência escolar, desde que sejam aplicadas de forma integral e contínua. A Lei nº 13.185/2015, por exemplo, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) nas escolas e estabelece diretrizes claras para a criação de ambientes escolares seguros e saudáveis. Além disso, o Programa de Educação Contra a Violência nas Escolas, que envolve a implementação de projetos educativos sobre cidadania e direitos humanos, tem contribuído para a formação de uma cultura de paz e respeito nas escolas de diversas regiões do Brasil. Tais políticas públicas representam um passo importante para o desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo e livre de violência (Almeida, 2022).

Outras iniciativas, como a formação continuada de professores para o manejo de situações de violência e o fortalecimento das comissões escolares de prevenção, têm sido essenciais. Essas ações contribuem para a criação de um ambiente no qual as práticas pedagógicas não apenas visem o ensino acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais nos alunos. Quando a escola adota uma abordagem integrada que envolve tanto o ensino formal quanto o apoio psicossocial, ela se torna um espaço mais seguro para os alunos, favorecendo seu bem-estar e aprendizado (Martins, 2024).

Em termos de exemplos de boas práticas, pode-se destacar a iniciativa de escolas que criaram programas de acompanhamento psicológico para alunos que vivenciam situações de violência. Essas escolas implementaram serviços de apoio psicológico e terapias ocupacionais, que têm mostrado resultados positivos na redução de comportamentos agressivos e na promoção do bem-estar emocional dos estudantes. Essas práticas são fundamentais para que a escola se torne não apenas um local de aprendizado acadêmico, mas também um espaço de acolhimento e cura (Oliveira, 2023).

A inclusão de práticas restaurativas nas escolas também tem sido uma estratégia eficaz no enfrentamento da violência escolar. Essas práticas envolvem a reparação do dano causado pela agressão, por meio de processos de diálogo e reflexão entre as partes envolvidas. A utilização de círculos de construção de paz, por exemplo, tem mostrado ser uma abordagem eficaz para a resolução de conflitos, permitindo que os alunos reflitam sobre suas ações e aprendam com elas. Essa prática contribui para a transformação do ambiente escolar, criando um clima de colaboração e respeito (Souza, 2022).

O investimento em políticas públicas voltadas para a formação de professores e gestores escolares é essencial para o sucesso das estratégias de prevenção à violência escolar. A capacitação contínua dos profissionais de educação permite que eles estejam preparados para lidar com situações de conflito e violência, além de estarem aptos a implementar as diversas estratégias

pedagógicas e preventivas. Tais políticas de formação contribuem para a construção de uma rede escolar mais eficiente na prevenção e no enfrentamento da violência, promovendo a integração e o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo (Almeida, 2022).

É importante também destacar a criação de espaços para a participação ativa dos estudantes nas decisões da escola. A implementação de conselhos estudantis e fóruns de discussão sobre temas como a violência escolar tem proporcionado aos alunos um espaço para expressar suas preocupações e sugerir soluções. Essa participação ativa fortalece o senso de pertencimento dos estudantes e incentiva o compromisso coletivo com a construção de uma escola livre de violência (Ribeiro, 2023).

O fortalecimento das ações de prevenção à violência nas escolas depende de uma abordagem multidisciplinar que envolva profissionais de diversas áreas, como psicólogos, assistentes sociais e pedagogos. A atuação conjunta desses profissionais contribui para uma intervenção mais eficaz e direcionada, levando em consideração as diferentes dimensões do problema da violência escolar. Essas ações interdisciplinares são fundamentais para que as soluções propostas sejam adequadas às realidades e necessidades específicas de cada escola (Martins, 2024).

Por fim, o apoio das famílias é decisivo no combate à violência escolar. A colaboração entre pais e educadores para promover um ambiente de respeito e disciplina dentro e fora da escola é fundamental para a construção de uma cultura de paz. Quando as famílias estão comprometidas com o processo educativo e participam ativamente das ações preventivas, a eficácia das estratégias de combate à violência aumenta consideravelmente (Costa, 2021).

## **6. PALAVRAS FINAIS**

As discussões apresentadas ao longo deste capítulo abordaram um tema importante para o contexto educacional atual: a violência escolar e as estratégias eficazes para sua prevenção e combate. Ao longo do texto, foi possível perceber que a violência nas escolas não é um fenômeno isolado, mas sim um reflexo de diversas questões sociais, culturais e econômicas que afetam diretamente a convivência escolar. Por isso, as soluções propostas devem ser abrangentes e envolver múltiplos atores, desde a gestão escolar até a comunidade externa. É necessário que todos os envolvidos no processo educacional – professores, gestores, alunos, pais e a comunidade – atuem de maneira conjunta para que as práticas de prevenção e combate à violência sejam verdadeiramente eficazes.

Uma das principais estratégias discutidas foi a mediação de conflitos, que se apresenta como uma ferramenta poderosa para a resolução de disputas dentro do ambiente escolar. A mediação permite que as próprias partes envolvidas no

conflito dialoguem e encontrem soluções pacíficas, o que não só resolve a situação imediata, mas também contribui para a formação de um ambiente de respeito e compreensão mútua. A prática de mediação fortalece a autonomia dos alunos e os ensina a lidar com as diferenças de forma construtiva, o que reflete diretamente na melhoria do clima escolar e na redução de comportamentos violentos.

Outro ponto essencial foi a implementação de projetos de convivência, que são iniciativas pedagógicas destinadas a promover a integração e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos. Esses projetos buscam cultivar valores como respeito, solidariedade, empatia e cooperação. Através de atividades coletivas e participativas, os alunos são incentivados a compreender as diferenças e a colaborar com os colegas para a construção de um ambiente harmonioso. Tais projetos, quando bem implementados, tornam-se fundamentais para prevenir conflitos e evitar que a violência se torne uma solução para as dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

A importância do envolvimento da comunidade escolar também foi amplamente discutida. A colaboração entre todos os membros da escola – professores, funcionários, alunos e famílias – é imprescindível para a criação de um ambiente seguro e acolhedor. Quando a comunidade escolar se une para promover a cultura da paz e do respeito, os alunos percebem que a escola é um espaço de cuidado, proteção e aprendizado, o que fortalece seu vínculo com a instituição. Além disso, a participação ativa dos pais e responsáveis nas decisões e ações da escola contribui para o fortalecimento da rede de apoio aos alunos e a prevenção da violência.

As parcerias externas, com organizações da sociedade civil, órgãos públicos e empresas, também desempenham um papel significativo na construção de um ambiente escolar seguro. Essas parcerias podem oferecer apoio financeiro, técnico e logístico, além de proporcionar ações de sensibilização e mobilização social. As escolas que estabelecem essas conexões com a comunidade externa ampliam suas capacidades de intervenção e podem contar com recursos adicionais para o desenvolvimento de estratégias preventivas mais eficazes.

Boas práticas, como a criação de comissões escolares de prevenção e o fortalecimento de políticas públicas direcionadas à educação, também foram destacadas como fatores essenciais para o enfrentamento da violência escolar. A implementação de leis como a Lei nº 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), tem se mostrado eficaz no desenvolvimento de ambientes mais seguros. O apoio institucional, tanto do poder público quanto de organizações não governamentais, é indispensável para que as escolas possam desenvolver estratégias de forma planejada e sustentável, garantindo a eficácia das ações de prevenção à violência.

Outro aspecto importante abordado foi a formação continuada dos profissionais de educação, especialmente no que diz respeito ao manejo de conflitos e à aplicação de estratégias preventivas. Professores bem preparados são fundamentais para a criação de um ambiente escolar mais seguro, pois eles são os primeiros a identificar sinais de violência e têm o poder de intervir de maneira eficaz. A capacitação contínua permite que os educadores se mantenham atualizados sobre as melhores práticas e desenvolvam habilidades para lidar com situações desafiadoras, criando um clima de respeito e empatia na escola.

As práticas restaurativas também surgiram como uma alternativa eficaz para a resolução de conflitos e a prevenção da violência. Por meio de processos restaurativos, como os círculos de construção de paz, é possível que os alunos envolvidos em situações de violência reflitam sobre seus atos e busquem formas de reparar o dano causado. Essa abordagem, que prioriza o diálogo e a responsabilização, contribui para a restauração dos vínculos entre os alunos e para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

A participação ativa dos alunos nas decisões da escola é um fator importante para a prevenção da violência. A criação de espaços para que os estudantes possam expressar suas opiniões e propor soluções contribui para o fortalecimento do senso de pertencimento e de responsabilidade. Ao se sentirem ouvidos e envolvidos nas decisões da escola, os alunos tendem a se engajar mais nas ações de prevenção e a contribuir para a construção de um ambiente mais seguro e colaborativo.

Em suma, a prevenção e o combate à violência escolar exigem uma abordagem integrada e colaborativa, envolvendo todos os membros da comunidade escolar e buscando parcerias externas que possam ampliar o impacto das ações. A combinação de estratégias pedagógicas, políticas públicas e práticas restaurativas é fundamental para criar um ambiente escolar seguro, acolhedor e respeitoso. A contínua formação dos profissionais de educação e a participação ativa dos alunos e das famílias são elementos-chave para o sucesso dessas iniciativas. Somente por meio dessa abordagem multidimensional será possível enfrentar a violência escolar de forma eficaz e promover a construção de uma cultura de paz nas escolas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carlos; SOUZA, Ana. O desempenho acadêmico em tempos de violência escolar. **Estudos Pedagógicos**, v. 14, n. 1, p. 78-96, 2023.
- ALMEIDA, Joana; ROCHA, Patrícia. Violência escolar e desigualdades sociais: reflexões sobre o papel da escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 4, p. 45-63, 2023.
- ALMEIDA, João; ROCHA, Maria. A influência do ambiente familiar no comportamento escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 3, p. 45-62, 2023.
- ALMEIDA, Valéria Ribeiro. **Boas práticas no enfrentamento da violência escolar: o papel das políticas públicas**. *Revista de Educação Contemporânea*, 2022.
- BATISTA, Marcos et al. **A violência nas escolas: abordagens teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Escolar, 2021.
- CARVALHO, Ana; MARTINS, Bruno. **Cultura escolar e convivência: desafios para a inclusão**. Porto Alegre: Editora Inclusiva, 2022.
- COSTA, Maria Fernanda. A função da escola na prevenção da violência: projetos e parcerias que fazem a diferença. **Revista de Políticas Públicas Educacionais**, 2021.
- FREIRE, Cláudio; SANTOS, Helena. **Violência simbólica e exclusão escolar: perspectivas críticas**. Salvador: Editora Horizonte, 2022.
- FREIRE, Paulo; SANTOS, Tiago. Desigualdade social e seus reflexos na organização escolar. **Cadernos de Pedagogia**, v. 15, n. 2, p. 98-115, 2023.
- FREIRE, Paulo; SANTOS, Tiago. Formação docente e mediação de conflitos: uma análise crítica. **Cadernos de Pedagogia**, v. 18, n. 3, p. 98-115, 2023.
- LIMA, Ricardo; COSTA, Fernanda. Uso das mídias digitais no contexto escolar: desafios e perspectivas. **Educação Contemporânea**, v. 10, n. 1, p. 33-50, 2023.
- LIMA, Roberto; COSTA, Fernanda. Políticas públicas e o enfrentamento da violência nas escolas. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 2, p. 66-85, 2024.
- MARTINS, João Paulo. Práticas restaurativas e a mediação de conflitos nas escolas: uma abordagem inovadora. **Cadernos de Educação**, 2024.
- OLIVEIRA, Lucas; SILVA, Marina; SOUZA, André. *Cyberbullying* e os desafios das mídias digitais na educação. **Tecnologia e Educação**, v. 11, n. 2, p. 101-120, 2023.
- OLIVEIRA, Lucas; SILVA, Marina; SOUZA, André. Redes sociais e a amplificação da violência escolar. **Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 101-120, 2023.

- OLIVEIRA, Renata et al. Discriminação e desigualdade na escola: uma análise das práticas institucionais. **Revista de Estudos Educacionais**, v. 32, n. 2, p. 89-106, 2023.
- OLIVEIRA, Sílvia Alves. Educação, violência e convivência: práticas pedagógicas como instrumentos de transformação. **Revista Brasileira de Educação e Sociologia**, 2023.
- RIBEIRO, Teresa Maria. A atuação da comunidade escolar no combate à violência: uma análise de práticas exitosas. **Revista Brasileira de Psicologia Escolar**, 2023.
- SANTOS, Eduardo; OLIVEIRA, Gabriel. Comunidade e violência escolar: uma análise crítica. **Revista de Estudos Sociais**, v. 20, n. 3, p. 71-88, 2024.
- SANTOS, Luiza; NASCIMENTO, Pedro. **Mídia e violência: impactos no comportamento juvenil**. Rio de Janeiro: Editora Contemporânea, 2023.
- SANTOS, Pedro; OLIVEIRA, Gabriel. Docência e violência: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, n. 4, p. 112-130, 2024.
- SILVA, João; FERREIRA, Maria. Impactos emocionais da violência escolar: um estudo longitudinal. **Revista Educação em Foco**, v. 12, n. 3, p. 45-63, 2023.
- SOUZA, Carla; LIMA, Eduardo. **Cyberbullying: desafios da era digital nas escolas**. Recife: Editora Digital, 2024.
- SOUZA, Carlos; LIMA, Helena. Políticas públicas e prevenção da violência nas escolas brasileiras. **Política e Educação**, v. 7, n. 2, p. 55-72, 2024.
- SOUZA, Luiz Gustavo. Mediando conflitos escolares: a importância da formação continuada para professores. **Educação e Cultura**, 2022.

# **O GÊNERO DISCURSIVO REDAÇÃO ESCOLAR E AS NOVAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Francisco Lucas Ferreira Barbosa<sup>1</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

Clarice Lispector, uma escritora decidida a desvendar as profundezas da alma, na crônica *Em busca do outro* (2018, p. 66) escreveu que “[...] meu caminho não sou eu, é o outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada”. É com esse intuito de chegar ao Outro que esse trabalho assume uma postura dialógica e responsiva, compreendendo que somente na interação com o Outro e com seus pensamentos será possível construir conhecimento. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que a práxis docente precisa estar direcionada e focada no Outro, pois é nesse encontro que se constitui o aprendizado reflexivo e crítico que se almeja.

Nessa direção, o presente capítulo de livro propõe discutir o trabalho com o gênero discursivo redação escolar com ênfase no tipo textual dissertativo-argumentativo em sala de aula.

A reflexão acerca do gênero redação escolar de tipo textual dissertativo-argumentativo faz-se necessária em razão da acentuação do número de adolescentes e jovens que apresentam dificuldades no processo de escrita coerente e coesa nas séries finais da Educação Básica, isto é, primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, infortúnio que se perpetua até à universidade, pois, quando nela ingressam, os professores logo percebem as dificuldades relacionadas à leitura e, conseqüentemente, à escrita.

Mediante o exposto, fica nítido que o foco desta pesquisa é discutir e apresentar novas estratégias para o ensino do gênero redação escolar de tipo textual dissertativo-argumentativo em sala de aula, abrindo espaço para os debates, questionamentos e provocações, pois, só assim, será possível construir

---

<sup>1</sup> Pós-Graduando Lato Sensu em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Pombal-PB/Brasil. E-mail: [estud.franciscolucas@gmail.com](mailto:estud.franciscolucas@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8420021531120520>.

uma aprendizagem responsiva e responsável conforme afirma Mikhail Bakhtin (1895-1975).

Essa pesquisa tem alto teor de relevância, pois a produção textual é uma forma de inserção social, na medida em que, associada a um bom desempenho, pode garantir uma vaga em uma instituição pública de ensino superior. Para fundamentar a pesquisa em questão, baseamo-nos nos seguintes autores: Mikhail Bakhtin (2016) e Beth Marcuschi (2005, 2010). A metodologia utilizada no processo de construção desse texto foi a de revisão bibliográfica de cunho qualitativo, isto é, a utilização de diversas pesquisas científicas, dos estudos divulgados por Bakhtin (*Ibidem*) e Marcuschi (*Ibidem*) acerca da temática posta em questão para análise e discussão.

A realidade da educação pública no Brasil é desafiadora, pode-se constatar tal afirmação ao visitar algumas escolas públicas do país bem como ao ler, mesmo que de maneira superficial, os dados apresentados na última edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil: por que estamos perdendo leitores?* (2021) que mostra a lamentável indiferença do brasileiro para com a leitura, instrumento potencializador da escrita. Logo, ao se analisar a situação da produção textual de alunos do Ensino Médio, percebe-se déficits primários na ortografia, além da ausência de elementos de textualidade como a coesão e a coerência, critérios indispensáveis na produção de um texto. Além da ausência de leitura por parte dos discentes, a falta de clareza sobre qual o conceito de escrita adotado para a prática, e a escassez das reflexões sobre esse processo, que deveriam ser conduzidas pelo professor, contribuem, e muito, para o insucesso e, conseqüentemente, o trauma referente à escrita, que grande número de alunos traz consigo desde os anos iniciais na escola. Logo, é mister a propositura de novas possibilidades de produção textual para que o que antes era martírio, torne-se o que, de fato é, um processo natural da expressão humana.

Além da parte introdutória, este artigo é composto por mais quatro partes. A primeira apresenta as noções teóricas de gêneros discursivo sob a ótica bakhtiniana; a segunda aborda o gênero discursivo redação escolar; a terceira propõe novas estratégias para o ensino da produção textual do gênero discursivo redação escolar em sala de aula e, em seguida, a quarta e última parte expõe as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

## 2. OS GÊNEROS DISCURSIVOS SOB A ÓTICA BAKHTINIANA

Ao se propor uma discussão sobre os gêneros discursivos é fundamental passar a compreendê-los a partir da intrínseca relação que eles têm com a vida, isto é, pensar a recolocação do gênero discursivo na vida. Ademais, questionar sobre o surgimento do gênero, sobre a sua idealização, sobre o autor, leitor e finalidade do texto são percursos indispensáveis para se fazer a relação acima mencionada, pois o estudante precisa compreender que os gêneros discursivos e a vida não caminham em linhas paralelas, mas alinhados, ocorrem e se manifestam juntos, simultaneamente, e tal entendimento só será possível a partir da compreensão de gênero adotada pelo docente, da sua visão, e espera-se que seja holística, haja vista o mundo de possibilidades ofertados ao se trabalhar com os gêneros discursivos. Nesse sentido, passemos a compreender o que escreveu Bakhtin (2016) acerca desse objeto de estudo.

Os estudos sobre os gêneros discursivos neste trabalho se embasam nos postulados de Mikhail Bakhtin (2016). Para ele “[...] os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação” (Bakhtin, 2016, p. 18). Logo, é nítida a relevância dada pelo teórico aos estudos acerca dos gêneros discursivos haja vista ser por meio deles que acontece o processo de comunicação/interação humana, afinal, os gêneros discursivos são os textos que encontramos na vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos definidos pelos seguintes elementos: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo, todos concretamente realizados e materializados em textos orais e escritos.

Nesse sentido, é importante situar os gêneros numa perspectiva histórica a fim de compreender, assim, a conceituação de gêneros discursivos apresentada na contemporaneidade. Para se analisar a historicidade dos gêneros, faz-se necessário entender que esse processo se dá, inicialmente, com a classificação binária proposta por Platão, pois ele “havia proposto uma classificação binária, cujas esferas eram domínios precisos de obras representativas de juízos de valor” (Machado, 2021, p. 151). Assim, embora numa perspectiva literária, Platão já traçava à época uma linha de pensamento para os gêneros. Mais tarde, na obra *A república* (1993), Platão propõe a seguinte tríade, associado ao dramático está a tragédia e a comédia; ao expositivo ou narrativo, o dicitambo, o nomo e poesia lírica; ao misto, a epopeia. Todas as discussões empreendidas por Platão serviram de base para a *Poética* (2008) de Aristóteles, que solidifica os estudos sobre gêneros. A partir desse introito reflexivo sobre os gêneros, passa-se a compreensão do formato dado aos gêneros em estudos posteriormente desenvolvidos.

Dessa maneira, é importante o entendimento de que a compreensão de gêneros se expande a partir dos postulados teóricos de Bakhtin (2016)

desenvolvidos no século XX, pois outros princípios são apresentados, dessa vez, numa perspectiva alinhada ao campo dos estudos linguísticos, mantendo uma intrínseca relação com a prática discursiva. Dessa forma, tem-se a compreensão de que,

[...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos de gêneros do discurso (Bakhtin, 2016, p. 11-12).

Os gêneros discursivos se relacionam diretamente com a vida, basta uma observação mais atenta para se perceber que toda a comunicação humana se dá por meio de gêneros e que todos eles têm o que Bakhtin conceitua por elementos, isto é, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, logo, é imprescindível a análise desses textos (orais e escritos) que circulam em nossa sociedade, pois todos eles impõem uma responsividade ao ouvinte/leitor, pois,

[...] De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (Bakhtin, 2016, p. 24-25).

Alicerçado nessa base teórica acerca dos gêneros discursivos, também é importante mencionar que Bakhtin, na sua obra *Os gêneros do discurso* (2016), aborda a diferenciação dos gêneros em dois campos de estudos, pois,

[...] Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (Bakhtin, 2016, p. 15).

Nessa ótica, esclarecemos que o gênero discursivo redação escolar assume a posição de gênero discursivo secundário dada a sua complexidade e por estar intimamente associado à prática da escrita.

A partir desse direcionamento, o gênero discursivo redação escolar será aqui trabalhado numa perspectiva dialógica, portanto, alicerçado na comunicação social. Para tanto, vale ressaltar o caráter interdisciplinar dos gêneros discursivos, que suscita diálogo com outros campos de estudos, a saber, a etnografia, sociologia, antropologia, retórica e, sim, com a Linguística Textual, campo abordado neste presente trabalho.

### **3. O GÊNERO DISCURSIVO REDAÇÃO ESCOLAR**

Ao se analisar o gênero discursivo redação escolar, é necessário considerar quem o analisa, de imediato, a compreensão de que esse gênero está profundamente interligado à vida. Nesse sentido, pode-se começar a pensar em como as teorias bakhtinianas servem de base para o trabalho com esse gênero em sala de aula, mas para isso, é necessário identificar o que é esse gênero, quais as principais intenções do docente ao trabalhar com ele em sala de aula e, principalmente, qual a sua linha de abordagem teórica. Logo, fica evidente que é imprescindível analisar, a partir das questões propostas acima, a dimensão social do gênero e entender que antes de se apropriar do texto deve-se, inevitavelmente, observar a vida.

A redação escolar, de acordo com os postulados de Beth Marcuschi (2005, 2010), é um gênero discursivo, porque há nele função sociocomunicativa, pois tal gênero está inserido nas práticas de linguagem ligadas especificamente à escola. Dessa maneira, sendo esse gênero criado para e pela a escola, a autora identifica problemas relacionados à produção, circulação e recepção dos textos e, sobretudo, quanto ao enquadramento do texto em sala de aula e à ausência da conexão do texto com o âmbito social, excluindo-se enquanto instrumento de construção de sentidos e politização social. Nesse sentido, vale analisar a redação escolar para além dos aspectos formais e linguísticos, cedendo lugar à função sociocomunicativa exercida pelo gênero discursivo, para isso, é fundamental refletir e propor alternativas viáveis para o trabalho com a produção textual do gênero discursivo redação escolar em sala de aula, pois,

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projetos de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual (Marcuschi, 2010, p. 65).

Nesse sentido, o estudo do gênero discursivo redação escolar, quando ensinado em sala de aula, principalmente nos anos finais do Ensino Médio,

infelizmente, é somente direcionado para a preparação do estudante que irá realizar a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e é por esse motivo que o ensino da redação escolar precisa ser redirecionado, refletido e contextualizado para que não seja apenas mecânico ou imitativo, tendo em vista a sua relevância para a comunicação social humana.

O fato da prova do ENEM exigir dos candidatos, a maioria estudantes do ensino médio, uma produção textual de 30 linhas num período de curto tempo, que deverá seguir as normas da tipologia textual dissertativa-argumentativa - tipo de escrita que deve ser trabalhada pelo professor durante o Ensino Médio a partir do gênero discursivo redação, isto é, a redação escolar, que tem a seguinte estrutura composicional - introdução, desenvolvimento e conclusão - mecaniza o ensino e a apreensão do estudante desse gênero discursivo na escola, que preocupado com o resultado da prova, passa a escrever usando modelos coringas, ou seja, textos prontos, fator que inviabiliza a leitura e o pensamento crítico para uma produção autônoma, pois

[...] em decorrência da necessidade de se preparar para um exame, o trabalho de produção escrita em sala de aula acaba por valorizar o produto final - o texto - e não o processo de produção do texto. Privilegia-se uma prática em que o aluno escreve para ter o seu texto corrigido; em detrimento de uma escrita como uma experiência de linguagem, pela qual o aluno se torna sujeito de sua escrita e é capaz de mobilizá-la, em diferentes instâncias de discurso (Fernandes, 2019, p. 07).

Nesse sentido, o que de fato acontece é a mecanização da escrita desse tipo de texto a partir de modelos padronizados que inviabilizam o processo de pensamento e de construção da argumentatividade dos discentes, que necessitam dessa articulação cognitiva interligada pelo conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional para se constituírem como cidadãos politizados e também para melhor estarem preparados para a convivência em sociedade e também para os exames avaliativos que serão realizados. Logo, urge a realização de estudos e pesquisas que indiquem estratégias didáticas para se trabalhar com esse gênero discursivo em sala de aula, sem perder a sua essência que é a argumentatividade e a relação com o contexto extralinguístico. Nesse sentido, vale a reflexão sobre novas estratégias para o ensino da redação escolar em sala de aula.

Na sequência, serão abordadas estratégias didáticas de como melhor trabalhar com a redação escolar de tipo textual dissertativo-argumentativo em sala de aula, almejando a perspectiva de se correlacionar as temáticas abordadas no contexto escolar com a vida cotidiana dos estudantes, mantendo, assim, uma relação dialógica de ensino e aprendizagem efetiva que deve ser potencializada com a presença do texto em sala de aula, que transpassa o objetivo de aprovação no ENEM.

### ***3.1 Estratégias possíveis para o trabalho com o gênero discursivo redação escolar na Educação Básica***

Para uma reflexão sobre as estratégias possíveis do trabalho com o gênero discursivo redação escolar envolvendo os estudantes da Educação Básica e, em especial, os do Ensino Médio, é necessário aferir a compreensão de língua adotada pelos docentes, pois ela, conseqüentemente, implicará e influenciará na metodologia das aulas e no processo de aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, propõe-se aqui adotar a visão de língua abordada por Bakhtin e seu Círculo, a saber, “[...] a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (Volochinóv, [1929], p. 224). Ancorados nessa afirmação de que a língua não é monológica, mas sim sociodiscursiva e dialógica será possível propor estratégias que visem a aprendizagem dinâmica e eficaz do processo de produção textual nas escolas.

Nessa perspectiva, ao se refletir sobre a produção textual do gênero discursivo redação escolar, é fundamental a observância do comportamento do docente e do discente frente à condução do processo de ensino-aprendizagem, que deve atender desde o aspecto geral da temática, selecionada aos recortes específicos do dado tema, assumindo uma postura responsiva, pois “[...] cada elemento semântico isolável do enunciado, assim como o enunciado em sua totalidade, é traduzido por nós para outro contexto ativo e responsivo. Toda compreensão é dialógica” (Volochinóv, 2017, p. 232).

É nítido que na contemporaneidade, o trabalho de produção textual em sala de aula acaba por valorizar o produto final – o texto – e não o processo de produção do texto, entretanto, não podemos mais pautar a aprendizagem baseada apenas numa visão estruturalista ou gramatical da língua, mas numa perspectiva sociointeracionista e dialógica que permita a interação, o diálogo e a dialogicidade no processo de elaboração textual, tal reflexão se faz pertinente por ainda ser, infelizmente, passível de observação nas escolas, aulas de produção textual pautadas em uma metodologia de escrita como ato utilitário, já que há sempre a necessidade de se escrever para algum fim, para mostrar conhecimento, para aferir um domínio de conteúdo aprendido durante a trajetória escolar. A escola não pode limitar o ensino de escrita a uma atividade preparatória para atingir um fim específico como, por exemplo, a aprovação em um processo seletivo e/ou o acesso à educação superior, é preciso se ter uma visão holística do processo de ensino-aprendizagem da produção textual.

Dessa maneira, é urgente a adoção de novas estratégias por parte do professor para trabalhar com o gênero discursivo redação escolar em sala de aula na educação básica, pois “a concepção de linguagem e de ensino de língua que o docente assume pode contribuir para que seu trabalho, em sala de aula,

seja produtivo, ou não” (Souza & Castro, 2021, p. 01). Logo, a fim de melhorar o trabalho do docente com esse gênero discursivo na educação básica e, em especial, nas séries do Ensino Médio, propõe-se neste trabalho um roteiro dividido em etapas, que deve ser sequencialmente seguido, a citar:

**Etapa 1** - Apresentação da concepção de língua, texto, linguagem e gênero adotada pelo docente aos discentes;

**Etapa 2** - Discussão da concepção de língua, texto, linguagem e gênero adotada pelo docente com os discentes;

**Etapa 3** - Apresentação e discussão do conceito de leitura e escrita adotada pelo docente;

**Etapa 4** - Apresentação de possíveis temas para serem abordados em sala de aula, junto com a turma, deve-se construir um calendário de atividades que valorizem o diálogo e a interdisciplinaridade para cada temática abordada. Lembrando que somente após esse processo o aluno deverá realizar uma produção textual extensa;

**Etapa 5** - Proposição de produção textual de comentários críticos sobre os textos que foram escolhidos e, logo após a análise do professor, proposição da reescritura do texto;

**Etapa 6** - Proposição de roda de diálogo com os discentes para que apresentem os comentários críticos e escritos para os demais a fim de compartilhar e instigar o diálogo em sala de aula.

**Etapa 7** - Preparação para uma escrita mais extensa do gênero redação escolar a partir da inserção de diversos textos motivadores, é importante que o professor utilize-se da multimodalidade e da multissemiotissidade<sup>2</sup> dos textos para que possa abranger a sua compreensão de texto.

É fundamental frisar que o desenvolvimento desse conjunto de etapas objetiva nortear o aprendizado do estudante em relação à produção textual em sala de aula. Pois,

O princípio que norteia seu aprendizado é de que não se trata de escrever gramatical e graficamente correto, sendo o texto vazio de conteúdo. Pelo contrário, o objetivo do ensino-aprendizagem da composição escrita é que o aluno seja capaz de escrever um bom texto, com boas ideias expressas de modo claro e adequado. Dito de outra forma, a correção gráfica e gramatical está a serviço do conteúdo que se quer expressar (Cavazotti, 2009, p. 40).

---

2 A multimodalidade e a multissemiotissidade são os diversos modos de organização e disposição de texto, que podem estar em diversas modalidades e semioses. Textos imagéticos, audiovisuais, letras de músicas etc., estão inseridos nesse rol.

Sendo assim, tendo em vista as diferentes realidades das escolas brasileiras, o tempo para cada etapa deverá ser organizado pelo docente, visando sempre atender às necessidades específicas de cada turma, a passar pelas atividades mencionadas. O professor, enquanto sujeito formador, deve se propor ao estudo e análise crítica acerca das novas possibilidades e/ou estratégias de ensino do gênero discursivo redação escolar a fim de oferecer um ensino efetivo ao estudante para que se torne sujeito de sua escrita e seja capaz de mobilizá-la em diferentes instâncias discursivas, utilizando-se de outros gêneros difundidos na sociedade. Esse processo só será possível a depender da concepção de língua adotada pelo docente, por isso, é extremamente necessário a apropriação teórica e a formação continuada daqueles que se propõem ao trabalho de formação educacional com a língua. Essa pesquisa não está concluída, mas em constante processo de elaboração, outras contribuições podem enriquecer as propostas acima.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O percurso empreendido nesta pesquisa leva-nos a lançar um novo olhar sobre o trabalho com o gênero discursivo redação escolar na Educação Básica e instiga a leitura de outras pesquisas nesse campo. Além de discutirmos sobre os gêneros discursivos sob a ótica bakhtiniana, direcionamos nossa reflexão para o gênero discursivo redação escolar, apontando estratégias possíveis para o trabalho docente com este gênero, nesse sentido, o professor pode romper com o ensino tradicionalista e monótono da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, os fins não são outros senão facilitar a prática docente em sala de aula, promover um aprendizado responsivo, responsável e, sobretudo, dialógico, além de uma visão questionadora por parte do estudante e do professor acerca do que é debatido em sala de aula. Dessa forma, evidencia-se a importância de se discutir e problematizar a escola do século XXI, é preciso se dispor a conhecê-la e numa perspectiva responsiva, propor alternativas para as questões apresentadas no que pode ser chamado de “chão” da escola.

Logo, é importante afirmar que essa discussão está inconclusa, pois somente com a junção de outras vozes, outros saberes e outras palavras pode-se dar uma forma mais conclusa às inferências apresentadas acima, pois é a partir da perspectiva dialógica e interventiva que o conhecimento vai ganhando solidez na mente inquietante daqueles que sentem “sede” de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. 3. ed. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Tradução e notas de Ana Maria Valente, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad.: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: GMT Editores Ltda, 2021.
- FERNANDES, Luana Aparecida Matos Leal. **A escrita na prova do ENEM: um olhar sobre a prática docente**. In: VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, 8., 2019, Uberlândia. **Anais [...]**. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais2019/110.pdf>. Acesso em 03 de out. 2023.
- LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a viver**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sociedade Literária, 2018.
- MARCUSCHI, Beth. **Redação Escolar: características de um objeto de ensino**. Revista *Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S. l.], v. 10, n. 9, 2006. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v10i9.2689. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2689>. Acesso em: 6 nov. 2023.
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- PLATÃO. **A República**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- RANGEL; Egon de Oliveira, ROJO; Roxane Helena Rodrigues. **Escrevendo na escola para a vida**. In: **Língua portuguesa: ensino fundamental**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- SOUZA, Jairlene Costa da Silva; CASTRO, Cristiane de Souza. **A importância do ensino produtivo da morfossintaxe para a compreensão do funcionamento da língua**. In: VII CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA115\\_ID2770\\_30092021185639.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA115_ID2770_30092021185639.pdf). Acesso em 03 de out. 2023.
- KLEIN, Ligia Regina; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Prática educativa da língua portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

# **LINGUAGEM MATEMÁTICA: ENTRE A DIVERSIDADE (POLISSEMIA) E A UNIVERSALIDADE (MONOSSEMIA)**

*Robson André Barata de Medeiros<sup>1</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

O presente artigo abordar questões relacionadas ao ensino e conceitos da linguagem matemática a partir do marxismo e Wittgenstein. O ensino da matemática no ambiente escolar é realizado por meio da língua materna emprestando sua oralidade. A língua materna é polissêmica e apresenta significados variados, dependendo do contexto que se insere.

A tradução da linguagem matemática para a língua materna pode possibilitar significados diversos e ocasionara concepção ilusória de que a matemática também é polissêmica, de que seu significado pode mudar com o contexto e que ela está aberta ao livre entendimento, como propõe Wittgenstein. Isso favorece a defesa de outros entendimentos do objeto matemático ou a noção da existência de múltiplas matemáticas. Muitas destas concepções equivocadas trazem grandes prejuízos ao ensino da matemática, não promovendo o real significado da matemática.

A linguagem matemática é universal, o que na concepção marxista não causa nenhum espanto, inclusive na afirmação de sua objetividade. A língua materna, mesmo que polissêmica, pode ser utilizada de forma que venha a aproximar o aluno de uma linguagem mais elaborada e sofisticada, proporcionando a ele a superação de seu pensamento imediatista e alienado, voltado para a somente para atividades imediatas e cotidianas.

## **2. LINGUAGEM MATEMÁTICA E WITTGENSTEIN**

Quando se aborda a questão da linguagem a partir das concepções do segundo Ludwig Wittgenstein (2004), ou seja, das ideias cotidianas sua obra *Investigações Filosóficas*, é certeza de que não se pode pretender uma linguagem

---

1 Professor da Universidade Federal do Pará. Doutor em Educação Matemática. Email: barata.medeiros@yahoo.com.br.

universal e muito menos livre de interpretações, ambiguidades e pragmatismo. Isso porque o autor advoga de um pensamento semelhante ao do pós-moderno, onde a linguagem é determinante na constituição do mundo, tirando assim o foco dos modos de produção (MARX, 2001). Além disso, Wittgenstein desvia o maior problema da sociedade capitalista, que a luta de classes, focando nos problemas de grupos diversos, numa luta sectária e egoísta (ORSO, 2016).

Para Wittgenstein (2004), a linguagem não é algo uno e estático, mas dependerá sempre de contextos diversos. Para o autor, nada tem significado e somente o uso determina o significado. Uma palavra não representa nada em si mesma, somente num contexto. As ideias ou pensamento do autor, assim, corrobora com a crítica à universalidade. As defesas do autor giram em torno da valorização do local, do conhecimento fragmentado e prático utilitário, afirmando que o escolar e científico pertencem ao colonizador (SANTOS, 2009), abrindo, assim, para existência de múltiplas matemáticas e logo colocando o que é mais desenvolvido no mesmo patamar do menos desenvolvido – isto é, o escolar e o científico no mesmo patamar dos saberes cotidianos.

A linguagem matemática construída ao longo da História da humanidade, com um caráter universalista, não ambígua ou contraditória e monossêmica (EVES, 2004). O que mostra o caráter não localista e fragmentário da matemática e, também, o pertencimento a uma cultura universal. Deste modo, é mister defendermos o ensino da linguagem matemática primando pela sua escrita nas suas formas mais elaboradas, sem ambiguidades ou restrição a contextos.

### **3. TRADUÇÃO**

Traduzir, segundo o Dicionário Aurélio, é: “Passar um texto de uma para outra língua”. Neste sentido, o que está em questão é a tradução de textos escritos em linguagem matemática para a língua materna do aluno em sala de aula.

Um texto matemático, para ser devidamente entendido, necessita ser o mais preciso possível para que possa ser traduzido para a língua materna do aluno. As traduções, em muitos casos, perpassam por muitos equívocos, contribuindo, deste modo, para entendimentos errôneos a respeito do objeto matemático e, assim, proporcionando ao aluno não mais um auxílio e sim um empecilho para seu aprendizado. Portanto, é importante termos muito cuidado ao ensinarmos ao aluno tal e qual ele entende determinada palavra em seus contextos. Precisamos ir para além dos contextos e superar o entendimento restrito aos aspectos imediatos da vida cotidiana para que o aluno possa compreender e se apropriar da linguagem matemática –que contém riquezas acumuladas pela humanidade e de teorias de grande grau de complexidade, que extrapolam nosso cotidiano alienado e possibilitam entendimentos para além do aparente.

#### 4. DOMÍNIO DO CONTEÚDO MATEMÁTICO

Muitos dos equívocos que nossos alunos possam ter, a respeito da linguagem matemática, podem estar também na falta de domínio do conteúdo matemático, onde o que não corresponde ao conteúdo venha a ser empregado como verdadeiro. Vejamos o exemplo dado por Lima (2018, p. 02):

Meu saudoso professor Benedito de Moraes costumava explicar, a mim e a meus colegas do segundo ano ginasial, as “regras de sinal” para a multiplicação de números relativos da seguinte maneira: 1ª) o amigo do meu amigo é meu amigo, ou seja,  $(+)(+) = +$ ; 2ª) o amigo do meu inimigo é meu inimigo, isto é,  $(+)(-) = -$ ; 3ª) o inimigo do meu amigo é meu inimigo, quer dizer,  $(-)(+) = -$ ;

Como afirma o autor: “Considerações sociais à parte [...] De modo sucinto, podemos dizer que  $(-1).(-1) = 1$  é uma consequência da lei distributiva da multiplicação em relação à adição” (LIMA, 2018, p. 02). Uma linguagem próxima de contexto social do aluno, mas que não promove o entendimento da teoria de maneira correta.

O conhecimento matemático é objetivo, isto é, não possibilita múltiplas interpretações do seu objeto. Ele é o que está posto e não o que cada aluno ou grupo gostaria que fosse. A subjetividade neste caso pode proporcionar interpretações equivocadas e errôneas quanto ao objeto matemático, pois as linguagens orais do cotidiano têm seus sentidos somente nestes contextos, não sendo universal, servindo à prática utilitária e não possuindo uma linguagem escrita elaborada que pode proporcionar o aprendizado consciente. Contudo:

Discursos multiculturais apontam a matemática escolar como a matemática da civilização ocidental. Destaca-se, no conceito, uma ênfase à valorização cultural de um determinado ‘grupo étnico, nação ou nacionalidade’ depreciando outros, no caso, da civilização europeia frente às demais. Assim, a matemática escolar retrataria a visão de mundo europeu com valorização ideológica frente a outras visões de matemáticas em povos distintos ao do europeu. Em resposta a dita ‘ocidentalização da matemática’, devemos resgatar ‘outras matemáticas’, ‘matemáticas oprimidas’, ‘esquecidas’. As “outras matemáticas” não devem ser julgadas quanto ao grau de complexidade atingido, pois, isso denotaria uma depreciação quanto a sua importância. A consequência desta forma de pensar é que não haveria, portanto, um critério de validade. ‘Todas as matemáticas’ são válidas. O resultado é uma prática pedagógica atrelado ao contexto cultural local (GIARDINETTO, 2010, p.07).

A questão que o autor nos mostra é que a valorização cultural de grupos étnicos, por considerarem a matemática escolar como ocidental, nos levou a não termos mais critérios de validação para a matemática, pois na escola estaria em jogo o pensamento europeu, logo, essa matemática é daquela forma devido

aos europeus pensarem de determinada maneira, logo, se pensassem de outra maneira ou tivessem outra cultura teriam outra matemática. Assim, todas são validadas igualmente. Em cada contexto se faz e se dá um significado, conforme se usa. O que tem validade é o uso: se serve ou não serve. Não existindo mais ou menos desenvolvido, mais ou menos complexa ou elaborada.

Muitos veem a matemática escolar como algo autoritário que não proporciona que o aluno tenha suas respostas, em virtude de o professor ensinar e querer a resposta certa e não a qual o aluno bem entende. A matemática não poder ser contraditória. E para isso ela parte de premissas verdadeiras, ou seja, de axiomas, os quais não necessitam ser demonstrados. Contudo, estes axiomas devem ser coerentes e ter certo rigor.

Quando um determinado conhecimento matemático é questionado, não significa que ele será refutado. O que já está construído e aceito como verdade matemática não é refutado por uma nova maneira de se conceber este conhecimento, mas há uma introdução de um novo elemento, o que não implica na eliminação do que já se conhecia. Isto é, incorpora-se por superação.

Na geometria euclidiana ocorreu este fato abordado anteriormente: constatou-se a partir do quinto postulado de Euclides que haveria outras possibilidades para este postulado, contudo foram aceitos novos postulados e o quinto postulado de Euclides se mantém até os dias atuais. Inclusive é ensinado nas escolas, o que se mostra como um conhecimento clássico, universal, livre que superou o local e o pragmatismo.

A linguagem matemática também elevou-se superando o cotidiano, tornou-se mais precisa, elaborada, objetiva e universal. Que quando ensinada necessita não ser ambígua, ter o significado que realmente tem o objeto e não a língua materna de cada aluno. A matemática possui um único entendimento de seu objeto, mesmo que tal objeto mude de contexto, ou seja, ela não é polissêmica.

Sobre a nomenclatura matemática, Lima (218, p. 01) afirma:

Não adianta encaminhar a discussão no sentido de examinar se o número zero é ou não 'natural (em oposição a 'artificial')'. Os nomes das coisas em Matemática não são geralmente escolhidos de modo a transmitirem uma ideia sobre o que devem ser essas coisas. Os exemplos abundam: um número 'imaginário' não é mais nem menos existente do que um número 'real'; 'grupo' é uma palavra que não indica nada sobre seu significado matemático e, finalmente, 'grupo simples' é um conceito extremamente complicado, a ponto de alguns de seus exemplos mais famosos serem chamados (muito justamente) de 'monstros'.

Os relativistas e subjetivistas, que estão em voga com o pensamento pós-moderno, procuram trazer as incertezas e impossibilidade de uma compreensão para todos os campos. Com a matemática nos fazem acreditar que o objeto matemático pode mudar de significado por mudar de contexto matemático.

Exemplificando, uma situação seria quando necessitamos utilizar a letra “x”, chega-se a dizer que a letra “x” depende de um contexto, porém o problema a ser focado não é o “x” e sim o conteúdo matemático. É possível que entendamos que a letra “x” não representa o mesmo na geometria e na álgebra, isto é, quando pedimos para o aluno encontrar o valor do lado de um quadrado representado por “x” ele não irá derivar “x”, não menosprezemos nossos alunos

Quando se fala em incógnita o aluno deveria saber o conceito ou definição de incógnita em uma equação e não a relacionar somente com um “x”, pois o “x” é a representação do que ele deveria ter o conhecimento: simplesmente uma letra do alfabeto latino utilizada para representação de um objeto matemático e não o conceito matemático propriamente dito. Como no caso da incógnita de uma equação, o “x” também pode ser usado para representar o lado de uma figura geométrica, pode ser a parte literal na álgebra e também um termo de uma P.A, etc... Será que o aluno não poderá distinguir em virtude de termos a mesma representação para vários objetos?

A linguagem matemática tem seu caráter universal, podendo ser compreendido o que se aborda mesmo não falando a mesma língua. Seus símbolos são conhecidos e os mesmos no mundo inteiro, não admitindo interpretações diversas, ambiguidade e polissemia.

A língua materna proporciona uma abertura para interpretações diversas, justamente por ser polissêmica, isto é, ter vários significados para um mesmo objeto. A matemática, o seu objeto e sua linguagem, não tem vários significados, não muda o significado mudando a cidade, país ou comunidade – como ocorre com a língua materna. Continua Lima (2018, 03):

Para livrar-se da ambiguidade, quando isso é necessário, costuma-se usar a palavras ‘disco’ para significar a região do plano limitada por uma circunferência. **Aí não resta dúvidas.** Em resumo: circunferência e disco são palavras de sentido bastante claro, cada uma com um único significado na língua portuguesa. Por outro lado, círculo é uma palavra que tanto pode ser empregada no sentido de circunferência como no sentido de disco. (Paciência...) [...] No caso da esfera, a palavra bola pode ser usada para significar o sólido, ficando esfera para a superfície, mas nos outros casos não há distinção. O melhor a fazer na sala de aula é aceita a terminologia do livro adotado, que deve ser sensata. (Se não for, troque o livro). Caso ache necessário, esclareça aos alunos que a nomenclatura não é universal, havendo quem prefira outros nomes para indicar as mesmas coisas. O mais importante é ser coerente com a linguagem que você escolheu, a fim de evitar mal-entendidos. Lembrar sempre o que Humpty Dumpty falou para Alice (no País das Maravilhas): ‘Quando eu uso uma palavra, ela significa exatamente aquilo que eu decidi que ela significasse – nem mais nem menos’. (E lembrar de avisar aos seus ouvintes qual foi esse significado escolhido.) (**grifos do autor**).

Quando um aluno confunde uma resolução, ao realizá-la abordando outro conteúdo de matemática, o problema não está numa polissemia da linguagem matemática e sim em um aprendizado errôneo ou até mesmo no não aprendizado de tal assunto em matemática— devido certa confusão proporcionada pela utilização da língua materna de maneira incorreta quanto ao conteúdo matemático.

Na trigonometria, certas vezes, o aluno não saber quando se utiliza para  $\pi = 3,1415\dots$  ou  $180^\circ$ . Nesse caso, não é que a matemática seja polissêmica, quando falamos de comprimento de um arco se utiliza sempre 3, 14... E quando se aborda ângulo *sempre* se utiliza  $180^\circ$ , a letra emprestada do alfabeto grego serve para representar o objeto, mas a letra  $\pi$  não é o objeto matemático e sim a representação.

Quando se pede a um aluno que resolva a derivada de  $f(x) = x^2 + x + 4$  e ele resolve a equação, isto também não é um exemplo de polissemia na matemática, pois a resolução da equação é algo diverso da resolução da derivada desta função. Assim, ele procura resolver a partir do que ele conhece, não significando que as raízes encontradas possam ser chamadas de derivada de  $f(x)$ .

Ao não se empregar a linguagem materna de modo claro, pode ocasionar problemas de compreensão de textos e problemas que abordam matemática. Também, se estes conteúdos não forem abordados de modo que tenham o verdadeiro significado, o aluno não saberá traduzir o mesmo, podendo utilizar outro conteúdo matemático para tentar resolver o que não apreendeu, ou até mesmo inventar resoluções absurdas.

Quando, por exemplo, aborda-se potenciação do tipo “três elevado ao cubo” e o aluno responde seis, isto não pode ser atribuído a uma polissemia matemática ou sua linguagem, mas simplesmente que o aluno não se apropriou do conhecimento matemático, que, neste caso, seria a potenciação e não multiplicação. Como não tem o domínio de potenciação, ele recorre ao que já sabe: a multiplicação. Realizando a multiplicação do expoente com base. Só que não resolvemos potenciação como pensamos ou desejamos.

A potenciação possui sua resolução, não existe multiplicação, ou o que seja, da base pelo expoente, não sendo como uma palavra que pode ser pregada de várias maneiras, a potenciação não irá depender de um contexto para ser resolvida. Até mesmo quando empregada em outros contextos matemáticos, não será resolvida de outras formas de acordo com o contexto.

Ao utilizarmos a língua natural, tem-se a difícil tarefa de torná-la a mais clara e objetiva possível para que a tradução e compreensão não ocorram de maneira a comprometer o que a linguagem matemática significa de fato. Contudo, o problema não se resume na polissemia, mas também no

ensino correto e preciso do conhecimento matemático, mantendo-o longe de aproximações bizarras que não condizem com o verdadeiro.

Segundo Machado (1990), a língua materna tem uma relação mútua com a linguagem matemática, pois a linguagem matemática não possui oralidade, a qual é emprestada da língua materna. Neste sentido, se deve ter o devido cuidado, ou seja, com a oralidade impregnada de diversos significados, a aproximação da linguagem e do cotidiano do aluno pode ser um grande desastre.

A relação entre língua natural e linguagem matemática é denominada por Machado (1990) de relação mútua. Porém, este mutualismo entre as duas linguagens pode ficar comprometido devido a matemática ser objetiva, universal e necessitar da oralidade da linguagem polissêmica, implicando assim em entendimentos diversos ou sem sentido. Portanto, o aluno deve ser introduzido nesse novo universo mais complexo, sofisticado e elaborado que pode lhe permitir ir para além de seus interesses mais imediatos da simples sobrevivência, ir para além do aparente e poder se humanizar e desenvolver-se.

Outro exemplo clássico a qual se pode remeter é a resolução de equação do primeiro grau. Em geral, afirma-se que uma equação possui dois membros e que o que está em um membro passa para outro membro, mudando de operação. Contudo, esta mudança de membro não ocorre de fato na matemática, o que há é apenas a realização de mesmas operações mutuamente em ambos os membros.

Quando abordamos raiz quadrada, em geral se recorre à potenciação, como se fosse simplesmente uma operação de potenciação. Não trazendo, ao aluno, o real significado de raiz quadrada que é a de que se refere ao lado de um quadrado que possui uma determinada área. O significado, diferentemente do que pretendem as pedagogias pautadas no pensamento pós-moderno, não deve ser dado com exemplos e aplicações práticas utilitaristas.

Os equívocos não são próprios do objeto matemático, pelo contrário, o objeto matemático não pode ter este tipo de equívoco e ambiguidades, como é a linguagem natural e os saberes cotidianos. Além do que consideramos um grande risco associamos a representação como o próprio objeto matemático. A representação não é o objeto matemático, mas sua re-representação, isto é, o objeto é apresentado novamente por outro objeto, assim esta re-representação poderá servir para outros objetos matemáticos.

A pergunta que não quer calar é a seguinte: como uma linguagem polissêmica pode tomar um caráter objetivo e explicar a objetividade matemática de maneira perfeita? Será que este seria um dos problemas cruciais do aprendizado da matemática? Ou seja, não seria a matemática em si o problema, mas o fato de a língua materna não ter a mesma natureza da linguagem matemática, que não depende de cada contexto para ser entendida ou interpretada?

Stella Baruk (1973), mostra no livro *A idade do capitão*, mais uma consideração quanto à relação entre a língua materna e a matemática, pois ao se utilizar a oralidade da língua materna no aprendizado da matemática, também está se emprestando a sua polissemia. Isto já foi exposto, contudo há casos, como afirma a autora, que a língua materna possui palavras que têm um significado completamente diferente da linguagem matemática. Como é o caso da palavra *absoluto* e *relativo*. O que cabe é o ensino de conceitos matemáticos que serão relacionados a essas palavras, pois, como já observamos, não só emprego da palavra é importante como, também a apreensão do conceito matemático verdadeiro.

As palavras *relativo* e *absoluto* quando usadas no cotidiano, não são empregadas como se emprega no contexto matemático. Então o valor absoluto de um número não se explica somente pela palavra *absoluto*, mas sim pelo significado desta palavra no ensino da matemática. Da mesma forma acontece com a palavra *raiz quadrada*, pois se deve exemplificar o que significa raiz na matemática. No cotidiano o significado da palavra *raiz* é empregado de várias maneiras e diversas de como a usamos na matemática, além de a própria operação não ser abordada em nossos cotidianos.

Assim, as palavras da língua materna na matemática adquirem, muitas vezes, sentidos completamente diferentes dos usados no cotidiano. Porém, também observamos o uso de palavras que são restritas ao universo matemático, como por exemplo, apótema, hipotenusa, cateto, cotangente, seno, cosseno, etc. Para muitas pessoas estas palavras não remetem a nada em suas vidas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário um grande cuidado no emprego da língua materna no ensino da matemática, pois a mesma tem um caráter polissêmico e depende de cada contexto para ter o significado. A língua materna não possui a mesma objetividade e clareza que necessita a linguagem matemática, mas é algo fundamental para o aprendizado da matemática, ainda que forneça aos alunos diversos significados, proporcionando, em muitos casos, uma compreensão errônea ou até polissêmica do objeto matemático – o qual não pode possuir esta ambiguidade no seu significado.

A matemática não tem significado dependendo do contexto. Ou seja, mudando o contexto não muda o significado. O que pode mudar é a representação do objeto matemático. A matemática é objetiva, universal e necessita não ficar restrita a cotidianos, pois estes precisam ser superados no aspecto de seu localismo, fragmentação e imediatismo já que eles são obstáculos ao pleno desenvolvimento intelectual do aluno. Entretanto, a educação matemática embarcou na defesa de múltiplas matemáticas.

Em virtude de a matemática escolar possuir uma origem diferente da matemática do cotidiano dos alunos que têm outras culturas, é considerada algo opressor que valoriza e nega outras matemáticas. Daí temos a tão venerada aproximação das realidades locais de cada aluno ou grupo, realidades estas que superam o imediatismo, os mantendo somente com a preocupação de sobreviver, nada além disso.

Uma operação de potenciação em qualquer contexto matemático será uma potenciação. E será realizada em qualquer parte do planeta com as mesmas regras. O que mostra o caráter universal da matemática e de sua linguagem, também se enquadrando numa cultura universal. Vale ressaltar que os equívocos nos conceitos matemáticos, ao aproximarmos de exemplos cotidianos nos afastam totalmente do real significado. Muitas vezes pensamos que aproximar o conteúdo da vida e da linguagem do aluno estamos possibilitando um melhor entendimento por parte do aluno, quando, na verdade, podemos estar prejudicando-o. No entanto, isso ocorre e é entendido, atualmente, como característica de um ensino mais progressistas por valorizar o cotidiano de cada grupo ou aluno.

O uso de uma linguagem mais elaborada perpassa também pelo conhecimento do objeto matemático. A escola é um espaço destinado a tudo que de mais sofisticado e elaborado a cultura humana produziu. O que a torna um local que nos proporciona níveis de pensamentos mais complexos e elevados e não para veneração do local, cotidiano e pragmático na medida em que este nos mantém em nossas situações de alienados.

## REFERÊNCIAS

ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril, 2001.

BARUK, S. **L'Age Du capitain: De l'erreuremmathématiques**. Editora: Éditions Du Seuil, 1973.

CONDÉ, M. **Wittgenstein: linguagem e mundo**. São Paulo: Annablume, 1998.

DUVAL, R. **Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em Matemática**. In: MACHADO, S.D.A. Aprendizagem em Matemática: Registros de representação semiótica. Campinas: Papirus, 2003. p.11-33.

EVES, H. **Introdução à história da matemática**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004.

GIARDINETTO, J. **Sobre a universalidade da matemática escolar frente a seu suposto etnocentrismo**. X Encontro Nacional de Educação Matemática. Salvador, 2010.

LIMA, E. Conceitos e controvérsias. Rio de Janeiro: RPM 01 - Instituto de Matemática Pura e Aplicada – IMPA, 2018.

MACHADO, J. **Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARX, M. e ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

ORSO, J. Pedagogia Histórico-Crítica no campo. In: BASSO, Jaqueline Daniele; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia histórica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 91-113 p.

SANTOS, B. **Epistemologia do sul**. Coimbra: G.C Gráfica Coimbra, LDA. 2009.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**; trad. MONTAGNOLI, M. G. Petrópolis: Vozes, 2004.

# UM BOLO DA MATEMÁTICA: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

*Camila Camargo Senhorinho Santos Denny Brown<sup>2</sup>*

*Rosana Ferreira da Silva Bombassaro<sup>3</sup>*

*Josiléa Cristina Barbosa dos Santos<sup>4</sup>*

*Neucidiane Antonia Segatto<sup>5</sup>*

## 1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

A contação de histórias é uma prática pedagógica milenar que encanta crianças e adultos. Na Educação Infantil, esse recurso pode ser utilizado para explorar diversos conteúdos, incluindo a matemática. O presente estudo tem como objetivo investigar a potencialidade da fábula “A Galinha Ruiva” para promover o desenvolvimento de conceitos matemáticos em crianças de quatro e cinco anos. A partir de uma sequência didática realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Ji-Paraná em Rondônia.

Buscou-se analisar como as atividades lúdicas e a exploração de um texto literário clássico podem contribuir para a construção do conceito de número e de outras noções matemáticas nesse público.

Atualmente, a criança é compreendida como um sujeito ativo, com suas particularidades e capaz de construir sua própria história. Essa concepção,

---

1 O texto em tela é o resultado final do Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, defendido pela primeira autora em outubro de 2023.

2 Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Professora da rede municipal de Educação de Ji-Paraná, RO. [camilacamargo.ss@gmail.com](mailto:camilacamargo.ss@gmail.com).

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professora da rede municipal de Educação de Ji-Paraná, RO. [rosanaferreirasb@gmail.com](mailto:rosanaferreirasb@gmail.com).

4 Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Gestora de um Centro Municipal de Educação Infantil de Ji-Paraná, RO. [josileabarbosass6@gmail.com](mailto:josileabarbosass6@gmail.com).

5 Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professora da rede municipal de Educação de Ji-Paraná, RO. [neucidianesegatto@gmail.com](mailto:neucidianesegatto@gmail.com).

consolidada pela Resolução nº 5 de 2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atualiza e detalha esse marco legal, definindo as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelas crianças.

A Educação Infantil, ao proporcionar experiências concretas e diversificadas, constitui um alicerce sólido para as etapas subsequentes da escolarização. As aprendizagens desenvolvidas nesse período, que vão além da mera aquisição de conhecimentos, são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

A experiência na Educação Infantil proporciona aos estudantes uma base sólida de conhecimentos e habilidades que facilitam a transição para o Ensino Fundamental. As práticas lúdicas e significativas vivenciadas nessa etapa estimulam a curiosidade e o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para os desafios da nova fase escolar.

Ao ingressar no Ensino Fundamental, os estudantes trazem consigo uma bagagem de experiências que facilitam a construção de novas aprendizagens, especialmente nas áreas de alfabetização e letramento matemático.

A BNCC reconhece a importância dessa etapa inicial, estabelecendo diretrizes que garantem a continuidade do processo educativo, destacando a importância do desenvolvimento de conhecimentos matemáticos desde a Educação Infantil.

O campo de experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” é um exemplo de como a BNCC integra as práticas cotidianas das crianças ao ensino da matemática, abordando conceitos como contagem, medida, geometria e noções de tempo e espaço de forma lúdica e significativa.

Essa abordagem contribui para a construção de uma base sólida para a aprendizagem da matemática nas etapas subsequentes da escolarização.

As experiências vividas pelas crianças ao longo de suas trajetórias são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas como a correspondência, comparação, classificação, sequenciação, inclusão, conservação e a seriação, conforme Lorenzato (2018).

A experimentação e a vivência são elementos cruciais nesse processo. Ao interagirem com o mundo, as crianças constroem ativamente seus conhecimentos, desafiando a noção de que a aprendizagem ocorre de forma linear e passiva.

Ao brincar, as crianças desenvolvem a curiosidade, a observação e o raciocínio lógico, o que contribui para uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos. É importante ressaltar que a aprendizagem não se restringe à memorização de regras, mas envolve a construção ativa do conhecimento.

A criança que ingressa na Educação Infantil já possui noções matemáticas intuitivas, fruto de suas experiências cotidianas. A despeito de sua rica imaginação e criatividade, frequentemente, é subestimada em suas capacidades cognitivas. A construção do conceito de número na Educação Infantil deve ser permeada por uma abordagem lúdica, que permita às crianças explorar e experimentar os números de forma significativa.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada nesta pesquisa é de uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Prodanov; Freitas (2013)

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. [...] Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados (p. 70).

Portanto, utilizou-se a sala de aula como um ambiente de estudo, empregando a interação das pesquisadoras com os estudantes da pré-escola pesquisados. Encaminhou-se os preceitos da pesquisa ação, seguindo as observações de Fiorentini (2023, p. 76) ela é:

[...] um processo investigativo de intervenção em que caminham juntas prática investigativa, prática reflexiva e prática educativa. Ou seja, a prática educativa, ao ser investigada, produz compreensão e orientações que são imediatamente utilizadas na transformação dessa mesma prática, gerando novas situações de investigação. Na pesquisa-ação, portanto, o pesquisador se introduz no ambiente a ser estudado não só para observá-lo e compreendê-lo, mas sobretudo para mudá-lo em direções que permitam a melhoria das práticas e maior liberdade de ação e de aprendizagem dos participantes [...] é uma modalidade de ação e observação centrada na reflexão-ação.

Uma sala de aula, tem múltiplas histórias e vivências, o pesquisador ao ter um contato direto com o seu objeto pesquisado, poderá compreender melhor suas práticas educativas. Assim, este trabalho em questão, descreve uma sequência didática aplicada em um CMEI no município de Ji-Paraná em Rondônia, em uma turma pré-escolar, com 20 crianças de 4 a 5 anos completos.

Destarte, este estudo propõe uma abordagem inovadora para o ensino de conceitos matemáticos na Educação Infantil, utilizando contos de fadas

clássicos como ponto de partida. Especificamente, será analisada a história “A Galinha Ruiva”, a fim de demonstrar como essa narrativa pode ser utilizada para introduzir noções matemáticas às crianças pequenas, conforme a classificação da BNCC.

Além do componente matemático, a história em questão oferece ricas oportunidades para a discussão de valores como ética, amizade e cooperação, fundamentais para a formação integral do indivíduo.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

A concepção contemporânea de infância, fruto de intensas pesquisas e debates na área do desenvolvimento humano, difere significativamente daquela presente em períodos históricos anteriores. Ao contrário da visão medieval, que considerava a criança um adulto em miniatura, a sociedade atual reconhece a infância como uma fase única e especial do desenvolvimento humano. Essa mudança de paradigma é evidente ao compararmos as condições de vida e as expectativas sociais direcionadas às crianças de diferentes classes sociais em épocas passadas, como aponta Fazolo (2014)

O que vale ressaltar, ainda uma vez, é a necessidade de pensar um conceito de criança que abranja sua “multiplicidade” e historicidade, que se preocupe com a totalidade e a individualidade de cada ser humano posto que a criança é um ser social, histórico, político e criador de cultura. Assim sendo, dizer que a criança saiu do anonimato para gozar de uma considerável atenção ou que a criança atual “não tem infância”, não significa dizer que ser criança hoje seja melhor ou pior que antigamente, posto que também os valores são históricos e variam como o próprio homem que é, ao mesmo tempo, produto, e produtor desses valores (p. 33).

A legislação brasileira, no que concerne à proteção da infância, experimentou uma evolução significativa ao longo das décadas. O Código de Menores de 1927 representou um marco inicial, ainda que direcionado principalmente às crianças em situação de vulnerabilidade social. Contudo, foi com a Constituição Federal de 1988 que a educação infantil ganhou um status privilegiado, sendo reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo 205 da Constituição estabelece princípios fundamentais para a educação, como a igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e a gratuidade do ensino público, consolidando um novo paradigma para a educação brasileira (Brasil, 1988).

A década de 1990 foi marcada por avanços significativos na legislação brasileira que garante o direito à educação infantil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, estabeleceu, em seu artigo 54, o dever do Estado de oferecer atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos

de idade (Brasil, 1990). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reforçou esse direito, explicitando no artigo 29 que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, introduziu a matemática como um campo de conhecimento fundamental para o desenvolvimento integral da criança, ao lado de outras áreas como movimento, música e linguagem (Brasil, 1998). Com a aprovação da LDB e a subsequente valorização da educação infantil, o Ministério da Educação, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), impulsionou a elaboração de uma base curricular nacional que garantisse a qualidade e a equidade na educação básica. Em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidando a educação infantil como primeira etapa da educação básica e reafirmando a importância do ensino da matemática nesse nível de ensino.

A BNCC organiza a Educação Infantil em torno de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, distribuídos em três grupos de faixa etária: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Esses direitos são vivenciados pelos estudantes por meio de cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2017). Essa organização curricular, fundamentada nos princípios da educação integral e do desenvolvimento de competências, busca garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências de aprendizagem significativas e diversificadas, contribuindo para sua formação integral.

O município de Ji-Paraná, possui uma classificação mais específica para Creches e Pré-Escolas, nesse texto o foco será o segundo grupo, de acordo com a Resolução nº 046/2014, Art. 3º, “II. Pré-Escolar I – crianças de 04 (quatro) anos completos ou a completar até 31 de dezembro do ano da matrícula” (CME/PMJP/RO, 2014).

Kamii (2012) destaca que a compreensão do conceito de número não é inata e requer um processo de construção que se prolonga por vários anos. A autora evidencia que crianças menores de cinco anos, em geral, ainda não conseguem conservar o número, o que demonstra a complexidade desse construto cognitivo.

Corroborando essa perspectiva, Smole (2000) aponta que a fase entre quatro e sete anos é especialmente propícia para a proposição de atividades que envolvam noções matemáticas, uma vez que as crianças ainda não estão impregnadas pelos estereótipos negativos associados à matemática, como a ideia de que ela é difícil.

As crianças pequenas ainda não vivenciaram as estereotípias, trazidas por uma educação viciada, talvez não tenham ouvido falar da dificuldade que é aprender matemática, ou pelo menos não têm ideia do que isso significa. Assim, elas estão dispostas a transcender as fronteiras das quais estão pelo menos periféricamente conscientes; elas se jogam em seu brinquedo, em seu trabalho e nos desafios propostos em grande dose de entusiasmo, paixão e criatividade; as crianças frequentemente usam formas originais de resolver problemas a elas colocados, não têm medo de ousar e não se intimidam diante do novo (p. 61).

A pré-escola constitui um ambiente privilegiado para a investigação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. A espontaneidade e a criatividade inerentes à infância, manifestadas na livre expressão de ideias e na curiosidade sobre o mundo, tornam esse período crucial para a construção do conhecimento. As experiências vivenciadas na pré-escola, ao articularem teoria e prática, proporcionam às crianças uma base sólida para as etapas subsequentes de escolarização, demonstrando a relevância e a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.

Na escola, a experimentação é um processo que permite ao aluno se envolver com o assunto em estudo, participar das descobertas e socializar-se com os colegas. Inicialmente, a experimentação pode ser concebida como ação sobre objetos (manipulação), com valorização da observação, comparação, montagem, decomposição (separação), distribuição. Mas a importância da experimentação reside no poder que ela tem de conseguir provocar raciocínio, reflexão, construção de conhecimentos (Lorenzato, 2010, p. 72).

O professor atento e sensível ao grupo da Educação Infantil, desempenha um difícil e importante papel, desafiador e repleto de nuances, nesse sentido, o mesmo autor traz uma notável observação ao afirmar que:

Uma das crenças educacionais mais divulgadas e aceitas pela cultura popular é a que concebe a função do professor de educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental como sendo a mais fácil se comparada com as funções dos professores de qualquer outra faixa etária. Na verdade, ser o orientador do processo de crescimento de crianças com pequeno vocabulário com instrumentos cognitivos ainda pré-lógicos, que não conseguem manter a atenção além de alguns minutos que centram sua atenção em alguns detalhes em detrimento de outros, que não dominam as relações espaciais dos ambientes em que vivem, que nem mesmo desenvolveram toda a motricidade do seu corpo, que em seus julgamentos consideram apenas as consequências dos atos e não as intenções, enfim, ser um condutor de seres iniciantes, mas com um enorme potencial de aprendizagem, é uma difícil missão de grande responsabilidade (Lorenzato, 2018, p. 19).

Diversos estudos, como os de Azevedo (2014a; 2014b), Chisté e Oliveira (2019), Pinto e Chisté (2021) e Paruta e Cardoso (2022), convergem para a

necessidade de que as crianças da Educação Infantil sejam introduzidas aos conhecimentos matemáticos. Essa necessidade não se justifica pela superioridade da matemática em relação a outras áreas do conhecimento, mas sim pela sua importância para a compreensão e a exploração do mundo que as cerca, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo.

#### 4. DESENVOLVIMENTO

A contação de histórias faz parte da rotina da Educação Infantil, assim como as cantigas e brincadeiras, muitas vezes há temas abordados que serão fundamentais para a construção de conhecimentos futuros. Trazemos como exemplo a Fábula “A Galinha Ruiva”<sup>6</sup>, que conta a história de uma Galinha que um belo dia encontrou um grão de milho na fazenda onde morava com outros animais, pensou em plantá-lo para obter uma colheita farta, pede ajuda de seus amigos para plantar, colher, moer para obter fubá e por último fazer um bolo, nenhum de seus amigos aceitaram, todos diziam estar muito ocupados, no fim quando a galinha fez um bolo, todos os animais quiseram comer, porém a galinha não dividiu o fruto de seu trabalho, pois nenhum deles ajudou no processo.

A matemática está presente em muitos momentos e partes da história, mas a professora ao trabalhá-la poderá utilizar um calendário e mostrar para as crianças os dias que demoram para germinar uma semente de milho, acompanhar esse processo com seus estudantes, e plantar a hortaliça, regá-lo, verificar o crescimento, fazendo anotações e ao final fazer a colheita do mesmo.

A ludicidade é um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem da matemática na Educação Infantil. Através de atividades como a preparação de receitas culinárias, as crianças podem explorar conceitos matemáticos de forma natural e espontânea. Ao medir ingredientes, seguir uma sequência de passos e realizar cálculos simples, os pequenos aprendem a relacionar a matemática com o mundo real, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Os resultados obtidos nessa pesquisa corroboram a ideia de que a construção do conceito de número deve ocorrer de forma gradual e lúdica, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

O presente estudo teve como objetivo investigar a potencialidade da utilização de histórias infantis e atividades culinárias para o ensino de conceitos matemáticos na Educação Infantil. Para tanto, foi implementado o projeto “Um bolo na matemática”, no qual foram trabalhadas três histórias infantis clássicas: “A Galinha Ruiva”, “Uma lagarta comilona” e “João e o Pé de Feijão”. Neste

6 Disponível em <https://salto.sp.gov.br/download/A%20galinha%20ruiva.pdf> Acesso: 28 set. 2023

artigo, serão apresentados os resultados obtidos na primeira parte do projeto, com foco na história “A Galinha Ruiva”.

A partir de uma sondagem inicial, constatou-se que as crianças desconheciam a história, o que possibilitou a utilização de recursos como dramatizações e rodas de conversa para a construção de significados e a problematização de questões diversificadas, até que um estudante perguntou quanto tempo demora para o milho crescer a ponto de colher?

**Figura 1:** Contação/dramatização da história “A Galinha Ruiva”



**Fonte:** Arquivo pessoal (2023)

A partir da indagação da criança sobre o tempo de crescimento do milho, as pesquisadoras aprofundaram-se na exploração de conceitos matemáticos relacionados ao tempo e à quantidade. Utilizando como fonte de informação o site da Embrapa, as crianças realizaram cálculos simples sobre o tempo necessário para o cultivo do milho.

Considerando o contexto rural do município de Ji-Paraná, onde a agricultura é uma atividade relevante, as crianças demonstraram grande interesse pela temática, relacionando os conhecimentos adquiridos em sala de aula com suas experiências de vida. A utilização de um calendário e o plantio de milho de pipoca permitiram a visualização concreta do processo de crescimento da planta e a construção de noções de tempo, quantidade e sequência.

Os resultados indicam que a atividade proporcionou um aprendizado significativo, ampliando os conhecimentos matemáticos das crianças e estimulando a curiosidade e a investigação.

Na sequência, as pesquisadoras propuseram uma atividade prática de culinária, na qual as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar a aplicação

de conceitos matemáticos em um contexto real. A receita de bolo de fubá foi apresentada à turma, e os diferentes instrumentos de medida (balança, colheres, xícaras etc.) foram utilizados para demonstrar as relações entre as unidades de medida. A atividade culminou com a produção escrita da receita pelas próprias crianças, o que permitiu a sistematização dos conhecimentos adquiridos e a valorização da produção individual.

Ao final da atividade, foram propostas questões desafiadoras às crianças, a fim de estimular a reflexão sobre os conceitos matemáticos envolvidos. Questões do tipo: “Como dividir o bolo para todos?” e “Quanto de cada ingrediente será necessário para fazer dois bolos?” proporcionaram um momento de discussão e resolução de problemas.

A representação gráfica da receita, realizada de forma livre e espontânea pelas crianças, revelou muita compreensão dos conceitos trabalhados. A utilização da escrita para representar as quantidades e os instrumentos de medida demonstra a capacidade das crianças de utilizar diferentes linguagens para expressar seus conhecimentos.

**Figura 2:** Exposição do copo medidor. **Figura 3:** Escrita da receita pelas crianças.



**Fonte:** Arquivo pessoal (2023)

Destarte, ao término da primeira parte do projeto, os educandos demonstraram avanços significativos em relação aos conceitos de numeração, medidas e tempo. A utilização do calendário, por exemplo, proporcionou a oportunidade de trabalhar de forma contextualizada a noção de sequência temporal e a contagem, evidenciando a compreensão das crianças sobre a passagem do tempo e a ordenação de eventos. As atividades de pesagem e medida

contribuíram para o desenvolvimento da noção de quantidade e da relação entre diferentes unidades de medida, ampliando o repertório matemático dos estudantes, demonstrando a importância de trabalhar a teoria alinhada à prática na pré-escola.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa demonstra a relevância de uma abordagem lúdica e contextualizada para o ensino da matemática na Educação Infantil. Ao longo das atividades propostas, observou-se um notável aumento do engajamento e da curiosidade das crianças, que demonstraram grande interesse em explorar os conceitos matemáticos apresentados.

Os resultados obtidos indicam que a utilização de materiais concretos e a realização de atividades significativas contribuíram para o desenvolvimento de habilidades como raciocínio lógico, resolução de problemas e trabalho em equipe. Além disso, as crianças revelaram um conhecimento significativo sobre os conceitos matemáticos, o que demonstra a importância de valorizar os saberes infantis e de construir o conhecimento de forma colaborativa.

Os achados deste estudo corroboram a ideia de que a aprendizagem da matemática deve ser um processo ativo e prazeroso, no qual as crianças são protagonistas de sua própria aprendizagem. Ao relacionar os conceitos matemáticos com situações do cotidiano, os estudantes foram capazes de construir significados e atribuir sentido ao que aprendiam. Demonstrando que, de grão em grão aprende-se matemática.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Priscila Domingues De. Narrativas de Práticas Pedagógicas de Professoras que Ensinam Matemática na Educação Infantil. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, v. 28, n. 49, p. 857–874, ago. 2014a.

AZEVEDO, Priscila Domingues De; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Professoras da Educação Infantil discutindo a Educação Matemática na infância: o processo de constituição de um grupo. In: CARVALHO, Mercedes. BAIRRAL, Marcelo Almeida (org.). **Matemática e Educação Infantil**: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, vol. 1 / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do**

**Adolescente.** Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

CHISTÉ, Bianca Santos; OLIVEIRA, Elaine Gracia de. E quando as crianças com cinco anos chegam a escola?. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 406-433, 2019.

CME/PMJP/RO. **Define diretrizes operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil das Instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino – Resolução nº 046/2014.** Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0BzSyWeXjOmQRSTZWZVF6WUG4cnc> Acesso em 08 out. 2023.

FAZOLO, Eliane. Políticas de atendimento à infância no Brasil: entre proposições e perspectivas. In: CARVALHO, Mercedes. BAIRRAL, Marcelo Almeida (org.). **Matemática e Educação Infantil: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FIORENTINI, Dário. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: FIORENTINI, Dário; GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAUJO, Jussara de Loiola (orgs.) **Pesquisa qualitativa em educação matemática.** 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2023.

KAMII, Constance. **A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos.** Tradução de Regina A. de Assis. 39. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

PARUTA, Anie Masquete; CARDOSO, Virgínia Cardia. O Letramento Matemático na BNCC. **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 30, 2022, p.1-20.

PINTO, Juverlande Nogueira; CRISTIÉ, Bianca Santos. Deslocamento e formação-acontecimento: Experiências em Educação Matemática na Educação Infantil. p. 35-55 In: REIS, Enoque da Silva (Org). **Pesquisas em Educação Matemática**, Porto Velho, RO: Coleção Pós-Graduação da UNIR – EDUFRO, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SMOLE, Kátia Stocco. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Penso, 2000.

# WALTER BENJAMIN: FRAGMENTOS DE EXPERIÊNCIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Lana J. Santos Nazareth<sup>1</sup>

Robson A.B. Medeiros<sup>2</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Intelectual e escritor alemão da escola de Frankfurt, Walter Benjamin tem muitos escritos sobre arte e literatura contidos na coleção *Obras Escolhidas* I, II e III e também aborda temas lúdicos como os que compõem a obra *Sobre a criança, o brinquedo e a educação*. O tema da experiência e da linguagem é comum quando o autor trata da arte e da literatura, assim como, também, quando trata dos temas lúdicos relacionados à experiência da criança e o papel do brinquedo e do brincar nessa experiência da criança com o mundo dos homens e das coisas. Desse modo, a experiência do indivíduo no e com a sociedade do século XIX e XX é primordial para Benjamin movimentar o pensamento em questões em torno da experiência e da linguagem desse indivíduo a partir de sua perspectiva filosófica. Como uma parte de um trabalho que estuda a experiência filosófica na infância como importante e necessária à formação das crianças por ser favorável ao pensamento *livre*, este pequeno artigo traz um pouco da concepção de Benjamin acerca da experiência e da linguagem. É no interior dos escritos do autor que buscamos pensar como a nossa experiência com o mundo e a apropriação da linguagem implicam em nosso processo formativo e, portanto, no nosso modo de pensar e agir. Isso porque o mundo que criamos e pensamos imagética e significativamente e a linguagem que falamos não podem ser reduzidas a puras criações singulares de nossa imaginação na medida em que nossa formação se dá no interior de um mundo sócio histórico.

---

1 Professora na SEMEC/Belém. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela. Universidade Federal do Pará. Email: lanasanreth2015@gmail.com.

2 Professor na Universidade Federal do Pará. Doutor em Educação Matemática. Email: barata.medeiros@yahoo.com.br.

## 2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para presente discussão fazemos um estudo e análise de alguns ensaios do autor cuja temática tratada envolve os conceitos de experiência e de linguagem. São eles: *Sobre alguns temas em Baudelaire, Experiência, Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem dos homens, Brinquedos e jogos. O narrador e Experiência e Pobreza.*

## 3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nos diversos textos em que trata da questão da experiência Benjamin afirma que algumas transformações históricas sociais afetaram a experiência que o indivíduo tem com os seus pares e com o mundo e isso afetou consideravelmente o processo de formação do indivíduo e conseqüentemente o que ele pensa e expressa. Em determinado momento da história da sociedade o adulto era aquele que detinha a experiência e que por tal podia transmitir a alguém. Essa experiência correspondia a conhecimentos da vida viva e imediata que podia ser transmitido como tesouros de geração em geração. Entretanto, alguns indivíduos fazem da experiência vivida doutrina ou evangelho, fazendo com que toda nova experiência pareça sempre velha na medida em que ele a identifica a partir de conteúdos já previamente conhecidos a partir de si mesmo, não permitido, pois, novos sentidos e significados à experiência que se apresenta. Benjamin (2009) exemplifica este como o filisteu. Se o homem do passado está adornado com oferendas do passado o homem contemporâneo está nu e cada um pode a partir de si mesmo, ou a partir do que a o presente prescreve, vestilo da forma que quiser, pois este indivíduo é considerado sem história. Isso ocorre, segundo Benjamin (1987), porque o homem contemporâneo está pobre em experiência. Como a experiência que vinculava o patrimônio cultural ao indivíduo lhe foi subtraída, surgiu uma nova espécie de barbárie: um homem constituído a partir de experiências que não agregam elementos do presente ao do passado, ou seja, sem espírito. Sendo assim, Benjamin afirma que é como se os homens estivessem vivendo um sonho, cada um isolado do outro e pensando o mundo unicamente a parti de si mesmo. Nas palavras do autor:

Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso em uma geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca me boca. [...] Uma nova forma de miséria surgiu com o monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo ao homem. A angustiante riqueza de ideias que se difundiu entre, ou melhor, sobre as pessoas, com a renovação da astrologia e da ioga, da *Christian Science* e da quiromancia, do vegetarianismo e da gnose,

da escolástica e do espiritualismo, é o reverso dessa miséria. Porque não é uma renovação autêntica que está em jogo e sim uma galvanização. [...] nossa pobreza de experiência é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo nosso patrimônio cultural se a experiência não mais o vincula a nós? (BENJAMIN, 1987, 115).

Segundo Benjamin (1987; 2009), ter experiência é como que se dispor a conhecer, como um contato imediato com as coisas de modo a entrelaçar a experiência particular à coletiva. Mais que isso, é conseguir identificar semelhanças sensíveis imediatas e compartilhar o que vivemos uns com os outros, agregando sempre algum elemento novo. Experiência seria aquilo que agrega conteúdos objetivos, saber e conhecimento a nós ou que, ao ser compartilhada, consegue agregar conteúdo subjetivo e saber a alguém. Experiência corresponde a relação entre o indivíduo e a sociedade e, também, a relação que os sujeitos estabelecem entre si. E essa relação é mediada pelas intuições sociais. Seria assim, algo que permite alcançar o conhecimento de nós mesmos e da sociedade. Contudo, o desenvolvimento histórico e social da sociedade ocasionou um afastamento dos indivíduos ao fazer com que experimentasse experiências não comunicáveis porque tristes: a experiência inóspita e ofuscante da época da industrialização, por exemplo. Assim, o autor diz que as inquietações de nossa vida interior se tornam privadas porque as chances dos fatos exteriores se integram a nós pela experiência se reduziram. Isso porque para Benjamin (1989) para que seja de fato uma experiência autêntica, a experiência individual precisa se integrar à experiência coletiva e esta, por sua vez, precisa ter relação com a tradição. Nesse sentido, a educação na escola deveria ter a função de propiciar experiência que favorecessem a relação da experiência particular e da experiência coletiva, fazendo com que reconheçamos sempre o nosso pensamento como resultado de um processo de relação entre sujeito e objeto, não podendo, pois, ser considerado unicamente como um produto puramente subjetivo. Segundo Benjamin (1987, p. 112) as forças miméticas e as coisas miméticas se modificaram ao longo do tempo e, por isso, é necessário questionarmo-nos se se trata da extinção ou da transformação da faculdade mimética:

[...] a linguagem seria a mais alta aplicação da faculdade mimética: um *medium* em que as faculdades primitivas de percepção do semelhante penetraram completamente, que ela se converteu no *medium* em que as coisas se encontram coisas se encontram e se relacionam, não diretamente.

A reificação da vida restringe o mundo e nos faz ver e pensar somente o imediato, o mundo de fachada. Isso porque, para Benjamin, (1987; 1989), estamos pobres em experiência e ricos em vivência, e, portanto, agregar saberes se tornou difícil. A vivência, conforme Benjamin, não deixa margens para rastro

do que foi vivido. Rastro, para o autor, é aquele elemento que nos remete ao passado ou a nossa tradição. Seu abandono é indicio de menos vida em nossa constituição. Benjamin (1987) compreendeu que a organização social implica modificações nas formas literárias. As modificações nas formas literárias, por sua vez, estão relacionadas, também, às modificações dos leitores que estão mais impacientes. O jornal foi dado como exemplo por Benjamin ao referir-se às fusões das formas literárias e as modificações nos leitores que estão impacientes à espera de informações novas para que possam assimilar os fatos de forma indiscriminada. Desse modo, a partir do que nos diz o autor podemos montar o seguinte esquema para pensar nas modificações que ocorreram na experiência e consequentemente em nossa formação:



Se houve implicações no processo de experiência do indivíduo com o mundo, isto implica também em problemas relacionados a linguagem. Para Benjamin (1987), como podemos observar no esquema acima, a linguagem possui duas dimensões: uma orgânica que está relacionada a descrição do mundo imediato, isso é, uma linguagem relacionada a comunicação do mundo das coisas sensíveis e ao humano. A outra dimensão da linguagem seria para o autor arbitrária e construtiva que recusa qualquer dimensão com o humano e que estaria relacionada a comunicação de coisas não sensíveis. Essa segunda dimensão da linguagem teria surgido no século XIX, momento em que a experiência passa a ter mais elementos restritos por corresponder somente a experiência particular/singular e, portanto, ao interior do indivíduo, não tendo relação com a experiência coletiva e nem com a tradição.

A língua ou a linguagem se volta para a comunicação de conteúdos espirituais. Em Benjamin entendemos que conteúdos espirituais não correspondem e nem estão restritos a uma experiência particular. Conteúdos espirituais correspondem ao entrelaçamento da experiência individual e da experiência coletiva. A linguagem em Benjamin é signo, julgo e a origem da abstração. A comunicação humana ocorre pela língua que corresponde a sua essência. A palavra é a expressão imediata daquilo que se comunica pela língua,

não sendo, pois, a coisa mesma por completo. Desse modo, a essência linguística pode ser entendida como aquilo que pode ser comunicável nas coisas ou na essência espiritual. Para Benjamin (2009) a linguagem comunica a essência linguística das coisas e se o homem consegue comunicar algo sobre as coisas é porque as coisas se comunicam com ele pela língua. As coisas são conhecidas pela língua, isso é, pela palavra, mas a palavra não é a essência das coisas e nem está ligada a ela de modo ocasional e ou como mero signo. O homem traduziu a linguagem das coisas sem som e comunicante para a sua linguagem sonora e verbal a partir de sua relação e comunicação com as coisas. Ou seja, “o nome que o homem atribui a coisa repousa sobre a maneira como ela se comunica com ele” (p. 64). Desse modo, existe a palavra imediata e a palavra mediada e desse modo existe o caráter mágico da linguagem que pode vir do interior e existe o caráter mágico que pode vir do exterior. A língua que abandona sua relação com as coisas contribui a servidão da linguagem à manutenção dos indivíduos no sonho na medida em que ajuda na manutenção do conhecimento de modo mais mediado do que imediato.

As implicações na experiência e na linguagem afetam diversos aspectos daquilo que é percebido, identificado e produzido pelo indivíduo. Um dos grandes exemplos dados por Benjamin é o que ocorre na literatura. A narração, por exemplo, continha experiências que passavam de pessoa para pessoa por narrativas orais e escritas. O narrador retirava o conteúdo de suas histórias de sua própria experiência vivida ou da que foi compartilhada pelos outros. Ou seja, a narração estava ligada ao discurso vivo e a substância viva da existência. As modificações sociais que implicaram na redução do compartilhamento de experiência implicaram também na transformação da forma literária e consequentemente em seu conteúdo. O romance passou a ser a nova forma de comunicação do período moderno. Diferentemente do narrador tradicional, o romancista é o indivíduo segregado e isolado, que não fala de suas preocupações e nem recebe ou dá conselhos. A tradição é cada vez mais abandonada com o desenvolvimento social da sociedade burguesa porque é considerada não necessária e nem importante. Benjamin compreendeu, assim, que a organização social implicou em modificações nas formas literárias modificando sua forma e conteúdo. As modificações nas formas literárias estão relacionadas, também, as modificações dos leitores que estão mais impacientes. O jornal foi dado como exemplo por Benjamin para falar das fusões das formas literárias, da substituição do saber pela informação e das modificações nos leitores que estão impacientes a espera de informações novas para que possam assimilar os fatos de forma indiscriminada. Dito de outro modo, a disposição e o tempo necessário para se dedicar a uma leitura têm relação com o que ocorre entre sujeito e sociedade.

Se o jornal é colocado por Benjamin como cenário do entrelaçamento entre as novas formas literárias, o seu conteúdo e a impaciência do leitor, podemos compreender que as histórias em quadrinhos são a atualidade dessa fusão literária: a metamorfose do conhecimento em informação, transformação do objetivo de agregar saber para o objetivo de não agregar nada.

Benjamin (1987) denominou de elemento dialético da produção literária a possibilidade de qualquer pessoa poder escrever literatura: se a literatura por um lado ganha em extensão, por outro perde em profundidade em vista de o escrito se fixar como descrição. Abandonou-se a exigência de formação especializada na produção de literatura e “o leitor está sempre pronto a transformasse em alguém que escreve, isto é, que descreve ou mesmo prescreve”. Esse elemento foi identificado pelo autor no início do século XX: a exigência de qualificações para tornar-se produtor de literatura decai, fazendo com que a distinção entre autor e público desapareça. Isso torna a produção literária um direito de todos. A possibilidade de todos terem o direito a tornarem-se autor é um elemento dialético em vista de ele contribuir com a superação de algumas contradições da produção literária – já que esta passou a trazer elementos da vida diária. Essa questão é dialética, pois, ao mesmo tempo, que esse processo fez com que os elementos da vida diária adentrassem a literatura, abandonou-se a exigência de escrever com conhecimento sobre o que se escreve. Isso, segundo Benjamin, é decorrente da própria sociedade burguesa. Nesse sentido, em termos benjaminianos, as obras literárias precisam servir como imagem histórica para que possamos pensar o passado a partir do presente ao considerá-las no contexto social vivo. Segundo Benjamin (2016), a literatura dedica-se à sua função didática – a de contribuir com a formação humana – quando não perde de vista sua constituição sociohistórica:

[...] não se trata de apresentar as obras das Letras no contexto de seu tempo, mas no tempo em que elas surgiram, e fazer uma apresentação do tempo que as reconhece, sendo que este é o nosso próprio tempo. Assim, a Literatura torna-se um órgãoon da História. (p. 35).

Podemos compreender que a abordagem de uma obra literária deve situá-la dentro das relações de produção da época para considerar a técnica da obra, segundo Benjamin (1987, p. 123-124):

[...] temos que repensar ideia de formas ou gêneros literários em função dos fatos técnicos de nossa situação atual, se quisermos alcançar as formas de expressão adequadas às energias literárias do nosso tempo [...] estamos no centro de um grande processo de fusão de formas literárias, no qual muitas oposições habituais poderiam perder sua força. [...] O jornal é o cenário dessa confusão literária. Seu conteúdo é a matéria, alheia a qualquer forma de organização que não lhe seja imposta pela impaciência do leitor.

Se na experiência existem dados acumulados e com frequência inconscientes, a informação, contrariamente, não se integra à tradição e seus dados são isolados e rigorosamente fixados. Assim, afastar os dados da experiência do leitor não foi difícil, isso é, os fatos não levavam o leitor a compreender melhor a si mesmo, o outro e ao mundo. O afastamento tornava tudo cada vez mais obscuro. A partir dos escritos do Benjamin (1989) podemos compreender que a forma narrativa objetivava agregar e compartilhar saberes. Entretanto, ela foi transformada na forma da informação que objetiva transmitir os acontecimentos simplesmente e, posteriormente, temos a forma da sensação que modifica o sistema sensorial submetendo-o a um treinamento que causa transformações na percepção e recepção. Uma evidência da nossa pobreza de experiência que nos mantém refém do pensar estereotipado e da dominação cega e que, ao mesmo tempo, abastece o aparelho produtivo social sem modificá-lo.

A transformação na experiência do indivíduo com o mundo substitui o processo de experiência formativa pelo processo de vivência que é decorrência de uma experiência de choque com a vida. Benjamin constrói suas ideias partindo das contribuições ao pensar dada por Freud e entende que como vivemos em uma sociedade cheia de estímulos, a consequência é a destruições da proteção contra ele. Contudo, sua análise não abandona as contribuições ao pensar de Marx. Assim, destaca que a própria modificação nas formas e processo de trabalho implica em modificações na experiência humana: se as etapas do processo de trabalho artesanal demandavam mais tempo e era contínua, a manufatura e maquinofatura distanciam o trabalhador da etapa do trabalho e ao invés do trabalho contribuir com a formação humana, ele o distancia cada vez mais desse processo. Se no artesanato se constituía a experiência, a técnica e as máquinas inversamente contribuem ao que Benjamin denomina de vivência ou a pobreza na experiência em nossa constituição.

Ao se consolidar a sociedade burguesa passou a direcionar a formação e a criar ideais de modo a conservar a ordem e seu poder. Um dos meios utilizados para tal finalidade foi o livro para crianças. Segundo Benjamin (1987), isso ocorre no contexto de ascensão e consolidação da burguesia, tal qual o romance que encontra nessa época as condições para sua ascensão. A construção da literatura para crianças e os romances juvenis nascem a partir do preconceito de que é necessário ser inventivo para distraí-las, distanciando, dessa maneira o conteúdo do livro do mundo das coisas – mundo que, segundo o autor, é o que mais de interessante há para a criança. Assim, os livros literários para as crianças continham a projeção do adulto manifestado naquilo que consideravam interessante para à criança ou que pensavam corresponder ao que ela queria, sem nunca perguntar de fato a ela. Benjamin (1987) nos diz que por

meio da literatura infantil visavam modelar às crianças, entretanto, os livros não servem para inserir imediatamente as crianças no mundo dos objetos, animais e homens. A inserção ganha aspectos distintos quando a imagem e a cor passaram a constituir os livros e a ter mais caráter de interioridade. As crianças passam a aprender e a contemplar as imagens com cor. A partir das imagens com cores a imprensa passou a interferir na construção dos livros com seus estereótipos e o livro literário para as crianças passou a conter em sua forma conteúdos objetivos de escritores e ilustradores que se dirigiam às crianças mediadas por suas próprias preocupações e modas vigentes.

Se o livro literário aparece como condicionado pela cultura econômica, o brinquedo também aparece quando Benjamin (2009) reflete sobre *A criança, o brinquedo e a educação*. Como reconhece a participação de elementos sociais e coletivos nas construções particulares, Benjamin afirma que é importante reconhecer que o brinquedo existe enquanto brinquedo não somente a partir da imaginação infantil, mas também, a partir da determinação do adulto na medida em que é o adulto que apresenta e fornece às crianças seus brinquedos. O brinquedo, segundo o autor, é feito para as crianças e não pelas crianças, ainda que o confronto da criança com o brinquedo e sua imaginação o transforme, o brinquedo não deixa de ser condicionado pela cultura econômica, ou seja, de corresponder a imposição de uma coletividade dominante. São modos de a sociedade implicar nas experiências da criança pela via do brinquedo e do brincar. Em nossa sociedade geralmente os adultos organizam brinquedos de meninas e brinquedos de meninos de forma rígida, impedindo entrelaces. Quando consideramos a ideia do autor de que o que começa como brincadeira na infância e perdura tornando-se hábito, pode se tornar um comportamento rígido na vida adulto.

O brincar em Benjamin não aparece como reduzido a imitação dos instrumentos do adulto pela criança, mas surge também do confronto da criança com o brinquedo. O chocalho, por exemplo, que era utilizado para espantar maus espíritos foi transformado em um brinquedo pela imaginação infantil. Benjamin diz que “O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez o início” (p. 101) para saborear e viver de novo o ocorrido. Benjamin destaca que o experienciado como brincadeira pode ser incorporado como hábito, transformando, assim, a experiência da criança em um hábito que reproduzimos na vida adulta.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Benjamin (2009) a experiência é um processo que permite tomar consciência de si e do mundo por meio de uma experiência filosófica com um imediato que ao remeter ao passado nos desperta do sonho. O sonho foi criado pelo mundo moderno ao criar o mito do pensamento heterônomo cujo novo representa sempre o velho. O sonho é a imagem criada e vivida devido a pobreza de experiência a qual os indivíduos estão submetidos. O mito é o rosto caricato da transfiguração da vida viva em vida morta. Para acordar desse sonho o indivíduo precisa de uma experiência que permita a autoconsciência da vida imediata, isso é, uma interpretação do presente pela mediação do passado. Melhor dizendo, para Benjamin a essência das coisas está nas próprias coisas, contudo, o mito não permite que percebamos ou identifiquemos essas coisas de maneiras novas e relacionadas à história. Pelo contrário, o mito faz com que percebamos as coisas sem história e reduzida a aparência. Podemos entender em Benjamin (1987) que nos encontramos pobres em experiência porque mantemo-nos isolado da convivência com os outros; porque não nos possibilitamos sair às ruas e viver a vida fora de nossa solidão e nem atribuir novos sentidos e significados a experiência vivida; porque não nos possibilitamos, assim, ter experiências. As crianças pequenas ainda não formaram para si uma noção reflexiva fixa ou rígida acerca do mundo das coisas e nem de si, contudo, elas possuem suas concepções que correspondem a suas experiências com o mundo e com as pessoas de uma maneira muito mais corpórea e mimética quando comparamos ao comportamento do adulto.

Segundo Benjamin (2013, p. 53) “A linguagem comunica a essência linguística das e essa essência linguística pode ser entendida como aquilo que pode ser comunicável nas coisas, mas é importante pensar que nem tudo na coisa pode ser comunicado ou expressado. Ao nomear, atribuir significado ou construir um sistema, o homem comunica ao mesmo tempo elementos de sua essência e elementos da essência das coisas. Há uma magia na matéria e a relação do homem com as coisas do mundo também é mágica e o homem expressa essa magia espiritual nomeando as coisas, fazendo uso da palavra. Assim, a educação na escola deveria ter a função de propiciar experiência que favorecessem a relação da experiência particular e da experiência coletiva, fazendo com que reconheçamos sempre o nosso pensamento como resultado de um processo de relação entre sujeito e objeto, não podendo, pois, ser considerado unicamente como um produto puramente subjetivo.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo** (Obras Escolhidas III). Editora Brasiliense, São Paulo, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política** (Obras Escolhidas I). Editora Brasiliense, 3ª edição, São Paulo, 1987.

BENJAMIN, Walter. **História da literatura & Ciência da literatura**/Walter Benjamin; tradução Helano Ribeiro; Manoel Ricardo de Lima. – 1ª Edição. Rio de Janeiro; 7 Letras, 2016.

# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA AÇÃO DOCENTE REFLETIDA

*Carolina Votto Silva<sup>1</sup>*

*Antonio Reis de Sá Junior<sup>2</sup>*

*Fred Mendes Stapazzoli Junior<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o pensar. Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento. Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não leva-nos a transformar algo em nós, nos outros, na realidade. (Weffort, 1995, p. 22)

Segundo Madalena Freire Weffort (1995), o ato de refletir deve ser o pressuposto norteador da ação docente, o que nos aproxima de uma conduta ético-estética. Quando nos referimos a formação de professoras e professores como uma ação refletida, mais especificamente a etapa formativa do estágio supervisionado docente, não podemos descartar a importância da postura política e social que advém de tamanha tarefa. O desejo de formar pessoas para um mundo mais sensível e que valorize o humano é uma das metas essenciais de qualquer indivíduo que busque estar com o outro e conviver em sociedade.

---

1 Pós-doutoranda em Arte, Educação e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP; Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-2527>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311995499245221>.

2 Professor Adjunto do Departamento de Clínica Médica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Médico graduado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre e Doutor em Psiquiatria pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7486-5531>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4313420652502650>.

3 Graduado em Psicologia, mestre em Filosofia pela PUC-PR e doutorando vinculado ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UDESC, na Linha de Pesquisa Teoria e História das Artes Visuais. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6902-9890>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7980623007803328>.

Nesse contexto, nos propomos a construir uma reflexão acerca do estágio curricular supervisionado como uma ação refletida.

Sabemos que historicamente o estágio supervisionado encontra embates discursivos acerca da sua natureza teórico-prática, encontramos uma dificuldade em compreendê-lo como um campo discursivo de conhecimentos acerca do trabalho docente. Dessa forma, as interlocuções teórico-metodológicas serão abordadas no viés de Pimenta (1994, 2005, 2006); Pimenta e Lima (2006), Souza (2020), Bazzo et al (2019, 2020), Freire (1996, 1997), Weffort (1995). Essa escolha de autores enaltece o estágio como elemento essencial da formação inicial docente, no olhar que propicia o processo formativo de professores críticos, pesquisadores e reflexivos. Isto é, sujeitos capazes de compreenderem seu papel no mundo e a importância de suas ações nos estratos sociais, históricos e culturais.

## **2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: MUITO ALÉM DA QUERELA DE TEORIA E PRÁTICA**

Segundo o Dicionário Houaiss, o termo “querela” dentre muitas das suas significações, pode ser interpretado como discussão, conflito acalorado, opiniões contrárias, queixume e lamentação. Pensamos que todas essas definições se encaixam nas inúmeras falas que contrapõe o estágio supervisionado como o momento da prática na formação docente e as disciplinas cursadas na universidade como o movimento teórico. No tocante, a lamúria e o queixume, o que apresenta, é que nos parece haver um equívoco histórico em relação a compreensão acerca da teoria e da prática na educação. No próprio diálogo da Universidade com a sociedade. Pois, o estágio se configura, segundo Pimenta (2004) com o curso de licenciatura, assim como, com o ensino, a pesquisa e a extensão que são paradigmas do que precede a formação humana nas universidades, o papel acadêmico frente as demandas do mundo e do seu tempo.

Com isso, precisamos refletir a sua importância para além de dicotomias frágeis e denuncismos superficiais acerca do papel da universidade na formação docente. Precisamos elevar a criticidade fundamentada conceitualmente, pois é assim, que formamos docentes com potencial de uma ação refletida para atuar na educação básica. Dessa forma, podemos apreender que o estágio curricular se configura como uma atividade sistematizada de cunho formativo e institucional que implica na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O estágio como Práxis pressupõe uma metodologia que conduz a radicalidade a necessidade de adentrarmos de forma crítica e profunda a origem das questões históricas, sociais e culturais, visando com isso, analisá-las, compreendê-las e problematizá-las. Dessa forma, a experiência do estágio na formação docente pode ser vivenciado como um exercício praxiológico.

“Não basta conhecer o mundo teórico é preciso transformá-lo (práxis)”. Segundo Pimenta (2005) a ação docente é atividade teórico-prática: Atitude teórico-prática humana de transformação da natureza e da sociedade. Nesse ínterim a “Práxis transformadora, ela é produtiva, política, criadora e científica”. É possível argumentarmos ainda que o estágio é um campo de conhecimento, possui ressonância nas epistemologias da formação docente.

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. (Pimenta e Lima (2006, p. 06)

O estágio visto como uma esfera epistemológica da formação de professores, pode ser compreendido como uma reflexão sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente situados em contextos sociais, históricos e culturais. Com isso, busca-se ligações entre a formação docente e a realidade. Esse processo dialógico entre a universidade, a escola e a mundo são essenciais para a leitura que esse futuro professor terá de sua carreira e de suas escolhas profissionais.

Quando nos referimos a legislação no que compete o estágio curricular a sua LEI N° 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008<sup>4</sup> destaca que:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (Brasil, 2008)

Essa problemática metodológica nos traz um questionamento fundamental: Como formar professores críticos e reflexivos? Pimenta e Lima (2005), destacam que nos anos de 1990 no Brasil desencadeou-se um movimento muito forte nos estudos da educação quanto a importância de uma formação que considerasse o professor como um sujeito reflexivo. As autoras enaltecem que muitas dessas discussões se tornaram banais, superficiais no contexto da educação e até prejudicaram o fortalecimento dessa concepção.

4 Essa lei está disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)> Acesso em: 15 de setembro de 2023.

Mas o que significa *professor reflexivo*? E *professor – pesquisador*? A expressão ‘professor reflexivo’, cunhada por Donald Schön, tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão como adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de Filosofia, especialmente sobre John Dewey, Donald Schön propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico- profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência, e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. Valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (Pimenta e Lima, 2005, p. 15-16).

O que Pimenta e Lima (2005) nos apresentam é uma amostragem conceitual acerca do entendimento de Professor Reflexivo e Professor Pesquisador, levando em consideração a construção histórica e cultural desses termos. Muito além de meras nomenclaturas, a epistemologia da formação docente (Knoblauch e Moro, 2013) e Pérez Gómez (2000), a questão primordial nessa discussão é a formação de sujeitos capaz de intervir na realidade, produzir conhecimento a partir das reflexões suscitadas pelas experiências profissionais. Além disso, o estágio como uma ação docente refletida recai diretamente na desconstrução da falácia de que de um lado temos a prática e de outro a teoria.

Se pensarmos a experiência docente do estágio como a possibilidade do encontro generoso com as vivências escolares, a construção de um olhar sensível e de uma escuta que envolve a atenção e a presença, teremos outras elaborações sobre a relação com a escola e os alunos. Nesse contexto, Weffort (1995) apresenta a importância dos elementos que permitem a construção desse sujeito reflexivo, ela destaca como a observação e o registro são fundamentais para o processo de produção de conhecimento da experiência docente:

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, itá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (...) Com o exercício disciplinado da reflexão, e instrumentalização pelo Educador, alcança-se uma fluidez desta ação generalizadora, teorizante. Fruto dessa conquista, emerge a explícita necessidade de fundamentação

teórica. Pois, não existe prática sem teoria; como também, não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história. (Weffort, 1995, p. 04-23).

Segundo Weffort (1995) a construção de um olhar sensível capaz de identificar e refletir as situações pedagógicas em suas singulares nuances, são características adquiridas no exercício da formação docente. A autora destaca a importância de um aprendizado para a ação reflexiva, não é um movimento do nada, é um processo construído com disciplina, cuidado e comprometimento. Formar professores comprometidos com uma educação pública e de qualidade, é uma das maiores tarefas da universidade e não podemos nos isentarmos de cumpri-las. Ainda Weffort (1995, p. 24) elencará os aspectos essenciais do registro, o seu papel na construção desse sujeito crítico-reflexivo, no ato de elaboração de suas experiências docente:

Mediados pelo registro deixamos nossa marca no mundo. Há muitos tipos de registro, em linguagens verbais e não verbais; todas, quando socializadas, historicam a existência social do indivíduo. Mediados por nossos registros, reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, a nível individual e coletivo. A criança tem seu espaço de registro, reflexão, concretização de seu pensamento, no desenho, no jogo e na construção de sua escrita. Esta é sua tarefa. Tarefa que formaliza, dá forma, comunica o que pensa, para assim refletir, rever, revisar, aprofundar, construir o que ainda não conhece: o que necessita aprender. A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e historia o processo, em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo.

Madalena Freire Weffort (1995), ainda sugere que para o processo reflexivo acontecer é preciso uma construção metodológica perante a prática do registro, a concepção de educação, criança, escola e por fim, de sociedade são esclarecedoras para a conduta do sujeito professor perante o seu olhar que observa e os movimentos que o levam a construir as suas memórias docentes. Já Knoblauch e Moro (2013) na esteira de Pérez Gómez (2000) consideram de profunda relevância a abordagem das epistemologias da formação docente, como oportunidade de aprofundarmos um olhar criterioso acerca do entendimento dessas perspectivas que cingem a imagem docente na formação.

Com diferenças conceituais, tanto o que ficou conhecido como a perspectiva do professor reflexivo, como a do professor pesquisador, passou a povoar o discurso acadêmico e também político, a partir dos anos de 1980, com forte ênfase na década de 1990. A título de ilustração, alguns trabalhos analisaram os impactos desse novo discurso no ambiente brasileiro. Lelis (2001) advoga que houve uma mudança no discurso pedagógico sobre formação de professores, de modo que tais perspectivas constituíram um novo “idioma pedagógico”, que ocupou o lugar da perspectiva anterior, que defendia a formação de professores centrada na pedagogia dos conteúdos. Para a autora, se a ênfase anterior era colocada nos conteúdos, a desse novo idioma passou a centrar-se na prática. Mesmo considerando interessantes os argumentos a favor de um tipo de conhecimento que se constrói na prática e que não é mera decorrência dos conteúdos acadêmicos e científicos aprendidos nos cursos de formação inicial – próprios do segundo idioma pedagógico -, a autora afirma haver desafios para o campo da pesquisa em formação de professores de forma a não ser necessária a defesa de um praticismo, nem, portanto, a de relativizar o papel da teoria. (Knoblauch e Moro, 2013, p. 96)

Como podemos observar, os embates que envolvem a dicotomia teoria e prática estão presentes na formação docente há muito tempo, mesmo as roupagens se modificando, é tangível a dificuldade de perceber que a teoria e a prática são elementos de um mesmo conjunto, ainda mais quando nos referimos a formação docente inicial. Sendo o estágio um campo de conhecimento que reflete uma ação.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, segundo Gimeno Sacristán (2008) é relevante compreendermos a diferença entre uma ação docente e a prática docente. A ação docente se caracteriza pelo sujeito professor em sua integralidade, sua história, memórias, experiências, ou seja, a subjetividade desse sujeito. Já a prática docente se interpõe como a institucionalidade desse sujeito professor, carregada das demandas e nomenclaturas que a instituição escolar possui.

A proposta da epistemologia da prática, conforme Sacristán (1999:12), considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Este conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela ‘cultura objetiva’, ou seja, as teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-los para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência ‘teórico-prático’ em constante processo de re-elaboração. Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando os e sendo por eles ressignificados. (Pimenta e Lima, 2005, p. 16)

Dessa forma, Pimenta e Lima, assim como Sacristán (1999) defendem uma concepção de formação docente que não dicotomiza a teoria da prática, mas que constrói uma práxis educadora que permite ao estudante construir um entendimento em torno da sua profissão como uma atividade que precisa da ampliação do repertório teórico prático. Pois, o ser professor se constitui dessa magnitude entre o ser e o saber fazer, os contornos são diários, contraditórios, mas o material conceitual e as experiências alimentam o espírito docente diante dos enfrentamentos que os acontecimentos apresentam.

Nesse sentido, não podemos desconsiderar as realidades sociais que atravessam o contexto escolar e a vida dos sujeitos inseridos nesse processo. O conhecimento é uma forma de não naturalizar as desigualdades sociais, o preconceito, a discriminação, a homofobia, conhecer nos permite identificar os marcos identitários de classe, raça/etnia, gênero, ocupação geográfica e elaborá-los de forma sensível e crítica, com vistas a minimizar essas discrepâncias históricas, sociais e culturais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVIM, Y. NÓVOA, A. **OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249236, 2021.

BAZZO, J. L. S.; SOUTO-MAIOR, L. D.; DE SOUZA, A. R. B. **De um projeto de estágio curricular supervisionado à co-docência e co-formação no Colégio de Aplicação da UFSC**. Revista Cocar, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 580–598, 2020.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base nacional curricular comum**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Lei n. 11.788/2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm). Acesso em 14 de fevereiro de 2022.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas III**. - São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMNITZER, Luís. **Reflexiones Sobre Pedagogía**. Memórias, Seminario Taller Nuevas Tendencias en la Enseñanza del Arte. Santiago de Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes, 1995.

CANDAU, V. **A Didática em Questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

**CARTA das Cidades Educadoras** (1990). Disponível em <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf> Acesso em 29 jan. 2023.

CARVALHO, Francione (2017). In: **“Saberes e experiências na (da) cidade: arte, cultura e formação de professores”** *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 5 (2): 18-29.

CARNEIRO, S. N. V.; SILVA, E. A. **O Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia**. In: *Educar em Revista, Curitiba*, v. 36, e61796, 2020

CERLLETI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COELHO, C. D. **Estágio supervisionado de ensino de Filosofia**. Florianópolis: EAD –UFSC, 2015.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, Elliot. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d’Água, 2000.

KNOBLAUCH, Adriane. MORO, Catarina de Souza. **Estágio em educação infantil: formação compartilhada entre estagiários e professores em serviço?**. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 14, n.26, jan./jun. 2013. p. 87 – 107.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte**. São Paulo: FTD, 1998.

JAEGER, Wemer Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia: a formação do homem grego**. – São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Artes Médica Sul, 2000.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. **“Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança”**. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes n° 68, pp.239-277, 1999.

MEC/SEB; UNESCO. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil – Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, pp. 353-379.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M<sup>a</sup> do S. **Estágio e docência: diferentes concepções**. In: *Póiesis Pedagógica, Catalão*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Cortez Editora 2006.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G e LIMA, M<sup>a</sup> do S. **Estágio e Docência**. SP: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. G. “**Tendências investigativas na formação de professores**”. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Alba Regina Battisti de et al. **Anos iniciais do Ensino Fundamental: estágio curricular supervisionado e formação docente**.

SCHÖN, D. “**Formar professores como profissionais reflexivos**”. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

WEFFORT, Madalena Freire (coord.). **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

# **ESTÁGIO CURRICULAR DOCENTE NA LICENCIATURA – CONCEITOS DA FORMAÇÃO PRÁTICA DE PROFESSORES**

*Mariana Montanhini da Silva<sup>1</sup>*

*Vilma Barreira<sup>2</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

Segundo de Noffs e Rodrigues (2016, p. 14):

O processo de formação de professores é, sobretudo, um processo complexo de desenvolvimento profissional marcado por dinâmicas sociais e coletivas que envolve a construção de novos saberes e o progressivo desenvolvimento das potencialidades de cada professor.

Isto posto, a formação de professores é um tema bastante complexo, já que é preciso garantir a apropriação de saberes teóricos relacionados à Educação e aos conhecimentos específicos de cada área disciplinar aos futuros docentes, contextualizados pelas relações sociais presentes no ambiente escolar onde suas práticas serão efetivamente vivenciadas.

Para Nóvoa (2017, p. 1109) é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão. O desenvolvimento da profissionalidade docente é fundamental para a valorização da profissão, além de essencial para a recuperação da autonomia dos professores (CONTRERAS, 2002). Essa construção da profissionalidade envolve aspectos éticos, morais e políticos relacionados à docência, a dimensão dos saberes próprios além do saber-fazer dos professores. Para Ribeiro (2004, p. 119),

---

1 Doutoranda em Educação pelo PPGE – Unesp, campus de Marília, SP. E-mail: mariana.montanhini@unesp.br.

2 Professora Adjunta lotada no Centro de Educação, Letras e Saúde da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus Foz do Iguaçu - Curso de Letras Português/Espanhol. E-mail: profesoravilma@hotmail.com.

formar professores coloca os formadores na posição em que os nossos alunos estão ou vão estar na sua vida profissional. Refletir sobre a própria prática e o modelo que apresentamos, vividamente, de educação e processo de aprendizado pode tornar-se o nosso mais importante aliado na direção de uma escola plural, atual e útil.

Assim, uma proposta de formação de professores para uma proposta de escola inclusiva e atual apresenta-se como um grande desafio que postula reflexões diante do processo formativo de novos docentes inclusive a partir dos estágios curriculares supervisionados.

O estágio curricular supervisionado é uma atividade realizada por acadêmicos durante a graduação para exercer, na prática, a futura profissão. Normalmente, essa prática é acompanhada por um professor da instituição onde estuda, podendo ser o professor da disciplina de estágio ou um docente do curso, designado como seu orientador. Ademais, um profissional da área em que o acadêmico realiza as suas práticas o acompanha, supervisionando seu desempenho no campo de estágio. Esse supervisor auxilia o estagiário na prática do desenvolvimento dos conteúdos estudados e refletidos, anteriormente, no ambiente acadêmico.

A formação do professor se dá, entre outras atividades, durante o estágio curricular que é, comumente, a primeira experiência docente do acadêmico que cursa licenciatura. É durante a graduação que o aluno passa a refletir como professor, constituindo a identidade de quem, além de aprender, começa a ensinar, em ambiente formal. O estudante de licenciatura associa seu conhecimento teórico com a prática, em atividades curriculares de docência supervisionada por um docente que o orienta no início da jornada como educador.

Este texto discorre sobre esse início da atuação docente, propiciado pelo estágio curricular supervisionado na licenciatura, evidenciando concepções e compreensões da prática de ensino, ressaltando a sua importância na formação do professor.

## **ESTAGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

O estágio curricular, na graduação, visa inserir o acadêmico no seu campo de trabalho futuro. O graduando exerce, na prática orientada, um conjunto de ações concernentes ao ensinar e ao aprender.

Segundo Lima e Pimenta (2004), a função do estágio curricular é propiciar a aproximação do estagiário à realidade na qual atuará, uma vez que o campo de atuação dos professores são os lugares de prática educativa ou seja, as escolas e instituições de ensino.

Bianchi (2005) considera o estágio curricular o momento de descoberta de meios importantes para o trabalho a ser executado em qualquer profissão.

Segundo a autora, o acadêmico que desenvolve seu estágio *com fidelidade e presteza passa a projetar e vivenciar experiências novas, que, bem planejadas e seguras, trarão como consequência para o estagiário um desempenho satisfatório na instituição que o acolheu* (BIANCHI, 2005, p. 1). A autora ressalta, ainda, a diferença entre o estágio na licenciatura e no bacharelado, pois, enquanto este forma profissionais, aquele se direciona para futuros educadores, que constituem o alicerce do ensino básico, para a formação de todos os estudantes e futuros profissionais (BIANCHI, 2005, p. 9).

Desse modo, entendemos que a prática do estágio na licenciatura, diferentemente de outros cursos de graduação que também desenvolvem o estágio curricular, é a que prepara o futuro professor para trabalhar com a base educacional na escola, em todos os níveis escolares, desde os primeiros anos, na alfabetização.

No que concerne as primeiras práticas do futuro professor, Ludwig (2017, p. 42) se refere ao principal objetivo do estágio, que é

colocar o licenciando em situação de ensino e aprendizagem, oportunizando, assim, um conjunto de experiências e de reflexões. É, muitas vezes, o primeiro contato que os acadêmicos têm com a sala de aula, dando-lhes uma melhor visão de como “funciona” a prática.

Sobre o estágio no Brasil, Colombo e Ballão (2014, p. 184) consideram seu desenvolvimento um ato educativo no processo de formação do acadêmico estagiário, ressaltam que para que se realize tal ato educativo complementar à formação de estudante, a instituição deve prever um processo simples e acessível, para que seja uma ação pedagógica transformadora na preparação dos profissionais, criando “elos e reforço mútuo entre a escola, o currículo e o setor produtivo”.

Para Teixeira (2013), o estágio é uma das primeiras experiências oportunizadas aos futuros professores que lhes permite estar em contato direto com o seu futuro ambiente de trabalho; assim, sua inserção no contexto escolar propicia acesso ao universo dos conhecimentos dos professores, bem como dos aspectos e estilos de aprendizagem dos alunos.

Segundo Ribeiro (2004, p. 121) a troca de experiências entre educadores no espaço da escola pode ser um dos momentos mais importantes na formação do professor. Assim, a escola torna-se um centro de formação de professores também por meio do estágio curricular compreendido como um espaço de trocas, uma vez que os professores mais experientes assumem parte da responsabilidade de formação de novos educadores.

Lima e Pimenta (2005/2006) categorizam os estágios curriculares como *prática para imitação de modelos*, em que o estágio seria reduzido como a observação dos professores em aula além da imitação desses modelos docentes, ou *práticas*

*para a instrumentalização da técnica*, em que a atividade de estágio ficaria reduzida ao momento da prática, das técnicas e metodologias de ensino, do manejo da classe e do preenchimento de fichas. Em ambos os casos, a problemática da formação de professores encontra-se na dissociação da teoria e da prática.

Dessa forma, as autoras propõem a compreensão do estágio para a formação docente como um campo de conhecimento que supera a tradicional redução à atividade prática instrumental. Sendo assim, Lima e Pimenta (2005/2006) apresentam a perspectiva do estágio como pesquisa, uma vez que se produz conhecimento na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Para as autoras,

Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar-se os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (LIMA; PIMENTA, 2005/2006, p. 7)

Seguimos essas concepções, uma vez que é na experiência na escola, em sala de aula, que o estagiário experimenta a abordagem de ensinar do professor e a abordagem de aprender do aluno, incluindo os procedimentos de ensino e os componentes da sala de aula.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA PRÁTICA**

No que tange a formação docente, Noffs e Espósito (2011) afirmam que “forma” e “ação” constituem a palavra *formação*, termo que representa um processo consolidado por aptidão individual, construção cultural e, sobretudo, constitui um processo de evolução e aperfeiçoamento contínuo. Afirmam que

Esta palavra, ao ser adjetivada como sendo “de professores”, descreve uma ação intencional, diz de valores e de situações. Diz de finalidades conforme se destine à preparação de profissionais, no caso daqueles que se dedicarão ao exercício da docência. (NOFFS; ESPÓSITO, 2011, p. 179)

Do mesmo modo, Martins (2018) traz a definição – a partir do latim *formatione*, efeito de formar, constituir – de “à maneira porque se constitui uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional”, considerando que

no caso da formação de professores, podemos inferir [...] que se refere à maneira pela qual o indivíduo constituiu-se e constituiu um conhecimento sobre a docência [...] sendo conceituado como o movimento de constituição da própria identidade (MARTINS, 2018, p. 33)

Ainda, de acordo com Pinto (2010, p. 112), o processo de formação, “é ação contínua e progressiva, que engloba várias instâncias, atribuindo, via de

regra, a valorização significativa para a prática docente, para a experiência, como importante elemento constitutivo dessa formação”. A autora salienta, também, que os saberes docentes construídos na prática pedagógica, são como um processo multifacetado, posto que

não se forma um profissional em um único lugar, em uma única instituição, sua formação vem de informações diversas como visual, textual e comportamental. Assim, a formação é um processo socializador e deve-se considerar o outro como elemento constitutivo da formação, é um processo formativo contextualizado histórica e socialmente. (Barreira, 2023, p. 245, apud Pinto, 2010, p. 113)

Desse modo, o exercício da docência é o processo de formação iniciado na graduação, visando preparar o futuro docente continuamente. O exercício da prática de ensino amplia os saberes do estagiário e, após a conclusão do curso, o acompanha por toda a carreira profissional docente.

Nesse sentido, Noffs e Rodrigues (2016, p. 367) afirmam que o estágio supervisionado contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e articulador entre prática e teoria, estimula a reflexão crítico-reflexiva na e sobre a prática “[...] potencializando a elaboração de novos saberes e novos conhecimentos necessários para aprender e reinterpretar a realidade”.

Percebemos que a experiência em sala de aula é importante para a formação do professor, uma vez que é por meio dessa prática que o estagiário vivencia o ensinar e o aprender, permeados pelos procedimentos e abordagens dos estudantes e dos professores.

Para Almeida Filho (2010), a abordagem de aprender está relacionada à cultura de aprendizagem do estudante, caracterizada pelas maneiras de estudar do aluno, de acordo com a abordagem de ensinar é composta pelo conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações do ensinar, englobando o planejamento, a produção e ou seleção de materiais didáticos, a escolha dos procedimentos para experienciar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o autor, “a abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas” de aprender e de ensinar, da sala de aula e dos papéis do professor e do aluno (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 13)

No que se refere ao aprender e ensinar, a participação dos estagiários nas aulas da educação básica propicia-lhes a observação e experiência do cotidiano escolar. Experimentar esse cotidiano permite que o professor em formação compreenda a dinâmica da sala de aula, as relações entre alunos e professores e as metodologias de ensino utilizadas em cada situação de ensino e aprendizagem.

Esse processo da participação, que vai desde as primeiras observações até o momento das aulas ministradas, é sempre acompanhado pela reflexão crítica

a cada passo em sala de aula. É essencial que o aluno-professor desenvolva uma postura reflexiva sobre a prática do docente da sala, assim como sobre a sua prática inicial de docência. A atividade do estágio permeada por uma reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas em sala, durante a prática do estágio, ajuda a entender os desafios cotidianos e a buscar soluções, promovendo o entendimento acerca do papel do professor no que tange o ensinar e do aluno, no aprender.

Para além desses saberes docentes resultantes dos conhecimentos teórico/práticos apropriados durante a formação inicial por meio da vivência no contexto escolar proporcionada pelo momento do estágio, essas experiências em contextos reais também proporcionam a legitimação e a concepção de outros saberes, valores e posturas incorporados à profissão docente no exercício da sua própria profissão. Para Pimentel e Pontuschka (2014, p.95) o ingresso na profissão sugere o investimento em conhecimentos de educação e específicos da área, no desenvolvimento de habilidades e ainda na aquisição do *habitus* que caracteriza o grupo profissional. Segundo as autoras,

Adquirimos o *habitus* ao incorporamos comportamentos aceitáveis, aprendidos empiricamente nas mais diversas situações da vida. São princípios que permitem ao professor gerir as situações, por mais imprevisíveis que possam ser. Permitem agir na urgência, mantendo um padrão aceitável de atitudes. Esse “sistema de disposições”, como define Bourdieu, é construído historicamente em um processo de integração de experiências passadas, que funciona como padrão norteador de ações e percepções. (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014, p.95)

Dessa forma, a iniciação profissional na prática, favorecida pelos estágios curriculares, possibilita apropriações e aprendizagens resultantes da preservação de comportamentos, atitudes e ações de organização validadas pelo próprio grupo dos professores. Esses conhecimentos específicos e geralmente não teorizados legitimam a inclusão dos indivíduos em determinado grupo e compõem aspectos da construção da identidade e da profissionalização docente.

Noffs e Espósito (2011, p. 179), declaram que a formação

[...] ao se situar no espaço e no tempo como uma ação de caráter educativo teórico/prático, confronta-se diuturna e cotidianamente com o exercício de um pensar fundado na lógica do improvável. Portanto, solicita escolhas e a constante tomada de decisões em contextos de incerteza. Esta palavra, ao ser adjetivada como sendo “de professores”, descreve uma ação intencional, diz de valores e de situações. Diz de finalidades conforme se destine à preparação de profissionais, no caso daqueles que se dedicarão ao exercício da docência.

Com início na graduação, esse processo de formação é contínuo e necessário para preparar o futuro docente e perdura ao longo da vida profissional.

Ao lidar com o conhecimento e suas possibilidades, o professor deve manter-se continuamente atualizado, repensando seus saberes e ampliando sua compreensão crítica.

A formação docente não cessa com a obtenção do diploma de conclusão de curso, tampouco, com cursos de especialização realizados posteriormente, a formação docente é um processo que se estenderá ao longo de toda a carreira profissional. É no decorrer da prática docente que o professor vai se preparando para trabalhar com os diversos ambientes educacionais, garantindo que o seu ambiente de trabalho, a sala de aula, contemple a diversidade de seu alunado e suas diferenças individuais de aprendizagem, culturais ou sociais. Para Pineau (2003, p. 220) a formação não é vista apenas “como uma atividade temporária de aprendizado, mas mais ontologicamente como uma função permanente da evolução humana, função neguentrópica pondo em conjunto – em forma, em ritmo – as diferentes fontes de movimento”. Isto posto, para o autor (PINEAU, 2003) refletir sobre a formação é também refletir sobre o presente formador que se apoia na memória de tempos passados para garantir um devir futuro.

Barreira (2023) ressalta a importância da prática na formação do acadêmico em pré-serviço, pois é quando o estagiário vai para a sala de aula e se constrói na sua profissão, pondo em prática a teoria aprendida, refletida e internalizada durante a graduação; é no decorrer do estágio que o futuro professor desenvolve e pratica sua profissão com autonomia, assistido por um professor que o orienta e lhe chama à atenção para tais diversidades.

Nesse decurso da prática do estágio curricular, destaca-se o desenvolvimento reflexivo do aluno-professor. Com a atuação pedagógica, a prática de ensino favorece a construção de uma identidade profissional, estimulando a habilidade crítica e reflexiva do professor a respeito de suas práticas e do sistema educacional no qual está integrado. A identidade profissional do professor se forma com o tempo, fundamentada em suas experiências na sala de aula e na reflexão constante, não é algo estagnado, mas um processo de construção contínua, permeado pelo contexto acadêmico e institucional. É essencial que o futuro professor esteja preparado para trabalhar em ambientes diversos e lidar com a diversidade de situações em sala de aula, levando em conta as diferentes realidades sociais e culturais e dos alunos.

Lima (2008 p. 209) destaca a relevância do estágio em construir a formação de professores a partir da prática do estagiário e além dele. O estágio “é por excelência um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade” e, pela reunião dessas características tem-se um espaço de construção identitária do profissional da educação.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação de professores para a Educação Básica precisa estar em sintonia com o mundo em que vivemos. Assim, a reflexão sobre o processo de formação docente é um tema constante em pesquisas do campo educacional na atualidade. Esse processo de formação inclui a profissionalização e a construção da identidade docente por meio da apropriação de saberes teóricos e práticos, que se estabelecem mutuamente principalmente no momento dos estágios curriculares supervisionados para os estudantes e futuros professores.

Nosso trabalho procurou apresentar uma breve revisão das principais concepções sobre o estágio supervisionado e sua importância para a formação inicial dos futuros professores. É por meio do momento do estágio na escola básica que o estudante da licenciatura vivencia e contextualiza suas teorias e práticas apropriadas na universidade, transformando a escola, dessa forma, em um espaço outro para a formação dos próprios professores.

A prática de ensino mediada pelo estágio supervisionado na formação de professores é um processo complexo em que a reflexão teórica sobre as práticas encontra-se como episteme do processo de apropriação dos saberes docentes. Para além, essa práxis realizada nos estágios também é responsável pela concepção de novos conhecimentos que permitem ao futuro professor compreender os contextos de aprendizagem e suas relações sociais como constituinte desses mesmos contextos e dessas mesmas relações.

Sendo assim, os estágios supervisionados nas escolas de Educação Básica, compreendidos como uma possibilidade para a formação de professores em um outro espaço que não a universidade, onde há a possibilidade de trocas entre professores mais experientes e os futuros professores, além de promover momentos de reflexão em que a teoria e a prática se complementam, deveria ser integrado ao currículo das licenciaturas de forma amplificada, para que a formação inicial de professores possibilite que os futuros docentes se tornem profissionais reflexivos, inovadores, centrados nos estudantes e inseridos ética e politicamente nos mais diversos contextos educacionais.

Freire (1996) sugere que professores transformem sua práxis em um tipo de formação permanente. Dessa forma a prática e a reflexão da prática se tornaria um momento de construção de saberes, inerente à profissão docente. Desse modo, a prática de ensino não se encerraria com a formação inicial. Os professores devem estar abertos a continuar aprendendo ao longo de suas carreiras, tanto por meio da realização de cursos que reciclem seus conhecimentos, quanto por meio do processo de reflexão diante de suas próprias práticas, construído a partir de suas vivências cotidianas e assim, construir seu processo de formação não de forma continuada, mas de forma permanente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP, Pontes, 2010.
- BARREIRA, V. O Estágio Supervisionado na licenciatura: a formação inicial do professor de línguas. Em CASTRO, J. G. [et al.] Saberes e reflexões interdisciplinares: prática e pesquisa. Itapiranga, Schreibern, 2023.
- BIANCHI, A. C. M. Orientação para estágio em licenciatura. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2005.
- COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. Educar em revista, Curitiba. Brasil. N. 53, p. 171-186. 2014.
- CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo, Cortez, 2002.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática docente. 39. Ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e Docência. São Paulo, Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. Estágio e Docência: diferentes concepções. Revista Poiesis. V. 3, N. 3-4, p. 5 - 24, 2005/2006.
- LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4015>.
- LUDWIG, P. I. Formação inicial de professores: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio. 2007. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Luterana do Brasil. Canoas. RS.
- MARTINS, L. C. P. Estágio supervisionado: prática simbólica e experiência inaugural da docência. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2018.
- NOFFS, N. A.; ESPÓSITO, V. H. C. Formação de Profissionais da Educação: da proposição à ação. Rev. Psicopedagogia 2011; 28(86): p. 178-84.
- NOFFS, N. A.; RODRIGUES, R. C. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. Revista e-Curriculum, vol. 14, núm. 1, p. 357-374, jan./mar. 2016.
- NÓVOA, A. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de pesquisa. Vol.47, n.166. out – dez, 2017a. P. 1106 – 1133.
- PIMENTEL, C.S.; PONTUSCHKA, N.N. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experi~encias na Educação Básica. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). Estágios supervisionados na formação docente: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, Cortez, 2014, p. 69 - 111.

PINEAU, G. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo, Triom, 2003.

PINTO, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 32, N. 1, p. 111-117, 2012.

RIBEIRO, R. Dez princípios sobre professores e sobre a formação de professores. *In*: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 117 - 126.

TEIXEIRA, B. R. *O estágio supervisionado e o desenvolvimento profissional de futuros professores de matemática: uma análise a respeito da identidade profissional docente*. Universidade Estadual de Londrina, 2013. Tese de Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

# **CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS E CENAS A PARTIR DA BRINCADEIRA COM MAMULENGOS EM SALA DE AULA**

*Kely Elias de Castro<sup>1</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

Este texto relata um plano pedagógico aplicado nas aulas de Teatro do sexto ano da primeira fase do ensino no CEPAE/UFG – Centro de Estudos e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, onde atuo como professora. Esta proposta tem como base o Teatro de Mamulengos, desde a confecção do boneco até a criação de cenas. Início explicando a origem da elaboração de um tutorial de confecção de bonecos durante o isolamento social da pandemia da COVID-19 e refletindo sobre a importância desse material no momento presente.

O relato destaca os aspectos mais importantes das etapas do plano pedagógico e articula reflexões acerca da importância da atmosfera da brincadeira nesse processo para a apreensão de conteúdos importantes do currículo na disciplina de teatro. Ainda, são apontadas características do Teatro de Bonecos Tradicional no Brasil e sua importância enquanto referência artística para a valorização da experiência em sala de aula. Para tanto, trago referências de autores que dedicaram seus estudos a este tipo de teatro, como Hermilo Borba Filho e Fernando Augusto Gonçalves Santos.

Ao final faço uma breve avaliação da experiência desses anos aplicando o referido plano para a o sexto ano da primeira fase do ensino.

---

1 Doutora em Artes Cênicas pela UNESP - Universidade Estadual Paulista, Mestra em Artes pela ECA/USP - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo e graduada em Educação Artística pela UNESP. É professora efetiva no CEPAE/UFG - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, atuando no departamento de Arte e no PPGEEB - Programa de Pós Graduação Ensino na Educação Básica. <http://lattes.cnpq.br/4759376260865183>. E-mail: [kelycastro@ufg.br](mailto:kelycastro@ufg.br).

## CONFEÇÃO

Os títeres, como os homens, têm uma história. Sempre viveram juntos. É possível que o homem das cavernas, à luz das fogueiras, tenha feito movimentos com as mãos, formando bichos contra as muralhas, como gostávamos de fazer na meninice contra a parede do quarto. A origem dos fantoches no entanto, perde-se da noite dos tempos e a sombra das mãos é apenas uma suposição, mas Platão já dizia que a nossa visão do mundo é como sombras no fundo de uma caverna (FILHO, 1996, p. 4).

Em 2020, quando estávamos no ensino remoto devido à pandemia da Covid-19, criei um tutorial com texto e imagens, ensinando a confeccionar bonecos de luva com material reciclado, tendo como referência o Teatro de Mamulengos. Assim, os alunos poderiam confeccionar os bonecos em casa e participar de atividades síncronas com eles. Eles também criaram algumas cenas em vídeo com esses bonecos. O que eu não sabia é que este tutorial, criado por uma necessidade bastante pontual, seria importante ainda anos depois.

Ocorreu que os relatos dos estudantes sobre como realizaram a confecção dos bonecos foram muito positivos, pois envolviam o contexto familiar. A maioria descreveu um momento prazeroso na companhia da mãe, do irmão, da avó, do pai. Essa experiência me fez refletir sobre o quanto a educação pode atravessar os muros da escola e interferir também na vida de outras pessoas que não somente os estudantes. Houve um aluno que relatou descobrir que a avó era muito talentosa na pintura, outro contou sobre como se divertiu com a mãe justamente por ela não ter habilidade em trabalhos manuais e o quanto a atividade foi um desafio importante para ela. Uma outra criança descreveu um momento de parceria com o irmão adolescente com quem pouco interagia normalmente. Comoveu-me imaginar essas cenas familiares tendo como elo uma atividade pedagógica que, embora divertida, tem finalidades de atingir conteúdos como: exercitar a coordenação motora fina, a criatividade plástica, a capacidade de realizar escolhas estéticas e de criar características físicas de personagens, por exemplo. Logo, entendi que o tutorial seria interessante também para o esperado dia em que findasse o isolamento social.

Além disso, no contexto das aulas de teatro na escola, em que a carga horária compõe apenas 2 aulas de 50 minutos, semanalmente, realizar a confecção do boneco em sala é bastante oneroso. Pois a confecção envolve a espera da secagem, tempo para testes, ou seja, tentar uma coisa, depois tentar outra, etc. Confeccionar em sala de aula seria inviável, dado que além do pouco tempo das aulas ainda temos o intervalo de uma semana entre elas, o que poderia causar uma interrupção em um processo de envolvimento com a materialidade que está sendo desenhada.

Resolvi, então, continuar utilizando o tutorial quando voltamos para as aulas presenciais e avalio como bastante positiva a decisão. Pois, os relatos da confecção continuaram sendo de momentos agradáveis de envolvimento da família e o fator surpresa de conhecer esses bonecos que chegavam prontos de casa foi bastante divertido para a turma. Assim, uma etapa do processo pedagógico que envolve o trabalho de teatro de bonecos já estava cumprida, a confecção, e poderíamos passar para as seguintes.

## **CRIAÇÃO DO PERSONAGEM**

Construir um boneco envolve, além das habilidades manuais, um processo de criação teatral. Afinal, como nos ensinou Ana Maria Amaral, o boneco já nasce personagem (2004). Ou seja, ao construir um boneco estou construindo uma personagem. Por isso, a atividade de confecção proposta no tutorial também envolvia pensar nas características da personagem. Trata-se de uma personalidade autoritária? Então, uma boca apontando para baixo e uma sobrancelha fechada pode ser interessante. Se é uma pessoa que fala demais, uma boca grande e aberta é sugestiva. Uma mulher vaidosa pode ganhar cabelos compridos, um homem tímido talvez possa ter o nariz grande. Essas decisões que se imbricam entre a ideia anterior e a prática da confecção, vão fazendo surgir as criações. Muitos alunos relatam que queriam ter confeccionado um boneco com determinadas características, porém durante o processo foram fazendo escolhas diferentes, pois encontravam mais facilidade de fazer de outro jeito ou o material que possuíam era propício para outra coisa.

Essa etapa, portanto, permite ao estudante vivenciar as contradições de um processo criativo, que fazem parte do fazer teatral: mudar a rota conforme as condições, sentir o que o momento sugere, tentar, insistir ou desistir de uma ideia, afinal, a prática lhe apresentou desafios e imprevistos. E, ainda assim, chegar a um resultado, muitas vezes mais interessante do que a ideia anterior. No encontro entre o artista e o material sempre haverá algum conflito, por mínimo que seja, e muitas vezes é dele que surge a arte.

## **IMPROVISAÇÃO COM O BONECO**

Passada esta etapa feita em casa chega o momento de apresentar o boneco para o coletivo. Para essa prática sigo uma sequência de preparação de jogos teatrais de aquecimento, incluído a voz. Em seguida proponho uma roda, onde cada personagem deve se apresentar. Ou seja, o boneco se apresenta descrevendo suas principais características, com sua voz própria. Os estudantes se divertem conhecendo as criaturas inventadas por seus colegas e se arriscando na improvisação com a personagem que se construiu. E a brincadeira segue nas próximas aulas.

**Figura 1** – Bonecos confeccionados pelos estudantes do sexto ano.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Em seguida procuro dividir as aulas entre exercício de animação e jogos de improvisação com os bonecos. Esses exercícios primeiros têm o objetivo de apresentar conceitos e técnicas para que o educando consiga manipular no sentido de dar vida ao boneco. Esses conteúdos envolvem: eixo do boneco, foco no olhar, deslocamento, respiração, diálogo entre as personagens, sincronia entre movimento e voz do boneco, etc. Já os jogos de improvisação, desenvolvem além da prática dessas técnicas, a criatividade e criação de um repertório para essas personagens. Tradicionalmente, o Teatro de Mamulengos, é baseado na improvisação. Ao invés de um texto ou roteiro fixo, há as “entradas”, onde cada

boneco se apresenta e improvisa sobre seu repertório, que é constituído de diversos elementos, como por exemplo: vocabulário, piadas, bordões, toadas, modos de apresentar sua história e características, etc. Este teatro tradicionalmente apresenta peças cômicas em sua grande maioria. Segundo Hermilo Borba Filho:

O mamulengo é um teatro do riso, como são as outras formas dramáticas populares: o bumba meu boi e o pastoril. Há uma necessidade do riso entre o povo e seus divertimentos dramáticos lhe proporcionam isto. O mamulengo é exemplo ideal da teoria do riso. A teoria de Bergson pode ser reduzida a isto: é cômico tudo o que nos dá, por um lado, a ilusão da vida e, por outro, a ilusão de um arranjo mecânico. O mamulengo preenche estes requisitos, pois afasta a série célebre “talhada de vida” dos naturalistas, partindo para recreação arbitrária da vida, por processos que, aparentemente mecânicos, possuem uma encarnação que a situa nas fronteiras da alma e do inanimado. (FILHO, 1996, p. 257)

As aulas procuram trazer referências do nosso teatro tradicional para, além de ampliar o conhecimento dos alunos, justificar a metodologia. Assim, os estudantes vão exercitando as técnicas, criando e assimilando conteúdo teórico. Porém, sempre tendo como base a brincadeira. Outro aspecto da tradição que é caro a esse plano pedagógico é a improvisação a partir do não-realismo e até daquilo que os estudantes julgam muitas vezes como absurdo. O absurdo é bem vindo na brincadeira de Mamulengo, conforme explica o autor: No mundo do mamulengo todas as inverossimilhanças são permitidas porque nada é real e todo o prazer decorre das convenções atingindo um realismo superior mais verdadeiro do que o verdadeiro porque é poético. (SANTOS, PG 257)

O primeiro jogo de improvisação que proponho após as apresentações individuais acontece em duplas. O participante deve se reunir com sua dupla e respectivos bonecos e estabelecer um diálogo entre eles, onde o tema é justamente a apresentação de cada um. Ou seja, são duas personagens que estão se conhecendo e para isso devem contar um para o outro sobre si. Nessa dinâmica chamo atenção para a fixação do registro vocal a partir da voz criada para o boneco. Da mesma maneira trago lembretes a respeito dos conceitos de animação já apreendidos. A seguir as duplas irão realizar uma improvisação diante de toda a turma onde um personagem deve apresentar o outro. Isto é, devem contar, de forma improvisada, sobre o que sabem a respeito de quem acabou de conhecer. Essa apresentação é feita na tolda ou empanada, que é a barraca de teatro de bonecos. Durante essas apresentações das duplas vou indicando questões sobre a animação que aparecem e são evidenciados pela tolda, como por exemplo, a perda de eixo que é um problema bastante recorrente quando se começa a manipular bonecos. Frequentemente o que ocorre é que o boneco inicia a apresentação em uma determinada altura e durante a cena vai desabando, para baixo ou para frente.

## CRIAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE CENAS

Nas aulas que se seguem continuo com exercícios de animação e improvisação trazendo referências do Teatro Popular de Bonecos Brasileiro, por meio de vídeos curtos e posterior análise. Após incorporados os fundamentos, finalmente chega o momento de formar grupos para se criar cenas. As orientações para as cenas, algumas delas baseadas nas tradições do teatro de bonecos, são:

- Deve-se trabalhar na perspectiva do humor e do não-realismo;
- Criar o roteiro a partir de improvisações entre as personagens;
- Cada personagem deve ter a sua “entrada” de apresentação;
- A cena precisa ter efeitos sonoros e ao menos uma música;
- Ter um conflito a ser resolvido;
- É importante haver interação com a plateia.

Deve-se desenvolver a partir das improvisações e dessas premissas um roteiro básico. Mas, esse roteiro não possuirá falas ou ações pré-definidas, apenas as ordens de entradas, indicações sobre as músicas, o começo, o meio e o fim. E a partir desse roteiro os ensaios são feitos. Os ensaios nada mais são que brincar a partir do roteiro. O estudioso das tradições de Teatro Popular de Bonecos, Fernando Augusto Gonçalves Santos nos fala sobre o roteiro no Mamulengo:

Conquanto tenha um roteiro básico para a história, que não é escrita, os diálogos são criados no momento mesmo do espetáculo, de acordo com as circunstâncias e com a forma de reação do público. Não podendo existir sem a música e sem a dança, o Mamulengo exige do público uma participação constante e ativa, que permita completar, o que os bonecos muitas vezes irão apenas sugerir (SANTOS, 2007, p.20).

Nessas brincadeiras em sala de aula vão sendo criados os repertórios da cena, ou seja, se alguma interação, fala, ação ou efeito sonoro que tenha acontecido de forma improvisada, pareça interessante para a cena, esse elemento é fixado como parte do repertório. Importante destacar que os componentes do repertório não são de uso obrigatório em cena, eles podem ou não serem usados pelo brincante, mas são importantes por formarem base para improvisos.

Para finalizar a proposta pedagógica realizamos as apresentações das cenas. Este é um momento de destacar os conceitos tradicionais do acontecimento do teatro popular, como por exemplo: a relação com a plateia, as estratégias para chamar o público, o mistério que se conserva na tolda antes e durante a apresentação, a manutenção da animação da plateia com música e outros recursos, etc. Trata-se de um momento de euforia entre as crianças. Procuo guia-las no sentido de não se cobrarem o acerto, afinal, o espírito é da brincadeira e do improvisado, é o momento de se divertirem brincando em cena e assistindo seus colegas brincarem.

Algo que considero importante refletir aqui, pois é um tema delicado que permeia todo esse processo, é a tradição da pancadaria no Teatro de Bonecos Popular. O que pouco se sabe no âmbito da educação escolar é que este tipo de teatro não é feito originalmente para o público infantil e sim para o público em geral. O espetáculo popular de rua não delimita público, afinal a rua é de todos e tem-se a intenção de despertar o interesse de diferentes faixas etárias. Além disso, o intuito maior do Teatro de Mamulengos é divertir e não educar. Desta forma, brigas entre as personagens, em que um bate no outro e inclusive pode matar, são comuns e fazem rir. São tão comuns que muitos bonequeiros justificam a confecção dos bonecos com materiais resistentes, como madeira e ferro, justamente para resistirem às pancadas. Conforme Santos:

É o Mamulengo um teatro de características inteiramente populares, onde os atores são bonecos que falam, dançam, brigam e quase sempre, morrem. Como em tantas outras manifestações artísticas da cultura popular nordestina, o Mamulengo revela de modo singular a rica expressividade do dia-a-dia do povo da região. Através dos bonecos, o povo se identifica com suas alegrias e suas tristezas, com seus temores e sua capacidade de fé, com seus tipos matreiros e seus elementos repressores, com o esmagamento de seus direitos e sua ânsia de liberdade (SANTOS, PG 19).

Este teatro popular trata das relações de poder, em que os poderosos, opressores na vida real, aqui levam a pior. Essa abordagem sim, é educativa. Pois, ensina que a arte popular assume o lado do oprimido, ou seja, da classe trabalhadora, das mulheres, das crianças, dos indígenas, das pessoas pretas, etc. Enquanto os donos do poder, como prefeitos, advogados, coronéis, fazendeiros, são ridicularizados. E, muitas vezes, essa ridicularização vem por meio das pancadas. É desta forma que o teatro popular contribui para a crítica social e para a valorização da cultura do povo.

Desta forma, em sala de aula, após toda contextualização as pancadas entre as personagens são liberadas, para a alegria das crianças que se divertem em cenas de confusões em que o “mau” sempre perde. Anteriormente dedico alguns exercícios de manipulação apenas para as cenas de briga, para que, além do intuito da cena ser bem sucedida, os estudantes também se entendam atrás da tolda, ou seja, não se trombem.

## CONSIDERAÇÕES

Aplico o referido plano pedagógico desde 2020 com os sextos anos da Primeira Fase do ensino na escola onde atuo, o CEPAE/UFG, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, trazendo algum ajuste a cada ano. Os sextos anos no CEPAE possuem características que certamente são comuns nessa etapa em outros contextos: uma energia muito grande para a brincadeira, para a movimentação corporal, muita criatividade,

mas falta de foco e dificuldade de concentração. Dadas essas peculiaridades, o trabalho com a sequência desenvolvida no plano foi bastante exitoso, pois exigia das crianças a concentração, mas reservando a maior parte do tempo para a brincadeira. Em suma a sequência de conteúdos se constituiu em: Confecção do boneco em casa a partir do tutorial; Dinâmicas para a apresentação das personagens criadas; Exercícios de voz; Práticas de conceitos de animação de bonecos de luva; Jogos de improvisação com foco na manipulação; Criação de cenas em coletivo; Apresentações de cenas.

Nesse processo as referências artísticas que trago em formato de vídeos curtos e relatos meus sobre determinadas tradições são parte indispensável. Apenas por meio da fruição com a obra o estudante consegue ter dimensão do fenômeno teatral como um todo, em especial o clima que se estabelece em uma apresentação de Teatro de Mamulengos. Neste ano tivemos a oportunidade de receber na nossa escola um espetáculo do mestre mamulengueiro Chico Simões. Essa experiência colocou esse plano pedagógico em um nível bastante superior, afinal as crianças vivenciaram o Mamulengo, viram o brincante em ação, brincaram com ele, apreciaram todos os elementos presentes. Melhor, só mesmo uma viagem até a Zona da Mata Pernambucana, para assistir uma apresentação no local de origem desse teatro. No entanto, não havendo oportunidade como essas, os vídeos são recursos que nos trazem alguma fruição com o fenômeno e permitem a fixação da referência.

A partir das experiências que tenho tido com esse plano pedagógico, concluo que atmosfera da brincadeira presente no Teatro de Bonecos Tradicional do Brasil é pedagógica em múltiplos sentidos. Aprendemos a criar um objeto artístico a partir de materiais simples, desse objeto nasce uma personagem, depois ela se desenvolve a partir da relação com a voz e o corpo do animador e, então, partindo de improvisações cênicas, produzimos uma história. Em todas essas etapas o brincar se faz presente, como a arte. Não se levar tão a sério liberta as crianças de um aprendizado escolar engessado que sempre mira em acertar. A arte não caminha nessa trajetória linear, por isso a brincadeira, que torna erro e acerto apenas parte do jogo, é essencial em nosso currículo.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Maria. **O Ator e Seus Duplos**. São Paulo: SENAC, 2004.

FILHO, Hermilo Borba. **Fisionomia e Espírito do Mamulengo**. São Paulo: Brasiliana, 1996.

SANTOS, Fernando Augusto Gonçalves. Mamulengo: o Teatro de Bonecos Popular no Brasil. **Móin-Móin**: revista de estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Jaraguá do Sul, SCAR-UDESC, v.3, 2007.

# EXPRESSÕES LÚDICAS SOBRE A DIFERENÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

*Antônio Ian Mesquita de Sousa<sup>1</sup>*

*Francisca Alice Sales Mesquita<sup>2</sup>*

*Francisca Livânia Camelo Mendes<sup>3</sup>*

*Mônica Peres da Silva<sup>4</sup>*

*Maria Janderlânia Araújo Muniz<sup>5</sup>*

*José Antônio dos Santos Filho<sup>6</sup>*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a experiência de graduandos em psicologia, a partir da vivência na Unidade Curricular de Extensão (UCE): Educação Inclusiva, elaborada a partir de ações desenvolvidas em sala de aula da Faculdade de Educação da Ibiapaba - FAEDI, localizado na cidade de Ipu-Ceará. Teve como discussão inicial o modo de trabalhar os processos de inclusão de maneira lúdica para alunos do infantil V, de uma creche e, em seguida, como essa temática atravessa essa faixa etária.

Para Almeida et al. (2007), no Brasil, a inclusão se constitui por um conjunto de leis e documentos que atuam com a finalidade de garantir os direitos, através de políticas públicas, para que haja a possibilidade de prover a inclusão nas escolas e assim diminuir a exclusão, atendendo a ordem vigente de educar à

---

1 Graduando em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: ian23sapdl@gmail.com.

2 Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: alicesales421@gmail.com.

3 Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: livaniamendes2016@gmail.com.

4 Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: monica.bvipu@gmail.com.

5 Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: munizjanderlania@gmail.com.

6 Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Docente do Curso de Psicologia da Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: jantfilho20@gmail.com.

população. Conforme Mantoan (2003), há a necessidade de acolher as culturas diversas e o plural que constitui a tríade do intelectual, social e afetivo, com o intuito de propiciar uma ética escolar, implicada na conscientização dentro e fora desse ambiente.

Por esse motivo, os extensionistas investiram em recursos lúdicos com o objetivo de obter as respostas que os inquietavam no momento inicial. A ludicidade possibilitou a aproximação das vivências com o universo infantil e a dimensão da compreensão sobre os processos inclusivos dentro do ambiente de ensino, sob o olhar da criança. A justificativa para a construção deste trabalho vem de encontro com a potencialização e o fortalecimento dos conhecimentos adquiridos ao decorrer das supervisões com o professor orientador e que visa, sobretudo, dar retorno à sociedade sobre as ações realizadas através da temática. Diante do exposto, o presente trabalho objetiva discutir as percepções sobre a diferença no contexto de escolarização, através de expressões lúdicas realizadas por crianças do infantil V, a partir de um relato de experiência.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A intervenção com crianças por meio de atividades lúdicas é responsável pelo desenvolvimento social e emocional delas. Tem como principais objetivos, facilitar o processo de aprendizagem e a promoção de um ensino que considera a linguagem da infância, uma vez que auxilia no desenvolvimento de habilidades e ferramentas de socialização. Desta maneira, o brincar facilita a promoção de um ambiente mais seguro, onde as crianças conseguem expressar suas emoções. Com a aplicação de jogos educativos, dinâmicas, ou até mesmo o uso da arte, podem engajar na tomada de decisões e principalmente proporcionar o acesso a possibilidades de lidar com os desafios inerentes a essa faixa etária (Silva, 2015).

Através da educação infantil, muitas portas são abertas às crianças, pois é um espaço onde se oferece a oportunidade de desenvolver habilidades, no qual se estabelece uma relação com outros sujeitos, desperta também a oportunidade de se conhecerem melhor e descobrir sua própria identidade, assim como conceitos valiosos que, serão de grande importância em sua trajetória escolar e também de vida (Silva; Dias, 2022).

A escola, por seu lado, desempenha um papel essencial na vida de um sujeito, pois vai além da transferência de conhecimentos acadêmicos, ela tem um impacto no desenvolvimento social e pessoal. O contexto escolar é um dos primeiros dispositivos acessados pelas crianças, um meio que oferece a oportunidade de interação com outras pessoas e a construção de laços significativos (Mantoan, 2003).

A inclusão é um tema de grande importância e, nos últimos anos, ganhou evidência, especialmente nas instituições de ensino. Essa contestação desenvolve diversos aspectos, tais como dilemas éticos, ensino-aprendizagem, e a noção de conflitos e valores. Com isso, a escola como instituição que anda de mãos dadas com o mundo e suas atualizações, precisa se adaptar e estar preparada para receber as demandas do contexto geral das atipicidades. Assim, escola e família devem unir forças, para um melhor desenvolvimento do indivíduo, levando em consideração não apenas seus déficits, mas, sobretudo suas potencialidades (Franco; Gomes, 2020).

O estatuto da criança e do adolescente - lei nº. 8.069/90, Artigo 55, reforça que os pais ou responsáveis têm a obrigação de inserir seus filhos na rede de ensino. Fortalece que a educação é um direito de todos, independentemente de quaisquer diferenças. Também nessa época, documentos como a declaração mundial de educação para todos (1990) e a declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas na educação inclusiva.

No contexto geral das leis e normas, em uma perspectiva mais próxima de educação inclusiva, houve a reformulação da LDB, com a Lei 9.394 (Brasil, 1996) que, dedica o capítulo V à Educação Especial, modalidade que deve ser oferecida preferencialmente nas classes comuns das redes de ensino aos estudantes com alguma necessidades educacional especial. Em 2001, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), a partir da Resolução CNE/CBE, estabelece os parâmetros para a organização dos serviços de educação especial numa perspectiva inclusiva. Em seguida, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estende as dimensões da proposta inclusiva. Por fim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), radicaliza a noção de inclusão na medida em que confere o direito de ser diferente nas mais diversas esferas sociais.

Portanto, estas leis reafirmam que a educação é um direito de todos e deve ser assegurado pelo Estado, garantindo acesso para toda a população, promovendo uma educação que valorize as diferentes identidades, promovendo assim a inclusão no contexto educacional. No entanto, a realidade nas salas de aula muitas vezes não reflete essas intenções, torna-se difícil colocar em prática por falta de recursos humanos, arquitetônicos e financeiros. Nessa direção, para fazer inclusão é necessário compreender que apenas matricular não é incluir, é necessário oferecer um ambiente adequado que consiga assegurar a todas as crianças o acesso e a participação no contexto escolar (Santos Filho; Castelo Branco, 2023).

Contudo, a realização efetiva de algumas práticas inclusivas enfrenta diversos desafios, desde a falta de capacitação dos profissionais da educação

até a estruturação (Martins *et al*, 2024). É necessária a inserção de um psicólogo dentro do contexto educacional infantil, para a promoção de uma educação que respeite as diferenças e potencialize as capacidades dos estudantes.

Assim, um dos principais obstáculos da prática da educação inclusiva é a falta de formação adequada dos professores e dos auxiliares, muitos educadores não têm uma especialização para lidar com a diversidade de necessidades que encontram em sala de aula. Isso pode levar ao isolamento involuntário de alunos que requerem atenção especial, pois os professores podem não ter o conhecimento necessário para adaptar suas metodologias. Além disso, as escolas enfrentam limitações de recursos, e isso dificulta o suporte necessário para que todas as necessidades sejam asseguradas. Os desafios são inumeráveis, contudo, é dever das instituições cobrar dos gestores públicos as condições materiais, de formação continuada e de profissionais como professores auxiliares e entre outros, objetivando a busca de novas estratégias pedagógicas para atender às possíveis necessidades (Brasil, 2008).

Nesta empreitada, torna-se de suma importância a atuação do psicólogo no contexto escolar, sobretudo na promoção de espaços formativos mais inclusivos, que considerem a diferença como potencial humano. Assim como pela necessidade de indicar caminhos de superação de barreiras atitudinais, que limitam a participação positiva de estudantes com necessidades educativas específicas (Lôbo *et al.*, 2024). Outrossim, ele proporciona estratégias para a criação de um ambiente de acolhimento e de respeito entre as crianças. Além disso, a presença do psicólogo na escola contribui para a criação de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais dos alunos, oferecendo um suporte para que os professores desenvolvam práticas educativas inclusivas (Silva Neto *et al.*, 2024).

Diante das discussões levantadas, percebe-se que por mais que seja relevante a atuação do psicólogo na escola, neste ambiente a atuação desse profissional ainda é muito carente. Impulsionados por essas discussões, é que um grupo de extensionistas em formação em psicologia, desgarrados do *status quo*, resolveram propor intervenções a partir da dimensão lúdica em uma escola pública, tendo a compreensão que a ludicidade se apresenta como uma potente ferramenta para trabalhar a inclusão na infância, uma vez que facilita a criação de ambientes que respeitem e acolham às diferenças.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência. Este tipo de estudo é um meio de demonstrar algum tipo de produção de conhecimento, seja vivenciada por uma experiência acadêmica ou até mesmo profissional, cuja característica principal é a descrição da vivência que impulsionou o aprendizado. Desta forma, na edificação do estudo é importante serem construídas observações subjetivas e objetivas (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

A ação foi realizada por cinco acadêmicos de psicologia, e ocorreu no dia 2 de outubro de 2024. O primeiro momento foi um acolhimento do núcleo gestor da escola, no qual ofereceram uma breve apresentação da instituição. Logo após a visita, aconteceram encontros supervisionados pelo professor orientador, para decidir a metodologia a ser utilizada para o prosseguimento do trabalho, foi decidido, com anuência de todos, que a prática seria exercida no infantil V, com o uso de ferramentas lúdicas

Num enfoque antropológico, as atividades lúdicas são consideradas como responsáveis pela transmissão da cultura de um povo, tendo diferentes propósitos. São utilizadas para repassar conhecimento de uma forma mais expressiva, também, para facilitar a socialização de um grupo. Já no contexto educacional, trabalhar com o lúdico é importante para a transmissão de conhecimentos de forma eficaz, uma vez que se trata da linguagem interior da infância. Ainda, desperta o engajamento e a criatividade da criança, através do brincar (Silva, 2015).

A coleta dos dados se deu pela escrita do diário de campo pelos extensionistas, logo após cada encontro, o que facilitou a emergência das experiências e os atravessamentos ocasionados pelo encontro com as crianças. Ressalta-se, ainda, que as expressões lúdicas delas, feitas por meio do desenho, foram de suma importância para a discussão gerada no encontro, na medida em que foi possível adquirir as percepções individuais de cada criança sobre a educação inclusiva.

A análise dos dados, por seu turno, aconteceu pela articulação entre a teoria da educação inclusiva, as experiências dos extensionistas, a produção lúdica das crianças, os regimentos, leis e diretrizes que concebem a inclusão como direito de todos.

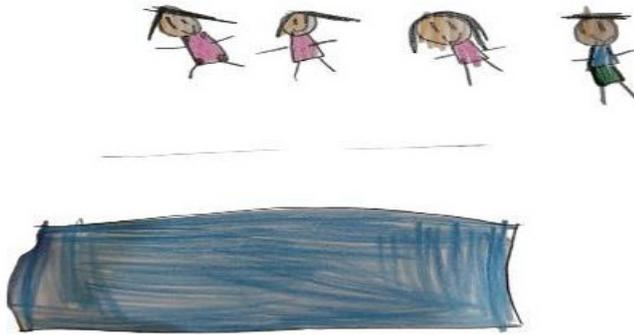
## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para abordar o tema da inclusão de forma lúdica e acessível, a equipe utilizou fantoches disponibilizados pela escola, para contar uma história infantil criada pelos próprios extensionistas. A história acontecia em um vilarejo, onde uma pequena flor chamada Lila se sentia excluída das brincadeiras por sua

estatura, ela não conseguia brincar com as outras flores do jardim e por isso se isolava, mas acabou encontrando duas flores que a acolheram e criaram uma brincadeira inclusiva. Esta história foi desenvolvida para ilustrar o valor da inclusão, de maneira que as crianças pudessem relacionar-se com situações cotidianas. Para consolidar o tema, foi solicitado que cada criança fizesse um desenho que representasse para elas o conceito de inclusão, baseado na história.

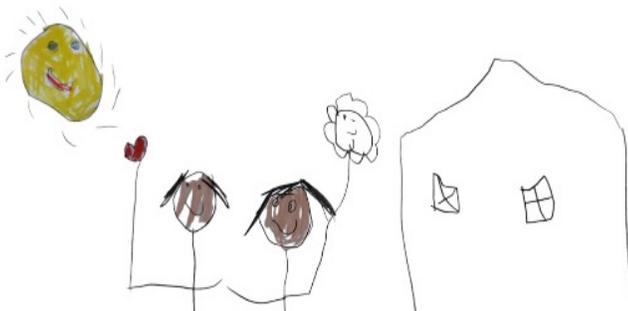
Nesse viés, de modo a exemplificar o que foi ressaltado no último parágrafo, apresentamos alguns dos produtos expressivos feitos pelas crianças acerca das suas perspectivas sobre o que seria a inclusão, a partir do que foi apresentado na história da florzinha Lila.

Desenho 1



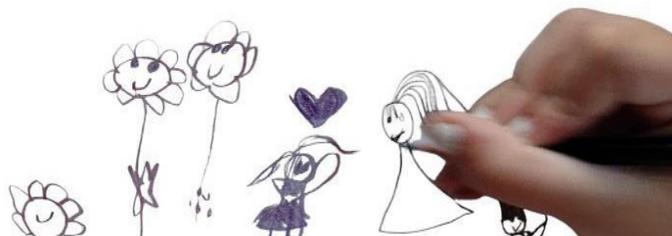
Na percepção da criança representada no desenho 1, inclusão é brincar na piscina com todos os seus coleguinhos em um dia ensolarado. Nessa direção, compreende-se que essa expressão lúdica diz respeito a um dos princípios fundamentais da inclusão escolar, qual seja, a convivência de todos, no mesmo espaço, sem distanciamento geográfico e afetivo (Brasil, 2008).

Desenho 2



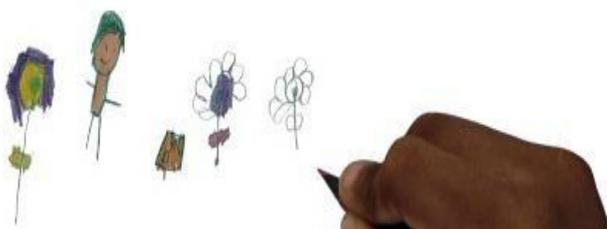
Na percepção da criança representada no desenho 2, inclusão é a brincadeira com os pares, vestir-se igual, cada um segurando um balão, que representa o companheirismo e o amor incondicional. Ressalta-se o sol, como componente que traz o calor afetivo para a relação. A casa, por sua vez, diz respeito à morada, ou seja, ao convite: eu abro as portas da minha casa interna, para que você entre, se acomode e faça morada. Axline (1980), ressalta que o desenho é a expressão do mundo interior da criança, pois ao criar traços e formas ela representa seu mundo interior.

Desenho 3



Na percepção da criança representada pelo desenho 3, inclusão é brincadeira com a família, mesmo cada um tendo interesses diferentes. O que reforça a necessidade de família e escola andarem de mãos dadas na construção de um ambiente que reconheça e valorize as diferenças (Mantoan, 2003).

Desenho 4



Na percepção da criança representada no desenho 4, inclusão é poder estar e brincar com todos os colegas, independentemente da cor, classe social e aparência física. Este aspecto revela o quanto a criança é sensível ao valor da diferença, na medida em que a compreende não como impotência, mas como potência de crescimento a ser expressa no mundo (Santos Filho; Castelo Branco, 2023).

Essa intervenção permitiu que a equipe introduzisse o tema da inclusão de forma lúdica e interativa, facilitando a compreensão das crianças e promovendo uma reflexão sobre inclusão no dia a dia. O jogo com fantoches e narração de

histórias procurou satisfazer as necessidades específicas das crianças ao adaptar o conteúdo de maneira acessível e inclusiva.

A inclusão escolar demanda práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos estudantes e promovam sua participação ativa em todas as atividades, eliminando barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. Contudo, observa-se que muitos professores enfrentam dificuldades devido à falta de formação específica e de recursos adequados, o que compromete a efetividade das políticas de inclusão (Silva; Dias, 2022).

Nesse sentido, é notório que a inclusão escolar vai exigir um esforço coletivo, assim como práticas pedagógicas que promovam participação ativa, não só centrada nos métodos tradicionais. O ensino precisa ir se adaptando de acordo com cada aluno, além disso, deve ocorrer mudança nas barreiras físicas, dando o acesso a todos os estudantes, para que não exista espaços inadequados (Tavares; Santos; Freitas, 2016)

Embora existam normas e leis que asseguram a inclusão de estudantes com deficiência, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), frequentemente essas políticas não são postas em prática efetivamente por causa de questões estruturais e escassez de recursos. As dificuldades são interligadas e complexas, abrangendo desde a capacitação dos docentes até a estrutura das instituições de ensino e a postura da sociedade frente à diversidade. Para vencer esses obstáculos, é imprescindível um esforço coletivo que engloba a melhoria da capacitação dos professores, a adaptação dos ambientes e recursos educacionais, o incremento de recursos e a disseminação de uma cultura de respeito.

Ao nosso olhar, percebemos uma introdução da temática no território, mas que ainda é significativamente tímida com relação ao crescimento da necessidade dela nas escolas e outros espaços onde a educação acontece e é necessária. Acreditamos, ainda, que o que dificulta esse assunto em nosso contexto é a tradução por parte dos professores de um assunto tão complexo em uma linguagem inacessível para as crianças, visto que “o professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com a criança” (Tavares; Santos; Freitas, 2016, p. 528)

Sendo assim, o presente trabalho tentou expor algumas das nossas ações e reflexões, a fim de exemplificar de maneira crítica e prática o tema abordado. É importante ressaltar que existem diversos pontos que interferem nos resultados de práticas como essas, como o território, a necessidade de uma atuação continuada e outros fatores. Por isso, a necessidade de uma atenção mais especializada acerca desse assunto, na tentativa de ultrapassar barreiras, aliados a ações mais

diretas e bem fundamentadas por parte do governo e de organizações privadas, que estejam em pleno contato com a realidade da educação.

Nessa perspectiva, as crianças podem desenvolver novos modos de enxergar o mundo e as diferenças entre si e seus pares, aprendendo que o diferente não deve ser excluído, mas sim integrado para que a brincadeira se torne ainda mais enriquecida. Conseqüentemente, os resultados que se podem obter desses novos olhares são - uma educação que inclua todos e com resultados promissores - assim como a formação de futuros cidadãos conscientes, empáticos e acolhedores no que se trata da diferença entre si e os outros (Mantoan, 2003).

Por fim, ao falarmos de educação inclusiva nos referimos ao acolhimento de todas as formas de diferença, encarando a heterogeneidade como característica da humanidade e assim removendo ou pelo menos contornando os obstáculos que surgem no ensino e na integração dos indivíduos no meio escolar, abarcando toda a hierarquia de posições e contextos que existem e definem o contexto educacional no Brasil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência vivenciada ao se trabalhar a temática da inclusão com crianças no contexto educacional de ensino público mostrou que, ao propor um ambiente respeitoso e acolhedor é possível repassar a importância de valorizar as diferenças presentes nas salas de aula. A dinâmica ofertada na intervenção, trouxe o reconhecimento do quanto as crianças aprenderam a reconhecer e respeitar as diferenças, pois trouxeram falas significativas e expressões em formato de desenhos, as quais representaram o que cada um conseguiu entender sobre o que é inclusão, e como exercer essa prática no contexto escolar. Foi possível, ainda, observar que incluir não é apenas realizar uma matrícula escolar, mas refere-se a uma garantia de que todas as vozes sejam ouvidas, respeitadas e acolhidas, enfim, que todos tenham oportunidades de participação e aprendizado dentro e fora do ambiente escolar.

A relação do grupo de extensionistas com as crianças público-alvo da intervenção foi enriquecedora para experiência acadêmica e, sobretudo, pessoal, à medida em que trouxe a reflexão do quanto eles podem ser capazes de transcender as barreiras das contrariedades, se apoiando e criando laços significativos. Também, o acolhimento do núcleo gestor da escola foi fundamental para a realização desta ação. Entende-se que quando todos compreendem a importância de falar e exercer a inclusão, os resultados se tornam ainda mais significativos, e mudanças relevantes poderão acontecer.

Portanto esse projeto de intervenção atendeu as expectativas e o objetivo foi alcançado. Mas é necessário reconhecer que a inclusão exige um

comprometimento maior por parte dos educadores e de toda a comunidade escolar. É importante reforçar a importância da formação contínua dos professores, para que assim possam lidar com as adversidades. Assim, na tentativa de construir uma cultura inclusiva, o envolvimento das famílias com todo o núcleo gestor da escola é fundamental para sustentar práticas inclusivas e eficientes.

Ao continuar investindo em práticas inclusivas, estaremos cooperando para formação de humanos conscientes e que respeitam a diferença. A inclusão é um caminho que deve ser trilhado em conjunto, sempre na busca de novos meios de garantir que todas as crianças tenham seu direito garantido. Assim, reconhecendo os limites da pesquisa, esperamos que a partir deste estudo, venham surgir novos debates e pesquisas na área, contribuindo para um entendimento mais totalizante sobre as expressões lúdicas no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/677>.

AXLINE, V. M. **Ludoterapia: a dinâmica interior da criança**. Belo Horizonte: Interlivros, 1980.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

BRASIL. Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1999<sup>a</sup>]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 08 de novembro de 2024.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm).

BRASIL. L13146. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

FRANCO, R. M. S.; GOMES, C. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Rev. psicopedag.** [online], v.37, n.113, pp.194-207, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-8486.20200018>.

LÔBO, I. *et al.* O papel do psicólogo na promoção da inclusão escolar. **Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 1, p. 1-10, jan./jul. 2024. Disponível em: <https://submissoesrevistacientificasaber.com/index.php/rcmos/article/view/487>.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 1. ed. São Paulo; Moderna, 2003.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>.

SANTOS FILHO, J. A.; CASTELO BRANCO, P. C. Transtorno do espectro autista e educação inclusiva: revisão integrativa de literatura. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 25, p. 321-337, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/18704>.

SILVA NETO, G. S. *et al.* O Papel do Psicólogo Escolar no Processo de Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Bibliográfica. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 13, p. 26–42, 2024. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/362>.

SILVA, L. S. P. A dimensão lúdica na criança e seu espaço tempo na escola. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 261-277, fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19682/10582>,

SILVA, V. S.; DIAS, J. S. C. Inclusão na Educação Infantil: dos direitos às práticas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 30, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/30/inclusao-na-educacao-infantil-dos-direitos-as-praticas>.

TAVARES, L. M. F.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 22, n. 4, pp. 527-542, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt>.

# A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Bruna Lemos Teixeira da Silva<sup>1</sup>*

*Wanderson da Silva Santi<sup>2</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema “A importância do brincar na educação Infantil”, surge a partir da prática desta pesquisadora em sala de aula e das observações feitas durante a trajetória como professora desse segmento. No decorrer dos doze anos, percebi o quanto o brincar é fundamental para a criança e o quanto auxilia no seu processo de ensino aprendizagem, pois através dele a criança socializa, experimenta, desenvolve, expressa seus desejos e emoções. O brincar não é uma mera atividade espontânea, é preciso que o professor ofereça esse momento planejado e intencionalmente para poder servir como uma ferramenta do desenvolvimento da criança.

Por vezes escutei a seguinte frase “Vai para escola só para brincar?” Sim, nós brincamos e brincamos com intencionalidade. Antes da criança conseguir pegar no lápis, por exemplo é necessário que a sua preensão e coordenação motora fina esteja definida, sendo assim usamos a massa de modelar, atividades com pregadores ou pinças. Antes de aprender a usar o caderno para fazer a tão sonhada escrita trabalhamos a sua coordenação motora ampla com zig zag, lateralidade dentre outras atividades que são realizadas para que a aquisição do “dever” seja mais fácil. Todas essas atividades são tão importantes como saber ler e escrever, brincando também se aprende.

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a importância do brincar na educação infantil como sendo algo necessário para o desenvolvimento da criança. A pesquisa é de caráter qualitativo, com a finalidade de trazer um pouco da minha vivência em sala de aula e de defender o quanto esse assunto é importante.

---

1 Professora da Educação básica e Graduada em Pedagogia pela UNIRIO.

2 Doutorando em Educação na UFRRJ, Professor na SEMED de Nova Iguaçu, Japeri e Rede SESI. Mestre em Ensino de História, Licenciado em História, Geografia e Pedagogia, Email: wandersonsanti@rioeduca.net.

Durante a pesquisa será possível relacionar alguns pesquisadores que abordam esse tema a fim de nos levar a refletir a nossa prática em sala de aula. Apresentamos documentos como a Resolução SME nº 04/2023, do município de Barra do Piraí além da BNCC.

## DESENVOLVIMENTO

A importância do brincar na educação infantil tem sido discutida e destacada como necessária para o desenvolvimento da criança. Como professora da Educação Infantil há 12 anos, atuando atualmente no Jardim II (como definido pela Resolução SME nº 04/2023, que organiza as turmas de acordo com a faixa etária das crianças), é fundamental reforçar a importância do brincar. No contexto do Jardim II, por exemplo, que abrange crianças de 5 anos completos até 31 de março, o brincar vai além de simples diversão, sendo uma atividade para o aprendizado e o desenvolvimento socioemocional dos agrupamentos.

O brincar, além de estimular a interação entre as crianças, promove o aprendizado por meio de uma vivência lúdica e prazerosa. Esse processo de interação é fundamental, pois a criança aprende a conviver com o grupo, a conhecer a si mesma e seu papel no espaço educativo. Muitas vezes, no senso comum, escuta-se a expressão: “Só vai para escola para brincar”. Ainda há pessoas que subestimam o valor pedagógico do brincar, sem perceber que essa atividade é necessária para o desenvolvimento de várias dos pequenos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a brincadeira é um dos eixos estruturantes da Educação Infantil. Ela assegura que, na primeira etapa da educação básica, devem ser garantidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BNCC, 2017, p. 27). Esses direitos reforçam que o brincar é uma prática necessária, pois permite que a criança desenvolva as habilidades para sua formação integral.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998), a brincadeira é uma linguagem própria da criança, uma forma de recriar e reinterpretar o mundo ao seu redor. “Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando” (RCNEI, 1998, p. 27). Portanto, o brincar não é uma atividade descompromissada, mas uma ferramenta de aprendizado e desenvolvimento.

Vygotsky (1987) também destaca que “o jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações dela mesma” (p. 123). Para ele, o brincar possibilita que a criança vivencie o

momento presente e explore novas realidades, desenvolvendo sua capacidade de imaginação.

Piaget (2014) argumenta que o brincar é uma forma de aprendizagem ativa, na qual as crianças assimilam novas informações e acomodam em seu repertório cognitivo. Segundo Piaget, o jogo simbólico, comum na primeira infância, permite que a criança experimente papéis, explore emoções e compreenda o mundo ao seu redor de maneira lúdica.

Além disso, o brincar proporciona oportunidades para o desenvolvimento da linguagem. Quando as crianças participam de jogos de faz-de-conta, elas utilizam a linguagem de maneira criativa, expandindo seu vocabulário e desenvolvendo habilidades comunicativas. Kishimoto (2017) enfatiza que “a brincadeira oferece às crianças um espaço seguro para experimentar novas palavras, construir narrativas e interagir socialmente” (p. 45). Esse processo é necessário para a alfabetização e o letramento nas primeiras etapas da educação.

No contexto da Educação Infantil, o brincar também desempenha uma função na construção da autonomia e da autoestima da criança. Freire (2019) observa que “o brincar é uma forma de a criança afirmar sua independência, tomar decisões e resolver problemas por conta própria” (p. 79). Esse processo contribui para o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais ao longo de sua vida.

De acordo com Wallon (2011), “o brincar possibilita à criança o exercício de papéis sociais e a vivência de situações de cooperação e conflito, essenciais para a construção de sua identidade social” (p. 88). Nesse sentido, o brincar é um espaço onde as crianças podem experimentar diferentes formas de interação social, contribuindo para o desenvolvimento de convivência e empatia.

A BNCC reforça a importância do brincar nesse aspecto ao destacar que ele está relacionado ao direito de conviver, uma das competências para o desenvolvimento infantil (BNCC, 2017). Ao conviver com seus pares, a criança aprende a lidar com as diferenças, a respeitar o outro e a construir relações de afeto e cooperação.

O educador atua na mediação das brincadeiras e no estímulo ao desenvolvimento da criança. Kramer (2019) destaca que “o professor é responsável por criar um ambiente que favoreça o brincar, oferecendo materiais e espaços adequados, além de participar ativamente das brincadeiras, sem direcioná-las” (p. 102). Dessa forma, o educador atua como um facilitador, garantindo que o brincar ocorra de maneira espontânea, mas também repleta de oportunidades de aprendizado.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve incluir o brincar como uma estratégia, e o educador deve estar atento às possibilidades de aprendizagem

que surgem durante as brincadeiras. Como destaca Oliveira (2020), “o brincar é uma atividade que deve ser planejada e intencional, visando promover o desenvolvimento integral da criança” (p. 53).

A metodologia desta pesquisa será qualitativa, exploratória e descritiva, com o objetivo de investigar como as crianças aprendem através da brincadeira no contexto da Educação Infantil. A pesquisa será baseada na experiência prática da desta professora, que atua há 12 anos como professora no Jardim II, com foco nas atividades lúdicas.

A pesquisa será realizada em uma turma de Jardim II, composta por crianças de 5 anos, a pesquisadora atuará como observadora participante, uma vez que já é professora da turma. Isso permitirá uma análise detalhada das interações e do desenvolvimento das crianças durante as atividades.

Os dados serão coletados por meio de dois instrumentos principais. As observações em Sala de Aula, onde serão realizadas durante as atividades, como jogos de construção, brincadeiras simbólicas e atividades motoras (como correr, pular e amassar). Serão registrados os comportamentos, as interações sociais e a evolução das habilidades cognitivas das crianças. Um diário de campo será utilizado para registrar as observações detalhadas.

Será utilizado também análise de Materiais Pedagógicos: Jogos de tabuleiro, alfabeto móvel, livros de histórias, materiais de construção e outros recursos pedagógicos lúdicos utilizados durante as aulas serão analisados quanto ao seu objetivo para promover habilidades necessárias para as crianças.

Em sala de aula, utilizamos diversos recursos pedagógicos para que o aprendizado ocorra de forma ampla para as crianças. Brincadeiras que envolvem atividades de movimento, como correr, pular, amassar, rasgar, pinçar, montar e arremessar, são necessárias para o desenvolvimento motor, pois melhoram a coordenação e o equilíbrio, além de preparar as crianças para outras etapas.

De acordo com Andrade (2018), “o lúdico surge em qualquer movimento que proporciona prazer, diversão, onde o praticante aproveita o momento, promovendo mudanças e novas aprendizagens”. Quando as brincadeiras estão presentes, as crianças geralmente ficam mais concentradas e conseguem aproveitar ainda mais o que lhes é proposto, atingindo, assim, os objetivos e habilidades pretendidos.

Segundo Kishimoto (2017), “a brincadeira oferece à criança um momento de descontração no qual ela exerce autonomia, o que é fundamental na hora de brincar, e aprende e se desenvolve com o outro, criando, inventando e reinventando suas próprias regras”. Por isso, é importante promover momentos de ludicidade em um ambiente acolhedor e estruturado, com rotinas que incluam jogos de montar, canto de leitura, canto da imaginação, entre outros, para serem explorados pelos alunos, com ou sem a supervisão da professora.

Ensinar na Educação Infantil deve ser um processo que mistura o real com o imaginário, pois as crianças estão em fase de desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Nessa fase, o professor tem um papel que garante que as crianças participem de maneira leve e lúdica.

O professor pode se valer de materiais que possibilitem ensinar de forma lúdica, como jogos de tabuleiro, alfabeto móvel, música, movimento corporal, entre outros. Brincar é a melhor forma de aprender na Educação Infantil. Para isso, o educador deve proporcionar atividades que permitam às crianças explorarem, experimentar e descobrir o mundo ao seu redor de maneira divertida. O ambiente da sala de aula deve ser acolhedor e propício a uma aprendizagem prazerosa.

Segundo Gonçalves e Lira (2020), “o professor, em seu trabalho cotidiano, pode utilizar atividades lúdicas como: incentivar os alunos a contarem e interpretarem histórias cotidianas, trabalhar com eles o respeito às diferenças e motivá-los a trazerem para a sala de aula, com a devida autorização da família, fotografias que indiquem a profissão ou o trabalho de cada pessoa nas imagens, entre outras atividades lúdicas.”

Durante as atividades, foi possível observar que o brincar, além de proporcionar momentos de diversão, é uma ferramenta para o desenvolvimento das crianças. Por exemplo, em jogos de construção e brincadeiras simbólicas, as crianças demonstraram avanços importantes na socialização e na resolução de problemas.

Os resultados obtidos a partir da observação participante na turma de Jardim II revelam a importância do brincar como prática para o desenvolvimento infantil. Ao longo das atividades propostas, tanto a interação social quanto o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças se destacaram.

Ao observar as atividades lúdicas, o brincar facilita a construção de conceitos e a internalização de novos conhecimentos pelas crianças. Por exemplo, em jogos de faz-de-conta e atividades simbólicas, as crianças experimentaram diferentes papéis sociais e narrativas, num espaço no qual as crianças exercem sua autonomia. Quando deixadas para escolher as brincadeiras e decidir sobre as regras a serem seguidas, as crianças demonstraram uma crescente independência.

Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que a postura do educador é necessária para garantir que o brincar seja uma experiência de aprendizagem importante. O planejamento pedagógico deve incluir atividades lúdicas estruturadas que permitam à criança explorar, experimentar e descobrir, e cabe ao professor mediar essa aprendizagem.

Como uma forma de exemplificar o resultado da pesquisa segue em anexo imagens do acervo pessoal desta professora.

**IMAGEM 1: Rotina**



Fonte: Acervo pessoal / 2024.

**IMAGEM 2: Canto da Imaginação e da Leitura**



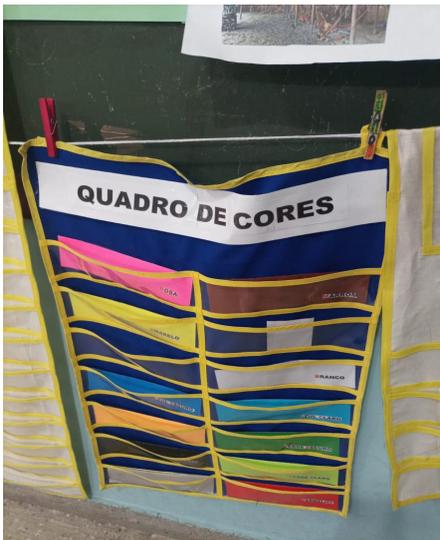
Fonte: Acervo pessoal / 2024.

**IMAGEM 3: Jogos**



Fonte: Acervo pessoal / 2024.

**IMAGEM 4**



Fonte: Acervo pessoal / 2024.

**IMAGEM 5: Massa de modelar**



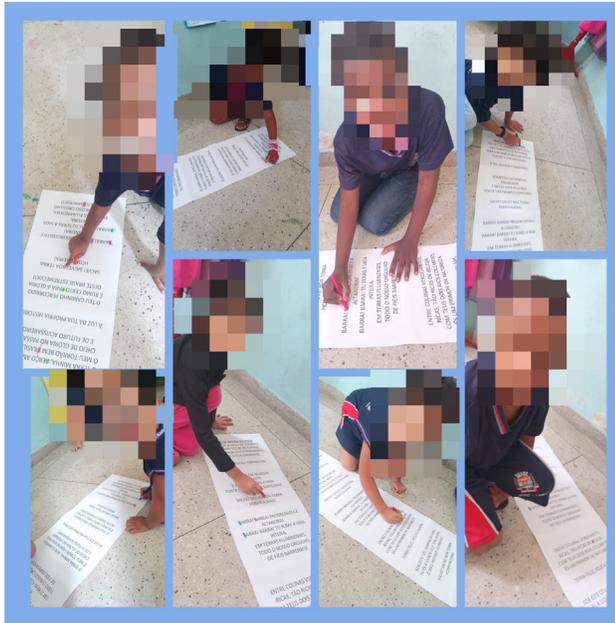
**Fonte:** Acervo pessoal / 2024.

**IMAGEM 6: Atividade de consciência fonológica**



**Fonte:** Acervo pessoal / 2024.

**IMAGEM 7: Pesquisar e pintar as letras B e P na letra do Hino da cidade**



Fonte: Acervo pessoal / 2024.

**IMAGEM 8: Alfabeto com rótulos**



Fonte: Acervo pessoal / 2024.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, como discutido, vai muito além de um simples ato de diversão ou distração. Ele é, na verdade, uma das principais formas de aprendizagem para crianças nessa faixa etária, permitindo que elas desenvolvam habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

Através da brincadeira, a criança explora o mundo ao seu redor, constrói novos conhecimentos e reforça os já adquiridos. Esse processo é amplamente discutido por diversos autores como Vygotsky, que destacou o brincar como uma atividade que ativa a zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança, por meio da interação com seus pares, avance em seu aprendizado e desenvolvimento.

A prática pedagógica deve, portanto, considerar o brincar como um elemento central. É fundamental que os educadores, ao compreenderem o papel das atividades lúdicas, ofereçam ambientes propícios em estímulos e propostas diversificadas, onde a criança possa se sentir protagonista de sua própria aprendizagem. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular reafirma essa importância ao garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tendo o brincar como eixo estruturante na educação infantil.

Ainda assim, muitos desafios são enfrentados nesse processo. Um deles é a desvalorização do brincar por parte de algumas famílias e, em alguns casos, até de educadores que ainda enxergam essa prática como algo supérfluo ou de menor importância. Esse cenário ressalta a necessidade de uma maior conscientização sobre o valor pedagógico do brincar, especialmente em uma sociedade que, muitas vezes, prioriza o ensino tradicional e a alfabetização precoce.

O brincar é uma atividade necessária no contexto da educação infantil. Ao brincar, a criança aprende sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor, construindo conhecimentos de maneira prazerosa. A valorização do brincar no espaço escolar, respaldada por documentos como a BNCC e o RCNEI, deve ser uma prática constante entre educadores, que têm o papel de facilitar este processo.

Por fim, o trabalho reforça a ideia de que brincar é, sim, aprender. As atividades lúdicas, quando bem orientadas e organizadas, possibilitam que as crianças vivenciem experiências importantes para seu desenvolvimento integral. Ao professor, cabe o papel de mediador, organizador e incentivador de momentos de brincadeira, garantindo que essa prática contribua para o crescimento e o aprendizado dos pequenos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BNCC. (2017). **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação.
- FREIRE, P. (2019). **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra.
- KISHIMOTO, T. M. (2017). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez.
- KRAMER, S. (2019). **Por uma infância plena: educação infantil e seus desafios**. Vozes.
- OLIVEIRA, Z. M. (2020). **Brincar e aprender na educação infantil: desafios e práticas**. Editora do Brasil.
- PIAGET, J. (2014). **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. LTC.
- RCNEI. (1998). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Martins Fontes.
- WALLON, H. (2011). **Psicologia e Educação da Criança**. Vozes. **S. Vygotsky: algumas idéias sobre desenvolvimento e jogo infantil** Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil Sandro Vinicius Sales dos Santos.

# A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO

*Ariane Medeiros de Paula Garcia<sup>1</sup>*

*Wanderson da Silva Santi<sup>2</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ludicidade é um tema bastante discutido nas metodologias da educação infantil. Desde meados do século XX, educadores como Maria Montessori e Jean Piaget enfatizam a importância dos jogos no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Com o avanço das pesquisas em neurociência, a partir da década de 1990, a pertinência dessa abordagem na construção de conhecimentos e habilidades ficou ainda mais em destaque.

A ludicidade desempenha um papel decisivo nos processos de alfabetização, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Minha investigação sobre a manutenção de metodologias lúdicas nas turmas de alfabetização infantil surgiu a partir de minha experiência como professora de aulas particulares. No contato diário com alunos dessa faixa etária, percebi que muitos enfrentam dificuldades com o conteúdo apresentado em sala de aula. No entanto, ao introduzir atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, observei um aumento de participação, interesse, na concentração e na interação dos alunos com o conteúdo, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo deste trabalho é discutir a importância da continuidade da metodologia lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental, com objetivo na sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo dos alunos em fase de alfabetização. É necessário observar a transição entre a educação infantil, onde as brincadeiras são direcionadas, e o ensino fundamental, que frequentemente adota metodologias tradicionais, apesar de os alunos começarem a explorar mais o universo das letras, números e formas. Para isso, utilizarei como base os autores Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Souza, Friedmann e Soares.

---

1 Professora da Educação básica e Graduada em Pedagogia pela UNIRIO.

2 Doutorando em Educação na UFRRJ, Professor na SEMED de Nova Iguaçu, Japeri e Rede SESI. Mestre em Ensino de História, Licenciado em História, Geografia e Pedagogia, Email: wandersonsanti@rioeduca.net.

A interrupção da metodologia lúdica nos anos iniciais da alfabetização pode resultar em desmotivação e perda de interesse por parte dos alunos, além de criar dificuldades que podem perdurar ao longo de sua vida na escola. Este trabalho busca sensibilizar educadores sobre a importância de manter práticas lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a importância que essas metodologias podem ter no processo de alfabetização e letramento. Ao investigar as razões para a continuidade do lúdico, espero responder a questões sobre como essa abordagem pode facilitar o aprendizado e promover um ambiente mais prazeroso para as crianças.

Como método de pesquisa, utilizarei uma abordagem qualitativa, por meio de um questionário com perguntas abertas, que será disponibilizado a professores da rede pública atuantes na educação infantil e no ensino fundamental, destacando o ambiente lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental como uma ferramenta para a formação dos estudantes nessa fase, abordando o papel do docente na aplicação da metodologia e a forma como a criança responde a esses estímulos.

O brincar existe desde muito antes das primeiras pesquisas sobre o tema. Essa prática, que é naturalmente humana, foi analisada desde a Antiguidade, e há evidências de que o homem sempre brincou. Em uma sociedade cada vez mais veloz e tecnológica, o ato de brincar tem sido frequentemente esquecido. Resgatar as brincadeiras no ato de aprender deve ser uma atitude coletiva, dada a importância dessa ação na infância e na vida.

## **DESENVOLVIMENTO**

A ludicidade tem se consolidado como uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente nos anos iniciais da alfabetização. Autores como Lev S. Vygotsky, Jean Piaget e Tizuko Morchida Kishimoto destacam o papel central do brincar no aprendizado, não apenas como atividade de entretenimento, mas como um meio de mediação entre o aluno e o conhecimento. Vygotsky (1998) ressalta que “o brincar tem relação direta com os avanços de um estágio de desenvolvimento para outro,” conectando-se com mudanças nas motivações e tendências das crianças. Piaget (1998) complementa ao afirmar que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança,” enquanto Kishimoto (2003) enfatiza o brinquedo como “instrumento indispensável da prática pedagógica.

Nesse contexto, o lúdico se torna um recurso necessário na alfabetização, atuando como uma metodologia que facilita o aprendizado, tornando-o dinâmico e criativo. Ao incorporar o lúdico no processo de ensino, o educador possibilita que a criança interaja com seu meio, sua cultura e suas vivências, humanizando

a aprendizagem e permitindo que o aluno construa seu próprio saber de maneira ativa. Como define Oliveira (2014), o conhecimento é construído pela interação do sujeito com a realidade que o cerca, e o lúdico cria um ambiente que promove essa interação de forma natural e prazerosa.

A Base Nacional Comum Curricular reforça a importância do brincar como eixo estruturante da educação infantil, garantindo o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos indicam que o lúdico é uma prática fundamental na formação integral das crianças, sendo um caminho para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

A teoria de Vygotsky, especialmente o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é central para entender a importância do lúdico no aprendizado. A ZDP define o espaço entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de um mediador. Brincadeiras e jogos direcionados, segundo Vygotsky (1998), são essenciais para impulsionar esse desenvolvimento. Wajskop (1999) também destaca que, por meio da brincadeira, a criança alcança novos níveis de desenvolvimento com a ajuda de adultos ou companheiros mais experientes.

Piaget (2003) argumenta que os jogos criam um ambiente de movimento e interação que se alinha com a natureza infantil, canalizando a energia da criança para o aprendizado. Esse ambiente, que promove a ludicidade, favorece a espontaneidade e o engajamento da criança com o conteúdo escolar. Kishimoto (2017) observa que a ludicidade enriquece o repertório cognitivo, permitindo à criança acompanhar o conteúdo escolar de forma mais efetiva.

Portanto, a ludicidade nos anos iniciais da alfabetização deve ser vista como um meio estratégico de aprendizado, onde a criança, como agente ativo, interage com sua realidade, constrói conhecimento e desenvolve habilidades fundamentais para seu crescimento. O professor, nesse processo, atua como facilitador, promovendo um ambiente lúdico que oferece oportunidades de desenvolvimento integral.

Na fase inicial do ensino-aprendizagem da criança na Educação Infantil, o professor exerce um papel fundamental no seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Sua atuação é crucial para proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, que estimule a curiosidade, a exploração e a descoberta, aspectos que se consolidam em um espaço permeado pela ludicidade.

Em sala de aula, é essencial que o professor atue como mediador entre o aluno e o conhecimento almejado, permitindo que a criança tenha liberdade para se expressar por meio de diferentes linguagens, essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Souza (2008) ressalta a importância dessa liberdade: “As crianças devem ter liberdade de expressão e experimentar múltiplas

linguagens, como música, dança, arte, leitura de literatura infantil clássica e brasileira, histórias em quadrinhos, jogos, brinquedos e brincadeiras” (SOUZA, 2008, p.277).

O professor-mediador torna-se o elo entre a criança e o conhecimento, oferecendo ferramentas, conceitos e estratégias que ampliam a compreensão e a capacidade de resolução de problemas. Com a mediação adequada, a criança vai além dos estímulos imediatos, como jogos e brincadeiras, desenvolvendo habilidades cognitivas mais amplas. Por exemplo, uma criança pode aprender a contar usando blocos, mas o resultado dessa atividade vai além da contagem, levando ao desenvolvimento da habilidade de diferenciar o conhecimento adquirido e a brincadeira, dominando ambos os aspectos.

Souza (2004) afirma que “O mediador é capaz de enriquecer a interação do mediado com seu ambiente, utilizando ingredientes que transcendem os estímulos imediatos, preparando a estrutura cognitiva para ir além dos estímulos recebidos”.

O conceito de mediação e ludicidade é importante porque permite que a criança construa seu próprio conhecimento com base em suas experiências e interações com o ambiente. Essa abordagem é fundamental na elaboração do planejamento escolar, pois reconhece a importância do contexto sociocultural no processo de aprendizagem. Kishimoto (2010) observa que a metodologia lúdica, que utiliza jogos, brincadeiras e músicas, coloca o professor como condutor, estimulador e incentivador da aprendizagem.

Kishimoto (1994) destaca que “Através de uma abordagem lúdica, o aluno é incentivado a desenvolver sua criatividade em vez de focar apenas na produtividade. Nesse contexto, o aluno se torna o protagonista do processo pedagógico, e atividades recreativas despertam o desejo de aprender e facilitam a assimilação dos conteúdos de forma natural.”

Dessa forma, o ensino-aprendizagem ocorre por meio de estímulos promovidos pelo professor-mediador, que realiza atividades que desenvolvem as habilidades, conhecimentos e comportamentos esperados para a fase em que a criança se encontra, levando em conta sua cultura e vivências. A Base Nacional Comum Curricular reforça a necessidade de um trabalho pedagógico que se organize em torno dos interesses e vivências imediatas das crianças, promovendo o desenvolvimento de operações cognitivas cada vez mais complexas e a sensibilidade para apreender o mundo (BRASIL, 2017).

O ensino nos anos iniciais do fundamental também deve integrar o lúdico no processo pedagógico. Um ambiente lúdico cria um espaço seguro para experimentações, permitindo a mediação e a construção do conhecimento entre o aluno e o professor, onde a criança se reconhece, se sente acolhida, motivada e livre para explorar diferentes linguagens.

Conforme a BNCC (2017), “As brincadeiras e as interações são o eixo do currículo na Educação Infantil. No Ensino Fundamental, deve haver uma continuidade, preservando esses momentos, pois as aprendizagens se constroem de outras maneiras” (BRASIL, 2017).

Friedmann (2012) afirma que o trabalho pedagógico com o lúdico desenvolve nas crianças elementos como atenção, criatividade e memorização, tornando o ensino mais eficaz e motivador (FRIEDMANN, 2012, p.38). Atividades lúdicas como manuseio de letras móveis, construção de palavras e reconhecimento numérico são exemplos práticos de como o lúdico pode enriquecer o processo de alfabetização, proporcionando autonomia e envolvimento ativo dos alunos.

Paulo Freire (1988) observa que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1982, p.9). Assim, o brincar, os jogos e a interação com o ambiente proporcionam um aprendizado mais expressivo e prazeroso, essencial para o desenvolvimento do estudante.

O ambiente lúdico nos anos iniciais do fundamental continua a desempenhar um papel vital na formação do aluno em fase de alfabetização. Essa metodologia permite ao docente estimular a imaginação e a criatividade do aluno, além de desenvolver sua capacidade de concentração e de interação social. Inserir o contexto sociocultural do aluno no processo de alfabetização torna o aprendizado mais participativo e promove maior autonomia.

A BNCC reforça que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve focar na alfabetização, promovendo amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2017). A alfabetização envolve não apenas a decodificação de palavras, mas também o desenvolvimento da capacidade de compreensão e produção de textos.

Magda Soares defende que “dissociar alfabetização de letramento é um equívoco, pois ambos os processos são interdependentes e indissociáveis” (SOARES, 2017). A alfabetização ensina a ler e a escrever, enquanto o letramento envolve o uso efetivo da leitura e da escrita nos contextos sociais. Ambos devem ser desenvolvidos simultaneamente para garantir uma aprendizagem completa e significativa.

Portanto, conhecer o alfabeto e o código da escrita é essencial, mas é igualmente importante que o aluno saiba aplicar esses conhecimentos em situações reais do seu cotidiano. As práticas pedagógicas devem garantir que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita com significado, integrando o lúdico como ferramenta essencial nesse processo.

Esta pesquisa tem como foco a análise da importância da continuidade da metodologia lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando

os desafios e benefícios em sala de aula. Utilizei a abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa de campo e na pesquisa bibliográfica, com o propósito de investigar a relação da ludicidade no processo de alfabetização.

Escolhi a pesquisa qualitativa por sua capacidade de detalhar assuntos complexos a partir da perspectiva dos participantes. Como afirma Minayo (2011), a pesquisa qualitativa é adequada para compreender significados, processos e relações em contextos específicos. Essa abordagem permite uma análise minuciosa das práticas pedagógicas e das experiências dos professores envolvidos.

A pesquisa de campo será realizada na Escola Municipal X, localizada na cidade de Barra do Piraí, e contará com a participação de professores da rede pública atuantes no segmento da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Utilizarei como recurso um questionário com perguntas abertas, incluindo as seguintes questões: Qual é a sua formação acadêmica e há quanto tempo atua no magistério? Considerando sua trajetória e experiência no magistério, bem como sua formação acadêmica, como você avalia a importância do lúdico na alfabetização infantil nos primeiros anos? Quais são os benefícios cognitivos e emocionais que o lúdico proporciona para crianças em fase de alfabetização? Quais são os desafios enfrentados pelos educadores ao incorporar o lúdico na alfabetização? Como as atividades lúdicas influenciam na participação e motivação das crianças nos anos iniciais da alfabetização? Como o lúdico contribui para o desenvolvimento da linguagem e da leitura nas crianças?

A escolha por perguntas abertas foi intencional, pois permite a obtenção de respostas detalhadas, possibilitando que os professores expressem suas opiniões e vivências cotidianas em sala de aula de forma livre e sem restrições. Segundo Flick (2009), perguntas abertas favorecem a coleta de dados qualitativos, proporcionando uma compreensão abrangente do fenômeno estudado.

Analisei as respostas fornecidas por quatro professoras da rede pública de ensino, com base na metodologia definida. A seguir, apresentarei uma análise crítica dos resultados, fazendo uma articulação entre a teoria e a prática pedagógica:

Professor 1: A professora A atua há 12 anos em sala de aula como professora da educação infantil. A docente destaca que o uso da metodologia é primordial para a alfabetização, pois as crianças aprendem por meio das brincadeiras. Ela enfatiza os benefícios cognitivos e emocionais, principalmente na socialização, em que a criança se sente segura para expressar o que pensa e sente. Para ela, o maior desafio é a resistência das famílias que não compreendem a funcionalidade do brincar no aprendizado, além da pressão curricular que limita o tempo para atividades lúdicas. A professora observa que o brincar motiva o aluno e facilita o avanço da alfabetização.

Professor 2: Com 3 anos de experiência na educação infantil e atualmente atuando no primeiro ano do ensino fundamental, a professora B reforça a importância do lúdico na alfabetização. Segundo a docente, a prática permite

a contextualização da teoria. A educadora aponta como desafios a falta de materiais, incentivos e o desinteresse de alguns alunos. No entanto, destaca que as atividades lúdicas aumentam a motivação das crianças, contribuindo para a curiosidade sobre fonemas, sílabas e decodificação. As dificuldades mencionadas pela professora B alinham-se com as observações de Wajskop (1999) sobre a necessidade de recursos adequados para a implementação de práticas lúdicas eficazes.

Professora 3: A professora C atua há 5 anos na educação infantil, tendo trabalhado no 1º e 2º ano do ensino fundamental. A professora considera as práticas lúdicas indispensáveis em sala de aula. A docente fala sobre o dinamismo que as aulas ganham e o significado que trazem para a criança, destacando a redução do medo em enfrentar novos desafios e o aumento do interesse e da curiosidade pelo novo. No entanto, enfrenta desafios como a falta de recursos e a resistência dos pais, que são superados pelos resultados apresentados pelos jogos e brincadeiras. Nos anos iniciais, a professora observa que as brincadeiras direcionadas dão mais sentido ao aprendizado, estimulando a leitura e as habilidades cognitivas.

Professora 4: A professora D, com 19 anos de carreira, testemunha o avanço da metodologia lúdica em sala de aula. Ao longo dos anos, transita entre a educação infantil e o ensino fundamental, atualmente atuando nos anos iniciais. Ela destaca que o lúdico é afetivo e acolhedor, pois aproxima professor e aluno. Os desafios que a professora aponta são a falta de recursos, que a desanima e a leva a usar com mais frequência as atividades tradicionais, apesar de não gostar. Outro desafio citado é a dificuldade em lidar com alunos que não conseguem seguir e respeitar regras, causando tumultos frequentes durante as atividades. Apesar desses impasses, a docente afirma que atividades lúdicas geralmente têm resultados surpreendentes, capazes de envolver toda a turma de forma igualitária.

Ao analisar os resultados, percebemos que as quatro professoras reconhecem a importância da ludicidade na alfabetização, corroborando com as teorias dos autores citados ao longo do trabalho ao defenderem o papel do lúdico no processo de ensino e aprendizagem da criança. Também observamos que todas enfrentam desafios comuns, como a falta de recursos para a construção de materiais para práticas pedagógicas em sala de aula, além da resistência das famílias, que enxergam os jogos e brincadeiras como meros momentos de entretenimento sem retorno para a formação cognitiva da criança.

Os resultados analisados demonstram que muitas dificuldades ainda precisam ser ultrapassadas, e que soluções práticas e intervenções em políticas educacionais se fazem necessárias para que o avanço das práticas ocorra de forma contínua. Para isso, é necessária a conscientização das necessidades e demandas em sala de aula, bem como a sensibilização de toda a comunidade escolar em torno das práticas pedagógicas lúdicas, visando mudar a percepção equivocada sobre o papel do lúdico na formação da criança em fase de alfabetização.

Como aponta Friedmann (2012), atividades lúdicas desenvolvem atenção e criatividade, tornando o ensino motivador. A partir de uma brincadeira com

letras e números, a criança consegue internalizar conceitos abstratos de forma concreta e expressiva. A ludicidade auxilia na construção de uma base de conhecimento, porém de forma divertida.

**IMAGEM 1:** Construção do Nome



**FONTE:** Acervo pessoal/2024



**FONTE:** Acervo pessoal/2024

**IMAGEM 2:** Números e Quantidades



**Fonte:** Acervo pessoal/2024

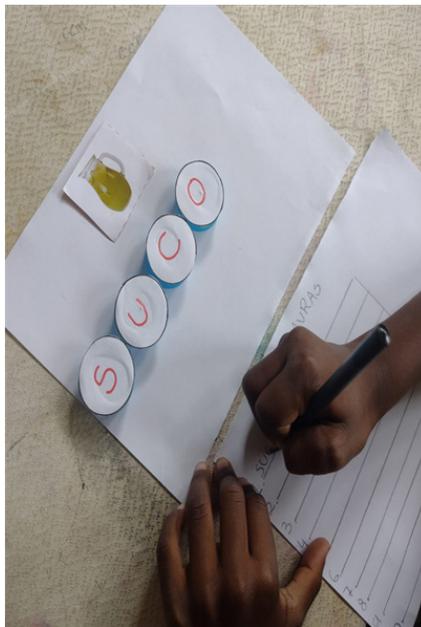


**Fonte:** Acervo pessoal/2024

**IMAGEM 3: Construção de Palavras**

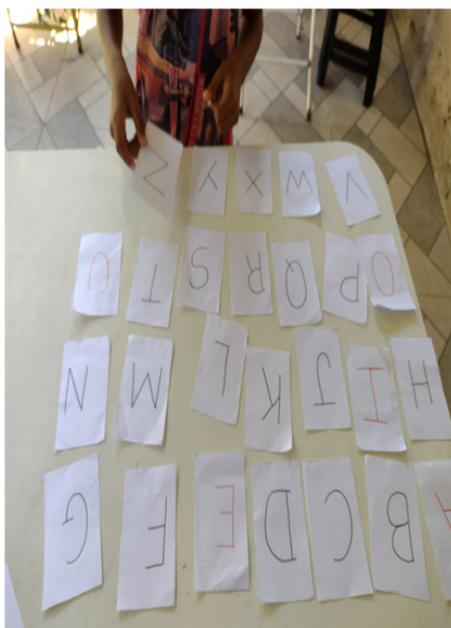


Fonte: Acervo pessoal/2024



Fonte: Acervo pessoal/2024

**IMAGEM 4: Alfabeto Móvel e Jogos com Rimas**



Fonte: Acervo pessoal/2024



Fonte: Acervo pessoal/2024

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, pudemos observar a importância da ludicidade nos anos iniciais da alfabetização, sendo destacada como necessária para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. O brincar não deve ser visto como um momento de entretenimento, mas como um meio fundamental de mediação entre a criança e o conhecimento. Atualmente, a Base Comum Curricular reforça essa visão ao garantir o direito das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, enfatizando o papel do lúdico na formação da criança.

Atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e diferentes interações, promovem habilidades cognitivas e possibilitam o desenvolvimento da autonomia da criança, além de envolvê-la em seu aprendizado, tornando-a protagonista na construção de sua aprendizagem. Dentro do contexto da ludicidade, o professor se torna um mediador, exercendo a função de facilitador na construção do saber, promovendo um ambiente que favorece e estimula a curiosidade, a criatividade, a independência e a interação das crianças entre si e com o meio em que estão.

Ao observar os resultados da pesquisa, podemos entender o funcionamento do lúdico no cotidiano da sala de aula, refletido nas experiências vivenciadas pelas professoras da educação infantil e do ensino fundamental. A implementação de práticas pedagógicas lúdicas nos primeiros anos torna o aprendizado mais dinâmico para a criança. Os professores reconhecem os benefícios da educação lúdica e destacam a importância de mantê-la durante o período de alfabetização. Apesar disso, desafios também são encontrados na implementação dessas práticas, ressaltando a necessidade de maior intervenção e apoio das instituições escolares.

Em suma, a ludicidade deve ser utilizada como um recurso para promover e estimular o desenvolvimento das crianças. Desta forma, este trabalho contribuiu para o entendimento da importância da ludicidade na alfabetização infantil, sugerindo rotas para a implementação de práticas pedagógicas que incentivem o brincar como parte do processo de alfabetização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORBA, A.M.** O brincar como um modo de ser e estar no mundo. FNDE, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, P.** A importância do ato de ler. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982a.
- GIL, A. C.** *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas, 2008.

**FLICK, U.** *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed, 2009

**FRIEDMANN, A.** O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

**KISHIMOTO, T. M.** Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2017.

**KISHIMOTO, Tizuko Morchida.** O jogo e a educação infantil. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 2006.

**Minayo, M. C. De S.** *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec, 2001

**OLIVEIRA, F.** Psicologia da Educação e da Aprendizagem. UNIASSELVI, 2014.

**PIAGET, J.** A Psicologia da criança. Tradução de Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

**SOARES, Magda.** Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da Anped. – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

**SOUZA, Ana Maria Martins de.** A Mediação Como Princípio Educacional. Senac, São Paulo, 2004.

**SOUZA, Regina A. M de.** Letramento na Educação Infantil: quem tem medo do lobo mal. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, Goiás, n. 33, p. 265-279, jul./dez. 2008.

# “OS MENINOS NÃO, NÃO VÃO BRINCAR”: CONEXÕES ENTRE O BRINCAR, GÊNERO E INCLUSÃO

*Denise Aparecida Ribeiro da Cruz<sup>1</sup>*

*Izzie Madalena Santos Amancio<sup>2</sup>*

*Marlene Valaski Bortoli<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o brincar e o brinquedo sob diferentes perspectivas, destacando seu potencial enquanto fonte histórica e os métodos de análise aplicáveis no campo da História e da Sociologia da Infância. Sob o olhar de Manson (2014, p. 02), o brinquedo e, conseqüentemente o brincar, são compreendidos como objeto cultural que “só tem significado no lugar em que a sociedade concede à criança e às representações que essa sociedade faz da infância.” Essa abordagem permite analisá-los de maneira interseccional, relacionando-os às questões de gênero, raça, orientação sexual e autismo. Para ilustrar a importância desses objetos de estudo, exploramos o impacto de sua intersecção gênero e autismo em um estudo de caso na educação infantil.

- 1 Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na linha de pesquisa de Narrativas Históricas: Produção e difusão com a temática de Jogos analógicos e feminismo. Possui graduação em História pela Universidade Federal do Paraná (2011) e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2019). Vinculada ao Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais/PR, atua enquanto professora do CMEI Irena Ayres Machado. Email: denise.aracruz@gmail.com.
- 2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Pedagoga pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Vinculada ao Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais/PR, atua enquanto professora do CMEI Irena Ayres Machado. Email: izzie.mada@gmail.com.
- 3 Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Licenciada em Educação Física pela Universidade Tuiuti do Paraná e Pedagogia pelo Centro Universitário Educacional da Lapa. Possui especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Paraná e em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade São Braz e Psicopedagogia pela Faculdade Iguazu. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Conexões: Educação, Cultura Digital e Inovação (UTP/ CNPq). Vinculada ao Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais/PR, atua enquanto gestora do CMEI Irena Ayres Machado. E-mail: marlene.vb2020@gmail.com.

## **O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO PARA CRIANÇAS AUTISTAS**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é conceituado como transtorno global do desenvolvimento, caracterizado por déficits na comunicação social e envolvimento excessivo em comportamentos repetitivos e restritos, segundo (DSM-5, 2023), trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta diversas áreas, modificando tanto a qualidade quanto a sequência do desenvolvimento.

Segundo (APA, 2013), essas são características que influenciam diretamente a forma como a criança com TEA brinca, uma vez que, geralmente, elas se envolvem mais em atividades isoladas, com funcionalidade social e adaptativa limitada. O manual, (APA, 2013) aponta a ausência de brincadeiras que envolvam o faz de conta, as quais demandam habilidades imaginativas. Essa dificuldade também impacta a realização de jogos de imitação e até mesmo de rotinas simples presentes no cotidiano infantil (Bagarollo; Ribeiro; Panhoca, 2013).

As crianças com TEA frequentemente demonstram preferências por brincadeiras solitárias, que envolvem pouco contato social ou adaptação ao ambiente ao redor. Além disso, é comum apresentarem dificuldade em participar de atividades que requerem imaginação, como brincadeiras de faz de conta, essenciais para o desenvolvimento de habilidades criativas e sociais. Essas limitações também afetam a capacidade de imitar ações ou seguir rotinas simples, práticas comuns no cotidiano infantil que ajudam a criança a aprender e interagir com o mundo.

Desta forma, os brinquedos desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil, especialmente para crianças autistas. Mais do que simples objetos de lazer, eles podem ser ferramentas poderosas para promover habilidades sociais, comunicação, coordenação motora e regulação emocional. No contexto do autismo, os brinquedos devem ser escolhidos com atenção às necessidades sensoriais e aos interesses individuais da criança, proporcionando oportunidades para o aprendizado de forma lúdica e acessível. Além disso, esses objetos podem servir como pontes para interações com outras crianças e adultos, favorecendo a inclusão e o fortalecimento de vínculos afetivos.

Uma vez que a criança com TEA não vivencia o brincar da mesma maneira que crianças sem esse diagnóstico, seu brincar é frequentemente caracterizado por comportamentos ritualísticos, incluindo movimentos repetitivos, interações sociais e simbólicas limitadas, além de um interesse restrito a poucas atividades. (Tilton; Ottinger, 1964). Ou seja, as crianças com TEA tendem a brincar de forma diferente em comparação com outras crianças. Muitas vezes, suas brincadeiras seguem padrões com menor envolvimento em interações sociais ou uso de criatividade. Além disso, o interesse delas geralmente se concentra em poucas atividades, refletindo um repertório mais limitado de experiências lúdicas.

Portanto, ensinar a criança com TEA a brincar, especialmente a interagir em brincadeiras com outras crianças, é uma parte fundamental das intervenções na Educação Infantil. Todavia, ao não aprenderem a brincar, elas perdem importantes oportunidades de interação social e melhorar a qualidade e a frequência das brincadeiras adequadas pode ajudar a diminuir comportamentos estereotipados e outros problemas, servindo também como uma estratégia eficaz para prevenção e manejo desses comportamentos, pois o aprendizado do brincar contribui para reduzir as diferenças percebidas entre crianças com TEA e aquelas sem o transtorno (Wolfberg et al.,2014).

Assim, ensinar o brincar para crianças com TEA é mais do que uma atividade lúdica; é uma intervenção necessária para o desenvolvimento social e comportamental. Isso porque, ao brincar, elas podem praticar habilidades de interação, além disso, o brincar estruturado e adequado pode ajudar a diminuir comportamentos repetitivos ou inadequados, proporcionando maior equilíbrio emocional e comportamental. Desta forma, ao aprenderem a brincar de maneira semelhante a outras crianças, diferenças comportamentais se tornam menos evidentes, facilitando sua integração em grupos sociais e promovendo maior aceitação e inclusão no ambiente infantil.

Todavia, na Educação Infantil é fundamental repensar as práticas pedagógicas e a condução das atividades, buscando romper com padrões repetitivos. É importante promover ações que estimulem a imaginação e a criatividade nas crianças, a capacidade de criar é essencial para a existência humana, pois tudo o que vai além da rotina diária tem sua origem nesse processo criativo. Refletir sobre a criação na infância revela sua importância no desenvolvimento integral da criança.

Para Vigotski (2018, p.95), o seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e transmissão de pensamento, do sentimento e do mundo interior humano.

A criação, nesse contexto, é vista como uma experiência fundamental para o desenvolvimento emocional da criança. Ao se engajar em atividades criativas, ela não apenas expressa suas emoções, mas também as entende. A experiência criativa é descrita como um momento significativo em que a criança começa a compreender o mundo ao seu redor de forma mais séria, desenvolvendo um novo nível de percepção e sensibilidade. Além disso, ao explorar suas habilidades criativas, a criança começa a dominar uma ferramenta poderosa: a linguagem. A fala, essencial para a comunicação e para a troca de ideias e sentimentos, torna-se um meio através do qual a criança aprende a expressar o que sente, pensa e observa de forma mais clara. Assim, a criação é uma ponte entre o mundo

interno da criança e a sociedade, permitindo-lhe não apenas se comunicar, mas também compreender e compartilhar seu entendimento do mundo através da brincadeira, a qual é a reelaboração criativa do que foi vivenciado pela criança, é nela que se percebe a imaginação manifestada de forma autêntica, correspondendo às aspirações e aos anseios da criança.

Rissato (2024) afirma que, ao refletirmos sobre a relevância das brincadeiras para a criança autista, é fundamental reconhecer que há diferentes tipos de brincar que contribuem para o desenvolvimento de habilidades e a construção de repertórios para o cotidiano. É importante destacar que todas elas são ferramentas importantes para um plano de desenvolvimento abrangente, que oferece diversas oportunidades e possibilidades de aprendizagem para a criança.

Com base em Rissato (2024), podemos afirmar que os diferentes tipos de brincar desempenham papéis essenciais no desenvolvimento da criança autista, cada um estimulando habilidades específicas de suma importância para sua interação com o mundo e com os outros. O brincar simbólico, onde a criança usa objetos de maneira imaginária, promove a expansão da criatividade, raciocínio e a capacidade de abstração, preparando a criança para enfrentar novos desafios e desenvolver seu repertório. O brincar de faz de conta, por sua vez, envolve a troca de papéis e incentiva a construção da linguagem, além de fortalecer a identidade e a afetividade, contribuindo para a compreensão do mundo social. Já o brincar compartilhado, que envolve a troca de turnos e a interação com outros, é essencial para a construção da autoestima e o aprendizado das regras sociais. Essa modalidade favorece a aprendizagem sobre como dividir e compartilhar, habilidades importantes para o desenvolvimento de uma criança autista em contextos sociais. Assim, todas essas formas de brincar não apenas incentivam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, mas também são fundamentais para a inclusão da criança autista, ajudando-a a se integrar melhor no ambiente social e escolar. O brincar, portanto, vai além de um simples momento de diversão, sendo um instrumento poderoso para a formação integral da criança. Nesse sentido, a brincadeira é uma instância fundamental de desenvolvimento na infância, conforme aponta Vigotski (1984, p. 117): No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.

No contexto da infância, o brincar permite que a criança transcenda suas limitações cotidianas, explorando habilidades e comportamentos que vão além do que demonstra em sua rotina usual. Essa atividade é descrita como um espaço de expansão, onde a criança experimenta papéis, emoções e ideias que a ajudam a crescer em termos cognitivos, emocionais e sociais. O brincar atua como um

ambiente privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento, funcionando como um catalisador para as potencialidades da criança, ao mesmo tempo que reflete e estimula suas tendências naturais de crescimento. Rocha (2005, p. 33) afirma que, ao brincar: “As formas de mediação social, de intervenção de outros sujeitos, com os quais a criança se relaciona desde o início da vida, possibilitam a interação desta mesma criança com os objetos de sua cultura, com as pessoas e, gradativamente, suas operações num plano interpessoal.”

As interações humanas são influenciadas por elementos que vão além do contato direto entre as pessoas. Esses elementos, como objetos/brinquedos, ferramentas e a linguagem, funcionam como intermediários que possibilitam a comunicação e a coordenação entre indivíduos. No caso das crianças autistas, essas mediações não apenas facilitam o contato com outras pessoas, mas também ajudam a moldar comportamentos de forma mútua: os adultos direcionam ações e expectativas à criança, enquanto esta também regula suas respostas e atitudes em relação aos outros. Desde cedo, essas mediações sociais desempenham um papel fundamental no aprendizado e na interação da criança com o ambiente cultural e social, ajudando-a a desenvolver habilidades de relacionamento e pensamento em um nível coletivo e, posteriormente, individual.

Em suma, os brinquedos e as brincadeiras são elementos fundamentais no desenvolvimento e no bem-estar de crianças autistas, pois oferecem oportunidades para explorar o mundo, expressar emoções e interagir com outras pessoas. Quando adaptados às necessidades individuais, eles podem estimular habilidades cognitivas, sociais e motoras, promovendo a inclusão e o aprendizado de maneira lúdica e significativa. Além disso, brincadeiras bem planejadas e mediadas por adultos ou pares podem fortalecer vínculos e ampliar a capacidade de comunicação da criança, contribuindo para sua autonomia e desenvolvimento integral. Assim, valorizar o brincar é reconhecer sua potência transformadora na vida de crianças autistas.

## **REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: GÊNERO E INCLUSÃO NO BRINCAR**

Neste item, partiremos da Sociologia da Infância para nos aproximarmos do universo que envolve às crianças. Iremos nos referir a Sociologia da Infância enquanto SI, que é um campo de estudo que compreende a infância enquanto objeto sociológico (Sarmiento, 2008), cujo quadro de referencial teórico e pesquisadoras (es) engajados vem a mais de uma década se debruçando na multiplicidade das experiências socioculturais, levando em consideração a criança enquanto ator social e de direitos (Andrade, 2010, p.52).

No campo da SI o conceito de Infância é central para a compreensão dos sujeitos. A infância é uma categoria social do tipo geracional vista de forma

plural e ao mesmo tempo singular, justamente porque cada sujeito é único em seus corpos-experiências. Neste sentido, cabe destacar a compreensão da SI sobre Infância e Criança, haja visto já termos notado no cotidiano tais noções serem usadas como sinônimos. Se por um lado a infância é uma categoria social do tipo geracional, por outro lado a criança é o sujeito concreto ou real, em algumas literaturas são entendidos enquanto os sujeitos da infância. A criança deve ser entendida sempre enquanto sujeito plural, tendo em vista que as diferenças constituem os múltiplos sujeitos.

A infância enquanto empreendimento moderno, tratou de separar o mundo dos adultos e a institucionalização das crianças, é neste contexto que surgem as primeiras instituições, creches e escolas públicas, voltadas a um grupo geracional específico (Sarmiento, 2009, p. 367).

Ao longo da história da Educação Infantil – doravante EI - no Brasil as concepções e regulamentações vem sendo modificadas, a exemplo de quando deixou de ser um espaço social específico para cuidar das crianças e passou a entender a Educação enquanto um direito social de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade (Constituição Federal, 1988), pensando o Educar e Cuidar como inerentes de tais instituições.

Neste sentido, um outro marco legal para a EI foi a sua instituição enquanto primeira etapa da educação básica, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), desta forma a criança precisa ser acolhida em suas diferenças, aqui cabe o reconhecimento legal da criança enquanto sujeito integral. O papel de educar e cuidar da EI ganha contornos singulares, pois buscam o seu desenvolvimento pleno da criança. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre as propostas político-pedagógicas está o comprometimento com o “rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero e regional[...]” (p.17).

O gênero por sua vez é visto sob a ótica da construção social e histórica, neste sentido configura as relações sociais (Scott, 1995). Estes atravessamentos advindos da categorização do gênero influem na construção dos sujeitos desde a tenra infância.

Neste sentido que a EI para superar as diferentes formas de opressão precisa necessariamente compreender o caráter de sua produção, entre elas a compulsória contribuição na construção de meninos e meninas. Porém, como menciona a Finco e Vianna: “A Educação Infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos” (2009, p. 271).

Contudo, no Brasil são poucos os estudos que levam a sério a perspectiva e narrativa das crianças, sobre a construção de suas identidades e experiências

sociais. É neste sentido que os espaços de Educação Infantil se tornam privilegiados para a compreensão do universo que envolve às crianças. Do chão da pré-escola podemos acompanhar cotidianamente às crianças em suas experiências de construção de identidades.

O brincar e os brinquedos ganham destaque neste processo, justamente por fazer parte da cultura a qual as crianças estão inseridas, com isso se apresentam recheados de signos e significados, por vezes amplos e que contribuem para o desenvolvimento da criança de forma integral, como já mencionados no item anterior. Por meio dos brinquedos e do brincar as crianças exercem um direito conquistado em nome de um passado de omissão e violências ainda mais escancaradas.

Quando a SI se refere às crianças enquanto sujeitos de direitos está reafirmando o compromisso social com a garantia destes direitos conquistados, a exemplo do direito ao brincar que aparece na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Ambos são considerados marcos legais que reforçam o brincar como um direito social, que parte do entendimento de que o brincar contribui para o desenvolvimento integral do sujeito da infância, além de garantir a sua participação social e comunitária.

É neste sentido que o brincar quando se trata de criança deve ser entendido muito além do entretenimento esvaziado de sentidos sociais. Em nosso contexto de práticas-pedagógicas, o brincar enquanto linguagem que comunica às crianças sobre o sistema-mundo, onde exercem diferentes funções sociais que dialogam (ou não) com a cultura a qual estão inseridas, por vezes, as crianças reproduzem normas sociais em suas interações de pares.

Em uma turma de crianças que estão em interação não apenas nós adultas (os) e elas interagimos, mas os diversos contextos sociais e culturais também constituem as dinâmicas no chão da pré-escola. Desta forma, as escolhas dos brinquedos, das brincadeiras, dos próprios papéis nas brincadeiras podem assumir contornos sociais mais amplos e complexos que compreendem a constituição de identidade dos sujeitos.

À frente, apresentamos relatos de experiência de prática docente com crianças do Centro de Educação Infantil Irena Ayres Machado - a partir de agora CMEI Irena. O CMEI Irena está situado em uma comunidade periférica de uma cidade de médio porte, chamada São José dos Pinhais - Paraná, marcada por uma multiplicidade cultural. O CMEI Irena, atende aproximadamente 230 crianças de 02 à 06 anos de idade, oriundas de diferentes contextos sociais. No que tange ao contexto estrutural, o CMEI Irena conta com salas amplas, área externa com um parque grande na frente e um parque pequeno no fundo da Unidade, garantindo e valorizando o brincar e a diversidade cultural. A equipe

é formada por profissionais da educação capacitados e comprometidos com a criação de um ambiente mais acolhedor para todas as crianças.

O relato de experiência abaixo busca evidenciar a operacionalidade de diferentes categorias. Bem como, também buscam evidenciar que as crianças são capazes de mobilizar as categorias de gênero e deficiência a fim de construir dinâmicas sociais e interações entre seus pares por meio das brincadeiras.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: SOPHIA NO PARQUE**

Sophia é uma criança autista com 5 anos de idade, que apresenta dificuldades na comunicação verbal. O caso em questão ocorreu em um momento de brincadeira livre no parque, em que as crianças utilizavam a estrutura de concreto da escada como escorregador improvisado, e brincavam enfileirados como uma dinâmica divertida e espontânea.

Em determinado momento, observava Lorenzo levando Sophia ao girigira, logo após, Sophia voltou a brincar no escorregador, mais uma vez um dos meninos a levou para outra brincadeira. Pouco depois, Sofia veio até as docentes visivelmente incomodada, denunciando com gestos que os meninos estavam puxando-a para sair da brincadeira e, nesse momento, outras meninas começaram a reclamar, argumentando que não gostavam da presença dos meninos na brincadeira.

Decidimos intervir, a fim de entender o que estava acontecendo. Chamamos os meninos envolvidos e perguntamos o que os levaram a tomar tais atitudes, sendo que a resposta deles foi de que estavam apenas brincando. Neste instante, Heloísa, uma das meninas, respondeu que elas iniciaram a brincadeira no escorregador, mas aos poucos os meninos foram se aproximando e interferindo. Sofia, com o seu corpo e voz, reforçou a reclamação, afirmando que os meninos estavam puxando-a para fora da brincadeira.

Quando disse que precisavam organizar a brincadeira respeitando a vez de todos, Sophia prontamente respondeu: “Os meninos não, não vão brincar!”, questionamos o porquê que ela pensava dessa forma e Heloísa disse que os meninos estavam atrapalhando, pois não respeitavam a vez de descer no escorregador, enquanto a ordem da fila na brincadeira tinha sido estruturada pelas meninas para que todos tivessem sua vez de brincar.

O caso da Sophia no parque, evidencia os brinquedos na função de mediação daquilo que se tem de materialidade ou faz de conta, com aquilo que se encontra na cultura. Se por um lado, os meninos se sentem autorizados para transformarem a dinâmica do brincar das meninas, por outro lado, as meninas podem estar construindo narrativas que validem as suas capacidades de autogestão e limites sociais entre os seus pares.

No caso em análise, é possível identificarmos que os meninos já estão fazendo distinções baseadas nos gêneros e empreendendo esforços em reforçar a masculinidade hegemônica nas brincadeiras. Percebemos que os meninos não questionavam a participação dos demais meninos e juntos dialogavam bem na dinâmica que estavam propondo. Diferentemente das meninas que se sentiam incomodadas com a participação dos meninos em razão de não respeitarem as regras de participação na brincadeira.

Gostaríamos de destacar um ponto interseccional que sobressai em nossas análises sobre este caso, é que ao passo em que os meninos desrespeitaram as regras, sobretudo, a vez das demais meninas típicas de brincarem, eles excluíram a Sophia.

Ainda, é possível identificar que as crianças fazem distinção entre crianças típicas e atípicas. Entre um dos possíveis caminhos que em suas interações destacam as diferenças entre eles, o discurso excludente aparece mascarado de proteção, e fica explícito na participação do Lorenzo quando o mesmo retira a Sophia com a suposta ideia de que a brincadeira no escorrega seria perigosa para ela participar. Todavia, a Sophia foi uma das meninas que iniciaram a brincadeira e em outros momentos já havia brincado com o escorrega de faz de conta.

Neste caso, diferente de pensar na frase da Sophia de forma imperativa e opressora contra os meninos, diante do contexto podemos compreender enquanto uma resposta às diferentes violências cometidas pelos meninos contra as meninas durante a brincadeira. Quando a mesma pontua que “os meninos não, não vão brincar!”, ela o faz em um contexto de reiteradas reclamações e denúncias após ter tido o seu direito ao brincar negado, com ênfase na exclusão de uma brincadeira que ela era a protagonista e pioneira. Na verdade, em frente à autoridade da professora, a própria Sophia estava dando limites aos demais colegas para que pudessem respeitar a sua diferença e agência enquanto sujeito produtora de cultura.

Em última análise, destacamos o papel fundamental da(o) profissional da educação diante do brincar e das brincadeiras. Que ao cuidar e educar é fundamental intervir a partir de um local de escuta atenta e acolhimento das diferentes narrativas, capaz de (re)organizar em conjunto com as crianças a fim de evitar a reprodução das desigualdades sociais.

## CONCLUSÃO

A interseccionalidade enquanto conceito forjado no âmbito dos movimentos feministas dos anos 70, sobretudo por mulheres negras e chicanas, vem à tona para tornar visível às camadas mais sensíveis para análise das relações de poder, levando em consideração diferentes categorias que mobilizam a

dominação e discriminação (Kimberly, 1991). A interseção entre geração, gênero e autismo foi capaz de mobilizar dinâmicas estruturais e levar-nos a percepção de como as diferentes categorias interagem e se cruzam. Neste movimento, este caso nos trouxe o entendimento de que as crianças estão construindo suas diferentes identidades e nos permite compreender a partir delas a dinâmica em contexto de Educação Infantil.

Ainda sobre a Educação Infantil, destaca-se a relevância do brincar e dos brinquedos como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento integral e a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, pois ao brincar, a criança explora habilidades cognitivas, sociais e emocionais, transcende suas limitações cotidianas e participa de interações que refletem as dinâmicas culturais e sociais do ambiente escolar.

Por meio de relatos e análises, evidencia-se que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas uma prática mediadora de aprendizagem e interação social, essencial para a construção de vínculos e para a promoção de uma educação inclusiva e diversa. Assim, reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas intencionais e sensíveis às diferenças, que valorizem o brincar como um direito e um elemento transformador na formação da criança.

Desta forma, através desta análise compreendemos a importância do fortalecimento das políticas públicas que assegurem espaços adequados para o brincar e as brincadeiras, ainda, neste sentido, pontuamos da fundamental importância da ampliação do financiamento voltado para a Educação Infantil no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, LBP. Tecendo os fios da infância. In: ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.
- APA. American **Psychiatric Association**. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.
- BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. **O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

CORSARO, W. A. “Educação Infantil na Itália e nos EUA: Diferentes Abordagens e Oportunidades para as Crianças”. In: Müller, F.; Carvalho, A.M.A. (orgs.) **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CRENSHAW, K. “**Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color**”. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul. 1991.

DSM-5: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – 5. ed.**, texto revisado – Porto Alegre: Artmed, 2023.

MANSON M. **Construir a história do brinquedo: um desafio científico**. *RevistAleph - ISSN 1807-6211* Dezembro 2014 ANO XI - Número 22.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 20 dez. 2024.

RISSATO, H. **A importância do brincar para crianças com transtorno do espectro autista**. *Genial Care* (2024), publicado em: 25/09/2024. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/brincadeiras-para-criancas-autistas/>. Acesso em: 02 dez. 2024.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não Brinco mais: a (Des)Construção do Brincar no Cotidiano Educacional** Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2005.

SARMENTO, M. J. *Sociologia da Infância: correntes e confluências*. In: SARMENTO, M. J e GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008, p. 17-39.

TILTON, J. R.; OTTINGER, D. R. **Comparison of the toy play behavior of autistic, retarded, and normal children**. *Psychological Reports*, p. 967-975, 1964.

VIANNA, C; FINCO, D. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder**. *Cad. Pagu, Campinas*, n. 33, 2009, p. 265-2.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**; Trad. E Ver. Téc. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**; São Paulo: Martins Fontes (1984).

WOLFBERG, P. et al. **Integrated play groups: Promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with ASD across settings**. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, v. 45, n. 3, p. 830-845, 2014.

# **CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**

*Soraya Dayanna Guimarães Santos<sup>1</sup>*

*Maria Regina Granato Pimenta Lacerda<sup>2</sup>*

*Cintia Helisa Freitas Cruz Soares<sup>3</sup>*

*Márcio José Rodrigues da Silva<sup>4</sup>*

*Samara Uellem Martins Camilo<sup>5</sup>*

*Driele de Freitas Parma<sup>6</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

O psicólogo Lev Semionovitch Vigotski escreveu diversas obras que contribuíram para o estudo das Pessoas com Deficiência no contexto escolar, como: *Pensamento e Linguagem* (2009); *Psicologia da Arte* (1999); *Fundamentos da Defectologia* (1983) e *Formação Social da Mente* (2007). A teoria desenvolvida pelo autor apresenta uma riqueza de conhecimento e mesmo tendo sido elaborada a décadas atrás, ainda nos dias atuais é referência na área.

Nas obras do autor são apresentados estudos imprescindíveis para a formação de professores, sendo apontadas diferentes categorias que contribuem para pensar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como: mediação, zonas de desenvolvimento, pensamento, linguagem, compensação,

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Professora e pesquisadora do Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE/UFAL).

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV). Tradutora e Intérprete de Libras-Português (UFV).

3 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV). Assistente Técnico Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

4 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV). Professor de Educação Física na Rede Municipal de Alto Rio Doce/ MG.

5 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV).

6 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV). Professora dos Anos Iniciais na Rede Municipal de Ubá/MG.

entre outras. Dessa forma, torna-se fundamental compreender como a teoria desse autor vem sendo utilizada dentro do contexto educacional.

Vigotski é um autor reconhecido mundialmente e sua teoria foi apropriada por pesquisadores, professores, psicólogos, estudantes de graduação e pós-graduação que trabalham na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

É importante destacar que na área educacional, as pesquisas voltadas à teoria de Vigotski vem crescendo, em contextos internacionais e nacionais. O artigo publicado em uma revista na Polônia da autora Zaorska (2017) discute a implementação das ideias de Vigotski na prática da educação de crianças com deficiência. No artigo é evidenciada como a base metodológica de Vigotski é usada para as pesquisas científicas na área da formação e educação de crianças com deficiência. Além disso, sua visão científica é utilizada na formação de professores e educadores especiais.

Outro artigo internacional é do professor Aaro Toomela, da Universidade de Tallin, Estônia, no qual aponta que o entendimento da Educação Especial parte da epistemologia estrutural-sistêmica, onde a psique e o seu desenvolvimento deve ser compreendido em diferentes níveis, tendo influência do indivíduo e do ambiente. Toomela (2018) conclui que a Educação Especial deve ser baseada em uma compreensão completa, de acordo com os seus estágios de desenvolvimento e no nível estrutural do conhecimento.

No Brasil, temos inúmeras pesquisas que apontam as contribuições do autor para a Educação Especial, como por exemplo, a dissertação de Wurfel (2015). Nesta pesquisa, de cunho bibliográfico, foram investigadas como as teorias histórico-cultural de Vigotski estão sendo incorporadas pelos pesquisadores participantes do GT 15 Educação Especial da Anped. Apesar do pouco interesse dos pesquisadores pela base teórica Histórico-Cultural de Vigotski, as contribuições selecionadas são valiosas para o estudo na área e evidenciam que, ao trabalhar com crianças com deficiência, é preciso conhecer as diferentes necessidades de aprendizagem que possibilitam o seu desenvolvimento.

Outra pesquisa na área é a tese da autora Ziesmann (2018) que abordou os estudos de Vigotski como fundamentais para repensar a Educação Especial. A autora investigou com as professoras de uma escola regular, que trabalham nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas salas de ensino regular, entendem e efetivam a inclusão no espaço escolar. Percebeu-se que, as professoras encontram dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que contemplem as dificuldades desses alunos. A autora, com base em Vigotski, concluiu a tese apontando que “o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas deve considerar o perfil, o ritmo e as especificidades

de cada estudante, permitindo o aprendizado e o acompanhamento mais personalizado de cada aluno” (Ziesmann, 2018, p. 154).

Ao longo das pesquisas citadas acima, foram incorporados conceitos de Vigotski para embasar as discussões, sendo eles, linguagem, interação social, zona de desenvolvimento real (ZDR), zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ambiente, interação, cultura, socialização, mediação e signos. Esses conceitos discutidos, são auxiliaram na compreensão do desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Enfim, reconhecemos a necessidade de mais estudos nesta área, considerando que Vigotski é um marco na Educação Especial, uma vez que a sua teoria colabora para formação e prática pedagógica dos professores que trabalham com os estudantes com deficiência. Desta forma, teremos como objetivo analisar a produção científica acerca das contribuições de Vigotski para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da revisão sistemática da Literatura.

## 2. METODOLOGIA

Este estudo utilizou como procedimento metodológico a revisão sistemática da literatura, que é uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental (Galvão; Ricarte, 2020). As buscas aconteceram na base do Portal de Periódicos da CAPES mediante os descritores: Vigotski,<sup>7</sup> Inclusão, Educação Especial, Deficiência, e foram realizadas nas seguintes combinações: Inclusão and Vigotski; Educação Especial and Vigotski; Deficiência and Vigotski. No processo de busca, devido às variações linguísticas do nome do autor, limitamos apenas as pesquisas pela descrição “Vigotski”, onde consideramos a grafia abrigueirada, sendo muito encontrado nos livros de língua portuguesa. Outro ponto adotado foi a inclusão de apenas estudos desenvolvidos nas escolas regulares de ensino e estudos escritos em língua portuguesa, em seguida foram utilizados os critérios de inclusão e exclusão.

---

<sup>7</sup> Seguindo as publicações mais recentes em Português, optou-se pela escrita do nome Vigotski com dois “is” no corpo deste artigo. No entanto, as estratégias de buscas, através dos descritores, consideraram todas as grafias (Vygotsky; Vigotsky, Vigotski) utilizadas nas publicações.

## **2.1 Critérios de inclusão e exclusão**

Na estratégia de busca, estabelecemos os seguintes critérios de inclusão: a) a pesquisa foi restrita aos estudos publicados em Português, utilizando-se o operador booleano “and”; b) foi analisada a produção científica entre janeiro de 2013 e maio de 2023; c) a pesquisa foi limitada a artigos científicos indexados no Portal de Periódicos da CAPES; d) A seleção dos estudos através dos títulos conforme os descritores definidos; e) análise criteriosa dos resumos dos artigos cujo objetivo principal abordassem as contribuições de Vigotski para inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino.

Os critérios de exclusão aplicados: a) não foram considerados teses, dissertações, capítulos de livros, artigo de revisão, artigos de meta-análise, resumos, carta de editor, editoriais, comentários e estudos não publicados; b) foram excluídos os estudos que não fossem no âmbito educacional ou em Instituição especializada; c) a exclusão dos artigos em língua estrangeira.

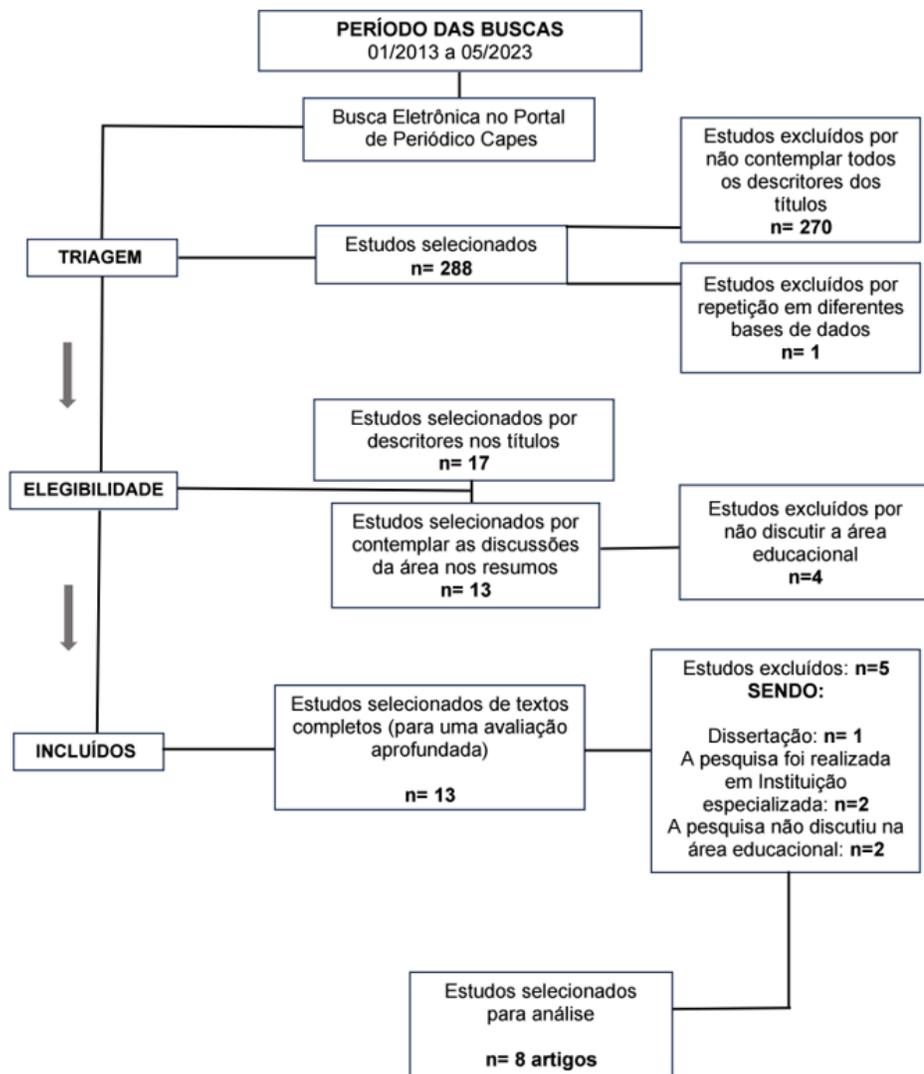
## **2.2 Síntese dos dados**

O processo de busca dos estudos na base de dados foi conduzido ao longo de 4 etapas sintetizadas no fluxograma relativo ao processo de pesquisa dos estudos (Ver figura 1). Na primeira etapa, foram identificados e selecionados todos os artigos que continham em seus títulos os descritores utilizados nas buscas – um total de 288 artigos.

Na segunda etapa, foi realizada uma primeira triagem dos artigos (n=288) com base na leitura dos títulos, tendo sido excluídos 270 estudos por não contemplarem a totalidade dos descritores nos títulos e 1 estudo por repetição em diferentes bases de dados.

A terceira etapa compreendeu a leitura do resumo de cada um dos artigos selecionados (n= 17) de modo a aferir a elegibilidade para etapas futuras. Ao final, foram excluídos 4 estudos por não discutir a área educacional.

Na quarta etapa, na sequência da aplicação dos critérios adotados, foram selecionados 13 estudos para serem lidos na íntegra. Destes 13 estudos, foram excluídos 5 (os motivos foram detalhados no fluxograma abaixo). Ao final de todos os critérios, 8 estudos foram selecionados para essa revisão sistemática.

**Figura 1:** Fluxograma das buscas

**Fonte:** Elaborado pelos autores

### 2.3 Análise dos dados

Os procedimentos de análise utilizados decorreram em três fases distintas: a) estratégia de busca, seguida de aplicação dos critérios de inclusão e exclusão; b) seleção e extração de dados dos estudos com a descrição e análise das características gerais; c) interpretação dos dados dos artigos incluídos na revisão sistemática.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após uma análise criteriosa dos estudos, o resultado emergiu em oito artigos para a presente revisão sistemática, sendo: Lima, M, S. C. B. M (2014), Vargas, J. S; Gobara, S. T (2014), Barbosa, P. S; Chahini, T. H. C (2016), Rodrigues, M. M (2017), Suris, B. S; Silveira, A. L. M; Meurer, H (2017); Oliveira, F. Â; Gomes, A. L. L (2020); Leite, M. M. F (2021) e Ruppel, C; Hansel, A. F; Ribeiro, L (2021).

Os artigos que se relacionavam entre si, foram divididos em três categorias centrais: I) os que investigaram as contribuições de Vigotski e suas implicações na Educação Especial dos estudantes com deficiência intelectual e Síndrome de Down (Barbosa e Chahini, 2016; Lima, 2014; Leite, 2021; II) os que abordaram a teoria de Vigotski contextualizada na prática pedagógica para as pessoas com deficiência nos sistemas educacionais (Oliveira e Gomes, 2020; Rodrigues, 2017; Ruppel, Hansel e Ribeiro, 2021); III) os que verificaram as interações dos estudantes surdos no ambiente escolar (Suris, Silveira e Meurer, 2017; Vargas e Gobara, 2014).

#### *I) Contribuições de Vigotski e suas implicações na Educação Especial dos estudantes com deficiência intelectual*

Considerando a riqueza dos preceitos de Vigotski para o campo da Educação e, sobretudo, da Educação Especial, muitas foram as suas contribuições para o ensino dos estudantes com deficiência, principalmente os com deficiência intelectual. Neste estudo de Revisão Sistemática, dentre os artigos elegíveis, três, a saber: Barbosa e Chahini (2016), Lima (2014) e Leite (2021), discutiram a teoria de Vigotski e suas implicações na Educação Especial com ênfase nos estudantes com deficiência intelectual.

O estudo de Barbosa e Chahini (2016) cuja finalidade foi verificar se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com hipótese de dificuldade intelectual e desenvolvimental estava sendo operacionalizado de acordo com a perspectiva da Zona do Desenvolvimento de Vigotski em relação a defectologia e interferência mediada nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA.

Nesse estudo, participaram nove professoras das Salas de Recursos Multifuncionais. Para a coleta de dados, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas que continham: uma pergunta em relação à legislação sobre o AEE da pessoa com deficiência intelectual, duas perguntas sobre a organização e as práticas das aulas direcionadas para esse público, e por fim, duas perguntas sobre o conhecimento dos preceitos e teorias de Vigotski, sendo uma específica sobre a compreensão da ZDP.

Nesse sentido, o estudo elucidou que o AEE da cidade de São Luís/ Maranhão, teve o seu funcionamento comprometido, em decorrência do desconhecimento dos profissionais das salas de recursos multifuncionais sobre as teorias de Vigotski. Ademais, as autoras constataram que:

Os desafios em relação à operacionalização da Política do AEE compreendem uma maior qualificação de profissionais que se encontram trabalhando com alunos com DID nas salas de recursos multifuncionais, visando que estes tenham mais acesso a formação oferecida pelo MEC e às contribuições de estudos sobre as Zonas de Desenvolvimento, para a operacionalização de um Atendimento Educacional Especializado que não foque apenas o déficit, mas que vise, antes de tudo, à criança em sua potencialidade (Barbosa e Chahini, 2016, p. 83)

Barbosa (2019, p.71) no capítulo III do Livro “Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual”, corrobora com essa discussão e aponta que:

É preponderante pensar um ensino que leve em conta as peculiaridades dos estudantes e que visem o desenvolvimento das habilidades acadêmicas. Assim, o ensino deve possuir planejamento antecipado, flexibilização curricular, uso de materiais concretos, potencializar atividades com abstração, realização de atividades grupais, presença de elementos lúdicos, dentre outros (Barbosa, 2019, p.71)

Dessa forma, a autora afirma que para a existência dessas ações, torna-se necessário estudos e busca por inovações por parte dos docentes.

Prosseguindo nas discussões, as autoras Barbosa e Chahini (2016) encontraram, nesse estudo, que os estudantes com Deficiência Intelectual (DI) passavam por rituais de regulação, que dificultavam o processo de aprendizagem, tal como apontam em:

Ao deixar em segundo plano os processos da vida prática e a importância de um tratamento definido não apenas por padrões médicos ou diagnósticos prescritos segundo experiências que homogeneizem as pessoas, educadores, pais, médicos e toda a equipe que atende a pessoa com deficiência intelectual deverá repensar sua práxis, que deve ser revelada não por padrões e nem ser exemplificada através de atividades de simples treinos e memorizações (Barbosa e Chahini, 2016, p. 82)

Ficou evidente, portanto, nesta pesquisa, ao entrevistar os profissionais do AEE da rede municipal de São Luís, que na prática, a operacionalização da política da educação especial para esse público, incorre em desafios de ordem do conhecimento sobre a importância do desenvolvimento sócio-histórico, para a aprendizagem de todos.

Já no segundo estudo desta revisão, Lima (2014) teve como finalidade em seu trabalho abordar a deficiência intelectual à luz da perspectiva da Teoria

Histórico Cultural (THC). Adotando como metodologia a pesquisa bibliográfica, utilizando-se de dois principais autores: Lev Semenovitch Vigotski (1997) e Anna Maria Lunardi Padilha (2014). A autora discorreu sobre quatro tópicos de discussão, sendo: i) Mudança da nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual; ii) Inclusão escolar/exclusão; iii) Teoria Histórico-Cultural; e iv) Inclusão de deficientes<sup>8</sup> intelectuais na perspectiva Histórico-Cultural.

Nota-se que a autora, valendo-se dos conceitos de Vigotski, quanto à linguagem e o desenvolvimento pelas relações sociais e suas significações, concebeu que o “bom ensino” seria aquele que desenvolve as funções psicológicas superiores. Vigotski (2001) afirma que o “bom ensino” é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Já em relação às funções psicológicas superiores, as autoras Fett e Nébias (2005) apontam que

[...] as funções superiores são, portanto, de natureza cultural e concebidas como transformações qualitativas que ocorrem na inter-relação entre os fatores externos e os internos; resultam da apropriação e a internalização de instrumentos e signos em um contexto de interação (Fett e Nébias, 2005, p.105).

Nessa perspectiva, Vigotski reforça a importância da convivência e das relações sociais nas classes comuns, para a escolarização dos estudantes com e sem deficiência. No entanto, não basta somente que a escolarização ocorra no ensino regular, mas que as práticas pedagógicas sejam inclusivas, conforme afirma Lima (2014) ao se referir ao processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual:

Os trabalhos de pesquisas observam que, na prática, algumas escolas partem da premissa de que deficientes intelectuais não são capazes de abstrair, por isso, toda estrutura do seu ensino, toda sua prática pedagógica é baseada no concreto. Esta forma de conceber o deficiente intelectual configura-se numa pedagogia que impede o desenvolvimento da criança, como também reforça sua deficiência (Lima, 2014, p.72)

Em relação a premissa abordada pela autora no que tange a capacidade de aprender do aluno com deficiência intelectual, Fumes (2019, p.46) pontua que “as práticas educativas para a pessoa com deficiência intelectual decorrentes desse enfoque [médico] eram pessimistas, justamente por estarem estruturadas nos déficits identificados nos sujeitos.” Ademais, Lima (2014) discorreu sobre o papel da mediação escolar como fator determinante para o desenvolvimento cultural desses estudantes. Ressaltamos que Vigotski (1998) apresenta os instrumentos socioculturais e signos como elementos mediadores, Vigotski, (1998. apud Conceição, Siqueira e Zucolotto, 2019, p.4) afirma que:

---

<sup>8</sup> Termo utilizado pela autora, a terminologia atual e adequada é Pessoa com deficiência.

A mediação se apresenta como a ação humana, a qual se dá por meio de relações sócio históricas ou histórico-culturais, ou seja, a mediação, em qualquer âmbito, vem sempre demarcar que o outro, entendido como as relações externas ao sujeito, acaba sempre constituindo-o e fornecendo subsídios para a construção subjetiva e desenvolvimento psicológico (Vigotski, 1998. apud Conceição, Siqueira e Zucolotto, 2019, p.4)

Cabe salientar que, para a pessoa com deficiência intelectual, Lima (2014) apontou que ao contrário dessa abordagem, na prática da escola, o conceito de mediação, muitas vezes, é interpretado como ajuda ao outro, causando prejuízos ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes. Barbosa (2019, p.71) considera “importante conhecer o estudante e constituir estratégias de ensino para o mesmo, em conjunto com os demais estudantes, por meio das trocas sociais empreendidas em ambiente de escola regular.”

De igual maneira, Leite (2021) corrobora com essa discussão, em sua pesquisa bibliográfica, que buscou averiguar qual a contribuição de Vigotski na Educação Especial, proporcionando aos sujeitos um desenvolvimento e aprendizagem mediante as suas interações, em qualquer espaço em que venham participar. O estudo discorre sobre os descritos de Vigotski quanto ao processo de inclusão das crianças com deficiência, através da teoria sócio-histórica, especialmente as com deficiência intelectual/síndrome de down - DI/SD. Nele, o autor defende que:

Na escola, a mediação do professor e do amigo que sabe um pouco mais funciona como influências à ZDP, visto que essa ajuda acaba fazendo com que o sujeito seja trabalhado em seu nível de desenvolvimento potencial. Mesmo tendo uma deficiência, é possível desenvolver potenciais antes adormecidos ou até mesmos desacreditados [...] (Leite, 2021, p.115).

Além disso, o autor complementa nessa discussão, a ênfase dada por Vigotski à importância da linguagem como instrumento de desenvolvimento, pois por meio da linguagem é que o ser humano aprende a pensar. Assim, no que se refere às crianças com síndrome de Down, Leite (2021, p. 118) explicita que uma característica visível: “é a demora para que ocorra o início da verbalização. Isso acaba fazendo com que muitos sujeitos façam uma má interpretação, chegando a pensar que a mesma não consegue compreender [...]”

O autor destaca que as crianças com Síndrome de Down enfrentam diversos desafios no processo de inclusão escolar. Um dos principais obstáculos é o atraso no desenvolvimento cognitivo e motor, que pode dificultar a participação plena nas atividades escolares, especialmente nas áreas de linguagem, atenção e habilidades motoras.

A inclusão em ambientes educacionais, conforme proposto por Vigotski, permite que essas crianças participem ativamente e desenvolvam habilidades

cognitivas e sociais, desafiando a visão de que a deficiência é um impedimento absoluto. Leite (2021, p.102) mostra claramente que as “crianças com deficiência necessitam ser estimuladas e reconhecidas, isso é o que vai fazer o diferencial no progresso e diminuição da estigmatização sofrida por aqueles com deficiência”.

Entretanto, o autor defende a acessibilidade das informações transmitidas para essas crianças, de acordo com suas necessidades individuais e específicas, considerando tratar-se de uma questão de maior eficácia das políticas públicas e de incentivo ao processo inclusivo dessas pessoas com deficiência.

Desta forma, as estratégias planejadas individualmente configuram mediações que deveriam ser executadas nas práticas pedagógicas inclusivas. Para tanto, passamos a seguir, a compreensão das referidas práticas nos sistemas educacionais, assim como aprofundamos conceitos importantes das teorias de Vigotski, tais como: Zonas de desenvolvimento, mediação e compensação social.

## ***II) A teoria de Vigotski contextualizada na prática pedagógica para as pessoas com deficiência nos sistemas educacionais***

Além dos estudos acima, que tiveram como foco o estudante com Deficiência Intelectual, encontramos três estudos que abordaram a teoria de Vigotski contextualizada na prática pedagógica para as pessoas com deficiência nos sistemas educacionais (Oliveira; Gomes, 2020; Rodrigues, 2017; Ruppel, Hansel e Ribeiro, 2021).

Os autores Oliveira e Gomes (2020), que em seu estudo buscaram investigar o processo de escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, buscando aproximar dos pressupostos teóricos escritos por Vigotski na obra Fundamentos de Defectologia (1983), por meio de um estudo bibliográfico, procuraram contribuir para uma análise do atual cenário que atravessa a inclusão escolar nos sistemas educacionais.

Percebemos que os autores Oliveira e Gomes (2020), além de discorrerem sobre a importância das interações sociais, como fundamentais para o desenvolvimento das aquisições intelectuais e sociais dos sujeitos, introduziram a problematização mais profunda, relacionada ao aspecto das barreiras impostas pela sociedade e não pela deficiência. Como observado, ao resgatar a história da escolarização da pessoa com deficiência, a educação dessas pessoas, comumente, ocorria em espaços segregados, lócus de reforço da exclusão, para todos quanto se encontravam fora dos padrões, a saber, sempre voltados para a lógica da produtividade e econômica, aos interesses de mercado. Sobre essa massificação do ensino, os autores apontam que:

O debate sobre a inclusão escolar é necessário, pois suscita a reflexão sobre os processos de exclusão aos quais são submetidos os alunos que não se enquadram nos padrões normativos impostos pelos sistemas educacionais. A massificação dos processos de ensino e a imposição de tempos, ritmos e estilos de aprendizagem são fatores excludentes no interior da sala de aula. Urge, portanto, a ruptura desse modelo escolar segregador rumo à construção de uma escola, de fato, para todos (Oliveira, Gomes. 2020, p. 14)

Neste sentido, com o foco da discussão na educação, que, por essência, é a ferramenta imprescindível para o desenvolvimento humano, considerando os postulados de Vigotski, apesar dos avanços teóricos, constata-se, na prática, a grande defasagem e distância de um processo de escolarização inclusivo.

Oliveira e Gomes (2020), ainda reforçam no seu estudo que se os atores pedagógicos (professores, direção, supervisão, profissionais de apoio, entre outros) não concebem a aprendizagem como recurso exponencial desse desenvolvimento humano, a partir do contexto cultural e da linguagem, para todos os estudantes, a escola se torna mais uma instituição excludente. Diante disso, quando os atores pedagógicos, responsáveis pelo compartilhamento dos conhecimentos, não acreditam que a pessoa com deficiência aprende, torna-se muito difícil vivenciar a inclusão escolar. Segundo Leite (2021, p. 108):

Na perspectiva sócio-histórica, os sujeitos com alguma deficiência podem aprender através da mediação do educador. No entanto, o que ocorre é que uma grande parte deles não é exposta a situações de mediação, dificultando seu desenvolvimento, por isso, o ambiente de aprendizado deve ser estimulante e atrativo, para que ele possa internalizar conhecimentos. Portanto, o meio social em que a criança com deficiência vive tem importância em seu desenvolvimento, uma vez que possibilita subsídios para que possa recompensar suas dificuldades, como também proporciona limites a serem ultrapassados. Isso permite à criança a criação de mecanismos de adaptação às demandas (Leite, 2021, p. 108).

Nesta mesma direção, o segundo estudo analisado (Rodrigues, 2017) teve como finalidade averiguar as contribuições de Vigotski na Educação Especial. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, sob a ótica da defectologia, a autora evidenciou que as crianças com deficiência podem aprender assim como as crianças sem deficiência, sendo que, aquelas, apresentam características diferenciadas. Para Vigotski, essas características não representavam barreiras, pois essas crianças têm o direito de igualdade de oportunidades no ensino como as demais crianças. Com base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, Santos (2023, p. 23) considera que:

As limitações orgânicas da pessoa com deficiência não definem suas condições de desenvolvimento, pois o desenvolvimento não está atrelado a essas condições, mas decorre das oportunidades oferecidas a essa pessoa no âmbito social (Vigotski, 1997. apud Santos, 2023, p. 23).

Nas práticas pedagógicas é importante oferecer condições diversificadas e oportunizar o aprendizado de diferentes formas. Neste processo, o papel dos mediadores deveria se pautar na Zona de Desenvolvimento Proximal, para o trabalho de escolarização desses estudantes. Uma perspectiva de mediação que se baseie no desenvolvimento de meios de superação das barreiras, dando ênfase às potencialidades dos estudantes. Rodrigues (2017, p. 327) indica que:

A escola ainda não possui as ferramentas apropriadas para efetivar os processos inclusivos, uma escola que atenda as crianças com deficiência de acordo com os preceitos de Vigotski, ainda é um sonho distante, as experiências relatadas por este autor, nos mostram sinais reais de como favorecer a autonomia desses sujeitos, já que o desejo dele, era que esse público fosse reconhecido pelas suas ações em sociedade e não por seus defeitos (Rodrigues p.327, 2017).

Talvez essa distância entre a teoria de Vigotski e a prática inclusiva nas escolas, também se dê por essas afirmações:

Há um equívoco em afirmar que alguns estudantes estão na escola para aprender e outros apenas para se socializar. Esse tipo de crença apenas mascara a permanência do aluno em escolas nas quais não ocorrem planejamentos e ações que explorem suas capacidades, desconsiderando seu processo de desenvolvimento cognitivo e social (Barbosa, p.70, 2019)

Certamente trata-se de um investimento de todos os atores em repensarem seus planejamentos e até mesmo os aplicarem de forma individualizada, o que implica desafios, de saírem de suas zonas de conforto diariamente.

Discorrendo sobre a complexidade do desenvolvimento humano em Vigotski, a autora Prestes (2024, p.167) enfatiza que, do ponto de vista da teoria histórico-cultural, “desenvolvimento não é um mero crescimento quantitativo de certas especificidades, mas um processo extremamente complexo, ininterrupto, de surgimento de novas qualidades, novos traços, de reestruturação do comportamento por meio de saltos qualitativos”.

Nessa ótica, há uma sensibilidade diferente quanto ao uso do termo mediação, que segundo esta autora, ao resgatar a tradução fiel à fonte, está mais relacionada a uma colaboração no processo de ensino e aprendizagem, mas foi traduzido por mediação, limitando o sentido do termo.

Também nas ponderações de Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021), terceiro estudo analisado nessa categoria, cujo objetivo foi compreender como as concepções de Vigotski sobre a defectologia poderiam contribuir para a promoção de um ensino adequado aos estudantes com deficiência, no âmbito da Educação Inclusiva, observou-se outra importante consideração. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e apontou que, entre as diferentes possibilidades de trabalhar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, na sala de aula comum, sob a perspectiva de Vigotski e a defectologia, está a compensação social.

No processo da compensação social, é muito importante que ocorra a mediação apropriada do professor, visando ir além dos conhecimentos atuais do aluno (o que consegue realizar sozinho) e em direção ao seu desenvolvimento potencial (o que realiza com a ajuda/interferência de alguém). Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021), sob a ótica de Vigotski, defendem que as mudanças são necessárias para a educação das pessoas com deficiência, “principalmente em relação às mediações adequadas, às adaptações e aos recursos que devem ser disponibilizados, considerando as singularidades de cada pessoa.” Para cada pessoa com deficiência existem recursos pedagógicos, alternativos e diferenciados que podem ser utilizados no ambiente escolar. Cabe ao professor saber quais recursos seu aluno necessita para o processo de ensino e aprendizagem. Já Borges e Kittel (2002), indicam que esse processo de compensação social não é o complemento da deficiência, mas uma tentativa de eliminar barreiras criadas socialmente.

Essas barreiras produzem falhas e dificuldades, sendo que essas mesmas podem configurar os estímulos para a abertura de caminhos indiretos e alternativos de desenvolvimento e levarem a compensação da deficiência. Os autores Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021, p. 16), ainda apontam que a tarefa da educação “consiste em criar a compensação da deficiência por meio de caminhos indiretos, visando inserir a criança à vida social, promover a sua aprendizagem, a autonomia, a independência e garantir a sua inclusão educacional”.

Sendo assim, nenhuma deficiência está acima das potencialidades de uma criança. Entretanto, a educação da pessoa com deficiência precisa contemplar as necessidades individuais e ser conduzida/pensada de maneira a ultrapassar quaisquer barreiras. A seguir, abordaremos de forma mais específica, estudos que refletiram sobre as interações dos estudantes surdos nos ambientes escolares na perspectiva de Vigotski.

### ***III) As interações dos estudantes surdos no ambiente escolar na perspectiva da teoria de Vigotski***

Neste tópico, trouxemos discussões que tratam da educação da pessoa surda com base nos estudos de Vargas e Gobara (2014) e de Suris, Silveira e Meurer (2017). Esses estudos discutem a interação em sala de aula no processo de inclusão a partir da perspectiva Vigotskiana, isto é, “mediados por instrumentos ou pessoas”.

O estudo de Vargas e Gobara (2014) teve como objetivo analisar as interações entre o estudante surdo, o professor e o intérprete de Libras em sala de aula, além do papel desses sujeitos no processo de inclusão do estudante surdo. A metodologia utilizada neste estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em 10 escolas públicas de Ensino Médio de Campo Grande

-MS e foram realizadas entrevistas com 24 estudantes surdos matriculados, 10 professores de Física e 13 tradutores e intérpretes de Libras.

O resultado deste estudo elucidou que, no geral, os professores tentavam comunicar com os estudantes surdos, mas por não saberem Libras, não havia uma comunicação direta entre estudante surdo e o professor, conforme explicam Vargas e Gobara, 2014: “Ficou evidente no comportamento do professor, várias vezes, que ele não sabia como agir durante a aula para interagir com o aluno com surdez, pois o fato de não saber Libras dificulta os processos de comunicação”.

Além disso, foi observado pelas autoras que, no momento da aula, os professores olhavam para os estudantes surdos, esperando por um retorno através de gestos, se compreendiam ou não a explicação do conteúdo da aula. No entanto, somente um dos professores observados explicava o conteúdo curricular e escrevia no caderno perguntando ao estudante surdo se havia compreendido o assunto abordado.

Percebemos que as autoras deste estudo não fundamentaram esta discussão, sobre a interação do professor e o estudante surdo, com base na teoria de Vigotski. Visto que, segundo Vigotski (2021) a interação promove estímulos que auxiliam no desenvolvimento da criança. Sendo esse um papel primordial do professor em contato com o estudante, possibilitar o seu constante desenvolvimento.

Os conceitos utilizados por Vigotski poderiam fornecer *insights* importantes sobre a interação entre professor e o estudante surdo, contribuindo significativamente para a compreensão no processo comunicativo, especialmente no que se refere à mediação, interação social, linguagem e pensamento, para o desenvolvimento na aprendizagem de estudantes surdos.

Nesse sentido, é crucial salientar que o próprio Vigotski já compreendia a relevância da linguagem na educação dos surdos e criticava os métodos oralistas (Vera; Daxenberger, 2017). Assim, as instituições de ensino têm o papel de tornar o ambiente bilíngue para as pessoas surdas, demandando do professor uma compreensão dos direitos humanos, políticos e linguísticos na educação inclusiva (Veras e Daxenberger, 2017).

Assim, a política inclusiva e linguística também deve incluir a formação de professores, na área da Educação Especial e/ou Inclusiva, mais especificamente no ensino do estudante surdo; a valorização da Língua Brasileira de Sinais na essencialidade na comunicação para pessoas surdas; recursos de acessibilidade, como: materiais didáticos acessíveis, intérpretes de Libras, práticas pedagógicas adequadas, currículo, dentre outros recursos.

Podemos destacar que a Libras foi reconhecida como meio de comunicação da pessoa surda, respaldada no cenário brasileiro pela Lei de nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e no Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) que determinou a

disciplina de Libras deve ser inserida como obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino. Apesar disso, muitos professores não se sentem preparados para atuar em uma turma com estudantes surdos, visto que, mesmo com a inclusão de Libras na matriz curricular dos seus cursos, muitos ainda não sabem utilizar a Língua para se comunicar (Ferreira *et al*, 2021).

Um outro aspecto analisado por Vargas e Gobara (2014, P.455) foi a forte interação entre o intérprete de Libras e o estudante surdo e reiteram: “O aluno confiava em tudo que o intérprete repassava para ele. Essa relação fazia com que ambos ficassem interagindo entre si e não possibilitasse que o aluno surdo aumentasse o grau de interação com outras pessoas”. E complementam:

Outro ponto que é importante destacar na relação intérprete-aluno, é que o intérprete deve apenas interpretar o que o professor dizia, isto é, de acordo com a teoria de Vigotski, o intérprete, a princípio, não deveria assumir o papel de mediador, que é a função do professor, ou seja, ele não deve interferir e nem modificar o que o professor estava explicando (Vargas, Gobara, 2014, p. 456).

Observa-se que as autoras fundamentam de forma superficial com a teoria de Vigotski em suas análises. Podemos salientar que, somente em 2010, a profissão do intérprete de Libras foi regulamentada pela Lei nº 12.319/2010 (Brasil, 2010), cujo papel é de mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, visto que a presença deste profissional ainda é recente no ambiente educacional brasileiro, requerendo dos atores educacionais conhecimentos sobre o trabalho do intérprete, como também parceria e colaboração entre os profissionais.

Neste segmento, as autoras Vargas e Gobara (2014) discutiram sobre a interação entre estudante surdo e os colegas em sala de aula. Vejamos:

Nas observações realizadas, o que percebemos foi que os alunos ouvintes apenas cumprimentavam os alunos com surdez. Não havia nenhum tipo de interação na sala de aula. Na própria sala, para começar, os demais alunos sentavam afastados do aluno com surdez, mas a barreira principal era que eles possuíam línguas diferentes, sendo este o obstáculo principal para as interações entre os alunos (Vargas e Gobara, 2014, p. 456).

Mediante essa citação, as autoras discorrem sobre as culturas e línguas diferentes em sala de aula inclusiva, como também as dificuldades dos estudantes ouvintes na interação com o estudante surdo que se comunicava em Libras, limitando as interações entre os pares. As autoras reforçam ainda sobre a importância da interação para o desenvolvimento dos estudantes, baseado na teoria de Vigotski e afirmam: “Com o aluno surdo isso não é diferente, ele deve manter relações com outros alunos sem deficiência, pois só assim ele poderá desenvolver-se” (Vargas e Gobara, 2014, p 455).

Veras e Daxenberger (2017) auxiliam na compreensão desse processo ao analisarem as contribuições de Vigotski para a educação dos alunos surdos por meio de uma pesquisa bibliográfica, discutindo alguns conceitos, entre eles a interação. Nesta pesquisa, apontam que a aprendizagem ocorre como fruto da interação do aluno surdo no ambiente escolar. A interação, como uma troca com o outro, promove o desenvolvimento cognitivo. Porém, esse processo é limitado apenas ao intérprete, pela falta de domínio da Libras por todos na escola, dificultando que a interação entre estudantes surdos com os demais estudantes, ocorram.

Corroborando com essa questão, Rosa *et al.* (2016), discutem o impacto da falta de interação dos estudantes surdos com os estudantes ouvintes. Como resultado, concluíram que, muitas vezes, esses estudantes acabam sendo excluídos dentro da sala de aula, levando ao isolamento dos estudantes surdos que pouco se comunicam com os demais, sendo a interação e os benefícios desta prática, limitada.

O segundo estudo desta categoria, dos autores Suris, Silveira e Meurer (2017), teve como objetivo analisar como ocorre e quem participa da inclusão do estudante surdo na Educação Superior, a partir do conceito de mediação de Vigotski. Esse estudo é de caráter descritivo e analítico. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas *online* com duas tradutoras e intérpretes de Libras no contexto da Educação Superior.

Dentre as questões respondidas pelas tradutoras e intérpretes de Libras na entrevista, destacam-se duas perguntas que se referem sobre a mediação na aprendizagem, sendo: I - “Como se dá a mediação entre o intérprete de Libras, o aluno e o professor de determinada disciplina?”

Assim, a tradutora e intérprete de Libras 1 respondeu:

No geral o intérprete apenas interpreta o que é dito pelo professor, porém infelizmente somos humanos e percebemos que com apenas interpretação o aluno terá dificuldades. Existem professores que se esforçam, trazem um conteúdo adaptado, encaminham antes da aula para que o aluno acompanhe com maior facilidade, mas também temos aqueles professores que fazem apenas seu trabalho, pois acreditam que o aluno deverá correr atrás e ter um esforço maior.

Já a tradutora e intérprete de Libras 2 explicou que: “Temos que começar a aprendizagem e o conhecimento do ensino básico no início. Proporcionar tranquilidade, paciência e segurança ao aluno”.

A outra pergunta foi da seguinte forma: Como é a interação/ integração entre o estudante com deficiência auditiva e o professor em sala de aula? O mesmo consegue tirar suas dúvidas com o professor, através da mediação do intérprete? Justifique. A tradutora e intérprete de Libras 1 respondeu, vejamos:

O aluno é extremamente independente, ele é exatamente igual a um ouvinte, porém existe a limitação, que no caso é a surdez. Nós intérpretes somos a voz e os ouvidos do aluno, estamos ali para facilitar. Ele pode e deve fazer questionamentos, assim como em apresentações de trabalho eu oralizo ele e flui uma comunicação normal.

A tradutora e intérprete de Libras 2, respondeu: “Tem sim um intérprete, pois há dificuldades de conhecimentos sobre as aulas. Até mesmo em uma pergunta simples que pode não ser interpretada pelo professor”.

Com base nestas questões, Suris, Silveira e Meurer (2017) enfatizam que, houve semelhanças entre as respostas das tradutoras e intérpretes de Libras e concluiu-se a importância da mediação desse profissional em sala de aula, especialmente no que se refere a interação entre o estudante surdo, professor e os demais estudantes para o acesso às informações e conhecimentos.

Neste sentido, a mediação tem como elemento central o relacionamento dos homens com outros homens, sendo fundamental para a criação de novas aptidões. Ao analisar esse processo no contexto escolar, a mediação se fundamenta na relação entre sujeito - conhecimento - sujeito, contribuindo para os estudantes adquirirem novos conhecimentos de acordo com Vigotski (Striquer, 2017).

Já nas considerações finais neste estudo, Suris, Silveira e Meurer (2017) pontuaram ainda que:

Também foi possível entender sobre os conceitos de mediação, a partir de Vigotski, relacionando-o com os indivíduos envolvidos no processo de aquisição do conhecimento do aluno surdo como, por exemplo: os professores, tradutores e intérpretes de Libras, os colegas de aula, entre outros. Assim, pode-se compreender que para que a relação educativa possa se constituir é preciso que se desenvolvam mediações, como potencializadoras da capacidade interativa entre as pessoas (Suris, Silveira e Meurer, 2017, p. 51).

A partir dos fundamentos de Vigotski, os autores reforçam a importância das mediações para o acesso igualitário ao conhecimento e possam desenvolver todo o seu potencial. Nesse viés, é por meio das mediações que se torna possível o diálogo entre os pares para a compreensão das necessidades específicas de cada estudante e, por conseguinte, promover um espaço acolhedor e inclusivo.

Portanto, foi possível identificar nos estudos apresentados neste tópico que os autores trouxeram discussões, mas sem fundamentar diretamente com a teoria Vigotskiana, a ênfase foi dada a outros pesquisadores que abordaram de forma secundária essa teoria. Sabemos da importância das discussões da teoria de Vigotski para compreender a mediação no processo de aprendizagem em prol do desenvolvimento dos estudantes surdos conforme as suas singularidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo analisar a produção científica acerca das contribuições de Vigotski para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, por meio de uma revisão sistemática da Literatura em que foram selecionados oito estudos. Os estudos analisados propuseram discussões com base em alguns conceitos propostos por Vigotski, tais como, mediações, zonas de desenvolvimento, pensamento e linguagem, compensação social, para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência, principalmente no que se refere a deficiência intelectual e auditiva.

Para responder ao objetivo desta pesquisa, foram desenvolvidas três categorias de análise. Na primeira categoria, os resultados evidenciaram a relevância e a complexidade da aplicação dos preceitos de Vigotski para área da Educação Especial, especialmente para os estudantes com deficiência intelectual. Observamos nos estudos que a prática educacional ainda enfrentava desafios substanciais, como o desconhecimento das teorias vigotskianas por parte dos profissionais da educação e a aplicação de abordagens pedagógicas inadequadas, que compromete o efetivo desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência intelectual.

Na segunda categoria, os estudos demonstraram que as práticas pedagógicas, para serem inclusivas, devem ser planejadas individualmente, com base na percepção dos atores pedagógicos sobre as necessidades educacionais específicas do estudante com deficiência. Com base nos preceitos de Vigotski, o estudo reforçou a importância de uma mediação apropriada do professor, visando ir além dos conhecimentos atuais do estudante (o que consegue realizar sozinho) e em direção ao seu desenvolvimento potencial (o que realiza com a ajuda/interferência de alguém).

Por fim, na última categoria, é enfatizada a importância da mediação do docente e da mediação linguística do Português para/de Libras pelo intérprete de Libras para o acesso aos conhecimentos acadêmicos pelo estudante surdo, e isso deve ser contemplado para ultrapassar as diferentes barreiras. Porém, notamos que os estudos apresentavam uma superficialidade nas discussões com base na obra de Vigotski.

Para superar essas dificuldades apresentadas nos oito estudos que fizeram parte desta Revisão Sistemática, são essenciais: promover uma maior formação dos professores com base no arcabouço teórico de Vigotski; adotar práticas pedagógicas que integrem as Zonas de Desenvolvimento Proximal; e priorizar a mediação adequada, que deve ir além de simples suporte para realmente potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De forma geral, nos deparamos com a carência de pesquisas que se inclinam e discutem em relação a essa temática. Diante desse cenário, é fulcral o aprofundamento em estudos que explorem essa temática, tendo em vista as numerosas e ricas contribuições do autor para essa área de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA. Marly de Oliveira. Implicações para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. *In: Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Soraya Dayanna Guimarães Santos, Tarciana Angélica Lopes Damato. Atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual: aspectos conceituais, legais e práticos.* Maceió, EDUFAL, 2019. p.61-78.
- BARBOSA, P. S; CHAHINI, T. H. C. A inclusão de alunos com DID na perspectiva de Vigotski. *J Res Spec Educ Needs*, 16: 80-84, 2016. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12271>.
- BORGES. D; KITTEL. R. Constituindo-se sujeito: uma história de compensação social. *Ponto de Vista, Florianópolis*, n. 3/4, p. 047-058, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 15 agost. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e art. 4 do decreto lei nº. 5.626 de 22 de dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato 2004/2005/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato 2004/2005/D5626.htm). Acesso em: 15 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 12.319, de 1 de Setembro de 2010.** Lei Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF, set 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm) Acesso em: 28 de set. de 2024.
- CONCEIÇÃO, E. F. V; SIQUEIRA, I. B; ZUCOLOTTI, M. P. R. Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana. *Research, Society and Development*, v. 8, n. 7, p. e30871139, 2019.
- COVATTI, F. A. A; FISCHER, J. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, p. 305-317, 2012.
- FERREIRA, A. T. S.; ALVES, G. H. V. S.; DAWES, T. P.; SOUZA, T. V. A.; MADEIRA, L. F. Desenvolvendo vídeos para proporcionar acessibilidade aos visitantes surdos nos centros de ciências itinerantes. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, SP, v. 10, n. 15, p. e114101522440, p. 1-19, 2021.

FETT, A. M. M; NÉBIAS, C. M. As mediações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. ETD-Educação Temática Digital, v. 7, n. 1, p. 103-132, 2005.

FUMES. Neiza de Lourdes Frederico. Deficiência Intelectual: Evolução do conceito e seus modelos explicativos. *In*: Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Soraya Dayanna Guimarães Santos, Tarciana Angélica Lopes Damato. **Atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual: aspectos conceituais, legais e práticos**. Maceió, EDUFAL, 2019. p.39-60.

GALVÃO, M. C. B; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>

LEITE, M. M. de F. A contribuição de Vygotsky na educação especial: desenvolvimento e aprendizagem. Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, n. 11, 2021.

LIMA, M. S. C. B. M. Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural: Análise da Inclusão Escolar de Deficientes Intelectuais. Revista Labor: 2014 n. 12, v. 1 ISSN 19835000.

OLIVEIRA, F. Â; GOMES, A. L. L .V. Escolarização de alunos com deficiência no Brasil: uma análise sob a perspectiva dos estudos de Lev Vygotski. Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino, n.9, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/29287/22663>. Acesso em: 29 nov de 2024.

RODRIGUES, M. M (2017). As Contribuições de Vigotski para o Desenvolvimento das Crianças com Deficiência. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia. v. 10 n. 33. 2017.

ROSA, P; TORREL, E. H; PASQUALINI, L. Z; FREITAS, C. D. R. Sobre interações entre estudantes surdos e ouvintes em classes inclusivas: o que dizem os professores?. VI Jornada de Pesquisa em Psicologia - PSI UNISC: Pesquisa e Tecnologia na Psicologia Atual. 2016.

RUPPEL, C. HANSEL, A. F, RIBEIRO, L. Vigotski e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.8, n.1, p. 11-24, Jan.-Jun., 2021.

SANTOS, P. W. A formação dos professores de educação física na atuação com estudantes com deficiência. 2023. 100 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

STRIQUER, M. S. D. O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. Eutomia, Recife, v. 19, n. 1, p. 142-156, Jul. 2017.

SURIS, B; SILVEIRA, A. L. M; MEURER, H. Estudo sobre o Ensino Superior e a Deficiência Auditiva a partir do conceito de mediação de Vygotsky. *Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis*, v. 13, n. 2, p. 033–053, 2017. DOI: 10.5965/1984317813022017033. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9037>. Acesso em: 29 nov. 2024.

TOOMELA, A. Vygotskian (but only partly Vygotsky's) understanding of special education. *Educação. Porto Alegre, Porto Alegre*, v. 41, n. 3, p. 347-361, set. 2018. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-25822018000300347&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822018000300347&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: em 29 nov. 2024.

VERAS, D. S.; DAXENBERGER, A. C. S. Um olhar sobre as contribuições de Lev Vygotski à Educação de Surdos. *Olhar de Professor, [S. l.]*, v. 20, n. 2, p. 252–269, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/12041> . Acesso em: 29 nov. 2024.

ZAORSKA, M. E. Culture, Culturalism Art and Cultural Age and Cultural Development of the Child in the Light of Leo S. Vygotski's Views. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review), [S. l.]*, v. 2, n. 25, p. 59–74, 2017. Disponível em: <https://apcz.umk.pl/PBE/article/view/PBE.2017.019>. Acesso em: 29 nov. 2024.

ZIESMANN, C. I. Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS. 2018. 183 p. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8421/2/tese%20de%20Cleusa%20In%20aas%20Ziesmann.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2023.

WURFEL, R. D. Contribuições da teoria de histórico-cultural de Vygotski para a educação especial: análise do GT 15 da ANPED. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM, RS. 2015. 94 p. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12063/DIS\\_PGEDUCACAO\\_2015\\_WURFEL\\_RUDIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12063/DIS_PGEDUCACAO_2015_WURFEL_RUDIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 de set. 2023.

VARGAS, J. S.; GOBARA, S. T. Interações entre o aluno com surdez, o Professor e o Intérprete em aulas de física: Uma perspectiva vygotskiana. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 3, p. 449-460, 2014.

VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1983.

VIGOTSKI, L. S. (1999). *Psicologia da arte* (P. Bezerra, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Publicado em 1965).

VIGOTSKI, L. S. “Pensamento e Palavra” In: A Construção do Pensamento e da Linguagem; tradução Paulo Bezerra – 2ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PRESTES, Z. R; TUNES, E; SILVA, R. R. Para uma nova sociedade, uma nova escola: Vigotiski, desenvolvimento humano e formação docente. Revista Educação Pública, v. 33, p. 161 - 172, jan. dez.2024 DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.V33jan/dez17020>.

# **PESSOAS QUE CUIDAM, CAMINHOS QUE ACOLHEM: UM OLHAR PARA A EXPERIÊNCIA DE CUIDADORES DE CRIANÇAS ATÍPICAS**

*Maria Izabel Araújo Aguiar<sup>1</sup>*

*Antonia de Sousa Pereira<sup>2</sup>*

*Débora Bastos da Silva<sup>3</sup>*

*Rosângela Maria Jorge de Sousa<sup>4</sup>*

*José Antônio dos Santos Filho<sup>5</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho visa apresentar um olhar para a educação inclusiva, que é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, uma vez que proporciona a todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades, o direito à educação em ambientes que respeitem sua diferença. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se destaca como uma estratégia crucial para apoiar alunos com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades, promovendo não apenas a inclusão destes nas salas de aula comum, mas também o fortalecimento de suas habilidades e potencialidades (Pasian, Mendes; Cia, 2017).

No entanto, a eficácia do AEE não se limita apenas às práticas pedagógicas aplicadas nas escolas; ela também envolve um diálogo contínuo e sensível com as famílias desses alunos (Pasian; Mendes; Cia, 2017). A escuta ativa das

---

1 Graduada em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: izabelaguair82@gmail.com.

2 Graduada em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: toinha.pf@hotmail.com.

3 Graduada em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: deborabastos274@gmail.com.

4 Graduada em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: rosamariaipu@hotmail.com.

5 Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Docente do Curso de Psicologia da Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: jantfilho20@gmail.com.

necessidades e preocupações dos familiares é essencial para a elaboração de intervenções que realmente atendam às demandas do grupo escutado. Por meio dessa interação, é possível compreender melhor as realidades enfrentadas por essas famílias e, assim, construir um suporte mais adequado e eficaz (Mesquita; Carvalho, 2014).

Este trabalho tem como objetivo apresentar intervenções sobre a importância da escuta ativa na promoção do autocuidado em famílias envolvidas no AEE, realizadas por um grupo de extensionistas em educação inclusiva. A partir do oferecimento de um espaço de escuta ativa, foi possível perceber o início da promoção do autocuidado e o fortalecimento dos laços afetivos entre a escola e as famílias (Bicalho; Sousa, 2010). Neste sentido, foi através da escuta atenta e do diálogo aberto, que foi possível elaborar intervenções que atendessem às demandas identificadas, promovendo o fortalecimento de uma educação inclusiva que respeite e valorize a singularidade de cada aluno.

A escuta ativa não deve ser confundida apenas como uma mera técnica, mas como uma abordagem fundamental para promover o bem-estar emocional das mães e garantir que seus filhos recebam o suporte necessário no processo de inclusão (Mesquita; Carvalho, 2014). Nesse sentido, a escuta ativa é uma habilidade essencial no campo da psicologia, caracterizada pela capacidade de ouvir atentamente o outro, demonstrando atenção e interesse.

Ressaltamos, ainda, que a inclusão educacional é um tema que atravessa a nossa trajetória pessoal e profissional como estudantes de psicologia, uma vez que se trata de um direito fundamental. Durante a formação nessa área, é possível perceber a importância de ouvir as famílias para compreender suas realidades e desafios. Essa prática enriquece o ambiente escolar e fortalece a atuação dos futuros profissionais, permitindo o desenvolvimento de uma atuação mais empática e eficaz, essencial para o trabalho com diversas populações. Além disso, o trabalho realizado nesse contexto possui significativa relevância social. Ao promover uma educação inclusiva que respeita as diversidades presentes na sociedade, contribui-se para fortalecer os laços entre a escola e a família. Os benefícios desse trabalho vão além dos alunos com necessidades educacionais especiais, ele enriquece toda a comunidade escolar ao fomentar uma cultura de respeito e valorização da diversidade humana.

Dessa forma, este trabalho se propõe a ser um espaço de reflexão e ação, onde a voz das famílias não é apenas ouvida, mas também integrada ao processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e humanizadas. As intervenções realizadas foram pensadas durante as discussões em sala de aula com o professor e orientador, com base nas lacunas que surgiram durante as práticas de extensão anteriores. Assim, surge

no contexto educacional de uma escola de Educação Infantil, da rede de ensino municipal de uma cidade do interior do Ceará, em que foi realizada uma roda de conversa e um momento de autocuidado com mães atípicas e profissionais da escola, baseada na técnica da escuta ativa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão educacional e social, são duas temáticas complexas das quais envolvem amplas dimensões, desde os aspectos políticos, sociais e éticos, cujas influências agem diretamente sobre a maneira como a sociedade percebe e se adapta à diversidade humana. Conforme Ottoni e Arias (2022), a educação inclusiva tem como objetivo garantir que o ensino seja acessível para todos, de modo a promover o respeito às individualidades e o desenvolvimento das habilidades de cada indivíduo. Essa visão amplia o conceito de inclusão, transpondo a integração dos alunos com deficiência; desta maneira, representa um compromisso com os direitos individuais e a busca por equidade.

Neste viés, a educação inclusiva como prática social se fundamenta na ideia de que todos os indivíduos, independente de suas características individuais, devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, reafirma a necessidade de equidade no acesso à educação (Brasil, 1996). Nesse sentido, o ano de 1996 se torna um marco para a educação inclusiva, pois se reconheceu a necessidade de garantir o acesso igualitário à educação para todos os alunos. No entanto, mesmo diante dos avanços na perspectiva legal, a implementação da prática da inclusão enfrenta desafios. De acordo com Gomes e Souza (2011, p. 27):

as estatísticas mostram um aumento nas matrículas de alunos com necessidades especiais, mas o acesso e a permanência desses alunos ainda são problemáticos. Estes dados destacam que a ideia de inclusão não se limita apenas ao acesso físico da escola, mas implica na adaptação do currículo e do ambiente escolar adequado para que realmente o aprendizado seja promovido e a convivência seja de fato inclusiva.

Na mesma direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), busca a promoção de uma abordagem de ensino que respeite as individualidades dos alunos de modo a proporcionar um ambiente de aprendizado mais justo e democrático. Desse modo, o trabalho dos psicólogos e educadores escolares – assim como o de todos os profissionais que compõe direta e indiretamente a escola -, são centrais na garantia da efetividade dessa política implementada na escola, de modo a romper barreiras sociais e atitudinais que tradicionalmente excluem alunos com deficiência (Santos Filho; Castelo Branco, 2023).

Considerando o avanço das leis e diretrizes internacionais no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos desta classe, percebe-se que a realidade nas escolas brasileiras ainda apresenta desafios significativos. Conforme Gomes e Souza (2011), a formação dos profissionais da educação é uma barreira a ser ultrapassada, uma vez que muitos professores não recebem formação adequada para lidar com a diferença nas salas de aulas. Diante disso, a falta de capacitação resulta em práticas pedagógicas que, mesmo involuntariamente, reforçam a exclusão ao invés de promover uma verdadeira inclusão. Para além das questões destacadas, há uma necessidade urgente de conscientização coletiva na busca por reduzir as barreiras atitudinais, que muitas vezes estigmatizam indivíduos com deficiências.

Neste viés, as necessidades socioemocionais advindas das famílias que fazem parte do Atendimento Especial Especializado (AEE) são marcadas profundamente pela busca de suporte e, principalmente, acolhimento para lidar com os aspectos da inclusão social e educacional, além dos desafios cotidianos. Estas famílias, enfrentam barreiras com frequência, desde a compreensão limitada sobre o papel do AEE, até as dificuldades na participação ativa do processo educacional do filho. É mister compreender que para que essas necessidades sejam atendidas, é essencial que haja um trabalho colaborativo entre os professores do AEE, os professores da sala de aula comum e o olhar amplo para toda a comunidade escolar, no qual podem ser criados um ambiente de comunicação e suporte mútuos (Anjos *et al.*, 2021).

Diante do apresentado, é fundamental que as famílias integradas ao AEE, sejam integradas também aos diálogos pedagógicos e as atividades escolares, de modo a promover uma co-responsabilidade entre família e os cuidadores. Pensar sobre a integração entre o AEE, professores, cuidadores de sala e diretores, pode ser uma medida prática que valoriza a escuta ativa e a construção conjunta de soluções para tais desafios observados e enfrentados por estes atores nos cenários social, educacional e familiar. Essa postura reforça a importância entre os vínculos efetivos e contínuos entre a comunidade escolar e suas famílias, sendo um potencializador no desenvolvimento socioemocional dos estudantes e fortalecendo o senso de pertencimento das famílias (Anjos *et al.*, 2021).

Por fim, é necessário ainda pensar sobre o papel do psicólogo frente aos desafios de trabalhar com as famílias no contexto do AEE. O psicólogo contribui de forma efetiva na compreensão das dimensões subjetivas que permeiam as relações familiares e escolares, de modo a avaliar as dificuldades de aprendizagem de modo amplo e contextualizado. Para além desta perspectiva, o trabalho do psicólogo também o permite atuar como mediador no fortalecimento das relações entre família e escola, identificando barreiras emocionais e atitudinais

nas quais o impacto pode contribuir negativamente na experiência educacional dos estudantes com deficiência (Ausec; Fornazari; Bassetto, 2011). É por meio de intervenções coletivas e individuais que o psicólogo visa promover práticas educacionais mais inclusivas, apoiando o desenvolvimento de estratégias para lidar com os desafios emocionais e de caráter comportamental nos quais impactam a dinâmica familiar.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho foi desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2024, entre os meses de agosto a dezembro, em uma escola pública, localizada no município de Ipu-Ce. Pretendeu, desenvolver intervenções voltadas para o autocuidado com mães e cuidadores de crianças atípicas atendidas pelo AEE na referida instituição, bem como estabelecer vínculo profícuo entre a escola, as crianças e as famílias. Este trabalho trata-se de um relato de experiência. Este tipo de abordagem metodológica permite relatar vivências e práticas realizadas em contextos diversos, por meio das articulações entre teoria, campo e pesquisador (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Os materiais bibliográficos utilizados foram livros, capítulos de livros e artigos científicos pesquisados por meio das plataformas SciELO e PePsic, tendo como descritores “educação inclusiva”, “famílias atípicas”, “atendimento educacional especializado” “autocuidado”. Após o incremento dos critérios de exclusão, a partir das leituras dos sumários e resumos, foram excluídos os materiais que não contemplavam o tema e os que trabalhavam a questão da família no processo de inclusão, mas não se reportavam ao AEE. Também foram excluídos textos em língua estrangeira.

A coleta de dados se deu mediante a escrita do diário de campo, que facilitou o contato direto dos extensionistas com a experiência vivida em campo. Destaca-se que algumas informações obtidas, foi através de conversas em um momento junto com o professor responsável e em outro junto às mães e profissionais que lidam diretamente com as crianças, de modo a consolidar o trabalho desenvolvido ao longo do processo de observação da intervenção em campo.

A análise dos dados, por seu turno, ocorreu pela articulação entre a teoria que rege o saber da educação inclusiva e educação especial, bem como as articulações entre a prática e o saber científico, de modo a construir uma práxis, que será apresentada nos tópicos posteriores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto iniciou-se com visitas à escola com o objetivo de identificar demandas específicas, além de mapear as necessidades da comunidade escolar. Na ocasião, foi realizada uma observação participante em diálogo com a direção da escola e a professora do AEE. Este instante foi essencial para o levantamento das informações sobre o perfil dos alunos e famílias atendidas, onde percebemos o atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Opositor-desafiador (TOD), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), além de outras informações. Este contato permitiu a compreensão da relevância do papel dos pais e cuidadores no desenvolvimento das crianças. Portanto, foi perceptível que essas famílias enfrentam desafios significativos, necessitando de apoio emocional, sendo este um aspecto primordial na orientação das intervenções. Observamos, ainda, que os alunos contam com acompanhantes para ajudá-los na locomoção e nas atividades da sala de aula. A escola possui acessibilidade e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde uma psicopedagoga atende esses alunos.

Diante dessas informações, propusemos um encontro com a psicopedagoga da escola, que está na linha de frente com os alunos e as famílias do AEE, no intuito de planejarmos uma intervenção com as famílias das crianças atendidas. Nessa direção, na semana seguinte, tivemos o tão esperado encontro com a psicopedagoga para conhecermos a sua forma de atuação, e obtermos informações sobre a dinâmica do seu trabalho.

Esse momento foi muito significativo, pois percebemos a necessidade de realizar uma roda de conversa direcionada para os pais, com o tema: “Cuidar e Dialogar: Fortalecendo Laços”. Para isso, confeccionamos panfletos informativos sobre a inclusão, a importância do autocuidado e do laço escola-família, para serem entregues a todos que compõem a escola. Em seguida, através da escuta ativa, abriu-se espaço para que as mães relatassem suas experiências como cuidadoras, mas também das suas necessidades e vulnerabilidades.

O suporte às famílias atípicas é essencial, primordialmente no que diz respeito a uma escuta ativa, sendo esta, um elemento relevante no cuidado desse público. De acordo com alguns estudos desenvolvidos, as famílias cujos enfrentamentos emocionais e sociais são significativos, demonstram frequentemente sobrecarga emocional, bem como, é possível perceber o isolamento dos principais cuidadores, muitas vezes caracterizado pela figura da mãe (Dias; Patias; Abaid, 2014). É neste sentido que a prática da escuta ativa valida os sentimentos dessas pessoas, criando, por sua vez, uma espaço seguro no qual seja possível expressar sem preocupações os desafios diários, auxiliando na construção de estratégias eficazes

de enfrentamento e promovendo equilíbrio emocional e qualidade de vida a todo o núcleo familiar (Dias; Patias; Abaid, 2014).

Posteriormente, realizamos um terceiro encontro, intitulado: “Escuta das Famílias Atípicas”. Iniciamos o acolhimento com som ambiente e nossas apresentações, seguidas por uma dinâmica acolhedora relacionada à rotina e aos cuidados dessas famílias com seus filhos atípicos em seu dia a dia. A dinâmica escolhida foi a da “Folha de Papel”, que teve como objetivo proporcionar aos pais e mães uma reflexão sobre seus limites diante dos desafios que enfrentam diariamente, além de enfatizar a importância do autocuidado. Concordamos com Luna et al. (2023, p. 7) que “o ‘processo de cuidar-se’ gera resultados positivos na vida do ser humano e no caso dessas mulheres traria benefícios a si e uma melhor qualidade no cuidado que ela disponibiliza ao filho”.

Esse momento foi crucial, pois os participantes tiveram a oportunidade de falar, ouvir e compartilhar experiências. Também apresentamos um vídeo informativo sobre inclusão, que gerou grandes interações entre os pais; eles se sentiram à vontade para discutir suas dificuldades e desafios. Esta prática se torna ainda mais crucial no contexto escolar, onde as mães de crianças atípicas enfrentam desafios complexos e multifacetados. Muitas vezes, essas mulheres lidam com a pressão de atender às demandas emocionais e educacionais de seus filhos, enquanto buscam apoio e compreensão em um ambiente que pode ser tanto acolhedor quanto desafiador (Costa, 2015).

Por fim, em nosso último encontro, na tentativa de criar espaços de resistências que não somente o discurso, ocorreu um momento de lazer, em que as mães e os cuidadores foram convidados a experimentar uma tarde diferente, em que pudesse se desgarrar momentaneamente da responsabilidade de ser mãe. Nessa direção, a equipe de extensionistas preparou um momento descontraído de autocuidado no Beach Tennis da cidade. Junto a isso, realizamos um momento informativo sobre autocuidado com a participação de um profissional de *yoga* que conduziu exercícios de relaxamento. Após essa atividade, os participantes puderam relatar suas sensações e discutir a importância do autocuidado em suas vidas. Conforme Torres et al. (2024, p. 66),

o autocuidado, deve ser uma prática diária em que as participantes devem manter em desenvolvimento em seu dia a dia, sendo o “Cuide-se para Cuidar” apenas uma abertura para que tais cuidadores cultivem e adquiram tal hábito continuamente, lembrando sempre que para cuidar do outro é essencial, primeiramente, cuidar de si mesmo.

Essas ações não apenas fortaleceram os laços entre a escola e as famílias, mas também promoveram um ambiente mais acolhedor e colaborativo. O projeto se mostrou essencial para sensibilizar a comunidade sobre os desafios da

inclusão educacional e fomentar práticas que valorizem o cuidado mútuo entre todos os envolvidos no processo educativo. Como estudantes de psicologia, tivemos a oportunidade de vivenciar experiências transformadoras na extensão, em que nos dedicamos a entender e apoiar mães de crianças atípicas. Durante esse processo, conseguimos destacar aspectos muito significativos que trouxeram benefícios tanto para essas mães quanto para a comunidade escolar e, conseqüentemente, para a sociedade.

Foi possível criar um espaço seguro e acolhedor onde essas mães pudessem compartilhar suas experiências e desafios. As rodas de conversa se tornaram um ponto central dessa vivência, permitindo que elas se sentissem ouvidas e valorizadas através da escuta ativa dos extensionistas. Esse acolhimento não apenas aliviou o peso emocional que muitas delas carregavam, mas também promoveu um senso de comunidade entre elas. Ao perceberem que não estavam sozinhas em suas lutas, houve um fortalecimento dos laços sociais, criando uma rede de apoio mútua (Luna *et al.*, 2023)

Além disso, nossa interação com a escola possibilitou uma reflexão sobre a importância de incluir as vozes dessas mães nas decisões e políticas que afetam seus filhos. Ao trazer à tona suas necessidades e anseios, conseguimos sensibilizar tanto os educadores quanto os gestores escolares sobre a urgência de implementar políticas públicas que garantam o cuidado adequado para essas famílias, o que possibilita a construção de um ambiente atento às particularidades de cada família.

Outrossim, o envolvimento das famílias no processo educativo gera impactos positivos no desenvolvimento emocional e acadêmico dos alunos (López *et al.*, 2020). Assim, compreender a dinâmica entre a escola e a família permite construir práticas pedagógicas mais efetivas e humanizadas, alinhadas aos princípios ético-estético-político da inclusão (Santos Filho; Castelo Branco, 2023). Essa reflexão torna-se ainda mais relevante quando se considera o papel dos estudantes de psicologia, que atuam em práticas de extensão, onde encontram espaço para aplicar esses conhecimentos diretamente nas comunidades periféricas.

Outro aspecto relevante foi a identificação da necessidade da presença de profissionais de saúde mental nas escolas, visto que é lei o psicólogo está inserido nessas instituições. Durante nossas discussões, ficou evidente que o suporte psicológico é essencial não apenas para as crianças, mas também para suas mães. A inclusão de psicólogos nas instituições de ensino pode proporcionar um acompanhamento contínuo e especializado, ajudando no desenvolvimento emocional das crianças atípicas e oferecendo suporte às mães em sua árdua jornada (Dias; Patias; Abaid, 2014).

Em suma, a experiência da extensão não apenas enriqueceu nosso aprendizado acadêmico, mas também nos permitiu contribuir diretamente para o bem-estar das mães de crianças atípicas e para o fortalecimento da comunidade escolar. Estamos comprometidos em continuar nessa luta por um cuidado mais efetivo e inclusivo, reconhecendo sempre o valor da escuta ativa, que perpassa a compreensão, o acolhimento e a empatia nas nossas ações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho objetivou apresentar intervenções que trabalhassem aspectos socioemocionais em famílias envolvidas no AEE, a partir do oferecimento da escuta ativa por um grupo de estudantes de psicologia. A princípio, buscou-se observar junto a professora à frente do AEE, a relação existente entre as famílias, a escola e os alunos, a partir disso foi realizada uma roda de conversa com os responsáveis, em que foi possível observar o empenho e o engajamento das mães frente aos direitos e deveres dos filhos. Para além disso, ficou evidente a necessidade do cuidado que perpassa pelo cuidador, com uma escuta ativa e especializada na qual consiga aos poucos compartilhar as dores vivenciadas cotidianamente.

Durante a realização da intervenção, foi notório o quão desafiador é lidar com os conflitos emocionais diante de um indivíduo que necessita de cuidados. Ficou evidente a relação de proximidade entre a professora frente ao AEE, e os responsáveis de modo a destacar o quão impactante tem sido para estes responsáveis o zelo e o cuidado do trabalho desenvolvido, embora não seja uma realidade que se sobreponha às demais escolas.

Diante dessa realidade, conscientes das limitações desse estudo, destacamos, para trabalhos vindouros, a importância de se pesquisar a eficácia do acompanhamento psicológico frente às demandas de mães atípicas, de modo a trabalhá-las com enfoque grupal, uma vez que o trabalho realizado com as famílias é de crucial interesse do psicólogo escolar, o que pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional destes sujeitos, contribuindo para um processo real de inclusão.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, R. C. A. A. *et al.* A colaboração entre o atendimento educacional especializado e a comunidade escolar. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 37, p. 280-302, 2021.

AUSEC, I. C. O.; FORNAZARI, S. A.; BASSETTO, V. H. Atuação do psicólogo no atendimento educacional especializado. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, Londrina, p. 3940-3948, 2011

BICALHO, P. P. G.; SOUSA, C. F. Extensão universitária na formação em psicologia e a questão vocacional: um analisador da produção de subjetividades. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, n. 2, p. 35-46, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, janeiro de 2008.

COSTA, D. R. L. F. A importância de diferentes olhares (escuta ativa) na mediação familiar: a interdisciplinaridade. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 37-44, janeiro/junho, 2015.

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. **Psicologia Escolar E Educacional**, v. 18, n. 1, 105–111, 2014.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Educação, Psicologia Escolar e Inclusão: Aproximações Necessárias. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 86, p. 185-193, 2011.

LUNA, A. W. N. Percepções de mães de crianças com autismo sobre rede apoiadora e estratégias de cuidado consigo. **Rev. enferm. UFPI**. [internet], v. 12, n. 1, 2023.

MESQUITA, A. C.; CARVALHO, C. E. A Escuta Terapêutica como estratégia de intervenção em saúde: uma revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. 1, 1127-1136, 2014.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação Em Revista**, v. 33, n. 1, e155866, 2017.

SANTOS FILHO, J. A.; CASTELO BRANCO, P. C. Transtorno do espectro autista e educação inclusiva: revisão integrativa de literatura. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 25, p. 321-337, 5 dez. 2023.

TORRES, M. E. G. et al. Priorizando o autocuidado: vivências essenciais para cuidadores de crianças com deficiência. **Revista de Extensão e Educação em Saúde Ciências Médicas**, v.3, n.1, p.58-68, 2024.

OTTONI, R. C.; ARIAS, C. R. Educação inclusiva como prática social - projeto de extensão desvendando olhares. Minuto inclusivo/NAPNE Jardim - MS. **Anais do Encontro Nacional sobre Inclusão Escolar da Rede Profissional Tecnológica (ENIERPT)**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2022.

**PSICOMOTRICIDADE, PSICOPEDAGOGIA,  
NEURODIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA E OS CAMINHOS PARA A  
SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS NA  
DIVERSIDADE ESCOLAR:  
REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
INCLUSIVAS E AS BARREIRAS QUE AINDA  
PERSISTEM NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM  
NECESSIDADES ESPECÍFICAS**

*Simone Helen Drumond Ischkanian<sup>1</sup>*

*Simone Cordeiro Lopes<sup>2</sup>*

*Regina Daucia de Oliveira Braga<sup>3</sup>*

*Bruna Silva Felix<sup>4</sup>*

*Lucas Serrão da Silva<sup>5</sup>*

*Cindi Carvalho Silva<sup>6</sup>*

---

1,2,3,4,5 e 6 Para os autores a temática abordada por Simone Helen Drumond Ischkanian, Simone Cordeiro Lopes, Regina Daucia de Oliveira Braga, Bruna Silva Felix, Lucas Serrão da Silva e Cindi Carvalho Silva sobre “Psicomotricidade, Psicopedagogia, Neurodiversidade na Educação Inclusiva e os Caminhos para a Superação dos Desafios na Diversidade Escolar” propõe uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas inclusivas e os obstáculos persistentes na educação de alunos com necessidades específicas. Esses autores enfatizam a importância de estratégias que considerem a neurodiversidade, destacando a necessidade de uma formação docente contínua e especializada para lidar com a pluralidade de aprendizados nas salas de aula. Embora o cenário educacional tenha avançado em termos de inclusão, as barreiras ainda são muitas, como a falta de recursos adequados, a resistência cultural e as limitações no apoio psicopedagógico. A superação desses desafios exige uma mudança no olhar da sociedade e da escola, passando a tratar as diferenças de forma enriquecedora para todos os alunos, e promovendo uma educação que seja de fato inclusiva e que respeite as singularidades de cada estudante.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um princípio fundamental que visa garantir o acesso ao conhecimento para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas. Dentro deste contexto, a psicomotricidade, psicopedagogia e neurodiversidade desempenham papéis cruciais, oferecendo abordagens inovadoras que promovem a aprendizagem de forma holística e personalizada. A psicomotricidade, por exemplo, busca a integração entre corpo e mente, utilizando o movimento para auxiliar no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos. Segundo Le Boulch (2001), “a psicomotricidade é a base da educação, pois proporciona ao aluno a descoberta do seu corpo e a possibilidade de interagir com o mundo de forma mais autônoma e expressiva”. Essas práticas têm se mostrado eficazes ao favorecerem o desenvolvimento de habilidades motoras, emocionais e cognitivas, elementos essenciais para a inclusão de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem.

A psicopedagogia, por sua vez, tem se consolidado como uma ferramenta fundamental na identificação e intervenção das dificuldades de aprendizagem. O psicopedagogo atua diretamente no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, além de implementar estratégias que favoreçam a integração do aluno no ambiente escolar. Como ressaltam autores como Vygotsky (1993), o aprendizado é um processo social e interativo, no qual a mediação do educador desempenha um papel essencial. Assim, as abordagens psicopedagógicas propõem que o ensino seja mais do que uma transmissão de conhecimento, sendo uma construção coletiva e contextualizada que respeita as particularidades de cada aluno. Dessa forma, a psicopedagogia vai além do suporte terapêutico, oferecendo práticas que contribuem para a criação de ambientes de aprendizagem que atendem às necessidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos.

Por outro lado, a neurodiversidade na educação é uma abordagem que reconhece e valoriza as diferenças neurológicas, como o autismo, TDAH e dislexia, não como deficiências, mas como variações naturais do cérebro humano. De acordo com Armstrong (2010), “a neurodiversidade nos desafia a repensar nossas abordagens educacionais, para que possamos criar um sistema mais inclusivo, onde todas as formas de inteligência sejam reconhecidas e respeitadas”. Esta perspectiva não apenas promove a inclusão, mas também potencializa as capacidades cognitivas e emocionais dos alunos, ao permitir que suas singularidades sejam reconhecidas como parte de um contexto educacional diversificado. Os autores deste estudo enfatizam:

Simone Helen Drumond Ischkanian: “A educação transformadora é aquela que compreende as diversas formas de aprendizagem, valorizando cada

indivíduo em seu processo único de construção do conhecimento e respeitando suas especificidades.” (DRUMOND ISCHKANIAN, 2024)

Simone Cordeiro Lopes: “Uma educação inclusiva é um ambiente que, ao abraçar a diversidade, constrói pontes de oportunidades para todos, sem exceções, promovendo a verdadeira equidade.” (LOPES, 2024)

Regina Daucia de Oliveira Braga: “O potencial transformador da educação reside no reconhecimento da diversidade, onde cada aluno, com suas diferenças, encontra espaço para aprender e se desenvolver plenamente.” (BRAGA, 2024)

Bruna Silva Felix: “A inclusão é o princípio de uma educação inovadora, onde a flexibilidade das práticas pedagógicas abre portas para que todos os estudantes possam alcançar seu verdadeiro potencial.” (FELIX, 2024)

Gladys Nogueira Cabral: “Educar de forma inclusiva é construir um futuro onde as diferenças são vistas como uma riqueza, não como obstáculos, e onde cada passo é dado rumo à verdadeira igualdade de oportunidades.” (N. CABRAL, 2024)

Eliana Drumond de Carvalho Silva: “A educação é a chave que transforma as limitações em possibilidades, e quando é inclusiva, ela potencializa o desenvolvimento de todos, criando um ambiente de aprendizado inovador e plural.” (DRUMOND DE CARVALHO, 2024)

Lucas Serrão da Silva: “A inclusão educacional vai além de adaptar práticas pedagógicas; ela é uma ação transformadora que propõe novas formas de interação e aprendizagem, garantindo a participação plena de todos os alunos.” (SERRÃO, 2024)

Cindi Carvalho Silva: “Uma educação inclusiva e transformadora não é apenas aquela que aceita, mas que celebra as diferenças, criando espaços de aprendizado inovadores onde todos são respeitados e têm sua voz ouvida.” (CARVALHO, 2024)

Contudo, apesar dos avanços que os autores destacam, as escolas ainda enfrentam diversas barreiras, como a falta de formação adequada de educadores, a escassez de recursos e a resistência cultural à inclusão. Superar essas limitações requer ações concretas, como políticas públicas de apoio à formação continuada dos docentes, a adaptação curricular e o incentivo à colaboração entre profissionais especializados, de modo a garantir que todos os alunos tenham acesso ao aprendizado de maneira equitativa e transformadora.

## 2. DESENVOLVIMENTO

A psicomotricidade, psicopedagogia e a neurodiversidade desempenham papéis fundamentais na construção de uma educação inclusiva, que reconhece e valoriza as necessidades específicas de cada aluno. Essas abordagens permitem uma aprendizagem mais personalizada, considerando as dimensões motoras, cognitivas e emocionais dos estudantes. No entanto, a superação dos desafios na diversidade escolar ainda enfrenta barreiras significativas, como a falta de profissionais capacitados, a escassez de recursos adequados e a resistência a mudanças nos métodos pedagógicos. A implementação de práticas pedagógicas inclusivas, que integrem as diferentes áreas do desenvolvimento, é crucial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade e participativa.

### *2.1 Psicomotricidade na educação inclusiva*

A psicomotricidade, no contexto da educação inclusiva, é uma abordagem fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, pois envolve a inter-relação entre movimento, cognição e emoções. Segundo Le Boulch (2001), “a psicomotricidade tem como objetivo ajudar a criança a se conhecer e interagir com o mundo, através de práticas que desenvolvem tanto as capacidades motoras quanto as cognitivas e afetivas”. Nesse sentido, o movimento não é apenas uma função biológica, mas um veículo para o aprendizado e para a construção da identidade e da interação social dos alunos. A psicomotricidade torna-se, assim, uma ferramenta essencial para promover a inclusão escolar, pois facilita a adaptação dos alunos com necessidades específicas, especialmente aqueles que apresentam dificuldades motoras, cognitivas ou emocionais.

As contribuições da psicomotricidade para a inclusão escolar são vastas, pois ajudam a estimular a coordenação motora, a expressão corporal e a percepção espacial dos alunos, promovendo uma integração mais eficaz no ambiente escolar e social. Através dessas práticas, alunos com diferentes necessidades conseguem se expressar e se envolver de forma mais ativa nas atividades acadêmicas e sociais, desenvolvendo habilidades essenciais para sua autonomia e convivência em grupo. De acordo com Le Boulch (2001), “as atividades psicomotoras ajudam os alunos a melhorar sua percepção corporal e espacial, fundamentais para a realização de tarefas acadêmicas e para a interação com o outro”. Portanto, a psicomotricidade contribui diretamente para o fortalecimento das relações sociais e acadêmicas, favorecendo a inclusão de todos no ambiente escolar.

No âmbito das práticas pedagógicas, a psicomotricidade se traduz em atividades lúdicas e terapêuticas que promovem o desenvolvimento motor

e cognitivo dos alunos. Essas atividades, muitas vezes realizadas de forma divertida e envolvente, criam um espaço seguro e estimulante para que os alunos explorem suas capacidades de forma criativa e autônoma. A integração de atividades como jogos motores, dança, teatro e atividades manuais favorece a expressão de sentimentos e ideias, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social dos alunos. No entanto, apesar dos benefícios comprovados da psicomotricidade, ainda existem desafios persistentes na implementação dessa abordagem na educação inclusiva. A falta de profissionais especializados e a infraestrutura inadequada para atender às demandas psicomotoras são dificuldades significativas que precisam ser superadas para garantir a efetividade dessa prática no contexto escolar.

## ***2.2 A psicopedagogia como suporte no processo de aprendizagem***

A psicopedagogia desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, atuando como suporte fundamental para a identificação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Segundo Gauthier (2001), “o psicopedagogo atua como um mediador entre a criança e o conteúdo, buscando compreender as causas subjacentes das dificuldades de aprendizagem e proporcionando estratégias que favoreçam a construção do conhecimento de forma significativa”. Ao considerar as necessidades específicas de cada aluno, o psicopedagogo trabalha de maneira personalizada, respeitando as particularidades individuais e promovendo intervenções adequadas para melhorar o processo de aprendizagem. Dessa forma, a psicopedagogia se torna uma ferramenta essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

No contexto da educação inclusiva, as práticas psicopedagógicas envolvem a aplicação de estratégias personalizadas que visa atender às necessidades dos alunos, como o uso de jogos educativos, oficinas de leitura e técnicas interdisciplinares. Essas práticas têm como objetivo promover um ambiente de aprendizagem estimulante e eficaz, no qual o aluno se sinta motivado e capaz de superar suas dificuldades. Gauthier (2001) destaca que “a utilização de jogos e atividades lúdicas, juntamente com métodos de ensino interdisciplinares, favorece a aprendizagem significativa e a integração dos alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem”. A personalização das estratégias é um aspecto central da psicopedagogia, pois permite que o educador atenda as necessidades cognitivas e emocionais de cada aluno de forma individualizada, favorecendo seu desenvolvimento integral.

A integração entre escola, família e psicopedagogo é essencial para o sucesso do processo de aprendizagem. A colaboração entre esses três pilares

possibilita uma abordagem: eficaz e contínua, permitindo que as dificuldades, sejam diagnosticadas precocemente e trabalhadas de forma coordenada. Segundo Gauthier (2001), o trabalho conjunto entre a escola e a família é indispensável para garantir a continuidade do “processo psicopedagógico e para proporcionar um ambiente de aprendizagem mais amplo e integrado”.

A família se torna parceira ativa no desenvolvimento do aluno, proporcionando suporte emocional e envolvimento nas práticas educacionais.

Apresentamos uma tabela com algumas atividades práticas recomendadas para promover a aprendizagem de alunos com dificuldades:

ATIVIDADE	OBJETIVO	DESCRIÇÃO
<b>JOGOS EDUCATIVOS</b>	Estimular a aprendizagem de forma lúdica	Utilizar jogos que envolvem raciocínio lógico, memória e coordenação motora, promovendo o desenvolvimento cognitivo.
<b>OFICINAS DE LEITURA</b>	Aperfeiçoar a leitura e compreensão textual	Organizar grupos para lerem em voz alta, discutirem o conteúdo e desenvolverem habilidades de interpretação.
<b>TÉCNICAS INTERDISCIPLINARES</b>	Integrar conhecimentos de diferentes áreas do saber	Trabalhar com projetos que conectem diversas disciplinas, como matemática e literatura, promovendo uma aprendizagem significativa.
<b>EXERCÍCIOS DE ATENÇÃO E MEMÓRIA</b>	Melhorar a concentração e retenção de informações	Realizar atividades que desafiem os alunos a lembrar de informações específicas ou sequências de eventos.
<b>DINÂMICAS DE GRUPO</b>	Favorecer a interação social e a colaboração entre os alunos	Promover atividades que exijam trabalho em equipe, ajudando os alunos a desenvolver habilidades sociais e emocionais.

Fonte: Autores, (2024).

Essas atividades, quando implementadas de forma adequada, podem contribuir significativamente para o sucesso do processo de aprendizagem, atendendo às diversas necessidades dos alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

### ***2.3 A neurodiversidade e a valorização das diferenças no contexto escolar***

A neurodiversidade, conceito que reconhece as diferenças neurológicas, como: autismo (TEA), TDAH e dislexia, como variações naturais do cérebro humano, têm ganhado destaque nas discussões sobre a educação inclusiva. Segundo Silva e Araújo (2016), “a neurodiversidade propõe que as condições neurológicas não devem ser vistas como patologias”, mas como

formas alternativas de funcionamento cerebral que devem ser respeitadas e compreendidas. Esse entendimento promove a aceitação e o reconhecimento das particularidades de cada aluno, incentivando a construção de um ambiente escolar que valoriza a diversidade.

No contexto da educação inclusiva, as práticas pedagógicas inovadoras são essenciais para garantir o acesso igualitário ao aprendizado. O uso de tecnologias assistivas, metodologias diferenciadas e o ensino personalizado são estratégias que permitem que cada aluno se desenvolva conforme suas necessidades específicas. De acordo com Almeida e Costa (2019), “a personalização do ensino, aliada ao uso de tecnologias, favorece o engajamento dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências de forma eficaz e respeitosa”. Essas práticas ajudam a superar as barreiras cognitivas e sociais, proporcionando um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos.

Apesar dos avanços, a inclusão ainda enfrenta obstáculos recorrentes, como o preconceito, a falta de formação docente e a escassez de recursos adequados. A formação contínua de professores e a criação de uma infraestrutura escolar que atenda às especificidades dos alunos com necessidades diversas são fundamentais para que a neurodiversidade seja verdadeiramente respeitada. Para promover uma inclusão efetiva, é necessário adotar estratégias que estimulem o respeito à diversidade e a participação ativa de todos os alunos no processo educacional. Elaboramos uma tabela com algumas estratégias e recursos para promover a neurodiversidade na educação:

<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>ENSINO PERSONALIZADO</b>	Adaptar o ensino às necessidades individuais	Criar planos de ensino que considerem as habilidades e dificuldades de cada aluno, permitindo um aprendizado mais eficaz.
<b>TECNOLOGIAS ASSISTIVAS</b>	Facilitar o acesso ao conteúdo para alunos com necessidades específicas	Utilizar ferramentas como leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz e dispositivos adaptativos para facilitar a aprendizagem.
<b>METODOLOGIAS DIFERENCIADAS</b>	Atender aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem	Implementar abordagens como aprendizagem baseada em projetos, ensino multimodal e aprendizagem ativa para alcançar todos os alunos.
<b>PROMOÇÃO DE RESPEITO À DIVERSIDADE</b>	Incentivar a aceitação e a inclusão no ambiente escolar	Realizar campanhas educativas sobre neurodiversidade, promovendo o respeito à diferença e a inclusão social dentro da escola.
<b>FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES</b>	Capacitar professores para lidar com a neurodiversidade	Oferecer cursos e treinamentos contínuos para educadores sobre neurodiversidade, práticas inclusivas e o uso de recursos pedagógicos adequados.

Fonte: Autores, (2024).

## ***2.4 Caminhos para a superação dos desafios na diversidade escolar***

A formação continuada dos educadores é essencial para garantir que os profissionais da educação possam compreender e aplicar práticas inclusivas de maneira eficaz. Conforme destaca Almeida (2018), “capacitar os educadores para trabalhar com a diversidade neurológica, incluindo psicomotricidade, psicopedagogia e neurodiversidade, é um passo crucial para a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo”. Essa formação permite aos docentes não apenas aprimorar suas práticas pedagógicas, mas também desenvolver uma postura mais empática e sensível às necessidades dos alunos com diferentes características cognitivas e motoras.

As políticas públicas inclusivas desempenham um papel fundamental na construção de uma educação igualitária e acessível para todos. A ampliação de programas governamentais e recursos destinados à educação inclusiva tem sido um passo importante na luta pela equidade. Segundo Costa (2020), “os investimentos em programas educacionais que garantem o acesso e permanência dos alunos com necessidades específicas nas escolas são essenciais para superar as desigualdades educacionais”. Isso inclui, por exemplo, o fornecimento de recursos para a formação de educadores, bem como a criação de legislações que apoiem práticas pedagógicas inclusivas.

Outro aspecto relevante é a infraestrutura e os materiais adaptados, fundamentais para atender às necessidades dos alunos com diferentes tipos de deficiência ou dificuldades de aprendizagem. O uso de tecnologias assistivas, como softwares educacionais, leitores de tela, e recursos físicos adaptados, oferece às escolas as ferramentas necessárias para proporcionar um ensino de qualidade. Segundo Silva e Oliveira (2019), “os recursos tecnológicos e físicos são essenciais para promover a acessibilidade e garantir que todos os alunos possam participar plenamente das atividades escolares”. A disponibilização desses materiais deve ser uma prioridade, pois assegura que cada aluno tenha as condições ideais para aprender e se desenvolver de forma plena.

A sensibilização da comunidade escolar também é crucial para a promoção de uma educação inclusiva eficaz. Ações que estimulem a empatia, o respeito e o acolhimento à diversidade ajudam a transformar a escola em um ambiente mais acolhedor e igualitário. De acordo com Lima (2017), “a inclusão não se limita à adaptação curricular ou estrutural, mas envolve também a mudança de atitudes e valores, que deve ser fomentada em toda a comunidade escolar”. Dessa forma, promover a empatia e o respeito é uma tarefa coletiva que envolve não apenas educadores, mas também alunos, pais e demais membros da comunidade escolar.

As parcerias com profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos, são essenciais para garantir uma abordagem

integrada e eficaz no atendimento aos alunos com necessidades específicas. Como afirmam Souza e Pereira (2018), “a colaboração interdisciplinar entre especialistas e educadores é fundamental para oferecer uma educação de qualidade, respeitando as particularidades de cada aluno e proporcionando uma aprendizagem significativa”. Essas parcerias não apenas enriquecem o processo educativo, mas também garantem que as intervenções sejam adequadas às necessidades de cada estudante, favorecendo seu desenvolvimento integral.

### ***2.5 A neurociência como agente transformador na educação brasileira por Regina Daucia de Oliveira Braga***

A neurociência tem se mostrado um agente transformador crucial na educação brasileira, proporcionando um novo entendimento sobre os processos cerebrais envolvidos na aprendizagem e no comportamento dos alunos. Ao aplicar os conhecimentos neurocientíficos nas práticas pedagógicas, educadores podem construir estratégias mais eficazes e personalizadas, alinhadas com as necessidades específicas de cada aluno.

Como destaca Regina Daucia de Oliveira Braga (2023),

“a neurociência fornece insights valiosos para a criação de ambientes de aprendizagem que respeitam as diferenças individuais e promovem o desenvolvimento cognitivo e emocional de todos os estudantes. Essa afirmação evidencia como o conhecimento neurocientífico é crucial para a construção de práticas pedagógicas que não apenas consideram as dificuldades de aprendizagem, mas também promovem o potencial de cada aluno, oferecendo uma educação mais inclusiva e personalizada” (BRAGA, 2023).

Este contexto respeita as diferenças individuais e promove o desenvolvimento cognitivo e emocional de todos os estudantes. Com esse embasamento, os educadores podem refinar suas abordagens e criar uma educação mais inclusiva, que não apenas reconhece, mas valoriza as diversidades do processo de aprendizagem.

Uma das principais contribuições da neurociência à educação é o desenvolvimento de métodos de ensino que atendem às múltiplas formas de aprender.

Para ilustrar as práticas e estratégias derivadas desse campo, a tabela a seguir apresenta algumas das abordagens pedagógicas baseadas em neurociência, que têm sido aplicadas com sucesso em escolas brasileiras, visando atender às diversas necessidades dos alunos:

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	DESCRIÇÃO	IMPACTO NA APRENDIZAGEM
<b>ENSINO MULTISSENSORIAL</b>	Utilização de múltiplos sentidos (visão, audição, tato) para facilitar o aprendizado.	Melhora a retenção de informações e torna o aprendizado mais envolvente.
<b>NEUROFEEDBACK</b>	Uso de tecnologias que monitoram a atividade cerebral para ajudar no autocontrole emocional e cognitivo.	Aumenta a concentração, reduz a ansiedade e melhora o desempenho acadêmico.
<b>ENSINO ADAPTATIVO</b>	Customização do conteúdo de acordo com as capacidades cognitivas e emocionais do aluno.	Promove um aprendizado mais personalizado e eficaz, atendendo a diferentes ritmos.
<b>JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS</b>	Estratégias que utilizam jogos para estimular funções cognitivas, como memória e resolução de problemas.	Estimula habilidades cognitivas enquanto torna o processo de aprendizagem mais prazeroso.

**Fonte:** Autores, (2024).

Essas práticas não só melhoram a qualidade do ensino, como também contribuem para a criação de um ambiente mais acolhedor e eficaz para alunos com diferentes necessidades educacionais. A neurociência também permite que os educadores compreendam melhor as dificuldades de aprendizagem, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e a dislexia, e desenvolvam técnicas que ajudam a superar essas barreiras. Essa aplicação direta do conhecimento neurocientífico tem sido essencial para a evolução das práticas pedagógicas, tornando a educação mais inclusiva e adaptada às realidades do cérebro humano, que é, por sua natureza, diverso.

Ao integrar as descobertas da neurociência à prática educacional, o Brasil avança significativamente na construção de um sistema educacional mais inclusivo, humanizado e adaptado às necessidades de todos os alunos.

A neurociência, permite que educadores e profissionais da educação compreendam as complexidades do cérebro e utilizem esse conhecimento para promover a igualdade de oportunidades e superar desafios históricos enfrentados pelos estudantes. A implementação dessas estratégias promete transformar a educação, tornando-a mais eficiente e preparada para os desafios do século XXI.

### 3. CONCLUSÃO

A conclusão deste estudo reflete uma perspectiva otimista e cheia de esperança para o futuro da educação inclusiva no Brasil, destacando os avanços significativos que têm sido alcançados, embora ainda existam desafios a serem superados. A integração da psicomotricidade, psicopedagogia e neurodiversidade nas práticas pedagógicas representa um passo crucial para a criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, respeitosos e adaptados às necessidades dos alunos com dificuldades específicas. As abordagens inovadoras e personalizadas, baseadas em teorias que reconhecem a singularidade de cada estudante, têm mostrado um enorme potencial para transformar a educação, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma formação de qualidade.

É importante reconhecer que, embora as barreiras ainda existam, como a falta de recursos, a resistência cultural e a formação insuficiente de muitos educadores, a educação inclusiva tem mostrado que é possível criar soluções criativas e eficazes para a superação dessas dificuldades.

A neurodiversidade, por exemplo, tem se consolidado como uma abordagem essencial para garantir que as diferentes formas de inteligência sejam respeitadas e valorizadas, promovendo a inclusão não apenas como um direito, mas como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de um futuro mais justo e equitativo.

O investimento na formação continuada de professores, a implementação de práticas pedagógicas adaptadas e o apoio a políticas públicas voltadas para a inclusão são caminhos fundamentais para que esses avanços se consolidem.

O estudo reforça que a superação dos desafios na diversidade escolar é um processo contínuo, que exige o engajamento coletivo de educadores, gestores, profissionais especializados e da sociedade em geral. A esperança reside na certeza de que, com a adoção dessas práticas inclusivas e com o reconhecimento das potencialidades de cada aluno, será possível transformar a realidade escolar de maneira positiva e abrangente.

O futuro da educação passa, portanto, pela construção de uma rede solidária e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes, garantindo que cada um tenha as oportunidades necessárias para alcançar seu pleno potencial e contribuir de maneira significativa para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. **Educação Inclusiva: Desafios e Práticas de Inclusão Escolar**. São Paulo: Cortez, 2018.
- ALMEIDA, M. A.; COSTA, L. G. **Educação Inclusiva: Fundamentos e Práticas Pedagógicas para a Diversidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- ARMSTRONG, T. **Neurodiversity in the Classroom: Strength-based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life**. Alexandria, VA: ASCD, 2010.
- COSTA, L. G. **Políticas Públicas para a Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.
- GAUTHIER, C. **Psicopedagogia: A Prática de Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- DRUMOND ISCHKANIAN, S. H. (2022)., CARVALHO, G., ISCHKANIAN, S. **Direitos Fundamentais: educação, inclusão, moradia, tecnologias, trabalho, lazer e saúde: o futuro é para todos**. / Organizadores: – Itapiranga : Schreiber, 2022. 227 p. : il.
- LE BOULCH, J. **Psicomotricidade e a Educação**. São Paulo: Summus, 2001.
- LIMA, J. S. **Empatia e Inclusão na Educação: O Papel da Comunidade Escolar**. Belo Horizonte: UFMG, 2017.
- SILVA, C. F.; ARAÚJO, R. F. **Neurodiversidade na Educação: Desafios e Oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2016.
- SILVA, C. F.; OLIVEIRA, R. P. **Tecnologias Assistivas na Educação: Práticas Inclusivas e Desafios**. São Paulo: Moderna, 2019.
- SOUZA, F. M.; PEREIRA, D. A. **Práticas Interdisciplinares na Educação Inclusiva: Colaboração e Formação Continuada**. Curitiba: Editora Positivo, 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

# **AUTISMO E INCLUSÃO:**

## **PSICOPEDAGOGIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

### **NA ESCOLA E NA FAMÍLIA**

*Marlene Valaski Bortoli<sup>1</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

O autor desta obra: Eugenio Cunha, é Doutor em Educação pela Universidade Estácio de Sá, possui graduação em Programa Especial de Formação de Docentes pela Universidade Cândido Mendes (2005), especialização em Docência do Ensino Superior (2006), psicopedagogia (2007) e graduação em Comunicação Social pelo Centro Universitário Augusto Motta (1984).

Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família discutem sobre o “autismo e a inclusão” de uma forma compreensível. O autor inicia a obra fazendo um chamado sobre “Heróis solitários, mas também aprendentes”. Nesta reflexão, faz uma breve introdução sobre a pessoa autista e como algumas aprendem sem sequer ir para a escola, enquanto outras aprendem rapidamente códigos, mas não conseguem realizar tarefas simples do dia a dia, como abotoar sua blusa. Ressalta que o autismo tem diferentes níveis e está relacionado com a infância. O autor procura discutir sobre as práticas educativas em uma abordagem psicopedagógica, ressaltando as pesquisas médicas com menção ao quadro clínico. Observa as pesquisas médicas da síndrome, mas dá ênfase ao trabalho pedagógico, com o auxílio da Psicopedagogia, contribuindo com professores e também os pais. A obra está dividida em nove capítulos: o primeiro, para conhecer e identificar o autismo; o segundo questiona o que o educador precisa saber sobre o autismo; o terceiro foca na construção com o aprendente autista; o quarto traz um currículo com atividades funcionais; o quinto - comunicação, memória e atenção; o sexto, escola e família; o sétimo,

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Licenciada em Educação Física pela Universidade Tuiuti do Paraná e Pedagogia pelo Centro Universitário Educacional da Lapa. Possui especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Paraná e em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade São Braz e Psicopedagogia pela Faculdade Iguacu. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Conexões: Educação, Cultura Digital e Inovação (UTP/ CNPq). E-mail: marlene.vb2020@gmail.com.

professor, escola e inclusão; o oitavo, a Contribuição da Psicopedagogia; o nono relata sobre a inclusão - palavras de amor. Temas que orientam os profissionais e/ou familiares, sensibilizando-os e apontando caminhos de como trabalhar com as crianças com autismo.

## **2. AUTISMO E INCLUSÃO: PSICOPEDAGOGIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA E NA FAMÍLIA**

No primeiro capítulo: “Para conhecer e identificar o autismo” - o autor traz como o autismo se manifesta nos primeiros anos de vida e nos explica que o termo autista se origina do Grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Compreende-se a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldade na interação social e atividades restritas e repetitivas. Aborda o Código Internacional da Doença - o CID 10, que aponta outros distúrbios, como Síndrome de Asperger, Autismo Atípico, Transtorno de Rett, e o Transtorno Desintegrativo da Infância, com a explicação de cada síndrome.

Segundo capítulo: “O que o educador precisa saber?” - Expõe que a criança autista, em particular, é atraída por objetos que giram e balançam. Sabendo disso, o professor pode utilizar-se desse interesse da criança para ensinar o uso correto dos objetos. O capítulo mostra que o foco deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados. As escolas devem trabalhar em conjunto, integrando a sala de recursos à sala de ensino regular, para promover a sociabilidade, pois incluir é aprender junto. O autor deixa claro que a sala de recursos deve ser simples, sem muitos objetos, para evitar estímulos em excesso. As descobertas do autista muitas vezes são influenciadas pelas sensações, com pouca interferência cognitiva. Descrevem-se os aspectos a serem observados e como devem ser trabalhados para estimular a percepção de uma criança: Capacidade sensorial, Capacidade espacial, Capacidade de simbolizar, Subjetividade, Linguagem, Cognição, Hiperatividade, Estereotípias, Psicomotricidade, Socialização e Afeto.

Terceiro capítulo: “O que construir com o aprendente autista?” - Expõe que os alunos têm contribuições para desenvolver a sua aprendizagem. Cunha deixa explícito em seu livro que não se constroem os movimentos de aprendizagem somente com a qualidade das nossas ideias, mas sim, com o valor das nossas ações. O diagnóstico de autismo impõe que toda a avaliação psicopedagógica seja uma ação e uma pesquisa sobre a criança, com sua história biológica, familiar e social, seu amor, seus desejos e suas necessidades, utilizando os instrumentos teóricos e práticos. As atividades devem ter cunho terapêutico, afetivo, social e

pedagógico. Como o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula.

Quarto capítulo: “Um currículo com atividades funcionais” - Apresenta a ideia de um currículo para a vida prática, compreendendo tarefas que podem ser executadas em sintonia entre a escola e a família, atingindo etapas previamente estabelecidas. Primeiramente, trabalham-se algumas de maior facilidade de execução até o pleno domínio e, aos poucos, acrescentam-se novas habilidades. Porém, se a criança ou adolescente não conseguir realizá-las, o professor ou os pais devem colaborar para que não haja sentimento de fracasso e frustração. Por meio do currículo adequado, o aluno poderá descobrir que as pessoas ao seu redor são importantes; os valores da amizade, do afeto, do carinho e do amor; as regras sociais que ajudam na memorização; o convívio com outras crianças; as rotinas diárias que contribuem para sua independência e autonomia; e a importância de compartilhar sentimentos e interesses. Ainda neste capítulo, o autor relata os métodos TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Distúrbios Correlatos da Comunicação), a ABA (Análise Aplicada ao Comportamento) e o PECS - (Sistema de Comunicação mediante a troca de figuras).

Quinto capítulo: “Comunicação, memória e atenção” - Alguns autistas não demonstram atenção à necessidade social de se expressar, mas são sensíveis à vida afetiva. A memória, o ensino de aptidões de comunicação não verbal e a percepção de palavras e sons parecem ter menor duração na memória, enquanto figuras, símbolos e objetos permanecem por mais tempo, devido à compreensão visual e tátil. A atenção é extremamente significativa na aprendizagem escolar, pois os pensamentos não estão dissociados das experiências exteriores; ao contrário, conectam-se e influenciam o desenvolvimento cognitivo à medida que experiências cotidianas são relacionadas. Neste capítulo, o autor oferece algumas orientações para os professores: penetrar no mundo do autista, concentrar-se no contato visual, direcionar o olhar do autista para as atividades que ele está realizando, envolver-se nas brincadeiras do autista, enriquecer a comunicação, associar cada palavra a uma ação e cada ação a uma palavra, tornar os hábitos cotidianos agradáveis, agir com serenidade, mas com voz clara e firme.

Sexto capítulo: “Escola e família” - Este capítulo aborda as preocupações comuns dos pais, considerando as consideráveis mudanças no ambiente familiar e as dificuldades em lidar com algumas situações. A atuação do psicopedagogo junto à família é destacada como importante nessas circunstâncias. Dados indicam que alguns sintomas dos autistas são persistentes, variando em intensidade. A ajuda significativa para os autistas, independentemente do grau,

advém das relações familiares, devido ao foco na comunicação, na interação social e no afeto. Um profissional bem preparado proporciona ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e auxilia a família na condução das intervenções quando estas não alcançam os resultados esperados em casa ou na escola. Ao longo do capítulo, são destacadas a importância de reuniões periódicas com os pais, relatórios, trocas de informações e a observação constante dos exames médicos e laboratoriais.

Sétimo capítulo: “Professor, escola e inclusão” – O autor cita a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei n.º 9394-1996), destacando o capítulo V, artigos 58 e 60, que tratam sobre a inclusão. No entanto, não podemos considerar a inclusão escolar sem levar em conta o ambiente inclusivo, não apenas pelos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades intrínsecas aos seres humanos. Destaca-se que, apesar da importância de um ambiente agradável e adequado para a instrução escolar, é necessário também uma educação humanizada, pois não é raro encontrar escolas desprovidas do devido preparo nesse aspecto. O papel do professor também é de suma importância, pois é fundamental que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão.

Oitavo capítulo: “A Contribuição da Psicopedagogia” – Este capítulo relata exemplos sobre autistas para elucidar o papel da psicopedagogia. Não visa estabelecer conceitos teóricos, mas possibilita novas formas de compreender a educação, observando o aluno diante de sua trajetória na tarefa, em vez de focar apenas na tarefa em si. Por ser uma área de conhecimento interdisciplinar e multidisciplinar, a psicopedagogia busca compreender como ocorrem os processos de aquisição do conhecimento e entender as possíveis dificuldades que o aluno enfrenta nesse processo. Por isso, ela se utiliza de diversas ciências, como a psicologia, a psicanálise, a filosofia, a sociologia, entre outras.

Nono capítulo: “Na inclusão, uma palavra de amor” - O autor discute a inclusão como interações afetivas nos espaços de aprendizagem. Dessa forma, o aluno não pode mais ser excluído da construção de sua aprendizagem, uma vez que aprende por meio de suas trocas no mundo afetivo e social. Ao mesmo tempo, torna-se seu principal interlocutor na aquisição do conhecimento. A escola deve proporcionar ao aluno sua autonomia, fundamental na educação do autismo.

### 3. CONCLUSÃO

Este livro proporciona uma experiência rica em aprendizado e reflexão, convidando o leitor a aprofundar-se na prática pedagógica em sala de aula e a compreender de forma mais ampla o processo de aprendizado das crianças autistas, com foco especial na inclusão. Cada capítulo explora aspectos fundamentais, oferecendo *insights* e orientações práticas voltadas a educadores, pais e profissionais que lidam diretamente com o autismo. Ao abordar temas como comunicação, memória, atenção, interação entre escola e família e as contribuições da psicopedagogia, a obra nos instiga a reavaliar estratégias educacionais e a construir ambientes mais inclusivos e acolhedores. Essas discussões não apenas iluminam desafios existentes, mas também fornecem ferramentas para enfrentá-los com sensibilidade e eficácia.

Mais do que uma fonte de informações, o livro inspira mudanças significativas ao unir teoria e prática, promovendo ações concretas em prol de uma educação inclusiva que valorize o potencial de cada indivíduo autista. Ele reforça o compromisso com o desenvolvimento pleno e equitativo, destacando a importância de uma abordagem humanizada e colaborativa.

### REFERÊNCIAS

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro. Wak Editora, 9. Edição, 2022.

## **PENSAMENTOS AUTORAIS:**

### **A PEDAGOGIA INOVADORA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, A INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA, INCLUSÃO E A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS NA DIVERSIDADE**

*Simone Helen Drumond Ischkanian<sup>1</sup>*

*Alcione Santos de Souza<sup>2</sup>*

*Cristiane Francisca Frandelind<sup>3</sup>*

*Evelyn Noelia Seixas Solorzano<sup>4</sup>*

*Gladys Nogueira Cabral<sup>5</sup>*

*Eliana Drumond de Carvalho Silva<sup>6</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

A educação contemporânea atravessa um momento de intensas transformações, impulsionadas pela necessidade de adaptação às novas exigências sociais, tecnológicas e pedagógicas. O surgimento de novos modelos de aprendizagem, baseados em metodologias inovadoras e na integração das tecnologias digitais, representa um dos maiores desafios para o sistema educacional. Nesse contexto, a pedagogia inovadora surge como uma abordagem essencial para atender às demandas de um mundo em constante evolução, promovendo uma educação mais dinâmica, inclusiva e acessível.

---

1,2,3,4,5 e 6 Simone Helen Drumond Ischkanian, Alcione Santos de Souza, Cristiane Francisca Frandelind, Evelyn Noelia Seixas Solorzano, Gladys Nogueira Cabral e Eliana Drumond de Carvalho Silva são autores e pesquisadores de destaque na área da educação, com foco em inclusão escolar, metodologias inovadoras e formação docente. Eles investigam práticas pedagógicas inclusivas, dedicando-se também ao estudo da psicopedagogia e neurodiversidade no ambiente escolar. Além disso, esses pesquisadores estudam a integração de tecnologias no ensino e são reconhecidos por suas valiosas contribuições à educação inclusiva e à superação das barreiras educacionais. Eliana Silva, especificamente, concentra-se na psicopedagogia e na adaptação do ensino para atender às necessidades de alunos com dificuldades cognitivas, sempre promovendo uma educação que respeite as diferenças e busque o desenvolvimento integral dos estudantes. Juntos, esses autores contribuem significativamente para a construção de um ensino mais inclusivo, inovador e capaz de lidar com a diversidade no contexto educacional contemporâneo.

A incorporação da tecnologia na sala de aula, junto com a formação de docentes qualificados, é fundamental para que o ensino seja eficaz e adequado à diversidade presente nas escolas.

“Na educação contemporânea, a integração das novas tecnologias e a promoção da inclusão social e educacional tornam-se requisitos essenciais para a construção de um sistema educacional que atenda à diversidade e que seja capaz de promover o aprendizado de todos os alunos, respeitando suas especificidades e potencialidades” (Pereira, 2020, p. 112).

A integração da tecnologia na educação oferece um amplo leque de possibilidades, permitindo o acesso a novos recursos didáticos, a personalização do aprendizado e a interatividade entre alunos e professores. No entanto, a inclusão dessas ferramentas também gera desafios, como a necessidade de capacitação contínua dos educadores, a garantia de acesso igualitário aos recursos e a adaptação dos currículos para a utilização das novas tecnologias. Além disso, é importante que o uso dessas ferramentas seja orientado por princípios pedagógicos sólidos, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais.

Outro aspecto central da educação atual é a promoção da inclusão, um princípio que busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais ou de necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade. A diversidade escolar, que inclui alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem ou necessidades específicas, exige que os professores adotem práticas pedagógicas diferenciadas e que a escola seja um espaço de respeito às diferenças. O conceito de neurodiversidade, que reconhece as diversas formas de funcionamento do cérebro humano, tem ganhado cada vez mais importância nesse cenário, pois permite que se repensem as estratégias de ensino de forma mais inclusiva e personalizada.

A formação docente é outro pilar crucial no enfrentamento dos desafios da educação contemporânea. O professor precisa não apenas dominar os conteúdos pedagógicos, mas também desenvolver competências socioemocionais, habilidades tecnológicas e estratégias de inclusão.

A capacitação contínua dos educadores, com foco na adaptação às novas demandas da sociedade e do mercado de trabalho, é um fator determinante para o sucesso da educação. Os professores devem ser preparados para atuar com empatia, oferecendo suporte emocional e acadêmico aos alunos, além de promover um ambiente de aprendizado colaborativo e respeitoso, que valorize a diversidade e o desenvolvimento integral de cada estudante.

A superação dos desafios na diversidade escolar exige uma abordagem multifacetada, que inclua a inovação pedagógica, a formação contínua dos

docentes e a adaptação do ensino às necessidades dos alunos. A implementação de metodologias inovadoras, o uso adequado da tecnologia, a valorização da neurodiversidade e a formação contínua dos professores são elementos essenciais para construir uma educação inclusiva e de qualidade. É preciso olhar para a educação com uma perspectiva integrada, que combine teoria e prática, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para seu pleno desenvolvimento, respeitando suas individualidades e promovendo um ensino-aprendizagem significativo.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

A pedagogia inovadora, com a integração das tecnologias digitais, tem promovido uma revolução nas práticas pedagógicas, transformando a forma como professores e alunos interagem com o conhecimento.

### ***2.1 Pedagogia inovadora, a integração da tecnologia na educação, os desafios e possibilidades no ensino contemporâneo***

Ferramentas tecnológicas, como plataformas de ensino a distância, aplicativos educacionais e recursos interativos, têm oferecido novas possibilidades de personalização do aprendizado, tornando-o mais dinâmico e acessível. Pesquisadores como Simone Helen Drumond Ischkanian, Hevelin Katana Farias Ribeiro, Sandro Garabed Ischkanian e Larissa de Sá Cardoso Felisberto têm discutido o impacto das tecnologias na educação, destacando tanto as vantagens quanto os desafios enfrentados na implementação dessas ferramentas.

A adaptação de currículos, a formação contínua de docentes e a adequação de infraestrutura nas escolas são aspectos essenciais para que a integração tecnológica se efetive de forma plena. No entanto, essas mudanças não ocorrem sem resistências. Muitos educadores enfrentam dificuldades em lidar com novas tecnologias, seja pela falta de treinamento adequado, seja pela resistência às transformações no modelo tradicional de ensino. Além disso, a disparidade no acesso às tecnologias, especialmente em áreas menos favorecidas, é uma das limitações mais evidentes, evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a inclusão digital no contexto educacional.

Os desafios da integração tecnológica no ensino contemporâneo também envolvem a necessidade de uma mudança de mentalidade por parte dos educadores e gestores escolares. Como apontado por Alcione Santos de Souza, Cristiane Francisca Frandelind e Wilson Bezerra dos Santos, a formação docente é crucial para que a tecnologia seja não apenas incorporada ao ambiente escolar, mas também utilizada de maneira eficaz e pedagógica.

A tecnologia deve ser vista como um meio para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e não como um fim em si mesma. Para isso, os professores precisam entender as ferramentas disponíveis e adaptá-las às necessidades dos seus alunos, respeitando a diversidade presente em sala de aula. Mahatma Farias Ribeiro, Lucas Serrão da Silva e Evelyn Noelia Seixas Solorzano destacam que, quando bem aplicadas, as tecnologias podem ampliar o acesso à educação, facilitar a inclusão de alunos com necessidades especiais e contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais.

Os desafios enfrentados na implementação da tecnologia não são insuperáveis, mas exigem uma abordagem estratégica, com investimentos em capacitação docente, infraestrutura tecnológica e políticas de equidade no acesso às ferramentas digitais, para que a educação se torne mais inclusiva e eficaz.

## ***2.2 Psicomotricidade, psicopedagogia, neurodiversidade na educação inclusiva e os caminhos para a superação dos desafios na diversidade escolar***

A psicomotricidade, psicopedagogia e a neurodiversidade desempenham papéis fundamentais na construção de uma educação inclusiva, abordando as múltiplas necessidades de aprendizagem dos estudantes e buscando formas de superar as barreiras cognitivas e sociais. A psicomotricidade, que envolve a relação entre movimento e desenvolvimento cognitivo, é essencial para alunos que apresentam dificuldades motoras ou precisam de estimulação para aprimorar suas habilidades motoras e cognitivas.

A psicopedagogia, por sua vez, oferece uma abordagem terapêutica ao processo de aprendizagem, identificando as dificuldades específicas dos alunos e criando estratégias personalizadas para o seu desenvolvimento. Esses conceitos se entrelaçam com a neurodiversidade, que promove a aceitação e compreensão das diferentes formas de funcionamento do cérebro humano, incluindo condições como o autismo, a dislexia e o TDAH. Autores como Simone Helen Drumond Ischkanian, Simone Cordeiro Lopes e Regina Daucia de Oliveira Braga destacam a importância de adotar uma visão mais holística dos alunos, considerando suas particularidades cognitivas e emocionais para promover um ensino eficaz e inclusivo.

No entanto, a implementação dessas abordagens enfrenta desafios significativos dentro do contexto escolar, especialmente em relação à formação de educadores, que devem ser capacitados para reconhecer e trabalhar com a diversidade presente nas salas de aula. Gladys Nogueira Cabral e Eliana Drumond de Carvalho Silva enfatizam a necessidade de metodologias que integrem essas áreas de estudo para atender às necessidades dos alunos, proporcionando-lhes uma educação personalizada e inclusiva. Os autores

Lucas Serrão da Silva e Cindi Carvalho Silva destacam a importância de um ambiente escolar que promova a aceitação das diferenças e o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, fundamentais para o aprendizado.

A superação dos desafios da diversidade escolar exige, portanto, não apenas adaptações pedagógicas, mas também uma mudança na cultura escolar, onde a valorização das diferenças e o respeito à neurodiversidade sejam princípios centrais, garantindo a todos os alunos o acesso a um aprendizado de qualidade e ao desenvolvimento integral.

### ***2.3 Pedagogia, a formação docente frente às demandas da educação atual***

A formação docente no contexto educacional atual é um desafio crescente, dada a constante evolução das metodologias, das ferramentas tecnológicas e das necessidades diversificadas dos alunos. Celine Maria de Souza Azevedo, Cristiane Francisca Frandelind e Larissa de Sá Cardoso Felisberto enfatizam que os professores precisam se adaptar às novas exigências da sociedade e do sistema educacional, integrando conhecimentos em tecnologias educacionais, abordagens pedagógicas inovadoras e práticas inclusivas.

Para isso, é fundamental que a formação inicial e continuada dos educadores foque não apenas no domínio do conteúdo acadêmico, mas também nas competências socioemocionais, no uso de ferramentas digitais e na capacidade de lidar com a diversidade presente nas salas de aula. A capacitação docente deve incluir um processo reflexivo e prático, que permita aos professores aplicar as estratégias mais eficazes para atender às necessidades individuais dos alunos, respeitando suas particularidades e potencializando suas aprendizagens.

Por outro lado, Wilson Bezerra dos Santos, Gladys Nogueira Cabral e Elaine Gemima Santos de Souza destacam que a formação dos professores deve ser um processo contínuo, que acompanhe as mudanças da sociedade e da educação, oferecendo suporte para que os educadores se atualizem constantemente. As metodologias ativas e a educação híbrida, por exemplo, são ferramentas que exigem uma preparação adequada dos docentes para seu uso eficaz.

A inclusão também precisa ser um pilar essencial na formação docente, uma vez que a diversidade escolar exige abordagens diferenciadas para garantir que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado de qualidade. Natali Maria Serafim, Joselita Silva Brito Raimundo e Tatiana Ferreira de Medeiros destacam que os educadores devem ser preparados para lidar com as diferenças cognitivas, emocionais e culturais dos alunos, garantindo um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Dessa forma, a formação docente torna-se um ponto chave para superar os desafios educacionais atuais e garantir uma educação mais equitativa e transformadora para todos.

## ***2.4 O professor, as competências socioemocionais e a nova fronteira do ensino-aprendizagem***

A evolução da educação contemporânea exige do professor não apenas o domínio dos conteúdos acadêmicos, mas também um profundo desenvolvimento de competências socioemocionais. Essas habilidades, como empatia, comunicação, resolução de conflitos e autorregulação, têm se tornado fundamentais para que os educadores possam lidar com a diversidade de perfis de alunos, promovendo ambientes de aprendizagem mais acolhedores e eficazes. Simone Helen Drumond Ischkanian, Celine Maria de Souza Azevedo e Gladys Nogueira Cabral enfatizam que os professores devem ser capacitados para reconhecer e lidar com as questões emocionais que afetam o aprendizado de seus alunos, além de gerenciar suas próprias emoções, criando, assim, uma dinâmica de ensino mais produtiva e saudável. Nesse contexto, a formação docente deve ir além das competências técnicas, sendo necessária uma formação integral que aborde tanto aspectos cognitivos quanto emocionais do processo educacional.

A educação está passando por um momento de transformação, com novas fronteiras no ensino-aprendizagem, impulsionadas pela tecnologia e pela inclusão de metodologias inovadoras. A formação dos educadores, como apontado por Elaine Gemima Santos de Souza, Thaisa de Sousa Silva e Joselita Silva Brito Raimundo, deve incorporar esses novos paradigmas, preparando os professores para utilizar ferramentas digitais, metodologias ativas e estratégias de ensino que promovam a aprendizagem significativa. Francisco Edvanilson de Lima Quaresma, Andreia de Lima Aragão Teixeira e Lucas Serrão da Silva destacam que as competências socioemocionais também devem ser integradas aos currículos escolares, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades que são essenciais para o seu crescimento pessoal e acadêmico.

A superação dos desafios educacionais no século XXI depende da capacidade dos educadores de se adaptarem a essas novas exigências e de promoverem uma educação que respeite as individualidades e potencialize as competências dos alunos para o futuro.

## ***2.5 Neuropedagogia e psicopedagógica, perspectivas e limites no processo de ensino-aprendizagem e o papel das múltiplas inteligências***

A neuropedagogia e a psicopedagogia desempenham um papel essencial na compreensão das diferentes formas de aprendizagem e na adaptação dos métodos pedagógicos para atender às necessidades dos alunos. Simone Helen Drumond Ischkanian, Juliana Balta Ferreira e Gabriel Nascimento de Carvalho destacam que essas abordagens são fundamentais para promover uma educação mais inclusiva e eficiente, pois reconhecem a complexidade dos processos de aprendizagem e a importância das condições cognitivas e emocionais para o sucesso educacional.

A neuropedagogia, ao integrar os conhecimentos da neurociência com a pedagogia, permite uma abordagem mais profunda das formas como o cérebro aprende, enquanto a psicopedagogia oferece uma visão holística das dificuldades de aprendizagem, propondo estratégias para superar esses desafios. Essas áreas de estudo, juntas, buscam não apenas diagnosticar os obstáculos à aprendizagem, mas também oferecer soluções práticas que atendam à diversidade de alunos em sala de aula.

Os limites dessas abordagens também devem ser considerados. Silvana Nascimento de Carvalho, Lucas Serrão da Silva e Larissa de Sá Cardoso Felisberto enfatizam que, embora os avanços na neurociência e na psicopedagogia tenham proporcionado grandes avanços no entendimento do processo de aprendizagem, é importante que os educadores e profissionais da área estejam atentos às limitações dessas teorias, que muitas vezes não são aplicáveis a todas as realidades escolares. Além disso, o conceito de múltiplas inteligências, introduzido por Howard Gardner, tem sido fundamental para ampliar a visão sobre as diferentes formas de aprendizagem. Natali Maria Serafim, Sandro Garabed Ischkanian e Gladys Nogueira Cabral argumentam que essa abordagem amplia as possibilidades de ensino, reconhecendo que os alunos podem apresentar diferentes tipos de inteligências – lógico-matemática, linguística, espacial, musical, entre outras – e que um ensino que considere essas diferenças pode ser mais eficaz. Rita Cristina Guimarães de Almeida destaca, ainda, que o papel do educador é essencial na aplicação desses conhecimentos, exigindo uma formação docente que contemple a compreensão e a utilização de abordagens neurocientíficas e psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, com a capacidade de adaptar o ensino às necessidades de cada aluno.

## ***2.6 Estratégias educacionais para o ensino de alunos com autismo: psicomotricidade, psicologia, fonoaudióloga, métodos inovadores e inclusivos para o desenvolvimento da aprendizagem***

A educação inclusiva tem se tornado uma prioridade em muitos sistemas educacionais ao redor do mundo, buscando garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições cognitivas ou emocionais, tenham acesso a um ensino de qualidade. No caso específico dos alunos com autismo, o desenvolvimento de estratégias educacionais adequadas é essencial para promover a aprendizagem efetiva e a integração social desses estudantes. Simone Helen Drumond Ischkanian, Juliana Balta Ferreira, Gabriel Nascimento de Carvalho e Silvana Nascimento de Carvalho destacam que, para esse atendimento, é necessário um conjunto de abordagens multidisciplinares, que envolvem psicomotricidade, psicologia, fonoaudiologia e outros métodos inovadores que atendem às especificidades de cada aluno.

O uso de técnicas de psicomotricidade, por exemplo, visa melhorar a coordenação motora e a percepção corporal, o que é crucial para alunos com autismo, que frequentemente apresentam dificuldades nesse aspecto. Além disso, as intervenções psicológicas ajudam na regulação emocional e na socialização, enquanto a fonoaudiologia trabalha na comunicação, um dos maiores desafios enfrentados por muitos alunos com essa condição.

Lucas Serrão da Silva, Rosana de Jesus Cedro e Sandro Garabed Ischkanian reforçam a importância de adaptar o currículo e os métodos pedagógicos às necessidades individuais dos alunos com autismo, utilizando abordagens inclusivas que promovam a aprendizagem de maneira eficaz.

A utilização de tecnologias assistivas e a aplicação de metodologias como a ABA (Análise Comportamental Aplicada) e outras estratégias de ensino personalizadas têm se mostrado eficazes para esses alunos, uma vez que favorecem a compreensão, a repetição e a prática, fundamentais para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, é essencial que os professores, orientadores e profissionais da educação se envolvam de maneira colaborativa, proporcionando um ambiente educacional que valorize as potencialidades de cada aluno, respeitando suas diferenças e garantindo o desenvolvimento pleno de suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

A combinação dessas abordagens e estratégias contribui não só para a aprendizagem acadêmica, mas também para o bem-estar e a inclusão dos alunos com autismo no contexto escolar e social.

### 3. CONCLUSÃO

A pedagogia inovadora, ao integrar a tecnologia, promover a inclusão e investir na formação docente, oferece um caminho promissor para superar os desafios da educação contemporânea.

A tecnologia tem o poder de transformar a educação, proporcionando novas formas de interação, acesso ao conhecimento e personalização da aprendizagem. Contudo, sua implementação ainda esbarra em resistências que precisam ser superadas, como a falta de preparo de alguns educadores e as desigualdades no acesso a ferramentas tecnológicas, especialmente em regiões mais carentes. Apesar disso, o uso estratégico das novas tecnologias pode, efetivamente, democratizar o ensino, criar novas oportunidades de aprendizado e conectar alunos a um vasto universo de conteúdos e experiências.

As possibilidades de transformação que a tecnologia oferece são imensas, permitindo um ensino mais interativo, colaborativo e adaptado às necessidades de cada estudante.

A formação contínua dos professores é crucial para que a integração da tecnologia na sala de aula seja bem-sucedida. O investimento na capacitação dos docentes permite que eles se tornem agentes de mudança, capazes de explorar as ferramentas digitais de forma eficaz e sensível às necessidades dos alunos. Essa formação não deve ser restrita apenas ao uso técnico da tecnologia, mas também à aplicação de metodologias pedagógicas inovadoras, como o ensino híbrido e as abordagens baseadas em projetos, que promovem uma aprendizagem mais ativa e significativa.

Quando os professores são bem preparados e têm acesso aos recursos necessários, conseguem criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, inclusivos e acessíveis. Isso também favorece a criação de espaços que respeitam as diferenças individuais, promovendo o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações.

O foco na neurodiversidade tem se tornado cada vez mais relevante no cenário educacional atual, pois reconhece a diversidade de formas de aprendizagem e o potencial de cada estudante, independentemente das diferenças cognitivas ou comportamentais.

A neurodiversidade é um conceito que valoriza as variações neurológicas, como o autismo, TDAH, dislexia e outras condições, oferecendo um olhar mais inclusivo e respeitoso.

A adaptação das práticas pedagógicas para atender a essas necessidades é essencial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender em um ambiente equitativo e estimulante. Para isso, é necessário que as escolas

adotem metodologias inclusivas, como a psicopedagogia, psicomotricidade e a utilização de tecnologias assistivas, que favorecem a aprendizagem de alunos com diferentes ritmos e estilos. A pedagogia inovadora, ao se aproximar das especificidades da neurodiversidade, pode criar um sistema educacional mais justo e acessível para todos.

O uso de metodologias inclusivas é igualmente fundamental para superar os desafios da diversidade escolar. Essas metodologias visam respeitar as diferenças individuais e promover a integração plena de todos os alunos, sem exceção. O ensino colaborativo, que estimula a participação ativa de todos, e o ensino personalizado, que leva em consideração o ritmo e as necessidades de cada aluno, são exemplos de práticas que podem ser adotadas para tornar a escola mais inclusiva. A pedagogia inovadora, ao integrar diferentes abordagens pedagógicas, contribui para a criação de ambientes mais acolhedores, onde a diversidade é vista como uma oportunidade de aprendizado mútuo, e não como um obstáculo. Isso implica uma mudança de mentalidade, em que todos, desde os educadores até os alunos, passam a enxergar a diversidade como um valor positivo que enriquece a experiência escolar.

Embora o cenário educacional atual apresente desafios significativos, como a escassez de recursos e a resistência a mudanças, ele também oferece uma grande oportunidade para repensar as práticas educacionais. Esse momento de transformação exige uma reflexão profunda sobre o papel da educação na formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para lidar com as complexidades do mundo moderno.

O ensino deve, portanto, estar alinhado com as necessidades do século XXI, levando em consideração as exigências do mercado de trabalho, as transformações tecnológicas e as questões sociais. A educação contemporânea precisa, além de transmitir conhecimentos, fomentar habilidades socioemocionais, como a empatia, a colaboração e a resiliência, que são essenciais para a convivência em sociedade e para o sucesso no mundo profissional.

Com o comprometimento de educadores, gestores e políticas públicas adequadas, é possível superar os desafios da diversidade escolar e criar uma educação verdadeiramente transformadora para todos.

O papel do professor, como mediador do processo de aprendizagem, é central nesse processo. Quando bem preparados, eles têm o poder de criar um ambiente de ensino inclusivo, capaz de atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades ou potencialidades. Para isso, é necessário o apoio de políticas públicas que garantam os recursos e a formação contínua dos educadores, além da implementação de um currículo mais flexível, que valorize as diferenças e promova uma educação equitativa.

A combinação de esforços entre a escola, a comunidade e o poder público pode, assim, criar as condições necessárias para a construção de uma educação mais inclusiva, inovadora e capaz de transformar a vida dos alunos e da sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

PEREIRA, João Carlos. **Desafios da educação no século XXI: tecnologia, inclusão e inovação pedagógica**. São Paulo: Editora Educacional, 2020.

DRUMOND ISCHKANIAN, Simone Helen; RIBEIRO, Hevelin Katana Farias; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; FELISBERTO, Larissa de Sá Cardoso; SOUZA, Alcione Santos de; FRANDELIND, Cristiane Francisca; RIBEIRO, Mahatma Farias; SILVA, Lucas Serrão da; SANTOS, Wilson Bezerra dos; SEIXAS SOLORZANO, Evelyn Noelia. **Pedagogia inovadora, a integração da tecnologia na educação, os desafios e possibilidades no ensino contemporâneo**. Disponível em: <https://simonehelendrumond.blogspot.com/2024/12/pedagogia-inovadora-integracao-da.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; LOPES, Simone Cordeiro; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira; FELIX, Bruna Silva; CABRAL, Gladys Nogueira; SILVA, Eliana Drumond de Carvalho; SILVA, Lucas Serrão da; SILVA, Cindi Carvalho. **Psicomotricidade, psicopedagogia, neurodiversidade na educação inclusiva e os caminhos para a superação dos desafios na diversidade escolar**. Disponível em: <https://simonehelendrumond.blogspot.com/2024/12/psicomotricidade-psicopedagogia.html>. Acesso em: 10 dez. 2024. ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; LOPES, Simone Cordeiro; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira; FELIX, Bruna Silva; CABRAL, Gladys Nogueira; SILVA, Eliana Drumond de Carvalho; SILVA, Lucas Serrão da; SILVA, Cindi Carvalho. *Psicomotricidade, psicopedagogia, neurodiversidade na educação inclusiva e os caminhos para a superação dos desafios na diversidade escolar*. Disponível em: <https://simonehelendrumond.blogspot.com/2024/12/psicomotricidade-psicopedagogia.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; AZEVEDO, Celine Maria de Souza; FRANDELLIND, Cristiane Francisca; FELISBERTO, Larissa de Sá Cardoso; SANTOS, Wilson Bezerra dos; CABRAL, Gladys Nogueira; SOUZA, Elaine Gemima Santos de; SERAFIM, Natali Maria; RAIMUNDO, Joselita Silva Brito; MEDEIROS, Tatiana Ferreira. **Pedagogia, a formação docente frente às demandas da educação atual**. Disponível em: <https://simonehelendrumond.blogspot.com/2024/12/pedagogia-formacao-docente-frente-as.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; FERREIRA, Juliana Balta; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; CARVALHO, Silvana Nascimento de; SILVA, Lucas Serrão da; FELISBERTO, Larissa de Sá Cardoso; SERAFIM, Natali Maria; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CABRAL, Gladys Nogueira;

ALMEIDA, Rita Cristina Guimarães de. **Neuropedagogia e psicopedagógica, perspectivas e limites no processo de ensino-aprendizagem e o papel das múltiplas inteligências.** Disponível em: <https://simonehelendrumond.blogspot.com/2024/12/neuropedagogia-e-psicopedagogica.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; FERREIRA, Juliana Balta; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; CARVALHO, Silvana Nascimento de; FERREIRA, Juliana Balta; SILVA, Lucas Serrão da; CEDRO, Rosana de Jesus; ISHKANIAN, Sandro Garabed. **Estratégias educacionais para o ensino de alunos com autismo: psicomotricidade, psicologia, fonoaudiologia, métodos inovadores e inclusivos para o desenvolvimento da aprendizagem.** Disponível em: <https://simonehelendrumond.blogspot.com/2024/12/estrategias-educacionais-para-o-ensino.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

# **ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM AUTISMO: PSICOMOTRICIDADE, PSICOLOGIA, FONOAUDIÓLOGA, MÉTODOS INOVADORES E INCLUSIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM**

*Simone Helen Drumond Ischkanian<sup>1</sup>*

*Juliana Balta Ferreira<sup>2</sup>*

*Silvana Nascimento de Carvalho<sup>3</sup>*

*Lucas Serrão da Silva<sup>4</sup>*

*Rosana de Jesus Cedro<sup>5</sup>*

*Sandro Garabed Ischkanian<sup>6</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas exige a adoção de estratégias educacionais específicas e eficazes, que promovam o desenvolvimento de suas competências e habilidades. Nesse contexto, diversos programas, métodos e técnicas de intervenção têm se mostrado fundamentais para a promoção da aprendizagem desses estudantes. A utilização de abordagens educacionais inovadoras, como a Psicopedagogia, a Psicomotricidade e a Fonoaudiologia, destaca-se como essencial para a inclusão, pois essas áreas ajudam na identificação das necessidades dos alunos, bem como na criação de

---

1,2,3,4,5 e 6 Simone Helen Drumond Ischkanian, Juliana Balta Ferreira, Gabriel Nascimento de Carvalho, Silvana Nascimento de Carvalho, Lucas Serrão da Silva, Rosana de Jesus Cedro e Sandro Garabed Ischkanian são profissionais comprometidos com a promoção da inclusão e da educação acessível para todos. Com uma abordagem integradora e multidisciplinar, esses autores atuam em áreas como educação globalizante social, psicologia, pedagogia, saúde, direito e outras aéreas do seu ramo de profissional, desenvolvendo estudos e práticas voltadas para a valorização da diversidade no processo educacional. Seu trabalho, em conjunto, busca transformar as práticas educacionais, enfatizando a importância do respeito às singularidades de cada indivíduo e o fortalecimento de estratégias inclusivas que garantam o direito à aprendizagem e à participação plena de todos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais.

intervenções personalizadas. Além disso, a compreensão do TEA e a aplicação de estratégias adequadas favorecem a aprendizagem de forma significativa, respeitando as particularidades de cada aluno (Lemos & Chaves, 2017).

Entre os métodos mais eficazes para a intervenção no TEA, destaca-se a Análise Comportamental Aplicada (ABA), um modelo que tem mostrado grandes resultados na promoção do desenvolvimento cognitivo e comportamental dos alunos com autismo. A ABA é uma abordagem amplamente utilizada em programas educacionais, sendo centrada na modificação de comportamentos por meio de reforços positivos, o que auxilia na aquisição de habilidades essenciais para o desenvolvimento social e acadêmico (Silva et al., 2019). Esses programas de intervenção são personalizados, respeitando o ritmo de aprendizagem e as necessidades de cada estudante, sendo um exemplo claro de prática inclusiva e inovadora.

A frase “Ensina-me de diferentes maneiras, pois assim, sou capaz de aprender”, de Simone Helen Drumond Ischkanian (2011), reflete uma compreensão profunda sobre a diversidade dos processos de aprendizagem e a necessidade de abordagens educativas mais flexíveis e inclusivas. Ela sugere que cada indivíduo possui uma forma única de compreender e assimilar o conhecimento, e que um método de ensino único pode não ser eficaz para todos. Ao afirmar que a aprendizagem acontece de maneira mais eficiente quando o conhecimento é transmitido por diferentes vias – seja visual, auditiva, kinestésica ou até mesmo por métodos mais inovadores e tecnológicos – a autora enfatiza a importância de personalizar o ensino de acordo com as necessidades e características de cada aluno. Isso implica reconhecer que as formas tradicionais de ensino, embora valiosas, podem não ser suficientes para atingir todos os alunos de forma plena, principalmente aqueles que têm necessidades especiais ou diferentes estilos de aprendizagem. A frase também toca na ideia de que, quando um educador adota múltiplas estratégias e adapta seu ensino para diversas formas de processamento, ele possibilita a inclusão e o pleno desenvolvimento de seus alunos, promovendo um ambiente mais rico e dinâmico para o aprendizado. Dessa maneira, em consonância com o pensamento dos autores deste artigo, a educação se torna um espaço de possibilidades, onde cada aluno é valorizado em sua singularidade e capaz de se desenvolver ao máximo de seu potencial.

*“Cada aluno é único, e a educação inclusiva é o caminho para que todos se sintam pertencentes.” (Juliana Balta Ferreira, 2024)*

*“Educar para a diversidade é respeitar as diferentes formas de aprender.” (Gabriel Nascimento de Carvalho, 2024)*

*“A verdadeira educação acontece quando acolhemos as diferenças e aprendemos juntos.” (Silvana Nascimento de Carvalho, 2024)*

*“Incluir é mais do que integrar, é permitir que todos brilhem em suas singularidades.”*  
(Juliana Balta Ferreira, 2024)

*“Na educação inclusiva, todos têm espaço para crescer e alcançar seu potencial.”*  
(Lucas Serrão da Silva, 2024)

*“A diversidade é a força que impulsiona a verdadeira aprendizagem.”* (Rosana de Jesus Cedro, 2024)

*“Incluir é dar voz a quem antes não era ouvido, permitindo que todos compartilhem suas histórias.”*(Sandro Garabed Ischkanian, 2024)

*“A inclusão é a ponte que transforma diferenças em possibilidades de aprendizado.”*  
(Simone Helen Drummond Ischkanian, 2024)

A Psicomotricidade também desempenha um papel crucial no desenvolvimento de alunos com TEA, pois auxilia no aprimoramento da coordenação motora, habilidades sociais e emocionais. Através de atividades lúdicas e corporais, a Psicomotricidade contribui para a integração do corpo e da mente, favorecendo a interação social e o aprendizado de maneira mais natural e intuitiva (Oliveira & Nascimento, 2018). Além disso, o trabalho psicomotor também é eficaz na redução da ansiedade, ajudando os alunos a enfrentarem situações de estresse ou desafios emocionais, algo frequentemente presente em crianças com autismo.

A Fonoaudiologia, por sua vez, é uma área da saúde essencial “no processo de aprendizagem de alunos com TEA, especialmente em relação ao desenvolvimento da comunicação”, destaca a fonoaudióloga Cindi Carvalho Silva. Técnicas fonoaudiológicas são aplicadas para melhorar a linguagem verbal e não verbal, facilitando a interação social e a expressão das necessidades e sentimentos dos alunos. Intervenções fonoaudiológicas incluem o uso de sistemas alternativos e aumentativos de comunicação (SAAC), que têm mostrado eficácia no suporte à comunicação de estudantes com limitações verbais, promovendo sua inclusão e autonomia (Bastos, 2020).

Profissionais da saúde e educação, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, desempenham um papel fundamental na aplicação de técnicas inovadoras e inclusivas para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com TEA. A utilização de métodos como a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) tem se mostrado eficaz na modulação de comportamentos e no fortalecimento de habilidades sociais e emocionais, contribuindo para a inclusão desses alunos no ambiente escolar (Behar et al., 2020). Além disso, a aplicação de programas educativos personalizados, como o PEI (Plano de Ensino Individualizado), o PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado) e o PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado), são ferramentas essenciais para promover o acesso ao currículo escolar de forma diferenciada e inclusiva.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

O uso de tecnologias e técnicas inovadoras, como o neurofeedback, se mostra promissor no desenvolvimento das competências de alunos com TEA. O neurofeedback é uma técnica que permite a modulação de ondas cerebrais, auxiliando no controle de sintomas como ansiedade e impulsividade, comuns em indivíduos com autismo. Além disso, o mapeamento cerebral e a análise clínica oferecem informações precisas sobre o funcionamento cognitivo desses alunos, possibilitando a adaptação de estratégias educacionais ainda mais personalizadas e eficazes para cada indivíduo (Leite & Ferreira, 2021). A colaboração multidisciplinar entre profissionais da saúde e da educação é, portanto, uma chave para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

### ***2.1 Estratégias educacionais para o ensino de alunos com autismo***

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar exige o uso de estratégias educacionais diversificadas e adaptativas. Segundo Lemos e Chaves (2017), a chave para um ensino eficaz para esses alunos está em adotar métodos personalizados que respeitem as diferenças individuais de cada criança. É fundamental reconhecer que os alunos com TEA apresentam um espectro amplo de habilidades e desafios, o que implica a necessidade de estratégias de ensino diferenciadas, que vão além do método tradicional. Programas de ensino como o uso de Planos de Ensino Individualizados (PEI) e o Atendimento Educacional Especializado (PAEE) são exemplos de práticas que visam atender às necessidades específicas de cada aluno, oferecendo recursos e estratégias que facilitam o acesso ao currículo escolar, respeitando as suas limitações e potencialidades (Silva et al., 2019).

### ***2.2 Programas, métodos e técnicas de intervenção e aprendizagem no (TEA)***

No contexto do ensino de alunos com TEA, o uso de programas, métodos e técnicas de intervenção desempenha papel essencial no desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais. Um dos métodos mais utilizados é a Análise Comportamental Aplicada (ABA), que visa modificar comportamentos através de reforços positivos, favorecendo a aprendizagem e a adaptação social dos alunos com autismo (Behar et al., 2020). Além disso, a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) tem se mostrado eficaz na intervenção em crianças com autismo, especialmente no que diz respeito ao manejo de comportamentos desafiadores e à promoção da autonomia (Lemos & Chaves, 2017). Técnicas como essas, quando aplicadas de maneira sistemática e adaptada, possibilitam

o desenvolvimento de habilidades importantes para o cotidiano dos alunos, como a comunicação e a socialização, fundamentais para sua integração no ambiente escolar.

### ***2.3 Psicomotricidade e os métodos inovadores e inclusivos para o desenvolvimento da aprendizagem***

A Psicomotricidade tem se destacado como uma abordagem inovadora e inclusiva no desenvolvimento de alunos com TEA, especialmente no que se refere à integração do corpo e da mente. Segundo Oliveira e Nascimento (2018), atividades psicomotoras ajudam a melhorar a coordenação motora, o equilíbrio emocional e as habilidades sociais, aspectos frequentemente desafiadores para crianças com autismo. A Psicomotricidade utiliza jogos e atividades que estimulam a percepção corporal, a expressão emocional e o trabalho em grupo, criando um ambiente no qual os alunos possam explorar suas capacidades de forma lúdica e não punitiva. Ao integrar essa abordagem às práticas pedagógicas, as escolas podem proporcionar aos alunos com TEA uma aprendizagem mais significativa, que respeite suas limitações e, ao mesmo tempo, promova seu desenvolvimento integral. A Psicomotricidade, como método inovador, é uma estratégia crucial para a inclusão e o fortalecimento das habilidades cognitivas e sociais desses alunos, colaborando diretamente para seu sucesso escolar.

### ***2.4 Psicologia e os métodos inovadores e inclusivos para o desenvolvimento da aprendizagem***

A Psicologia desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), oferecendo métodos inovadores que visam não só a adaptação pedagógica, mas também o fortalecimento das habilidades emocionais e sociais desses alunos. Behar et al. (2020) destacam que, dentro do campo psicológico, abordagens como a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) têm sido aplicadas com sucesso para ajudar os alunos a lidarem com suas dificuldades de comportamento e de comunicação, estimulando a autorregulação emocional e promovendo habilidades sociais. Além disso, técnicas psicológicas inovadoras, como a análise funcional do comportamento, permitem compreender melhor as necessidades individuais dos alunos com TEA, criando um ambiente de aprendizado mais adaptado e eficaz. A psicologia contribui de maneira decisiva para o desenvolvimento global dos alunos, integrando aspectos emocionais e comportamentais com o processo de aprendizagem.

## ***2.5 Fonoaudióloga e os métodos inovadores e inclusivos para o desenvolvimento da aprendizagem***

A Fonoaudiologia, enquanto área da saúde, possui uma importância vital no desenvolvimento da comunicação dos alunos com TEA. Segundo Bastos (2020), os fonoaudiólogos aplicam métodos inovadores que visam tanto o desenvolvimento da linguagem verbal quanto a utilização de alternativas comunicativas, como sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA). Esses sistemas, como o uso de pictogramas, dispositivos de comunicação eletrônicos e sinais, são essenciais para alunos com dificuldades significativas na comunicação verbal, permitindo-lhes interagir mais efetivamente no ambiente escolar. Além disso, a terapia fonoaudiológica tem mostrado avanços ao integrar tecnologias assistivas que ampliam as possibilidades de comunicação, como programas de computador e aplicativos móveis que estimulam a fala e a compreensão. Esses métodos inovadores garantem que os alunos com TEA possam expressar suas necessidades e interagir de forma mais eficaz com seus colegas e educadores, promovendo sua inclusão no ambiente escolar.

## ***2.6 Reabilitação neuropsicológica e desenvolvimento cognitivo***

A reabilitação neuropsicológica desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo de alunos com TEA, especialmente no que diz respeito ao aprimoramento de funções executivas, memória, atenção e percepção. Leite e Ferreira (2021) afirmam que intervenções neuropsicológicas são projetadas para estimular e fortalecer essas áreas, utilizando estratégias de estimulação cognitiva que visam melhorar a capacidade de aprendizagem, a resolução de problemas e o controle de impulsos. Essas intervenções, frequentemente realizadas em conjunto com psicólogos e terapeutas ocupacionais, permitem que os alunos com TEA desenvolvam maior autonomia e habilidades para enfrentar desafios cotidianos. Além disso, técnicas como o uso de neurofeedback, que visa treinar e regular a atividade cerebral, têm se mostrado promissoras na melhoria da concentração e do controle emocional dos alunos, promovendo, assim, uma aprendizagem mais eficaz e adaptada às suas necessidades.

## ***2.7 Profissionais da saúde e educação que atuam com foco no desenvolvimento de competências em ABA***

A Análise Comportamental Aplicada (ABA) é um dos métodos mais utilizados para o desenvolvimento de competências em alunos com TEA, sendo aplicada por uma equipe multidisciplinar composta por profissionais da saúde e da educação. Segundo Silva et al. (2019), a ABA foca na modificação

de comportamentos por meio de reforços positivos, criando um ambiente de aprendizagem que promove a aquisição de habilidades sociais, acadêmicas e comunicativas. Profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e educadores especializados trabalham juntos para adaptar as técnicas da ABA às necessidades específicas de cada aluno. A aplicação de métodos de ABA em conjunto com o uso de PEIs (Planos de Ensino Individualizados) e PAEE (Planos de Atendimento Educacional Especializado) garante que as intervenções sejam personalizadas e eficazes. A colaboração entre esses profissionais é essencial para o sucesso do processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com TEA, proporcionando um suporte contínuo e especializado que favorece o desenvolvimento integral dessas crianças.

### ***2.8 PEIs / PDIs, PAEE***

Os Planos de Ensino Individualizados (PEIs), os Planos de Desenvolvimento Individualizados (PDIs) e os Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) são instrumentos fundamentais na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que permitem uma abordagem personalizada e adaptada às necessidades de cada estudante. Segundo Lemos e Chaves (2017), o PEI é uma estratégia pedagógica que visa organizar e estruturar o ensino de forma que leve em consideração as habilidades e limitações específicas do aluno, garantindo um currículo acessível e flexível. Já o PDI é utilizado para identificar as metas de aprendizagem e os métodos para atingi-las, com um foco particular nas competências cognitivas e sociais. O PAEE, por sua vez, envolve uma intervenção educacional mais intensiva, orientada por profissionais especializados que trabalham diretamente com o aluno para superar as barreiras que dificultam o aprendizado. Esses planos são essenciais para a construção de um ambiente educacional inclusivo, pois buscam promover o desenvolvimento integral do aluno com TEA, respeitando suas particularidades e fornecendo as condições necessárias para o seu sucesso acadêmico e social.

### ***2.9 O Método de Portfólios Educacionais (SHDI) no respeito às diversas aprendizagens***

O Método de Portfólios Educacionais SHDI (Sistema Holístico de Desenvolvimento Integral) é uma abordagem inovadora que visa atender às diversas formas de aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais, como os com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com Carvalho e Oliveira (2019), o portfólio educacional SHDI é uma ferramenta que permite o acompanhamento contínuo e personalizado do desenvolvimento de cada aluno, evidenciando suas conquistas, desafios e

evolução ao longo do tempo. A utilização de portfólios possibilita uma avaliação mais holística do processo de aprendizagem, permitindo que o educador e os profissionais da saúde compreendam de forma mais ampla as capacidades do aluno, indo além das avaliações tradicionais. Este método respeita as diversas formas de aprender, já que leva em consideração os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, proporcionando um acompanhamento constante e adaptado às necessidades individuais de cada estudante. Assim, o portfólio educacional SHDI contribui para a criação de um ambiente mais inclusivo e personalizado, onde o aluno é visto em sua totalidade e não apenas pelos critérios acadêmicos convencionais.

Esses métodos de avaliação e acompanhamento são essenciais para promover uma educação mais inclusiva e acessível. A aplicação de PEIs, PDIs, PAEE e o método de portfólio educacional SHDI têm como objetivo central a adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos com TEA, proporcionando um ambiente que favorece o seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Ao integrar essas práticas na rotina escolar, as instituições de ensino podem garantir que alunos com TEA tenham as melhores condições para aprender, interagir e evoluir, respeitando suas singularidades e maximizando suas potencialidades. A educação torna-se verdadeiramente inclusiva, proporcionando uma base sólida para o futuro desses alunos, ao mesmo tempo em que respeita suas características e necessidades.

### ***2.10 Neurofeedback dos profissionais da saúde e educação***

O neurofeedback tem se consolidado como uma técnica inovadora no desenvolvimento das competências cognitivas e comportamentais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo amplamente utilizado por profissionais da saúde e educação para melhorar aspectos como atenção, memória, controle emocional e comportamentos desafiadores. Segundo Leite e Ferreira (2021), o neurofeedback utiliza tecnologia para monitorar e treinar a atividade cerebral, promovendo um equilíbrio entre as ondas cerebrais que contribui para o melhor desempenho cognitivo e emocional. Essa técnica tem mostrado resultados promissores no auxílio ao desenvolvimento de habilidades de autorregulação emocional, que são cruciais para alunos com TEA. Além disso, a comunicação eficaz, junto com técnicas de Programação Neurolinguística (PNL), tem sido utilizada para aprimorar a interação social e o aprendizado de habilidades sociais, essenciais para a inclusão desses alunos no ambiente escolar e social. A aplicação de métodos como o neurofeedback, juntamente com o mapeamento cerebral e a análise clínica, fornece um suporte multidisciplinar essencial para o desenvolvimento de competências e para o

enfrentamento de desafios típicos do TEA, permitindo que os alunos tenham um acompanhamento contínuo e individualizado.

### ***2.11 Rastreo, avaliação e intervenção no autismo***

O rastreo, a avaliação e a intervenção precoce são etapas essenciais para garantir o melhor prognóstico de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no que se refere à adaptação educacional e social. De acordo com Silva et al. (2019), o rastreo consiste na identificação precoce de sinais indicativos de TEA, o que permite uma intervenção mais eficaz e personalizada. A avaliação, por sua vez, envolve a aplicação de testes e instrumentos que ajudam a compreender as capacidades cognitivas, comportamentais e sociais do aluno, estabelecendo um plano de intervenção adequado. A intervenção deve ser direcionada para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, autonomia e interação social, utilizando programas específicos, como a ABA (Análise Comportamental Aplicada), que busca modificar comportamentos e ensinar novas habilidades por meio de reforços positivos. A integração entre profissionais da saúde e da educação é fundamental nesse processo, permitindo que as intervenções sejam aplicadas de maneira multidisciplinar e que o progresso do aluno seja monitorado de forma contínua e adaptada às suas necessidades.

### ***2.12 A Terapia Cognitiva Comportamental (TCC)***

A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) tem se mostrado uma abordagem eficaz no tratamento de diversas dificuldades enfrentadas por indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no que diz respeito à regulação emocional e à modificação de comportamentos desafiadores. De acordo com Behar et al. (2020), a TCC auxilia os alunos com TEA a compreenderem e modificarem seus padrões de pensamento e comportamento, promovendo uma maior adaptação ao ambiente escolar e social. Essa técnica é aplicada para ajudar os alunos a lidar com sentimentos de ansiedade, frustração e outros sintomas comuns no espectro autista, por meio de estratégias cognitivas e comportamentais que facilitam a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, a TCC contribui para a promoção da autoestima, oferecendo aos alunos as ferramentas necessárias para uma melhor interação com o mundo ao seu redor.

### ***2.13 Estimulação cognitiva para inclusão***

A estimulação cognitiva é uma abordagem terapêutica que visa promover o desenvolvimento cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ajudando-as a melhorar suas funções executivas, memória e habilidades de resolução de problemas. Segundo Oliveira e Nascimento (2018), a estimulação cognitiva é um conjunto de práticas que envolvem atividades dirigidas que estimulam o raciocínio lógico, a atenção e o planejamento, aspectos frequentemente desafiadores para alunos com TEA. Essa técnica tem um impacto significativo no processo de inclusão, pois auxilia na adaptação ao ambiente escolar, permitindo que os alunos com TEA participem de maneira mais efetiva das atividades e interações sociais. A estimulação cognitiva é aplicada de maneira individualizada e muitas vezes integrada com outras abordagens terapêuticas, como a ABA e a TCC, criando um plano de intervenção que favorece a aprendizagem e a participação ativa desses alunos na sociedade.

### ***2.14 A escala baseada no DSM-5***

A Escala baseada no DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição) é uma ferramenta crucial para o diagnóstico de Transtornos do Espectro Autista (TEA), sendo amplamente utilizada para classificar e avaliar o grau de comprometimento nos indivíduos com esse transtorno. De acordo com Almeida e Souza (2020), o DSM-5 fornece critérios claros e objetivos para a avaliação clínica do TEA, abordando aspectos como dificuldades na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos. As escalas de avaliação baseadas no DSM-5 são úteis para profissionais da saúde, como psicólogos e psiquiatras, pois permitem um diagnóstico mais preciso e uma melhor definição das intervenções terapêuticas necessárias. O uso dessas escalas facilita a personalização do plano de tratamento, considerando as necessidades específicas do indivíduo e possibilitando uma abordagem mais eficaz em diversas áreas, como educação, comportamento e desenvolvimento social. Além disso, essas escalas também permitem acompanhar o progresso ao longo do tempo, fornecendo dados importantes para a avaliação de eficácia das intervenções.

### ***2.15 Temple Grandi: TEA, TDAH e inclusão (saúde, família e sociedade)***

Temple Grandi, uma das principais figuras no campo do autismo, defende uma abordagem inclusiva e holística no tratamento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). De acordo com Grandi (2017), é essencial que a sociedade, a família e os profissionais de saúde colaborem para promover a

inclusão e o bem-estar dessas pessoas, tanto na esfera educacional quanto social. Ela argumenta que a inclusão não deve ser vista apenas como uma adaptação do ambiente educacional, mas como um compromisso de toda a sociedade em respeitar e apoiar a diversidade cognitiva e comportamental. Grandi também enfatiza a importância de compreender as particularidades dos alunos com TEA e TDAH para fornecer uma intervenção personalizada, que considere tanto as necessidades terapêuticas quanto as de socialização e aprendizado. Para ela, a inclusão efetiva depende de uma rede de apoio formada por profissionais da saúde, da educação e pela família, que devem atuar de forma integrada e multidisciplinar para assegurar que esses alunos alcancem seu pleno potencial, respeitando suas especificidades e promovendo seu desenvolvimento nas diversas esferas da vida.

Essa abordagem integral e inclusiva que Temple Grandi propõe é fundamental para promover a aceitação e a participação ativa dos alunos com TEA e TDAH nas sociedades contemporâneas. A interação entre saúde, família e sociedade tem se mostrado uma estratégia eficaz, pois aborda as múltiplas dimensões da vida desses indivíduos, permitindo uma evolução não apenas no aspecto educacional, mas também social e emocional. Grandi também defende a importância de estratégias educacionais que considerem as particularidades de cada aluno, como o uso de métodos que integram o conhecimento das neurociências com práticas pedagógicas inclusivas, criando um ambiente que favoreça o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas e emocionais, sem perder de vista a autonomia e a convivência social.

### **3. CONCLUSÃO**

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas demanda uma abordagem educativa cada vez mais diversificada e personalizada. A utilização de diferentes métodos, técnicas e programas de intervenção tem se mostrado fundamental para atender às necessidades específicas desse público. A Psicopedagogia, a Psicomotricidade e a Fonoaudiologia são áreas essenciais que contribuem para a promoção do desenvolvimento cognitivo, motor e comunicativo, respectivamente. Essas abordagens, quando utilizadas de forma integrada, garantem que os alunos com TEA recebam um atendimento que respeite suas individualidades e, ao mesmo tempo, favoreça seu processo de aprendizagem.

A atuação interdisciplinar de profissionais da saúde e educação é crucial para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com TEA. Psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas têm um papel importante na criação de estratégias educacionais que atendam de maneira

individualizada as necessidades desses alunos. A utilização de técnicas inovadoras como o neurofeedback e a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) tem mostrado avanços significativos no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, auxiliando no manejo de comportamentos desafiadores e promovendo a inclusão desses estudantes no ambiente escolar e social. O mapeamento cerebral e as intervenções baseadas na análise clínica também oferecem insights importantes sobre os desafios que os alunos com TEA enfrentam, permitindo que os métodos de ensino sejam ajustados para promover resultados mais eficazes.

A educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista exige uma abordagem ampla e inovadora, que contemple a utilização de diversas estratégias educacionais e terapêuticas. Ao integrar métodos como a Psicomotricidade, a Fonoaudiologia, a ABA e o neurofeedback, e ao adotar abordagens diferenciadas como os PEIs e PDIs, a escola pode garantir que cada aluno tenha a oportunidade de aprender de acordo com suas necessidades e habilidades. A colaboração entre profissionais da educação e saúde, o uso de tecnologias e a aplicação de metodologias inclusivas são, portanto, fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TEA, promovendo um ambiente mais equitativo e enriquecedor para todos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. S.; SOUZA, F. L. **Avaliação e diagnóstico no transtorno do espectro autista: Uma abordagem baseada no DSM-5**. Editora Saúde Mental, 2020.
- BASTOS, T. A. (2020). **A atuação da fonoaudiologia no transtorno do espectro autista**. Editora Universitária.
- BEHAR, L. B.; CHAGAS, J. S.; ALMEIDA, M. R. **Psicologia e autismo: Teorias, intervenções e práticas educativas**. Editora Acadêmica, 2020.
- CARVALHO, M. A.; OLIVEIRA, S. P. **Portfólios Educacionais no Ensino Inclusivo: A ferramenta SHDI e seu impacto no desenvolvimento de alunos com necessidades especiais**. Revista de Educação Inclusiva, v. 10, n. 3, p. 45-59, 2019.
- DRUMOND ISCHKANIAN, S. H. (2022)., CARVALHO. G., ISCHKANIAN, S. **Direitos Fundamentais: educação, inclusão, moradia, tecnologias, trabalho, lazer e saúde: o futuro é para todos**. / Organizadores: – Itapiranga: Schreiben, 2022. 227 p.: il.
- GRANDI, T. **Autismo e TDAH: Desafios e Possibilidades de Inclusão**. Editora Inclusão, 2017.

LEITE, A. M.; FERREIRA, J. R. **Neurofeedback e reabilitação cognitiva no autismo: Uma revisão.** Psicologia e Saúde, 2021.

LEMOS, M. P.; CHAVES, A. A. **Educação e inclusão: Estratégias para o ensino de alunos com necessidades especiais.** Editora Educacional, 2017.

OLIVEIRA, A. S.; NASCIMENTO, T. S. **Psicomotricidade no autismo: O desenvolvimento da motricidade e suas implicações.** Revista de Psicomotricidade, v. 25, n. 2, p. 33-45, 2018.

SILVA, D. R.; SOUZA, F. L.; ANDRADE, C. A. **Análise Comportamental Aplicada e sua eficácia no transtorno do espectro autista.** Editora Científica, 2019.

# COMPREENSÃO DOS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS DE UMA CRECHE:

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Francisco Reginaldo Ferreira de Sousa<sup>1</sup>*

*Antônia Érica Pereira de Andrade<sup>2</sup>*

*Livia Araújo de Souza<sup>3</sup>*

*Vitória Maria Cunha Ferreira<sup>4</sup>*

*Paula Chirley Alves Guedes<sup>5</sup>*

*José Antônio dos Santos Filho<sup>6</sup>*

## INTRODUÇÃO

A inclusão na educação é um movimento que busca promover a abertura, o acolhimento e a valorização das diferenças dos estudantes dentro do ambiente escolar. No Brasil, há um forte apelo para que as instituições de ensino se comprometam a garantir o acesso, a participação e a permanência dos alunos em escolas regulares. Por essa razão, atualmente existe um movimento político e social que traz implicações éticas, visando desafiar paradigmas antigos e romper com estruturas rígidas que perpetuam a exclusão (Santos Filho, 2024).

Ainda conforme Santos Filho (2024), a inclusão de pessoas com deficiência tanto na escola como em espaços sociais têm mobilizado intensas reflexões, debates e discussões sobre as possibilidades e os desafios da proposta inclusiva. Neste sentido, apesar da presença de diversas políticas públicas voltadas para a inclusão, ainda é evidente processos de exclusão em nossa sociedade.

---

1 Graduando em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: [regis.fsousa12@gmail.com](mailto:regis.fsousa12@gmail.com).

2 Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: [ericaandrade18@gmail.com](mailto:ericaandrade18@gmail.com).

3 Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: [liviaaraujoa06@gmail.com](mailto:liviaaraujoa06@gmail.com).

4 Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI.

5 Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI.

6 Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Docente do Curso de Psicologia da Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: [jantfilho20@gmail.com](mailto:jantfilho20@gmail.com).

Portanto, para que a educação inclusiva seja efetiva, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Artigo 58, incisos 1, 2 e 3, estabelece parâmetros de como devem acontecer os atendimentos dos alunos com alguma necessidade educacional especial, apresentando diretrizes fundamentais para o atendimento, tais quais:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996).

Ressalta-se que a educação, como um movimento social e político, se fundamenta em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Implementar a educação inclusiva com base nesses pilares é essencial para assegurar que a aprendizagem de crianças e jovens com deficiência ocorra por meio das diversas oportunidades disponíveis na escola (Batista; Cardoso, 2020). Nessa direção, a liberdade de expressar características pessoais e visões de mundo é fundamental, e incluir não implica em homogeneizar, mas sim em valorizar as diferenças como uma afirmação do princípio da igualdade nos direitos humanos, garantindo dignidade e oportunidades para todos (Silva; Carvalho, 2017).

Considerando as discussões apresentadas, este trabalho surge de uma prática de extensão em educação inclusiva, de uma faculdade do interior do Ceará, realizada por graduandos em psicologia, sob orientação e supervisão de professor atuante e pesquisador na área da inclusão escolar. A proposta dos extensionistas foi reunir alunos regularmente matriculados no infantil V, de uma escola municipal, localizada em Ipu-Ce, para, de forma lúdica, criar um espaço de diálogo com eles, com a intenção de propiciar compreensões de educação inclusiva. Consequentemente, promover uma conscientização sobre a educação inclusiva na turma.

Justifica-se a escolha da temática por acreditar que apesar de um assunto primordial, ainda é pouco abordado dentro do ambiente educacional, sobretudo, quando se trata da experiência das próprias crianças, em sala de aula comum, o que fortalece a luta por uma educação para todos, que reconheça a diferença como potência a ser celebrada no coletivo. Além disso, engajar os estudantes no processo de conscientização da relevância da psicologia adentrar as esferas educacionais na intenção de colaborar ativamente na construção de

uma sociedade mais justa e acessível para todos. O presente trabalho objetiva apresentar intervenções realizadas por um grupo de extensionistas acerca da compreensão de crianças sobre a educação inclusiva com o uso de ferramentas lúdicas, a partir de um relato de experiência.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão no contexto escolar é um fator crescente, se fazendo cada dia mais presente, com isso, a escola precisa estar minimamente preparada para receber demandas de crianças atípicas. O principal objetivo desse paradigma é tornar a educação acessível a todos, respeitando as diferenças, particularidades e especificidades de cada sujeito (Mantoan, 2003).

Visando essa empreitada, percebe-se que muitos são os desafios da inclusão na escola. Dessa forma, algumas ferramentas são criadas para superar o desafio de educar a todos de forma integral, reduzindo o número de estudantes excluídos e marginalizados pelos sistemas educativos, possibilitando a convivência de todos de maneira equitativa (Santos Filho; Castelo Branco, 2023).

A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), asseguram à população o direito a uma educação de qualidade, que é entendida como um processo educativo que visa uma formação cidadã. Ressalta, ainda, a escola de qualidade, por meio dos conteúdos que apresenta e das relações sociais que fomenta, contribuindo para o desenvolvimento humano em sua totalidade; proporcionando condições de liberdade e dignidade.

É na consideração de um novo contexto escolar, com a inclusão de todos os alunos, que novos olhares poderão ser direcionados a todos os sujeitos, com o devido entendimento de sua totalidade, com a reflexão da bagagem histórica da comunidade na qual está inserido e, essencialmente, ao vê-los como pessoas ativas e inseridas no contexto social. Esse é um grande desafio, uma vez que os alunos com deficiência, por exemplo, se caracterizam, explicitamente, por possuir comprometimentos que podem afetar seu dia a dia, bem como trazer prejuízos à locomoção, à coordenação de movimentos, à fala, à compreensão de informações, à orientação espacial ou à percepção e ao contato com outras pessoas (Gomes; Rey, 2008).

A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. No grupo de pares, emergem as regras que estruturam as atividades de cooperação e competição. Desse modo,

a qualidade das interações com os pares e a competência social influenciam-se mutuamente. É, sobretudo, através da investigação sobre as relações entre pares que se evidenciam as diferenças individuais no coletivo (Mantoan, 2003).

No que concerne a intervir com crianças a partir da dimensão lúdica, Axline (1980) aponta que a linguagem interior da infância é a ludicidade. No entanto, na brincadeira a criança se desvela, mostra-se como é, e o que sente no dado momento, interpreta vários papéis comumente ocupados em seus laços sociais e afetivos. Por isso, o lúdico torna-se uma ferramenta potente na criação de intervenções que convidam a criança a expressar a compreensão de algo.

Tomando como inspiração essas discussões, ressalta-se, que o uso da dimensão lúdica auxiliou bastante as ações realizadas com as crianças público-alvo da intervenção, fazendo com que a atenção das crianças estivesse voltada para os extensionistas. Tal fator, corroborou para a hipótese de que estavam presentes e, sobretudo, confortáveis na sala de aula, fazendo com que expressassem na fala o sentido da educação inclusiva para elas. Assim, na educação infantil, a ideia de trabalhar aspectos relacionados com a inclusão a partir da ludicidade facilita o acesso à experiência da criança.

## **METODOLOGIA**

A realização do trabalho se deu por um grupo de alunos do curso de psicologia, em uma creche, localizada no município de Ipu-Ce. A instituição conta com salas de aula do infantil I ao infantil V, nos turnos manhã e tarde. A estrutura física conta com cantinas, banheiros equipados, coordenação, espaços ao ar livre, um pátio dividido em um lado coberto e outro a céu aberto com brinquedos diversificados e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Este trabalho trata-se de um relato de experiência. O relato de experiência como modalidade de pesquisa é feito a partir de vivências acadêmicas ao longo do curso. Este tipo de estudo,

é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 65).

O material bibliográfico utilizado foram artigos, capítulos de livros e dissertações pesquisados nas plataformas SciELO e Pepsic, assim como em repositório institucional, usando os seguintes descritores: “Educação Inclusiva”, “Ludoterapia” e “Ludicidade na inclusão”. Os critérios de inclusão foram materiais que abordassem o tema em língua vernácula, assim como os que tratassem da temática apenas com criança. Os critérios de inclusão, por

seu turno, foram estudos em língua estrangeira e os que focaram a inclusão em adultos ou outros públicos.

A coleta dos dados foi realizada por meio do diário de campo, escrito pelos extensionistas durante os encontros realizados, o que permitiu a aproximação com a experiência vivenciada. A análise dos dados, por seu lado, se deu pela interlocução entre as experiências vivenciadas e o que a literatura aponta sobre o tema, qual seja, a educação inclusiva e a dimensão lúdica na infância.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início do semestre 2023.2, durante as supervisões da unidade curricular de extensão, foi debatido qual seria as ações realizadas durante o referido período. Foi sugerido, após a realização de um longo debate, a realização de intervenções a partir da temática da educação inclusiva, visto ser um tema que ainda tem pouca visibilidade na educação brasileira, e é extremamente necessário, porque mesmo que seja obrigatório matricular qualquer aluno em escola comum, independentemente de sua condição, ainda é muito precária a preparação dos profissionais que trabalham nas escolas. Percebeu-se não ter as escolas estrutura e preparação para suprir as demandas das crianças com alguma necessidade educacional específica (Aquino; Ferreira; Cavalcante, 2016)

Então, foi decidido, com a anuência de todos os extensionistas que a escola alvo seria a que trabalhasse somente com o público infantil, tendo em vista as ações serem pautadas pela dimensão lúdica. Em uma rápida pesquisa na região, optou-se por uma creche, considerada a que mais recebia crianças com deficiência, com destaque para Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Foram realizadas três visitas à escola. Na primeira, na tentativa de explorar o campo, os extensionistas conheceram o espaço físico da escola. Em conversa com a diretora, esta relatou preocupação com a quantidade de crianças diagnosticadas e a necessidade de apoio de profissionais capacitados para intervir junto à escola. Ela se demonstrou muito consciente da situação, porém, esperançosa e atuante nas demandas concernentes à inclusão. Assim, relatou que as turmas do infantil V seriam um relevante público a serem trabalhados, com a condição que se utilizasse ferramentas lúdicas.

Na segunda visita, já mais íntimos do campo e sensíveis às demandas, foi realizada uma ação utilizando o recurso da contação de história, interpretada pelos extensionistas através de fantoches e brincadeiras em sala, para que fosse estabelecida uma relação de confiança com as crianças. Conforme Porto (2020, p. 61), “o impulso de contar histórias deve ter nascido no homem no momento que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros certa experiência sua, que poderia ter significação para todos”. Ressalta-se que este momento propiciou,

também, além de conhecer as crianças, entrar em contato com a realidade dos profissionais atuantes na escola e a suas atitudes frente à inclusão.

Na terceira visita, devido à experiência satisfatória da anterior, também foi contada uma história, com a utilização de fantoches e o auxílio de uma casinha lúdica e o ambiente totalmente permeado pelo lúdico -, dessa vez trazendo o tema da inclusão propriamente dita. A história relatava a importância de incluir todos os amigos na brincadeira, refletia que todos podem brincar juntos e compartilhar experiências na construção de uma boa convivência em sala de aula. Retratando a potência da ludicidade Axline (1980, p. 9), afirma que “a ludoterapia é baseada no fato de que o jogo é o meio natural de autoexpressão da criança”. As crianças tiveram a oportunidade de aprender, brincar e compartilhar sobre o sentido da inclusão para si e as formas de acolhimento do outro.

Após a realização da ação lúdica, ao serem questionadas sobre o entendimento da inclusão, as crianças, em sua maioria, verbalizaram as palavras: “respeito”, “companheirismo”, “ajuda” e “amizade”. Essas expressões facilitam estarem direcionadas na vivência com seus pares, bem como na construção de uma escola permeada pela afetividade, independente da diferença.

Conforme Mantoan (2003) um dos pilares para efetivação da inclusão na escola é justamente o respeito. Essa palavra, que tem sentido abrangente, é comunicada através de atitudes, muito mais do que um conjunto de verbetes. Assim, ao compreender o sentido da inclusão como respeito ao outro, estabeleceu-se no universo infantil a necessidade de ajudar, visando melhorar a participação de todos os alunos, sem recair nas artimanhas da exclusão.

O companheirismo e a amizade também foram mencionados pelas crianças como sendo o sentido de inclusão para elas. Foi perceptível, nas atitudes presenciadas durante as intervenções lúdicas que os alunos aparentavam estarem juntos e com senso de amizade estabelecido, uma vez que, não foi percebida nenhuma forma de afastamento ou exclusão. De forma geral, a criança aprende e se abre ao mundo brincando com seus pares (Porto, 2020).

Diante da intervenção realizada foi observado que os alunos eram participativos, e se sentiram bem acolhidos pelos extensionistas. Com algumas brincadeiras lúdicas o desempenho da maioria das crianças foi satisfatório, a minoria se sentiu retraída, porém, havia a necessidade de um tempo para que pudessem se sentir confortável na brincadeira. É notório que a intervenção lúdica em sala de aula pode ter resultados satisfatórios, como por exemplo os alunos serem mais participativos, despertar a curiosidade de cada um, o que corrobora para a compreensão que o brincar é uma ferramenta essencial na aprendizagem e no desenvolvimento. A escola dispõe de recursos essenciais e adequados, porém pode deixar a desejar, se não abre espaço para ser afetada pela diferença e seus fenômenos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou apresentar intervenções realizadas em uma escola pública por estudantes da graduação em psicologia, que na qualidade de extensionistas, intentaram compreender os sentidos da educação inclusiva para crianças regularmente matriculadas no infantil V, utilizando-se de ferramentas lúdicas, e tendo como caminho metodológico o relato de experiência.

Ao realizar as intervenções na escola pôde-se perceber que as crianças, a partir de uma postura acolhedora e empática dos estudantes, conseguiram falar sobre o entendimento que tinham acerca do paradigma da inclusão. Foi possível presenciar no discurso delas, apesar da pouca idade, que a noção de educação inclusiva está enraizada nas atitudes do dia a dia. Tendo em vista as palavras “respeito”, “companheirismo”, “ajuda” e “amizade” estarem empregadas na vivência com seus pares, bem como a afetividade, independente da diferença.

Outrossim, por meio da dimensão lúdica, linguagem interior da criança, na medida em que facilita sua expressão e a convida ao desvelamento de si, as crianças público-alvo das intervenções trouxeram, em suas falas, devolutivas positivas, respondendo às perguntas solicitadas, verbalizando suas curiosidades, interagindo com os extensionistas, estando presentes ativamente em todos os momentos da ação.

Pôde-se perceber o quão as crianças estão aptas a adquirir novos conhecimentos e o quanto precisam de atenção, orientação e cuidado. É importante ressaltar o quanto é difícil para as crianças com alguma deficiência conseguir firmar laços com outras crianças do seu convívio. Tendo um olhar voltado para todas elas, explicando e incentivando o respeito e o afeto, pode-se ajudar não somente no âmbito escolar, mas nas instâncias socioafetivas delas. Tal empreitada, corrobora para o desenvolvimento de uma sociedade menos preconceituosa e ciente que a diferença não deve ser encarada como vulnerabilidade, mas como a força motriz que movimenta o potencial de ser o que se é de cada um de nós.

Por fim, destaca-se que o projeto de extensão em educação inclusiva teve reverberações não somente no âmbito acadêmico dos estudantes, mas, sobretudo, na experiência pessoal de cada um, tendo em vista a percepção do grupo de que é possível a construção de uma escola que se preocupe em formar cidadãos comprometidos com as instâncias sociais e ético-política. Os estudantes tiveram a oportunidade, ainda, de vislumbrar uma instituição que não tem a finalidade de somente repassar conhecimentos, mas permitir a proximidade com a realidade futura, que se mostra otimista para que psicólogos em formação ocupem esses espaços a partir de práticas emergentes.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, F. S. B.; FERREIRA, I. R. L.; CAVALCANTE, L. A. Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, pp. 255-266, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/jxXzzcs9QhKWRJHgQYNgV4q/>.
- AXLINE, V. M. **Ludoterapia: a dinâmica interior da criança**. Belo Horizonte: Interlivros, 1980, p.9.
- BATISTA, L. A.; CARDOSO, M. D. O. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm).
- BRASIL. L13146. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- GOMES, C.; REY, F. L. G. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr. 2008, v.14, n.1, p.53-62, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HRzqgJBhghJffGZXq5xjmPn/?format=pdf&lang=pt>.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 1. ed. São Paulo; Moderna, 2003.
- MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 26 nov. 2024.
- MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021, p.65. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>.

PORTO, T. C. B. **Histórias infantis na ludoterapia centrada na criança**. Rio de Janeiro: Editora Matilha, 2020, p. 61.

SANTOS FILHO, J. A. **Educação Inclusiva e a Psicologia Humanista Centrada na Pessoa: implicações das testes educacionais rogerianas**.

Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2024.

Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23847/browse?type=author&order=ASC&rpp=70&value=Castelo+Branco%2C+Paulo+Coelho>.

SANTOS FILHO, J. A.; CASTELO BRANCO, P. C. Transtorno do espectro autista e educação inclusiva: revisão integrativa de literatura. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 25, p. 321-337, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/18704>.

SILVA. N. C; CARVALHO. B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa.

**Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p.293-308, Abr.-Jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/abstract/?lang=pt>.

# **CAMINHOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ATUAL: ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE**

*Carine Juliane Priebe Miorando<sup>1</sup>*

*Katilene da Silva de Oliveira<sup>2</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

A educação vigente enfrenta desafios complexos, em um cenário marcado por transformações culturais, sociais e tecnológicas que redefinem o papel da escola e do professor. A diversidade, que permeia as salas de aula, é uma característica fundamental da sociedade atual, representando não apenas diferenças culturais e sociais, mas também distintas formas de aprender e ensinar. Essa realidade exige dos educadores estratégias pedagógicas que considerem as singularidades de cada educando e promovam um ensino inclusivo e equitativo.

Este artigo tem como objetivo analisar os caminhos e desafios da educação no contexto da diversidade, propondo estratégias pedagógicas que dialoguem com as demandas da contemporaneidade. Para isso, adotou-se uma metodologia de pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem práticas inclusivas e inovadoras, como Volnei Fortuna, Paulo Freire, José Moran e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de estudos recentes sobre metodologias ativas e tecnologias educacionais.

O texto está estruturado em etapas que guiam o leitor para uma compreensão aprofundada do tema. Inicialmente, são apresentadas as barreiras

---

1 Licenciatura Plena em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-Graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais pelo Portal Faculdades. Pós-Graduada em Tecnologias e Mídias Aplicadas à Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Pós-Graduada em Ensino de História pela Faculdade FACIBE. Pós-Graduada em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação pelo Centro Sul Brasileiro de Pesquisa Extensão e Pós-Graduação (CENSUPEG). Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: carimiorando357@gmail.com.

2 Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Pitágoras UNOPAR (Londrina Paraná) Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional Clínica e Educação Infantil (Faculdade Futura). Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia: Educação Especial e Inclusiva (Faculdade Futura). Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais e a Prática em Sala de Aula (Faculdade Intervale). Mestre em Tecnologias da Educação (Must University). E-mail: katilenesilva99@hotmail.com.

pedagógicas, estruturais e culturais que dificultam a promoção da equidade no ensino. Em seguida, explora-se o potencial de metodologias ativas, currículos flexíveis e tecnologias como ferramentas para a transformação do processo de ensino aprendizagem. Por fim, são abordadas propostas concretas que contribuem para a formação de educadores críticos, capazes de atuar em contextos diversos e reflexões sobre o papel da escola na construção de uma sociedade mais inclusiva.

Com esta abordagem, o artigo busca não apenas despertar o debate sobre a importância de estratégias pedagógicas inclusivas, mas também fornecer subsídios teóricos e práticos para educadores e gestores que desejam enfrentar os desafios da diversidade e transformar a educação em um espaço de equidade e emancipação.

## **CAMINHOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL**

A educação contemporânea enfrenta desafios que demandam profundas reflexões sobre suas práticas e finalidades, especialmente diante de um cenário marcado pela diversidade social, cultural e cognitiva dos educandos. Essa realidade reflete as desigualdades estruturais da sociedade e evidencia a necessidade de repensar o papel da escola como promotora de inclusão e equidade.

Entre os principais desafios estão as barreiras estruturais, que incluem a precariedade de recursos educacionais, a falta de infraestrutura adequada e a ausência de materiais pedagógicos adaptados para atender a diferentes perfis de estudantes. Muitas escolas, especialmente nas regiões periféricas, enfrentam dificuldades para oferecer ambientes acessíveis e inclusivos, o que limita a participação plena de alunos com deficiência ou com necessidades educacionais específicas (Brasil, 2015).

Outro obstáculo significativo são as barreiras pedagógicas, resultantes de currículos rígidos que não contemplam as diferenças individuais e culturais. A homogeneização das práticas educativas desconsidera as particularidades dos estudantes, comprometendo a aprendizagem significativa e o engajamento. Além disso, a formação inicial e continuada de professores, segundo Freire (1996) e Mantoan (2003), em muitos casos, não prepara os educadores para lidar com a pluralidade presente em sala de aula, perpetuando práticas tradicionais e excludentes.

“Gosto de pensar na formação de professores [...] sob a perspectiva de que o belo da vida é essa possibilidade de que todos nós somos inacabáveis, estamos sempre mudando, afinando [...] e desafinando. [...]. O movimento permanente na sociedade humana implica o redimensionamento de funções das agências ou instituições sociais e dos profissionais que as

integram. Nesse contexto, a formação de professores passa por uma redefinição das competências e das principais funções a eles atribuídas. A formação inicial, bem como a formação continuada de professores envolve a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino [...] precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizam para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitem a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século” (Figueiredo, 2008, p. 141).

As barreiras culturais também merecem destaque, pois estão relacionadas aos preconceitos e discriminações que permeiam as relações escolares. A escola, como espaço social, muitas vezes reproduz desigualdades, dificultando a valorização da diversidade como potencial educativo. Nesse sentido, é necessário promover um ambiente de diálogo, respeito e empatia, que permita a construção de uma convivência plural e democrática, a qual atente para as mais diversas realidades vivenciadas neste ambiente. Diante dessas barreiras, emergem caminhos que possibilitam a transformação do processo educativo, dentre os quais estão as metodologias ativas, que compreendem a o protagonismo do aluno e a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, apresentam-se como alternativas capazes de engajar estes em experiências de aprendizado significativas e personalizadas. Tais abordagens permitem que os estudantes sejam protagonistas de sua formação, valorizando suas vivências e respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem (Moran, 2015).

Além disso, Santos (2020), salienta que o uso de tecnologias educacionais amplia as possibilidades de inclusão, ao oferecer recursos que se adaptam às necessidades dos estudantes como: jogos digitais, aplicativos interativos e plataformas de ensino híbrido. Portanto, essas ferramentas não apenas diversificam as práticas pedagógicas, mas também ampliam o acesso ao conhecimento, reduzindo as barreiras impostas por limitações físicas ou geográficas.

As práticas inclusivas constituem outro caminho promissor. Por meio de adaptações curriculares e metodológicas, é possível atender às especificidades de cada aluno, garantindo sua participação efetiva no processo educativo e dessa maneira o fazer de forma integrada. Essas práticas, quando fundamentadas em uma pedagogia crítica e emancipadora, têm o potencial de transformar a escola em um espaço de equidade e justiça social.

“A educação problematizadora apresenta alternativas viáveis que atendem as necessidades políticas e sociais, fazendo com que os sujeitos reflitam criticamente sobre a situação com que estão envolvidos. Construir e desenvolver conhecimento coletivo, em que o educador e educando possam refletir em conjunto, parece ser emergente no contexto atual. A autonomia, a construção de cidadania, a transformação da ação educativa e a práxis pedagógica podem ser impulsionadas à construção de consciências transformadoras, em que, automaticamente, as ações do contexto escolar tornam-se inspiração para as ações humanas na sociedade” (Volnei, 2022, p. 111 e 112).

Portanto, superar os desafios da educação no contexto atual, requer um compromisso coletivo de reestruturação das práticas pedagógicas e de promoção de uma formação docente que valorize a diversidade.

A escola, enquanto espaço de modificação social, deve não apenas reconhecer as diferenças, mas também utilizá-las como alicerces para uma educação mais humana, inclusiva e democrática.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE**

A educação inclusiva tem como princípio central a valorização das diferenças e a promoção de oportunidades equitativas para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais ou sociais. Nesse sentido, práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para transformar o ambiente escolar em um espaço de respeito, pertencimento e aprendizagem para todos.

Uma das estratégias mais eficazes para promover a inclusão é o uso de metodologias ativas, que colocam o estudante como protagonista de sua aprendizagem. Abordagens como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a sala de aula invertida e o ensino por investigação permitem que os alunos desenvolvam autonomia, pensamento crítico e habilidades colaborativas, respeitando seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Essas metodologias rompem com o ensino tradicional centrado no professor e valorizam as vivências e saberes prévios dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa (Moran, 2015; Bacich; Moran; Trevisani, 2015).

Além disso, a diferenciação pedagógica é uma prática essencial no contexto da diversidade. Essa abordagem implica adaptar os conteúdos, processos e produtos de aprendizagem às necessidades individuais dos alunos, oferecendo múltiplos caminhos para cada um o alcance dos objetivos educacionais. Isso pode incluir a diversificação de materiais didáticos, o uso de recursos tecnológicos acessíveis e a flexibilização de aprendizado, permitindo que os estudantes demonstrem seu aprendizado de maneiras variadas (Tomlinson, 2001).

Outra estratégia relevante é o fortalecimento das relações interpessoais na sala de aula, que se fundamenta na construção de um ambiente acolhedor e democrático. A promoção de atividades colaborativas, rodas de conversa e dinâmicas de grupo estimula a interação entre os alunos e favorece o respeito às diferenças. Essa abordagem, alinhada ao pensamento de Paulo Freire, reforça o diálogo como elemento central do processo educativo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e emancipados (Freire, 1996).

O uso de tecnologias educacionais também se destaca como um recurso poderoso para a inclusão. Ferramentas digitais, como jogos interativos, plataformas de ensino adaptativas e aplicativos de realidade aumentada, possibilitam a personalização do ensino e ampliam as oportunidades de aprendizagem para estudantes com diferentes perfis. Essas tecnologias não apenas diversificam as práticas pedagógicas, mas também promovem a inclusão de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas, fornecendo acesso a materiais e atividades adaptadas às suas necessidades (Santos, 2020). Nesse aspecto, é essencial que as práticas pedagógicas inclusivas sejam sustentadas por uma formação docente sólida e contínua. Os professores precisam ser capacitados para identificar barreiras à aprendizagem, adaptar suas estratégias de ensino e atuar como agentes de transformação social. A formação docente deve promover reflexões críticas sobre as desigualdades sociais e os preconceitos, incentivando os educadores a adotarem posturas éticas e inclusivas em sua prática.

Concisamente, as práticas pedagógicas inclusivas representam um caminho promissor para enfrentar os desafios da diversidade no ensino. Eles não apenas garantem o acesso e a permanência dos alunos na escola, mas também são valiosos para a construção de uma sociedade mais justa, em que as diferenças são específicas e valorizadas como parte essencial do processo educativo.

## **TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E O ENSINO NA DIVERSIDADE**

A inserção das tecnologias educacionais no ambiente escolar tem se transformado profundamente nas práticas pedagógicas, oferecendo ferramentas que podem favorecer a inclusão e o aprendizado em contextos de diversidade. No entanto, esse potencial só pode ser efetivamente explorado quando aliado a estratégias pedagógicas coerentes e ao planejamento que considere as características e as necessidades dos estudantes.

As tecnologias digitais permitem personalizar o ensino, adaptando os recursos às demandas específicas dos alunos. Por meio de plataformas adaptativas, como sistemas de aprendizagem de inteligência baseados em inteligência artificial, é possível identificar o ritmo e os desafios de cada estudante, fornecendo materiais e atividades que atendem às suas dificuldades

e potencialidades. Moran (2015) argumenta que, ao possibilitar uma interação mais dinâmica e individualizada, as tecnologias promovem o protagonismo do aluno, incentivando a autonomia e o engajamento no processo de aprendizagem.

Além disso, recursos como jogos educacionais, vídeos interativos e ferramentas de realidade oferecem alternativas para trabalhar os conteúdos escolares. Essas tecnologias tornam o aprendizado mais atraente e acessível, especialmente para estudantes que enfrentam dificuldades em metodologias tradicionais. Segundo Valente (2018), a gamificação pode ser uma aliada poderosa no ensino, ao combinar desafios e recompensas que motivam o envolvimento do aluno, contribuindo para a superação de barreiras cognitivas e emocionais.

No contexto da inclusão, as tecnologias também desempenham um papel fundamental ao viabilizar a acessibilidade. Ferramentas como leitores de tela, softwares de tradução de texto para braille e aplicativos que convertem fala em texto ampliam as possibilidades de participação de alunos com deficiências visuais, auditivas ou motoras. Conforme Mantoan (2003), a tecnologia educacional pode e deve ser utilizada para garantir o direito à educação de forma equitativa, respeitando as singularidades de cada estudante.

No entanto, o uso das tecnologias educacionais não é isento de desafios. Entre eles, destaca-se a desigualdade de acesso. Em muitas escolas, especialmente situadas em regiões periféricas, a infraestrutura precária e a ausência de equipamentos adequados limitam a adoção dessas ferramentas. Além disso, a formação insuficiente dos professores no uso pedagógico das tecnologias é uma barreira significativa. Moran (2015) ressalta que o simples acesso às ferramentas tecnológicas não garante sua eficácia; é necessário um trabalho contínuo de capacitação docente para integrá-las de forma crítica e contextualizada no processo educativo.

Nesse sentido, o uso das tecnologias educacionais deve ser compreendido como parte de um esforço mais amplo para a transformação da educação, exigindo políticas públicas que garantam infraestrutura, formação docente e recursos para que todas as escolas possam se beneficiar dessas inovações. Para que o potencial inclusivo das tecnologias seja plenamente realizado, é essencial que elas sejam empregadas como meios para promover o aprendizado colaborativo, a criatividade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, as tecnologias educacionais representam um dos caminhos mais promissores para enfrentar os desafios da educação no contexto da diversidade, desde que utilizadas de forma planejada, acessível e habilitada a práticas pedagógicas inclusivas.

## **DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE**

A implementação de uma educação inclusiva no contexto da diversidade apresenta desafios que envolvem tanto a gestão das escolas quanto a prática docente no cotidiano. Esses obstáculos estão diretamente relacionados à formação insuficiente dos professores, à precariedade da infraestrutura em muitas instituições de ensino, às desigualdades no acesso às tecnologias e às barreiras culturais que ainda permeiam o ambiente escolar. Contudo, esses desafios também impulsionaram a reflexão e a busca por soluções inovadoras que possam efetivamente transformar a educação.

Um dos principais desafios enfrentados é a formação docente envolvente para lidar com a diversidade e implementar práticas inclusivas. Muitos professores são despreparados para trabalhar com alunos que possuem diferentes necessidades educacionais ou socioeconômicas. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão exige que o educador abandone práticas tradicionais e desenvolvam abordagens mais flexíveis e acolhedoras. Para isso, é necessário que a formação inicial e continuada priorize conteúdos que abordam a inclusão, a tecnologia educacional e as metodologias ativas de forma integrada.

Outro obstáculo é a falta de infraestrutura nas escolas, principalmente em regiões periféricas e rurais, onde há escassez de equipamentos tecnológicos, materiais pedagógicos acessíveis e espaços adequados para atender a todos os alunos. Essa carência limita as possibilidades de implementação de práticas inclusivas e tecnologias educacionais. Moran (2015) ressalta que, para que a escola cumpra seu papel transformador, é necessário que as políticas públicas assegurem investimentos na melhoria da infraestrutura, garantindo que todos os estudantes tenham condições iguais de acesso aos recursos pedagógicos.

As barreiras culturais e de atitude também são específicas para uma entrada significativa. Preconceitos e estereótipos sobre alunos com deficiência, de diferentes origens étnicas ou socioeconômicas e com dificuldades de aprendizagem podem influenciar mudanças na dinâmica escolar. Essas atitudes perpetuam a exclusão, tanto no nível pedagógico quanto social, reforçando a marginalização de determinados grupos. Freire (1996) enfatizou que uma educação inclusiva só será efetiva quando o diálogo e o respeito às diferenças forem princípios fundamentais no ambiente escolar, superando as resistências e promovendo uma cultura de solidariedade.

Por outro lado, há possibilidades promissoras que podem enfrentar esses desafios e contribuir para a inclusão. Entre elas está a adoção de políticas públicas robustas, como programas de incentivo à formação docente, maior financiamento para a infraestrutura escolar e ampliação do acesso às tecnologias

educacionais. Além disso, iniciativas que fomentem parcerias entre escolas, universidades e organizações da sociedade civil podem fortalecer a capacitação de professores e a criação de materiais didáticos inclusivos.

“A escola para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independente de suas condições, sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas[...]. A dimensão da cultura inclusiva traz a possibilidade de se criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados. A comunidade inclusiva é a base para que todos os alunos obtenham êxito em suas aprendizagens. A dimensão das práticas educativas reflete as duas já apresentadas: a política e a cultural. Este aspecto assegura que todas as atividades, tanto as de sala de aula como as extra escolares, promovam a participação e o engajamento de todos os alunos, considerando seus conhecimentos e suas vivências dentro e fora do âmbito escolar. Nesta perspectiva, o ensino e os apoios se integram, a fim de promover, gerir e suprir barreiras nas aprendizagens, bem como nas dificuldades de participação efetiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas [...]” (Figueiredo, 2008, p. 143 e 144).

A colaboração entre família e escola é indispensável para o sucesso da inclusão. Quando as famílias participam do processo educativo, os professores têm mais condições de compreender as necessidades dos alunos e planejar estratégias que considerem suas realidades. Esta parceria promove uma visão mais ampla e humana do aluno, incentivando o diálogo entre todos os envolvidos.

Por fim, o uso de tecnologias educacionais como ferramentas de inclusão oferece possibilidades concretas de transformação. Ferramentas adaptativas, jogos interativos, plataformas de ensino online e recursos de acessibilidade, como leitores de tela e tradutores de braille, ampliam o alcance das práticas pedagógicas, possibilitando que todos os alunos se sintam incluídos e valorizados no processo de aprendizagem (Valente, 2018). A construção de uma educação inclusiva no contexto da diversidade exige o enfrentamento de desafios estruturais e culturais. No entanto, com investimentos funcionais, formação docente contínua, integração tecnológica e colaboração entre os diferentes atores do processo educativo, é possível superar essas barreiras e garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos.

## **EXEMPLOS PRÁTICOS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

A inclusão, o diálogo, a emancipação e o protagonismo dos estudantes podem ser promovidos de forma benéfica por meio de atividades pedagógicas que consideram a diversidade de habilidades, interesses e contextos sociais dos alunos. A seguir, são apresentados exemplos de práticas pedagógicas para séries variadas que integram esses princípios.

### ***1. Ensino Fundamental I: “Jornada da Diversidade”***

**Objetivo:** Valorizar a diversidade cultural e social da turma, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças.

**Descrição:**

Os alunos são convidados a criar um “mapa cultural da turma”. Cada estudante ou grupo apresenta elementos de sua identidade, como tradições, músicas, brincadeiras e histórias familiares.

Para alunos com dificuldades na escrita, você pode usar desenhos, gravação de áudio ou aplicativos que convertem voz em texto, garantindo que todos possam participar.

Durante a socialização, os colegas fazem perguntas e trocam experiências, promovendo o diálogo e a empatia.

**Resultados esperados:**

- Inclusão de alunos com diferentes níveis de habilidade.
- Desenvolvimento da capacidade de expressão e escuta ativa.
- Fortalecimento do protagonismo ao colocar os estudantes como narradores de suas próprias histórias.

### ***2. Ensino Fundamental II: “Debate Inclusivo – Cenários para um Futuro Sustentável”***

**Objetivo** Incentivar o pensamento crítico, o diálogo e a cooperação entre os alunos, abordando questões contemporâneas de sustentabilidade e cidadania.

**Descrição:**

Os alunos são organizados em grupos para debater soluções para problemas globais, como mudanças climáticas, inclusão social ou acesso à educação.

Cada grupo recebe material diversificado: textos, vídeos, infográficos ou até mesmo áudios, permitindo a participação de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem.

Durante o debate, todos os alunos têm um papel, como mediadores, relatores ou apresentadores, promovendo o envolvimento inclusivo.

**Resultados esperados:**

- Fomento do protagonismo por meio da participação ativa.
- Emancipação intelectual ao abordar problemas reais.
- Desenvolvimento de habilidades de argumentação e escuta.

### ***3. Ensino Médio: “Projeto Multimodal – Histórias Invisíveis”***

**Objetivo:** Promover a inclusão e a valorização de histórias de grupos marginalizados, desenvolvendo empatia e habilidades de comunicação.

### **Descrição:**

Em duplas ou trios, os estudantes escolhem um grupo social historicamente invisibilizado, como povos indígenas, imigrantes ou pessoas com deficiência, para pesquisar suas contribuições e desafios.

O produto final pode ser um documentário curto, uma peça teatral ou uma exposição fotográfica. Para alunos com dificuldade na manipulação de ferramentas tecnológicas, colegas ou professores podem mediar o uso.

O projeto é apresentado à comunidade escolar, estimulando o diálogo entre estudantes, professores e familiares.

### **Resultados esperados:**

- Promoção da inclusão e do respeito às diferenças.
- Incentivo à criatividade e ao protagonismo juvenil.
- Reflexão crítica sobre as narrativas históricas e sociais.

### **4. Atividade Interdisciplinar: “Criação de uma Constituição Escolar”**

**Objetivo:** Trabalhar conceitos de cidadania, democracia e participação ativa no espaço escolar.

### **Descrição:**

Os alunos, de diferentes séries e níveis de habilidade, são organizados em comissões para elaborar uma “Constituição Escolar”, contendo direitos e deveres de todos na escola.

O processo inclui rodas de conversa, com recursos como facilitadores visuais (quadros interativos ou infográficos) para incluir alunos com dificuldades de leitura e escrita.

A versão final do documento é validada por todos, promovendo uma votação democrática.

### **Resultados esperados:**

- Inclusão ativa de todos os alunos no processo decisório.
- Desenvolvimento de habilidades sociais, como trabalho em grupo e negociação.
- Fortalecimento da emancipação ao exercer o papel dos cidadãos na construção do ambiente escolar.

### **5. Educação Infantil: “Contação de Histórias Multissensoriais”**

**Objetivo:** Estimular a imaginação, a inclusão e o protagonismo desde os primeiros anos escolares.

### **Descrição:**

A atividade utiliza histórias que podem ser acompanhadas por diferentes estímulos sensoriais, como texturas, sons e imagens.

As crianças são incentivadas a colaborar no desenvolvimento da narrativa, descobrindo caminhos para a história ou interpretando personagens.

Para alunos com necessidades especiais, adaptações sensoriais, como objetos táteis e materiais com acessibilidade auditiva, são integrados.

**Resultados esperados:**

- Inclusão efetiva de crianças com diferentes perfis.
- Estímulo ao protagonismo para permitir que os alunos criem a atividade.
- Desenvolvimento de habilidades de comunicação e expressão.

Essas atividades exemplificam como práticas pedagógicas inclusivas podem ser aplicadas em diferentes etapas da educação, promovendo uma escola mais democrática, dialógica e orientada para a emancipação dos estudantes. A adaptação às necessidades do grupo e o uso de tecnologias são ferramentas essenciais para garantir a plena participação de todos os alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação no contexto da diversidade exige a construção de práticas pedagógicas que transcendam as abordagens tradicionais, promovendo a inclusão, o diálogo, a emancipação e o protagonismo dos estudantes. Este artigo buscou discutir os caminhos e desafios para alcançar uma educação inclusiva, destacando a importância de políticas públicas, formação docente contínua, integração de tecnologias educacionais e colaboração entre os diversos atores do processo educativo. Ao longo do texto, foram apresentados conceitos teóricos, exemplos práticos e propostas que enfatizam a necessidade de transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor e equitativo. Os desafios, embora numerosos e complexos, também representam oportunidades para repensar a educação em direção a práticas mais justas e democráticas. As atividades pedagógicas exemplificadas reforçam o potencial da escola como espaço de construção coletiva e emancipatória. Quando o diálogo e a valorização da diversidade são apresentados no centro do processo educativo, os estudantes tornam-se agentes de sua própria aprendizagem, capacitados para interagir criticamente com o mundo que os cerca.

Dessa forma, este estudo reafirma a relevância de uma abordagem inclusiva e transformadora na educação, não apenas como um direito, mas como um caminho para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e solidária. Contudo, cabe ressaltar que o sucesso desta proposta depende do comprometimento conjunto de educadores, gestores, famílias e da sociedade em geral, bem como da constante pesquisa e reflexão sobre os desafios e avanços nesse campo. Por fim, espera-se que este artigo contribua para o debate acadêmico e inspire práticas pedagógicas que fazem da diversidade uma força motriz para a transformação social e educacional.

## REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, JM; TREVISANI, FM Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 13 novembro 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2015.

CARRAHER, T.; SCHLIEMANN, A. D. O Papel da Educação Escolar na Transformação Social. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. (org). O desafio das diferenças nas escolas. In: A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Páginas: 141 - 145.

MORAN, J. M. A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá. Campinas: Papirus, 2015.

SANTOS, B. S. O Futuro Começa Agora: Da Pandemia à Utopia. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

TOMLINSON, C. A. A sala de aula diferenciada: respondendo às necessidades de todos os alunos. 2. ed. Alexandria: ASCD, 2001.

VALENTE, J.A. Aprendizagem móvel e gamificação: novos horizontes para a educação no Brasil. São Paulo: Senac, 2018.

# **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES COTIDIANAS DA ESCOLA**

*Ariane Medeiros de Paula Garcia<sup>1</sup>*

*Bruna Lemos Teixeira da Silva<sup>2</sup>*

*Wanderson da Silva Santi<sup>3</sup>*

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Os saberes docentes constituem uma dimensão fundamental para compreender a identidade e a prática dos professores. Este artigo busca discutir como esses saberes se formam e quais são suas origens, com base em uma análise teórica de autores como Maurice Tardif, Dermeval Saviani, Selma Garrido Pimenta. A proposta é apresentar uma abordagem conceitual que explore a relação entre a construção da identidade docente e os diferentes tipos de saberes que permeiam a trajetória de formação e atuação dos professores.

Os saberes docentes são heterogêneos, envolvendo elementos sociais, culturais, políticos e vivenciais que se manifestam ao longo da prática profissional e do contexto histórico de cada docente. Este trabalho também discute sobre o papel da escola como espaço de cruzamento de experiências, destacando a pluralidade dos saberes que nascem das interações sociais e institucionais. Por meio dessa análise, busca-se contribuir para uma compreensão da complexidade dos saberes que constituem o exercício docente, destacando sua importância para a formação e a prática educacional.

---

1 Professora da Educação Básica e Graduada em Pedagogia pela UNIRIO. Email: Ariane.medeirosgracia1@outlook.com.

2 Professora da Educação Básica e Graduada em Pedagogia pela UNIRIO. Email: brunalemosteixeira@gmail.com.

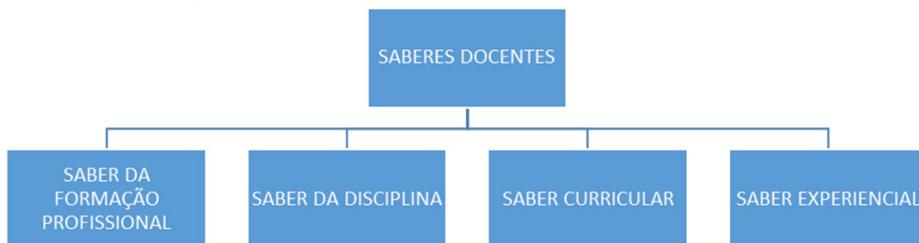
3 Professor da Educação Básica e Doutorando em Educação na UFRRJ. Email: wandersonsanti@rioeduca.net.

## DESENVOLVIMENTO

“Que saberes e práticas foram experienciadas durante as trajetórias dos professores?”, “Como se formam os saberes docentes?”, “Como surgem?” Esse item pretende discutir a categoria do saber docente e as relações que se constituem na formação da identidade do professor na perspectiva de alguns autores como Tardif (2012), Saviani (1996), Pimenta (2005) e Monteiro (2007). A pretensão é apresentar o conceito desse saber e as reflexões sobre a escola discutidas em seus trabalhos numa perspectiva de breve análise conceitual do tema.

Pensemos nas relações dos professores com os saberes docentes. Para Tardif (2012) esses saberes constituem a identidade do professor, sendo considerados como um conjunto de aspectos vivenciais, sociais, culturais e políticos. São saberes que se definem em sociedade e nas relações que perduram em toda a trajetória do educador, influenciando sua prática. O trabalho docente para Tardif (2012, p. 169), onde os saberes são adquiridos é “(...) *uma atividade social no pleno sentido do termo, ou seja, uma atividade entre parceiros cujas ações se definem umas em relação às outras, o que caracteriza a própria essência da situação social*”. O quadro abaixo faz uma síntese das premissas do autor.

**Quadro 1** – Classificação dos saberes para Tardif (2012)



**Fonte:** Compilação do autor

Segundo Maurice Tardif (2012), os saberes docentes são experienciados ao longo da trajetória dos professores que são os sujeitos que executam as práticas docentes que contêm saberes específicos mobilizados durante o trabalho. Para Tardif (2011, p. 18): “(...) *saber dos professores é plural, heterogêneo porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente*”.

Dessa forma, os saberes são provenientes dos meios sociais que cercam os professores de forma plural. São as relações que se estabelecem, tais como os núcleos familiares, de amigos, formações, trabalho e estudos que determinam a experiência docente invadindo, assim, o espaço escolar e as trajetórias de vida dos professores. São esses saberes que se acumulam e afirmam a identidade do professor como sujeito histórico.

É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. Os saberes dos professores são profundamente sociais e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e transformá-lo. (TARDIF, 2014, p. 15)

Essas características permitem ao docente lidar com a pluralidade de experiências na dinâmica escolar e compreender este espaço como um cruzamento de ideias e experiências que surgem a partir da racionalidade. Para Tardif chamaremos de “saber” os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade (TARDIF, 2014). Essa racionalidade não possui uma conotação hierarquizada, mas sim de demonstração de processos e saberes acumulados durante o trabalho docente. De acordo com Tardif (2014, p. 36-39) os saberes produzidos pelo professor durante o processo educativo:

Saberes da formação profissional – É conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor (...) nessa perspectiva, estes conhecimentos se transformam em saberes destinados a formação científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores.

Saber disciplinar – Saberes que correspondem a diversos aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como eles se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Saber curricular – Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Saber experiencial – São saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Esses saberes formam a personalidade do professor e são necessários para as práticas docentes, pois ambas estão relacionadas às vivências, tornando-se únicas, cada qual com sua expectativa, atuação, habilidade e subjetividade. Esses

sujeitos possuem saberes específicos que equivalem a estas experiências. Tardif (2014) compreende os professores como sujeitos que constroem as próprias práticas dando origem a sua identidade docente marcada pela sua história e trajetória nas relações cotidianas.

Os professores adquirem, na prática, a forma de agir e decidir diante das questões que surgem no ambiente escolar, “(...) o professor deve tomar decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que o caracterizam (a manutenção da ordem na sala de aula, a transmissão da matéria, etc)”. (TARDIF, 2014, p. 2008). Esse saber da experiência é adquirido no processo de profissionalização docente. A prática do exercício do magistério é permanente, reflexiva, experiencial e desafiadora. Tais fatores contribuem para o agir docente, potencializando as práticas pedagógicas e tornando o saber prático.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e a orienta. (2014, p. 23)

A construção dessa identidade se forma durante as trajetórias, sendo um processo de construção e desconstrução de práticas por meio da reflexão e da pluralidade de conhecimentos. O professor é, dessa maneira, sujeito de sua própria trajetória docente, produzindo e mobilizando saberes. Esses saberes surgem do fazer docente na ação e experiência com professores, alunos, sistemas de ensino e percursos formativos.

O saber experiencial é posto em destaque devido à capacidade docente de lidar com a diversidade de imprevistos e situações da escola, tendo a capacidade vivencial de prover as adequações necessárias devido sua experiência e habilidade adquiridas por este saber cumulativo, dessa forma:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2014, p. 52)

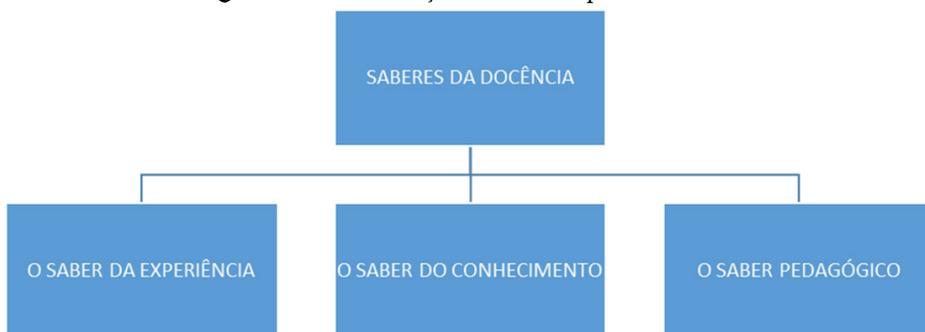
A formação de saberes é um processo de importância social e de contato com outras práticas e saberes. Um movimento contínuo e permanente onde a identidade docente sofre inúmeras mudanças e é também reavaliada. É um processo de ressignificação da própria identidade do professor. Tardif (2014, p. 11) ainda aponta que:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores, esses são elementos constitutivos do trabalho docente.

Pimenta é uma das autoras voltadas para as questões dos saberes. Suas pesquisas visam “(...) *ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência*” (PIMENTA, 2005, p.17). Para a autora, os saberes docentes provêm da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos.

O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazeres docentes. (PIMENTA, 2005, p. 8)

**Quadro 2** - Classificação dos saberes para Pimenta.



**Fonte:** Compilação do autor

Esses saberes são importantes, pois se caracterizam durante a trajetória de formação desses professores representando, assim, a sua identidade docente, “(...) *a identidade não é um dado mutável, nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado*” (PIMENTA, 2005, p.18). Essa identidade é forjada a partir de possibilidades e encontros sociais, culturais, políticos, e de envolvimento com o ambiente escolar que se constroi na prática que o professor vivencia; é um movimento dinâmico que contribui para a formação do educador. Pimenta 2005, p. 19) afirma que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz de teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua História de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Cabe, então, ao professor estar atento às situações que emergem na sala de aula e atuar com sujeito reflexivo da sua própria atuação e do seu fazer pedagógico. A atividade de reflexão garante uma descoberta das próprias potencialidades e de sua competência profissional, buscando uma autoavaliação da sua atuação e revendo as práticas pedagógicas utilizadas. É possível um “saber fazer” diante dos dilemas que surgirão durante a trajetória, mudando a si mesmo e ao outro. Pimenta aponta que “(...) a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório” (PIMENTA, 2005, p. 31). É importante salientar que os saberes para Pimenta (2005) se organizam, primeiramente, durante a atuação do professor. De modo inicial, primeiro os saberes da experiência seguidos pelos saberes teóricos e, por fim, os saberes pedagógicos de forma prática que repensam o trabalho realizado.

Para Pimenta (2005, p. 21) os saberes da experiência são adquiridos durante a própria vivência em processos escolares anteriores. A troca de ideias com outros docentes, suas trajetórias, as dificuldades, os bons professores que marcaram a sua vida durante a escola, os diferentes professores com práticas diversas, entre outros fatores contribuem para o contato com a profissão docente e a escola. Os saberes da experiência podem ser:

Aquelas que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática.

Os saberes em relação ao conhecimento se associam aos processos de transmissão e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos num processo sistemático e intencional, “(...) a escola, de formas que variam na sua história, desde há muito tempo trabalha o conhecimento” (PIMENTA, 2005, p. 22). É na escola o espaço de produção desse saber e são os professores o caminho de acesso e mediação. Uma das finalidades do conhecimento na escola é “(...) tornar os

*indivíduos participantes do processo civilizatório e responsável por levá-lo adiante”* (PIMENTA, 2005, p. 23). Desta forma, a escola contribui para o processo de humanização do professor e do aluno. Para Pimenta (2005, p. 23):

A finalidade da educação escolar na sociedade, tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruírem com sabedoria.

Por fim, os saberes pedagógicos influenciam na prática docente estando vinculados ao campo da didática. “(...) *para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos*” (PIMENTA, 2005, p. 24). Para a autora, a formação inicial dos professores ganha destaque, pois contribui para o conhecimento das realidades escolares e auxilia na problematização e reflexão sobre a escola.

O curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar, mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes (PIMENTA, 2005, p. 8).

Os saberes docentes são constituídos durante a trajetória dos professores e é na escola que eles se evidenciam, sendo, portanto, necessários para a prática docente, justificando o caminho pedagógico que o professor irá percorrer. Saviani apresenta cinco saberes que implicam na formação do educador. Segundo o autor, é importante “(...) *pensar sobre os saberes que definem, delimitam, dão contorno, circunscrevem ou configuram a formação do educador*” (SAVIANI, 1996, p. 145).

Saviani (1996, p. 14) ressalta a importância do professor saber educar, pois é nesse movimento dialético de aprender e ensinar que se constroi o educador. É um processo de aperfeiçoamento docente, de conhecimento e reafirmação de saberes que tem a origem nos processos educativos, havendo, portanto, uma necessidade de conhecimento do professor sobre os saberes que se desenvolvem na escola e que determinam a sua formação. A partir dessa compreensão:

Para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos, ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação. Segue-se, pois, que se invertem os termos da questão: em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador.

Ser professor é uma tarefa complexa que envolve as relações dos mais diferentes âmbitos; da mesma maneira é o processo educativo. O debate da construção das identidades docentes e o compartilhamento de experiências dos

sujeitos na produção dos saberes escolares têm uma participação importante para Saviani (1996, p. 148), pois apresentam um conjunto de saberes, onde “(...) se entende que todo educador deve dominar e, por consequência, integrar o processo de sua formação”. O quadro abaixo aponta na perspectiva do autor esse debate.

**Quadro 3** - Classificação dos saberes para Saviani



**Fonte:** Compilação do autor.

Chamamos atenção para o fato de a experiência do professor ser constituída na ação e na prática cotidiana, seja dentro da escola ou fora dela, mobilizando diferentes saberes e vivências em diferentes contextos em que o docente dialoga e constroi um horizonte de expectativas em relação à escola. É esse o ingrediente necessário que torna o professor um conhecedor de conhecimentos, dos modos de ensinar e de agir numa prática de trabalho que pertence apenas à profissão docente. Na compreensão de Saviani (1996, p. 148), os saberes atitudinais são saberes que possuem relação com:

O domínio dos comportamentos e vivências adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito as pessoas dos educandos, atenção as suas dificuldades, etc.

Dessa forma, o saber atitudinal está, também, relacionado “(...) à identidade e conforma a personalidade do educador” (1996, p. 148). É um processo não intencional e que compreende diversos comportamentos nos quais o professor participa e atua.

No caso do saber crítico-contextual, para o autor, ele relaciona-se com a capacidade de criticidade e reflexão do docente sobre a sociedade. Ele é “(...) relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa” (1996, p. 149), preparando os estudantes para uma atuação social, participação de forma ativa e inovadora. O professor precisa estar atento ao contexto e seu trabalho precisa estar preocupado com essas condições crítico-contextuais.

O autor destaca, ainda, os saberes específicos que são os saberes pertencentes ao campo disciplinar “(...) em que se recorta o conhecimento socialmente

*produzido e que integram os currículos escolares”* (1996, p. 149). São elementos significativos não em si mesmo, mas necessários à formação do professor e ao trabalho pedagógico oriundos das Ciências da natureza, das Ciências Humanas, das Artes, das técnicas ou de outras modalidades. Já os saberes pedagógicos são, justamente, saberes que tornam significativos os processos de ensino e aprendizagem, aperfeiçoando o desempenho docente.

Neste sentido, os saberes pedagógicos são considerados como “(...) *os conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo*” (SAVIANNI, 1996, p. 149). São saberes úteis e que garantem um caminho educativo de importância significativa no trabalho pedagógico.

Por último o saber didático-curricular. Estes saberes compreendem a relação educador-educando e a atuação docente neste processo, ou seja, o domínio do saber-fazer do ato de ensinar. Este saber não implica apenas:

Aos procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempos pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados. (SAVIANNI, 1996, p. 150)

Consideramos que os saberes apresentados por Tardif (2012), Saviani, (1996) e Pimenta (2005) são necessários para a constituição do professor numa dinâmica de identidade docente que integra trajetórias, percursos formativos, experiências, saberes e práticas advindos da escola. Os autores apresentam a relevância da prática no âmbito da formação docente, onde as relações estabelecidas nos diferentes contextos de vivência do professor ressignificam os saberes, implicando num processo de reflexão do saber, do saber fazer e do saber ser, tornando o professor plural e sujeito do conhecimento.

Para os autores citados acima, os saberes experienciados são múltiplos e constroem a compreensão do que é ensinar numa relação de teoria, prática e troca. Lembremos de Freire ao descrever que “(...) *ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática*”. (FREIRE, 1991, p. 58)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre os saberes docentes evidencia a importância de compreender a docência como uma prática complexa, sustentada por uma multiplicidade de saberes que se interrelacionam na formação e na atuação dos professores. A partir das reflexões é possível afirmar que os saberes docentes são plurais e resultam de experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional, das formações acadêmicas e das vivências sociais e culturais. Esses saberes, articulados de maneira dinâmica, não apenas formam a identidade do professor como também influenciam diretamente sua prática pedagógica.

Os saberes da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial, conforme propostos, revelam a amplitude dos elementos que constituem a docência. Cada um desses saberes desempenha um papel específico na consolidação do agir docente, permitindo que o professor lide com os desafios e as exigências do ambiente escolar. O saber experiencial, em particular, destaca-se por sua conexão direta com a prática cotidiana, funcionando como uma base que valida e reconfigura os demais saberes. Nesse sentido, a prática docente não é apenas uma aplicação de conhecimentos, mas também um espaço de produção, adaptação e transformação desses saberes.

Além disso, a escola se configura como um lugar privilegiado para a troca e a construção coletiva de saberes, funcionando como um cruzamento de histórias, experiências e perspectivas. A interação entre os diversos atores educacionais – professores, alunos, gestores e comunidade – transformam o espaço escolar em um ambiente de aprendizagem contínua.

Ao refletir sobre a formação da identidade docente, percebe-se que ela não é um processo isolado, mas um percurso de ressignificação. A docência é influenciada pelas relações sociais e pelos contextos históricos e culturais em que se insere. Assim, os professores tornam-se agentes históricos que, ao mesmo tempo em que são influenciados por suas experiências e saberes, também atuam como transformadores da realidade educacional.

Conclui-se, portanto, que os saberes docentes são indispensáveis para o fortalecimento da prática educativa e para a construção de uma educação mais reflexiva. Reconhecer a pluralidade desses saberes e valorizar as histórias e trajetórias dos professores são fundamentais para criação e melhoria de políticas de formação e valorização docente, contribuindo para o desenvolvimento de uma escola que seja, de fato, um espaço emancipação dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- \_\_\_\_\_. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, p. 221-230, 2005.
- \_\_\_\_\_. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*: UFMG, v. 1, p. 5-19, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Currículo, território em disputa*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 374p, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: MEC, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. In: SOARES, Leôncio. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-32, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 7ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber, elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Educação e atualidade brasileira*. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade. E outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- PEREGRINO, M. *Juventude e trabalho em tempos de expansão da escola*. Relatório de finalização (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- PIMENTA, S. G. *Formação de Professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo (SP): Cortez, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Orgs). *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996.

SEGAL apud BITTENCOURT, Circe. *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, O. M. C. G. de, ALBERTO, M. de F. P. Trabalho Precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. *Psicologia em estudo*. Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out-dez, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes, 9. ed., 2012.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas*. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

# **PEDAGOGIA, A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO ATUAL: UMA DISCUSSÃO SOBRE A NECESSIDADE DE ATUALIZAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES PARA LIDAR COM AS MUDANÇAS SOCIAIS, TECNOLÓGICAS, DE INCLUSÃO DE TODOS E CULTURAIS NA EDUCAÇÃO**

*Simone Helen Drumond Ischkanian<sup>1</sup>*

*Celine Maria de Souza Azevedo<sup>2</sup>*

*Cristiane Francisca Frandelind<sup>3</sup>*

*Larissa de Sá Cardoso Felisberto<sup>4</sup>*

*Wilson Bezerra dos Santos<sup>5</sup>*

*Gladys Nogueira Cabral<sup>6</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

A formação docente na contemporaneidade enfrenta desafios significativos diante das rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais que marcam a sociedade atual. A educação não é mais apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um ambiente dinâmico que exige dos professores uma adaptação constante às novas demandas dos alunos e da sociedade. De acordo

---

1,2,3,4,5 e 6 A temática proposta por Simone Helen Drumond Ischkanian, Celine Maria de Souza Azevedo, Cristiane Francisca Frandelind, Larissa de Sá Cardoso Felisberto, Wilson Bezerra dos Santos e Gladys Nogueira Cabral sobre “Pedagogia, a Formação Docente Frente às Demandas da Educação Atual” destaca a crucial importância de uma atualização contínua dos professores para que possam enfrentar os desafios impostos pelas constantes mudanças sociais, tecnológicas e culturais na educação contemporânea. Esses autores argumentam que o mundo atual exige que os educadores não apenas dominem novos conteúdos e metodologias de ensino, mas também estejam preparados para incorporar e aplicar tecnologias, como ferramentas pedagógicas que ampliam a aprendizagem. Além disso, a formação docente deve ser sensível às questões de inclusão, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas características, condições ou dificuldades, sejam atendidos de maneira eficaz. A formação contínua e a adaptação dos professores, portanto, se tornam essenciais para garantir um ensino de qualidade, que não apenas prepare os alunos para o futuro, mas também promova um ambiente educacional mais equitativo e justo.

com Perrenoud (2000), a formação contínua dos educadores é uma necessidade premente para garantir uma prática pedagógica eficaz, especialmente em tempos de mudanças rápidas.

Segundo os autores deste estudo, tais transformações demandam dos docentes não apenas o domínio profundo do conteúdo específico, mas também competências para lidar com a diversidade, integrar novas tecnologias e promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Nesse contexto, enfatizam:

Simone Helen Drumond Ischkanian: “A formação contínua dos educadores é a chave para que possamos construir um futuro inclusivo, onde a diversidade é vista como uma oportunidade de aprendizado e crescimento para todos.” (DRUMOND ISCHKANIAN, 2024)

Celine Maria de Souza Azevedo: “A atualização constante dos professores diante das transformações sociais e tecnológicas é fundamental para uma educação mais dinâmica e adaptada às necessidades de nossos alunos.” (AZEVEDO, 2024)

Cristiane Francisca Frandelind: “Investir na formação dos educadores é investir na criação de um ambiente escolar mais inclusivo, que respeite as diferenças e promova o verdadeiro desenvolvimento de cada aluno.” (FRANDELIND, 2024)

Larissa de Sá Cardoso Felisberto: “A pedagogia contemporânea exige dos professores a capacidade de reinventar o ensino, utilizando as novas tecnologias e metodologias inclusivas para preparar nossos alunos para os desafios do mundo atual.” (FELISBERTO, 2024)

Wilson Bezerra dos Santos: “A educação precisa de educadores que se atualizem constantemente, para que possam lidar com a diversidade cultural e as exigências de uma sociedade em constante mudança.” (W. SANTOS, 2024)

Gladys Nogueira Cabral: “A formação contínua dos professores não é apenas uma necessidade, mas um compromisso com a construção de uma educação que abra portas para todos, independentemente de suas características individuais.” (N. CABRAL, 2024)

Elaine Gemima Santos de Souza: “A verdadeira transformação da educação depende da capacidade dos professores em se atualizar, incorporando as novas demandas e tecnologias, garantindo uma aprendizagem significativa para todos os alunos.” (SANTOS DE SOUZA, 2024)

Natali Maria Serafim: “Para que a educação seja eficaz, os educadores devem ser agentes de mudança, constantemente capacitados para lidar com as diversidades sociais e culturais, sempre buscando o melhor para seus alunos.” (Serafim, 2024)

Joselita Silva Brito Raimundo: “O futuro da educação depende da nossa capacidade de adaptar as práticas pedagógicas às realidades de nossos alunos, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.” (BRITO RAIMUNDO, 2024)

Tatiana Ferreira de Medeiros: “A formação docente contínua é o pilar que sustenta uma educação inclusiva, permitindo que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e proporcionar um ensino que promova igualdade e respeito às diferenças.” (MEDEIROS, 2024)

A inclusão escolar, em particular, destaca-se como uma das questões centrais da formação docente na educação contemporânea. O aumento do número de alunos com necessidades especiais nas escolas exige que os educadores desenvolvam competências específicas para garantir um ensino igualitário e acessível. Segundo Mantoan (2014), a formação de professores para a inclusão deve ser um processo contínuo que envolve tanto o aprendizado de novas estratégias pedagógicas quanto a construção de uma mentalidade aberta à diversidade. Nesse contexto, é essencial que os professores estejam preparados para promover uma educação que reconheça as diferenças individuais, utilizando metodologias que atendam às diversas formas de aprendizagem e que criem ambientes seguros e acolhedores para todos os alunos, sem exceções.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

A utilização das tecnologias no ambiente escolar não pode ser apenas uma questão de acessibilidade, mas uma oportunidade para transformar o ensino e a aprendizagem. Conforme explica Kenski (2012), a integração das tecnologias na educação exige que os professores possuam uma formação específica que os capacite não apenas no uso das ferramentas digitais, mas também na escolha de práticas pedagógicas que potencializem as capacidades cognitivas dos alunos, respeitando suas individualidades. A formação docente deve ser contínua e capaz de responder às complexidades do cenário educacional atual, preparando os professores para enfrentar os desafios e aproveitar as possibilidades de transformação que surgem com a sociedade digitalizada.

## ***2.1 A necessidade da formação docente contínua***

A formação docente contínua é uma exigência fundamental no atual cenário educacional, onde as mudanças sociais e educacionais impõem desafios constantes aos profissionais da educação. Em uma sociedade dinâmica, onde as transformações culturais, políticas e tecnológicas ocorrem de forma acelerada, os educadores precisam estar preparados para lidar com essas modificações e, assim, promover um ensino de qualidade. A constante atualização dos professores é indispensável para que eles compreendam as novas demandas do ambiente escolar e para que suas práticas pedagógicas sejam eficazes, inclusivas e capazes de responder às necessidades dos alunos em diferentes contextos. A formação contínua permite que o educador adquira novos conhecimentos e habilidades, capacitando-o para enfrentar os desafios que surgem na educação cotidiana e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

A transformação da educação, impulsionada pelas novas exigências sociais e educacionais, exige que o professor não seja apenas um transmissor de conteúdos, mas também um facilitador da aprendizagem. O papel do educador na adaptação às novas exigências vai além da simples aplicação de metodologias tradicionais, incluindo a implementação de estratégias inovadoras, a utilização de tecnologias e o trabalho com a diversidade. A atualização contínua, portanto, se torna um processo essencial para garantir que os professores se tornem agentes de mudança dentro do sistema educacional. A importância desse processo está na capacitação constante dos docentes, que devem se aperceber das novas tendências pedagógicas, das tecnologias emergentes e das transformações sociais que impactam o dia a dia escolar, para atuar de forma proativa e responsável.

O conceito de atualização contínua, com sua relevância intrínseca para a formação docente, implica um compromisso constante do educador com o seu desenvolvimento profissional. Esta atualização deve ser vista como uma prática contínua e integrada à rotina do professor, e não como uma obrigação pontual. Na verdade, a formação contínua deve ser considerada uma parte essencial da trajetória profissional de cada educador, pois permite que ele acompanhe as mudanças, adapte-se a elas e, mais importante ainda, seja capaz de criar um ambiente de aprendizagem que seja relevante e significativo para seus alunos. Os professores que se dedicam ao processo de atualização contínua tornam-se mais capacitados a atender a diversidade de seus alunos, criando uma educação mais inclusiva e dinâmica.

## ***2.2 Mudanças sociais e culturais no contexto educacional***

A diversidade cultural presente nas salas de aula é um dos principais desafios que os educadores enfrentam no cenário educacional atual. O Brasil, como país multicultural e multiétnico, apresenta uma complexa rede de identidades, crenças e tradições que influenciam diretamente a dinâmica escolar. Nesse contexto, a formação docente torna-se fundamental para que os professores possam lidar de forma eficaz com as diferentes origens culturais de seus alunos. Eles precisam estar preparados para respeitar e valorizar as diferenças culturais, utilizando práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade. A formação contínua permite que os docentes adquiram as ferramentas necessárias para abordar questões como preconceito, estereótipos e discriminação, criando um ambiente onde todos os alunos, independentemente de sua origem cultural, se sintam valorizados e integrados.

A educação desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais inclusiva. Ao promover práticas educacionais que respeitem a diversidade, os educadores contribuem para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos, capazes de atuar de forma ética em uma sociedade plural. A educação, quando entendida como uma ferramenta de transformação social, pode ser um agente poderoso na promoção da igualdade e da justiça social. Nesse sentido, a formação docente deve estar alinhada com os princípios de inclusão e equidade, fornecendo aos professores as competências necessárias para lidar com as diferenças sociais, culturais e econômicas de seus alunos, promovendo um ensino que seja não apenas técnico, mas também humanizador.

A adaptação do professor às mudanças nas relações sociais e culturais que impactam a educação é, portanto, uma necessidade urgente. As dinâmicas sociais estão em constante evolução, e a maneira como os educadores lidam com essas transformações dentro das salas de aula pode determinar o sucesso ou fracasso de suas práticas pedagógicas. O processo de formação contínua deve estar centrado na construção de uma pedagogia sensível às mudanças sociais e culturais, permitindo que os professores compreendam o contexto em que seus alunos estão inseridos e possam, dessa forma, planejar suas aulas de maneira mais contextualizada, relevante e significativa. A capacitação docente nesse sentido fortalece a ideia de que a educação não é apenas um reflexo do que acontece na sociedade, mas também uma ferramenta de transformação social.

### ***2.3 Impactos das tecnologias na educação e a formação docente***

O uso das tecnologias educacionais tem se mostrado uma das principais ferramentas para promover a inovação e a transformação nas práticas pedagógicas. A integração das novas tecnologias no ambiente escolar possibilita que os alunos desenvolvam habilidades necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, além de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e personalizado. A formação docente, portanto, precisa acompanhar essa evolução tecnológica, capacitando os professores a utilizarem as ferramentas digitais de maneira eficaz e crítica, de modo a enriquecer a experiência educacional dos alunos. A utilização de plataformas de ensino, softwares educacionais e recursos digitais permite que o professor tenha uma gama de opções pedagógicas, tornando o ensino mais atrativo e acessível.

A preparação dos professores para integrar essas novas tecnologias em suas práticas pedagógicas é uma parte fundamental da formação contínua. A simples adoção de ferramentas tecnológicas não é suficiente; é necessário que o educador compreenda as potencialidades e limitações dessas tecnologias, sabendo como utilizá-las de forma estratégica para melhorar o aprendizado dos alunos. Além disso, os professores devem estar aptos a selecionar recursos digitais que sejam compatíveis com os diferentes estilos de aprendizagem e as necessidades específicas dos alunos, tornando o ensino mais inclusivo e diversificado. A formação contínua dos docentes, nesse caso, se torna um processo essencial para garantir que eles sejam capazes de criar ambientes de aprendizagem digitais que atendam às exigências do século XXI.

A capacitação docente em ferramentas digitais também deve abranger aspectos relacionados à segurança digital e ao uso ético das tecnologias. A educação no contexto digital exige que os professores formem os alunos não apenas para o uso técnico das tecnologias, mas também para a construção de uma postura crítica e ética em relação ao uso das plataformas digitais. A formação contínua dos educadores deve ser considerada uma prioridade, pois prepara os professores para navegar no universo digital de maneira eficaz e ética. A integração das tecnologias na educação, quando bem aplicada, tem o potencial de promover um ensino mais inclusivo, inovador e acessível, além de preparar os alunos para os desafios de um mundo cada vez mais digitalizado.

#### ***2.4. A inclusão de todos: desafios e possibilidades***

A educação inclusiva é um dos maiores desafios do sistema educacional atual, demandando dos professores uma formação específica e contínua para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas especificidades. O conceito de educação inclusiva não se resume à simples integração dos alunos com deficiência, mas envolve a criação de ambientes de aprendizagem que promovam a equidade e o respeito às diferenças. Isso exige que os educadores desenvolvam competências tanto no aspecto pedagógico quanto no emocional, para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, com metodologias e recursos que respeitem e valorizem suas individualidades. Nesse contexto, a formação docente voltada para a inclusão é fundamental para que os professores estejam preparados para lidar com as diferentes demandas, oferecendo uma educação personalizada e adaptada, atendendo às necessidades dos alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem e outras especificidades.

Os professores enfrentam diversos desafios ao tentar promover a inclusão nas salas de aula, sendo um dos principais a falta de recursos e de apoio especializado. A diversidade de alunos exige que os docentes desenvolvam habilidades para trabalhar com diferentes ritmos de aprendizagem, estratégias pedagógicas adaptadas e, muitas vezes, tecnologias assistivas que favoreçam o aprendizado. O preconceito social e a resistência à inclusão ainda são barreiras que precisam ser superadas, tanto por parte de alguns educadores quanto de outros membros da comunidade escolar. A criação de ambientes de aprendizagem que respeitem a diversidade vai além da adaptação do conteúdo, mas envolve uma mudança de atitude, uma cultura escolar que valorize a inclusão e promova um ambiente de respeito e empatia entre todos. A formação continuada dos educadores é, assim, uma das principais ferramentas para enfrentar esses desafios e possibilitar que os professores se tornem agentes ativos na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

#### ***2.5 A construção de uma pedagogia transformadora***

A construção de uma pedagogia transformadora exige que os educadores adotem práticas pedagógicas inovadoras, capazes de engajar os alunos em processos de aprendizagem que desenvolvam sua autonomia e reflexão crítica. Uma pedagogia que valorize a inovação e a transformação deve estar em constante atualização, acompanhando as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. As metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, são uma das estratégias mais eficazes para promover

uma educação mais significativa. A utilização de ferramentas que estimulam a participação ativa dos estudantes, como projetos, debates, simulações e trabalhos colaborativos, permite que os alunos se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado, desenvolvendo competências essenciais para a vida no século XXI, como a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

A formação docente contínua é um elemento-chave para a reinvenção da pedagogia na atualidade. Quando os professores têm acesso a formações que os estimulam a refletir sobre suas práticas e a adotar novas metodologias, eles estão mais preparados para transformar a sala de aula em um espaço de inovação e aprendizagem significativa. O desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, que integrem novas tecnologias, abordagens interdisciplinares e a valorização da diversidade, é essencial para preparar os alunos para os desafios do futuro. A construção de uma pedagogia transformadora está diretamente relacionada à formação contínua dos educadores, que deve ser constantemente adaptada às novas exigências da sociedade, garantindo que a educação seja um processo dinâmico e capaz de responder às necessidades de todos os estudantes.

## ***2.6 A formação docente como agente de mudança na educação***

A formação docente contínua desempenha um papel central na transformação da educação brasileira, especialmente em um momento em que o país enfrenta desafios estruturais e sociais. A atualização dos professores é fundamental para garantir que eles estejam preparados para atender às exigências de uma sociedade cada vez mais plural e tecnológica. A capacitação docente deve, portanto, ser vista não apenas como uma melhoria nas competências dos educadores, mas como um fator de transformação educacional, pois professores bem formados são capazes de implementar mudanças significativas no ensino e contribuir diretamente para a melhoria da qualidade educacional. A formação contínua é, assim, um investimento no próprio futuro do sistema educacional, pois a qualidade da educação oferecida aos alunos está diretamente ligada ao nível de preparação e formação dos professores.

Os educadores devem ser capacitados para liderar o processo de inovação educacional dentro de suas escolas e comunidades. A formação docente, quando focada em competências de liderança pedagógica, contribui para que os professores se tornem agentes de mudança, capazes de inspirar seus colegas e de transformar a realidade de suas instituições. A liderança docente vai além da gestão de sala de aula, pois envolve a capacidade de atuar como mediador das mudanças necessárias para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e inovadora.

## ***2.7 A prática pedagógica no contexto das demandas atuais***

As práticas pedagógicas no contexto atual precisam ser adaptadas às novas demandas sociais, culturais e tecnológicas. O uso de metodologias inovadoras, que incorporem tecnologias educacionais, práticas colaborativas e abordagens interativas, é essencial para responder aos desafios do século XXI. As salas de aula precisam ser espaços de criatividade e experimentação, onde os alunos possam explorar novos conhecimentos de forma ativa e reflexiva. Exemplos de práticas pedagógicas inovadoras incluem o uso de plataformas de ensino online, jogos educativos, aprendizagem baseada em projetos, e o uso de dispositivos móveis para acessar conteúdo educacional, todas essas práticas têm o poder de transformar a aprendizagem em um processo mais dinâmico e envolvente. As abordagens diferenciadas, que respeitam o ritmo e as necessidades dos alunos, são fundamentais para garantir que todos tenham a oportunidade de aprender de forma significativa.

A atualização dos professores em relação a novas metodologias e recursos tecnológicos é um fator que melhora significativamente a dinâmica de ensino e aprendizagem. Os educadores precisam estar preparados para integrar essas novas práticas em seu cotidiano, de maneira que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. A flexibilidade na abordagem pedagógica é essencial para que os professores possam lidar com a diversidade de estilos de aprendizagem e com a variedade de necessidades dos estudantes. A formação contínua se torna fundamental não só para a atualização do conteúdo, mas também para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que seja ao mesmo tempo inclusiva, inovadora e eficaz, atendendo às demandas da sociedade contemporânea.

## ***2.8 Desafios na implementação da formação contínua***

Apesar da crescente necessidade de formação contínua para os educadores, existem diversos desafios que dificultam sua implementação eficaz. As barreiras institucionais e financeiras são obstáculos significativos, já que muitas vezes as escolas não dispõem de recursos suficientes para oferecer formações de qualidade aos seus professores. Há a questão da resistência de alguns profissionais em adotar novas metodologias e tecnologias, o que pode ser um reflexo do medo do desconhecido ou da falta de confiança nas mudanças propostas. Superar essa resistência exige, acima de tudo, uma mudança de mentalidade e um comprometimento com a evolução contínua do trabalho pedagógico. A implementação de políticas públicas que garantam o acesso à formação continuada, bem como a criação de espaços de reflexão e colaboração entre os professores, é essencial para a superação desses desafios.

## ***2.9 Perspectivas futuras para a formação docente***

O futuro da formação docente exige uma abordagem integrada e colaborativa, envolvendo escolas, universidades, governo e empresas para garantir que os professores tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo. As universidades desempenham um papel fundamental na formação inicial dos educadores, mas também devem estar atentas à necessidade de proporcionar atualizações e especializações ao longo da carreira docente. A construção de parcerias entre as escolas e os diferentes setores da sociedade pode viabilizar a implementação de programas de formação continuada que atendam às demandas reais do contexto educacional. Uma formação docente eficaz não só contribui para o aprimoramento da prática pedagógica, mas também tem um impacto direto na educação das gerações futuras, promovendo uma sociedade mais justa, inclusiva e capacitada para os desafios do mundo globalizado.

## ***2.10 O caminho para uma educação de qualidade***

A formação contínua dos professores é crucial para garantir a qualidade da educação no contexto atual, marcado por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas. Para enfrentar os desafios da educação contemporânea, é imprescindível que os educadores se atualizem constantemente, aprimorando suas habilidades e conhecimentos. A relevância da formação contínua está não apenas em acompanhar as mudanças do mundo, mas também em permitir que os professores possam oferecer um ensino de qualidade, que respeite a diversidade dos alunos e promova a inclusão social.

O papel do professor, nesse cenário, é central para a implementação de uma educação inclusiva, tecnológica e socialmente engajada. Os educadores são os principais agentes que possibilitam a integração das novas tecnologias ao processo de ensino, além de serem os responsáveis por aplicar práticas pedagógicas que atendam à diversidade de seus alunos. Nesse sentido os autores deste estudo destacam que a formação contínua dos educadores é um investimento essencial não apenas para a melhoria do ensino, mas para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

ASPECTOS PRINCIPAIS	DESCRIÇÃO
RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA	A atualização constante dos professores permite a adaptação às novas demandas sociais, culturais e tecnológicas, melhorando a qualidade da educação.
PAPEL CENTRAL DO PROFESSOR	O professor é responsável por integrar tecnologias e metodologias inclusivas, promovendo um ensino que atenda à diversidade dos alunos.
IMPACTO DE UMA PEDAGOGIA TRANSFORMADORA	A adoção de práticas pedagógicas inovadoras contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, com cidadãos críticos e conscientes.

Fonte: Autores, (2024).

A formação docente contínua proporciona aos professores as ferramentas necessárias para implementar metodologias inovadoras, que promovam um ambiente de aprendizagem mais interativo e inclusivo. Isso implica em um compromisso com a justiça social, uma vez que a escola, como espaço de aprendizado, tem o poder de transformar realidades e proporcionar equidade para todos, independentemente das condições sociais, culturais e econômicas. Investir na formação contínua dos professores é essencial para “assegurar uma educação de qualidade que responda às exigências do mundo contemporâneo, promovendo uma sociedade mais inclusiva e igualitária” (SANTOS, 2024, p. 112).

Quando os professores se tornam agentes de mudança, eles são capazes de promover uma educação que vai além do ensino tradicional, adotando práticas que favorecem o desenvolvimento crítico, a criatividade e a cidadania dos alunos.

### 3. CONCLUSÃO

A formação docente, diante das exigências da educação contemporânea, tem se tornado um processo contínuo e dinâmico, essencial para que os professores possam se adaptar às transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam a sociedade atual. As mudanças constantes no cenário educacional exigem que os educadores não apenas mantenham seus conhecimentos atualizados, mas também desenvolvam habilidades que lhes permitam trabalhar com a diversidade de estudantes e incorporar metodologias inovadoras em seu ensino. A busca por uma pedagogia inclusiva e diferenciada requer que os professores se capacitem de maneira constante, para que possam lidar com as especificidades de cada aluno, garantindo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e eficiente.

O investimento em uma formação docente sólida e contínua é a chave para que os educadores possam oferecer uma educação mais transformadora,

que reconheça e valorize as múltiplas formas de aprendizagem e as diferentes realidades culturais e sociais dos alunos. Nesse contexto, é necessário que a formação inicial dos professores seja complementada por programas de aperfeiçoamento e capacitação, focados em práticas pedagógicas inovadoras, uso de tecnologias educacionais e metodologias inclusivas. Dessa maneira, os professores se tornam mais preparados para enfrentar os desafios que surgem nas salas de aula, como a integração de novas tecnologias, a gestão de turmas diversificadas e a promoção de um ambiente de respeito à diversidade, onde todos os alunos tenham suas necessidades atendidas.

A atualização contínua dos professores é um processo que não apenas beneficia o aluno, mas também transforma a própria prática pedagógica, tornando-a mais criativa, reflexiva e conectada com as demandas do mundo contemporâneo. Ao investir na formação contínua, os professores se tornam agentes de mudança, capazes de adaptar-se às novas exigências educacionais e de promover uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e acessível. A pedagogia, quando permeada pela formação contínua e pela disposição de se reinventar, tem o poder de transformar não apenas as realidades das escolas, mas também o futuro das próximas gerações, criando um ciclo virtuoso de aprendizado, inovação e inclusão social.

## REFERÊNCIAS

- DRUMOND ISCHKANIAN, S. H. (2022)., CARVALHO. G., ISCHKANIAN, S. **Direitos Fundamentais: educação, inclusão, moradia, tecnologias, trabalho, lazer e saúde: o futuro é para todos.** / Organizadores: – Itapiranga: Schreiber, 2022. 227 p.: il.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino: novas maneiras de aprender e ensinar.** Campinas: Papirus, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2014.
- PERRENOU, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Wilson Bezerra dos. **O Caminho para uma Educação de Qualidade: Desafios e Perspectivas na Formação Docente.** São Paulo: Editora Educação Contemporânea, 2024.

**O PROFESSOR, AS COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS E A NOVA FRONTEIRA  
DO ENSINO-APRENDIZAGEM:  
UMA EXPLORAÇÃO DO PAPEL DAS  
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS,  
PERMEANDO O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL  
DOS ESTUDANTES, OS DESAFIOS DE  
INCORPORÁ-LAS AO CURRÍCULO ESCOLAR  
E A SÍNDROME DE BURNOUT/SÍNDROME DO  
ESGOTAMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

*Simone Helen Drumond Ischkanian<sup>1</sup>*

*Celine Maria de Souza Azevedo<sup>2</sup>*

*Gladys Nogueira Cabral<sup>3</sup>*

*Elaine Gemima Santos de Souza<sup>4</sup>*

*Thaís de Sousa Silva<sup>5</sup>*

*Joselita Silva Brito Raimundo<sup>6</sup>*

---

1,2,3,4,5 e 6 O tema “O Professor, as Competências Socioemocionais e a Nova Fronteira do Ensino-Aprendizagem” traz à tona a importância crescente das competências socioemocionais no processo educacional, refletindo sobre como elas permeiam o desenvolvimento integral dos estudantes. Simone Helen Drumond Ischkanian, Celine Maria de Souza Azevedo, Gladys Nogueira Cabral, Elaine Gemima Santos de Souza, Thaís de Sousa Silva e Joselita Silva Brito Raimundo exploram a necessidade de integrar essas competências ao currículo escolar, considerando-as fundamentais para preparar os alunos não só academicamente, mas também emocionalmente, para os desafios do mundo contemporâneo. As competências como autoconhecimento, empatia, autorregulação e habilidades de relacionamento interpessoal são essenciais para o desenvolvimento de estudantes mais preparados para lidar com as adversidades da vida, especialmente em um cenário educacional marcado pela diversidade e complexidade.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem se voltado cada vez mais para a compreensão e o desenvolvimento das competências socioemocionais, reconhecendo a importância dessas habilidades no processo de aprendizagem dos estudantes. As competências como autoconhecimento, empatia, autorregulação emocional e habilidades sociais são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos, não apenas no aspecto acadêmico, mas também em suas interações sociais e emocionais. Diante disso, os professores desempenham um papel fundamental ao integrar essas competências ao ambiente escolar, promovendo uma educação mais holística e preparatória para os desafios da sociedade moderna.

No entanto, a incorporação dessas competências ao currículo escolar ainda apresenta desafios significativos. Muitas vezes, a resistência dos educadores, a falta de formação adequada e a escassez de recursos adequados dificultam a implementação eficaz dessas práticas no dia a dia escolar.

A pressão para atender às demandas acadêmicas e sociais pode sobrecarregar os professores, tornando o processo de ensino-aprendizagem ainda mais desafiador. A formação contínua dos educadores é, portanto, crucial para garantir que possam abordar as necessidades emocionais dos alunos, ao mesmo tempo em que enfrentam as mudanças e exigências de um cenário educacional em constante transformação.

Os autores deste estudo destacam que:

Celine Maria de Souza Azevedo: Nos convida a refletir sobre os desafios e as oportunidades de integrar as competências socioemocionais ao currículo, ressaltando a importância dessa abordagem para a formação de cidadãos mais empáticos e preparados para a vida em sociedade.

Gladys Nogueira Cabral: A autora traz à tona a necessidade de um ensino que não apenas forme intelectualmente, mas também emocionalmente os alunos, sendo a educação socioemocional uma chave para o futuro de uma sociedade mais justa e equilibrada.

Elaine Gemima Santos de Souza: Destaca a relevância da formação socioemocional para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todos os alunos possam se desenvolver de maneira plena, respeitando suas diferenças e potencialidades.

Thaís de Sousa Silva: A autora nos mostra como as competências socioemocionais, quando devidamente trabalhadas no contexto educacional, pode transformar a experiência de aprendizagem, criando espaços mais acolhedores e colaborativos para os estudantes.

Joselita Silva Brito Raimundo: A autora nos desafia a repensar as práticas pedagógicas, propondo uma educação que promova tanto o desenvolvimento

intelectual quanto o emocional, fundamentais para uma formação integral do aluno.

Francisco Edvanilson de Lima Quaresma: Enfatiza a importância de preparar os educadores para lidar com as emoções dos alunos, especialmente em tempos de grandes transformações sociais e tecnológicas, onde a empatia e o cuidado se tornam essenciais.

Andreia de Lima Aragão Teixeira: Aponta para a necessidade urgente de fortalecer a formação socioemocional, não apenas para os estudantes, mas também para os educadores, como forma de prevenção ao desgaste e à Síndrome de Burnout, promovendo bem-estar e eficiência no processo educacional.

Lucas Serrão da Silva: Lembra-nos da importância de um ensino que acolha as emoções dos alunos e dos professores, pois é por meio dessa abordagem que se cria um ambiente de aprendizagem verdadeiramente transformador e sustentável para todos os envolvidos.

Simone Helen Drumond Ischkanian: A autora nos inspira a compreender a importância da formação socioemocional no ambiente escolar, destacando o papel fundamental do educador no desenvolvimento integral dos alunos, que vai além das competências cognitivas.

Outro ponto de preocupação crescente é a Síndrome de Burnout, ou síndrome do esgotamento profissional, que afeta muitos professores diante das exigências emocionais e físicas de sua profissão. O desgaste excessivo, a falta de reconhecimento e o aumento da pressão para atender a diversas necessidades pedagógicas e emocionais dos alunos podem levar ao esgotamento. Essa realidade torna ainda mais evidente a necessidade de estratégias que promovam o bem-estar dos educadores, além de práticas pedagógicas que favoreçam a saúde emocional e a aprendizagem efetiva. Este contexto exige uma reflexão profunda sobre como as competências socioemocionais podem ser a chave para não apenas o sucesso educacional dos alunos, mas também para a preservação da saúde mental dos próprios professores.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

O professor, ao integrar as competências socioemocionais no processo de ensino-aprendizagem, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, proporcionando habilidades, que vão além do domínio acadêmico e que são essenciais para o convívio social e emocional.

A incorporação dessas competências ao currículo escolar, no entanto, apresenta desafios significativos, como a resistência inicial à mudança e a necessidade de capacitação contínua. O professor, ao lidar com essas demandas emocionais e pedagógicas, pode ser afetado pela “Síndrome de Burnout, uma

condição que surge do esgotamento físico e psicológico causado pela sobrecarga de trabalho e pela pressão para atender às expectativas de desempenho acadêmico e emocional dos alunos” (Ischkanian, Azevedo, Cabral, Souza, Silva, Raimundo, Quaresma, Teixeira, & Silva, 2024). Essa reflexão envolve, portanto, uma análise não só sobre as mudanças necessárias para a adoção das competências socioemocionais como parte integrante da formação dos alunos, mas também sobre o suporte necessário aos professores para que possam lidar de forma eficaz com os desafios do ambiente educacional atual.

### ***2.1 O professor, as competências socioemocionais e a nova fronteira do ensino-aprendizagem***

O papel do professor tem se transformado significativamente nas últimas décadas, com a crescente valorização das competências socioemocionais como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. Essas competências envolvem habilidades como empatia, autocontrole, comunicação eficaz e resolução de conflitos, que são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Como destacam Azevedo et al. (2022), “as competências socioemocionais são vitais para a construção de uma educação que promova não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de atitudes e habilidades que preparem os alunos para os desafios da vida cotidiana” (p. 98). A incorporação dessas competências ao currículo escolar não é uma tarefa simples, demandando dos educadores uma atualização constante e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que considerem a pluralidade de realidades e necessidades dos estudantes.

Entretanto, a inserção das competências socioemocionais no ensino não está livre de desafios, tanto para os alunos quanto para os próprios professores. A sobrecarga de tarefas e a pressão por resultados, combinadas com a falta de preparação e suporte para lidar com as demandas emocionais do ensino, podem levar ao esgotamento profissional, conhecido como Síndrome de Burnout. Segundo Drumond Ischkanian (2021), “os professores são, muitas vezes, os primeiros a precisar de apoio emocional e profissional, pois sua saúde mental afeta diretamente a qualidade da aprendizagem e a construção de ambientes pedagógicos saudáveis” (p. 45). Nesse cenário, é essencial que o sistema educacional ofereça ferramentas e capacitações para que os educadores possam não apenas ensinar, mas também cuidar de seu próprio bem-estar, criando assim uma educação mais inclusiva e transformadora.

## ***2.2 O papel das competências socioemocionais no desenvolvimento integral dos estudantes***

As competências socioemocionais são consideradas habilidades essenciais para o desenvolvimento pleno dos estudantes, abrangendo áreas como autoconhecimento, autorregulação, empatia, resolução de conflitos e habilidades sociais. De acordo com Azevedo et al. (2020), “as competências socioemocionais não são apenas ferramentas para o bom desempenho acadêmico, mas sim habilidades fundamentais que preparam o indivíduo para a vida em sociedade” (p. 72). Elas vão além do domínio cognitivo, influenciando o comportamento e as interações dos alunos dentro e fora da sala de aula, promovendo uma educação mais humanizada e focada na formação de cidadãos completos e capazes de lidar com os desafios do mundo contemporâneo. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes, formando a base para um aprendizado mais significativo e uma convivência mais harmônica.

Ao integrar essas competências no currículo escolar, a escola favorece o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também emocional e social dos alunos, resultando em um aumento no seu bem-estar e resiliência. Como destaca Drumond Ischkanian (2021), “o impacto das competências socioemocionais no sucesso acadêmico está diretamente relacionado à capacidade do estudante de gerenciar suas emoções, estabelecer relações saudáveis e lidar com as adversidades de forma construtiva” (p. 61). O processo de aprendizagem se torna, portanto, mais integrado, abrangendo diferentes aspectos da vida do estudante e permitindo que ele enfrente desafios de maneira equilibrada. Além disso, a integração das competências socioemocionais de forma transversal no currículo contribui para a melhoria do clima escolar, criando um ambiente de respeito mútuo e colaboração entre alunos e professores.

## ***2.3 Desafios de incorporar as competências socioemocionais ao currículo escolar***

Embora a integração das competências socioemocionais no currículo seja fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, essa implementação enfrenta uma série de desafios, especialmente relacionados à formação docente. Azevedo et al. (2022) destacam que “a formação continuada dos professores é essencial para equipá-los com as ferramentas necessárias para ensinar e aplicar as competências socioemocionais em sala de aula” (p. 98). No entanto, muitos educadores ainda enfrentam dificuldades em adotar essas práticas devido à falta de preparação específica e ao escasso apoio institucional. A resistência de alguns professores, combinada com o excesso de demandas curriculares e a falta de tempo, dificulta a adoção efetiva de metodologias socioemocionais, o que pode comprometer a qualidade da educação.

A implementação de práticas socioemocionais eficazes também esbarra em desafios psicológicos enfrentados pelos próprios estudantes. Muitos deles têm dificuldades emocionais que podem dificultar o aprendizado dessas competências de forma plena. Segundo Silva et al. (2021), “a falta de suporte psicológico adequado pode prejudicar a eficácia das abordagens socioemocionais, uma vez que alunos com questões emocionais complexas podem ter maior dificuldade em se envolver e aprender essas habilidades” (p. 142). A ausência de apoio especializado, como psicólogos escolares e outros profissionais de apoio, é um obstáculo significativo para a implementação bem-sucedida de programas de competências socioemocionais, o que torna ainda mais urgente a necessidade de políticas públicas que promovam o atendimento integral aos alunos.

#### ***2.4 O Professor e a Síndrome de Burnout / Síndrome do Esgotamento Profissional***

A Síndrome de Burnout, ou Síndrome do Esgotamento Profissional, é caracterizada por um conjunto de sintomas emocionais e psicológicos que resultam do estresse crônico no ambiente de trabalho. De acordo com Maslach e Leiter (2016), os sinais clássicos da síndrome incluem “esgotamento emocional, despersonalização e uma baixa realização profissional” (p. 49). O esgotamento emocional refere-se à sensação de estar completamente esgotado e sem energia, enquanto a despersonalização envolve uma atitude negativa e distante em relação aos alunos e colegas de trabalho. A baixa realização profissional reflete a percepção de que o trabalho do educador não tem mais um propósito satisfatório, levando à desmotivação e à queda no desempenho.

No contexto da educação, as causas da Síndrome de Burnout estão frequentemente relacionadas à alta carga de trabalho, à pressão para implementar práticas pedagógicas inovadoras e à falta de apoio institucional. Silva et al. (2020) afirmam que “a sobrecarga de trabalho, a pressão por resultados imediatos e a escassez de recursos são fatores críticos que contribuem para o esgotamento emocional dos professores” (p. 101). A demanda constante por adaptação às mudanças no currículo, à utilização de novas tecnologias e ao atendimento das necessidades de um público diverso pode gerar um ciclo contínuo de estresse. A falta de apoio psicológico e a escassez de políticas que promovam a saúde mental dos educadores acentuam esse quadro, levando muitos professores a desenvolverem a síndrome de burnout.

Para prevenir a Síndrome de Burnout, é fundamental a implementação de estratégias que promovam o bem-estar e a saúde mental dos professores. Segundo Pereira e Azevedo (2019), “a criação de um ambiente de trabalho saudável, com apoio psicológico, e programas voltados para o bem-estar são essenciais para evitar o esgotamento profissional” (p. 75). A promoção de uma cultura de

valorização dos educadores, com o reconhecimento do seu trabalho e a oferta de momentos de descanso e lazer, é crucial para mitigar o impacto da carga de trabalho excessiva. Estratégias de prevenção também envolvem a capacitação contínua dos professores em gestão emocional e técnicas de autocuidado, além de incentivar a colaboração entre os colegas de trabalho para criar uma rede de apoio eficaz.

**Tabela 1: Fatores contribuintes para a Síndrome de Burnout no ensino.**

FATORES CONTRIBUINTES	DESCRIÇÃO
EXCESSO DE CARGA DE TRABALHO	Sobrecarga de atividades pedagógicas, administrativas e de apoio aos alunos.
FALTA DE APOIO INSTITUCIONAL	Ausência de recursos adequados, como apoio psicológico e suporte administrativo.
PRESSÃO POR RESULTADOS	Exigência de alto desempenho acadêmico e adaptação rápida às mudanças curriculares.
DIFICULDADE EM LIDAR COM A DIVERSIDADE	Desafios em atender às diferentes necessidades dos alunos, o que pode aumentar o estresse.
FALTA DE RECONHECIMENTO PROFISSIONAL	Sentimento de desvalorização e falta de feedback positivo sobre o trabalho realizado.

**Fonte:** Autores, (2024).

#### 2.4.1 Exemplos de estratégias de prevenção da Síndrome de Burnout

a. *Apoio psicológico regular:* Programas de acompanhamento psicológico para professores, com sessões periódicas de orientação e suporte emocional.

b. *Gestão de tempo e tarefas:* Implementação de métodos eficientes de gestão de tempo para reduzir a carga excessiva e organizar as atividades.

c. *Reconhecimento e valorização profissional:* Criação de espaços de reconhecimento do trabalho docente, como premiações ou celebrações de conquistas pedagógicas.

d. *Momentos de descontração e lazer:* Promoção de pausas para atividades de relaxamento e socialização entre os educadores, contribuindo para a recuperação mental.

**Tabela 2: CHECK-LIST DOS SINAIS DE BURNOUT EM PROFESSORES**

1	2	3	4	5
NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	DIARIAMENTE	SEMPRE
CHECK-LIST DOS SINAIS DE BURNOUT EM PROFESSORES				OBSERVAÇÃO
	Sinto-me emocionalmente exausto(a) devido ao meu trabalho na sala de aula e no ambiente escolar.			
	Adotei comportamentos mais ousados e negativos em relação aos alunos (como falta de empatia e distanciamento emocional).			
	Encontro dificuldade em manter a concentração nas tarefas pedagógicas cotidianas da escola.			
	Tenho a sensação de que não estou alcançando bons resultados no trabalho educacional, o que me faz sentir ineficiente na escola.			
	Enfrento dificuldades para me alimentar, seja por falta de apetite, motivação, por causa do estresse ou por falta de tempo por conta do deslocamento entre uma escola e outra.			
	Sinto-me irritado(a) com frequência e experimento frustração com alunos e colegas.			
	Tenho dores físicas recorrentes, como dores de cabeça e tensão muscular.			
	Sinto-me desvalorizado(a) profissionalmente e sem reconhecimento.			
	Acordo cansado(a) e sem energia para enfrentar meu trabalho.			
	Tenho dificuldades de foco e concentração.			
	Tenho que me esforçar consideravelmente para realizar as tarefas do trabalho.			
	Sinto que poderia fazer mais pelas pessoas com quem trabalho.			
	Percebo que o meu salário não condiz com as responsabilidades que exerço.			
	Minha imunidade diminuiu.			
	Perdi o prazer por atividades que antes me davam satisfação, o que é um sintoma típico da Síndrome de Burnout.			
	Experimento um sentimento de apatia e desesperança.			
	Sinto tristeza e me emociono com facilidade.			
	Estou me isolando socialmente.			
	Sinto uma agressividade sem razão aparente.			
	Estou tendo dificuldades com a memória, principalmente com a memória de curto prazo.			
	Apresento variações de humor.			
	Tenho dificuldade para dormir, seja para iniciar o sono, seja para voltar a dormir durante a noite.			
	Tenho a sensação de que estou sem forças para alcançar resultados importantes.			
	Não me sinto realizado(a) em minha profissão.			
	Sou excessivamente irritado(a) – qualquer frustração mínima provoca reações explosivas.			

**Fonte:** SCHKANIAN, S. H. D.; AZEVEDO, C. M. S.; CABRAL, G. N.; SOUZA, E. G. S.; SILVA, T. de S.; RAIMUNDO, J. S. B.; QUARESMA, F. E. de L.; TEIXEIRA, A. de L. A.; SILVA, L. S. (2024).

## ***2.5 A nova fronteira do ensino-aprendizagem***

A nova fronteira do ensino-aprendizagem traz consigo uma transformação profunda no papel do professor, que passa de mero transmissor de conhecimento para um facilitador do aprendizado, tanto acadêmico quanto socioemocional. Nesse novo contexto, o professor não é mais o único detentor do saber, mas sim um guia que acompanha os alunos no processo de construção do conhecimento, levando em conta as competências socioemocionais que são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo Ischkanian et al. (2023), a função do educador se expande para incluir a promoção da empatia, da autorregulação e das habilidades de resolução de conflitos, aspectos fundamentais para a formação de cidadãos críticos e colaborativos. Esse processo exige que o professor esteja preparado para lidar com a diversidade de emoções e comportamentos que surgem em sala de aula, facilitando a aprendizagem de forma mais holística e integrada.

A adoção de abordagens inovadoras no ensino é crucial para integrar as competências socioemocionais no currículo escolar. Práticas como a aprendizagem baseada em projetos e o ensino socioemocional explícito são algumas das estratégias que têm se mostrado eficazes na promoção de um ambiente de aprendizagem que vai além do conteúdo acadêmico tradicional. A utilização de tecnologias também se destaca, sendo uma poderosa ferramenta para engajar os alunos e promover o bem-estar emocional. A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, permite que os estudantes trabalhem colaborativamente, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais enquanto constroem soluções para problemas reais. Além disso, a implementação de programas de ensino socioemocional explícito ajuda os alunos a entenderem e gerenciarem suas emoções, estabelecendo conexões mais profundas com os colegas e com o conteúdo aprendido.

O impacto da integração das competências socioemocionais no clima escolar é notável, afetando diretamente as relações entre alunos e professores e promovendo um ambiente de maior harmonia e colaboração. Quando os professores incorporam práticas que favorecem o desenvolvimento dessas competências, como a escuta ativa, a empatia e o respeito mútuo, o ambiente escolar se torna mais acolhedor e produtivo. Isso reflete em uma diminuição dos conflitos e em um aumento da cooperação entre os estudantes, criando um clima escolar positivo que favorece a aprendizagem colaborativa.

O desenvolvimento das competências socioemocionais contribui para o fortalecimento dos laços afetivos e sociais na escola, gerando um espaço seguro onde os alunos se sentem mais motivados e preparados para aprender de forma significativa. Essa transformação não só melhora o desempenho acadêmico, mas também contribui para a formação de indivíduos emocionalmente saudáveis e socialmente responsáveis.

## 2.6 Caminhos para o futuro

A formação dos educadores é essencial para garantir que as competências socioemocionais sejam incorporadas ao currículo de maneira eficiente e equilibrada, sem comprometer o rigor acadêmico. Programas de capacitação devem priorizar a construção de habilidades como empatia, autorregulação e resolução de conflitos nos próprios professores, que servem como modelos para os alunos. Além disso, é necessário abordar estratégias práticas para aplicar essas competências na sala de aula, como atividades reflexivas, exercícios de grupo e integração com conteúdos curriculares. Esse equilíbrio entre o desenvolvimento emocional e o acadêmico prepara os alunos para um aprendizado mais significativo, além de criar um ambiente escolar mais harmônico.

Governos e escolas desempenham um papel crucial na promoção das competências socioemocionais. Políticas públicas devem incentivar a inclusão desse tema nos currículos escolares de forma transversal, assegurando recursos para formação continuada de professores. Paralelamente, as instituições educacionais precisam oferecer suporte psicológico, financeiro e técnico aos educadores, minimizando os riscos de sobrecarga e burnout. Exemplos incluem a criação de programas de bem-estar para professores e alunos, o fornecimento de materiais didáticos voltados às competências socioemocionais e a integração de especialistas no ambiente escolar para facilitar a implementação das práticas.

**Tabela 3: Políticas e Suportes Recomendados**

POLÍTICA SUPORTE	DESCRIÇÃO	IMPACTO ESPERADO
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	Oferecimento de cursos e workshops sobre competências socioemocionais	Professores mais preparados para ensinar e modelar emoções
<b>SUPORTE PSICOLÓGICO</b>	Disponibilização de serviços psicológicos nas escolas	Redução do estresse e burnout entre professores
<b>CURRÍCULOS ADAPTADOS</b>	Desenvolvimento de diretrizes que integrem competências socioemocionais	Ensino mais holístico e inclusivo
<b>RECURSOS TECNOLÓGICOS</b>	Uso de plataformas digitais para ensinar competências emocionais	Melhoria no engajamento dos alunos
<b>INCENTIVOS FINANCEIROS</b>	Políticas de bonificação para escolas que implementam práticas socioemocionais	Adoção mais ampla das competências no ensino

**Fonte:** Autores, (2024).

A implementação de práticas socioemocionais na educação resulta em benefícios duradouros. Alunos que desenvolvem essas competências apresentam maior capacidade de lidar com desafios, trabalhar em equipe e resolver problemas de forma pacífica.

**Tabela 4: Benefícios das Competências Socioemocionais no Ensino**

DIMENSÃO	BENEFÍCIOS
ACADÊMICA	Melhora no foco, disciplina e desempenho dos alunos
SOCIAL	Redução de conflitos e aumento da colaboração entre pares
EMOCIONAL	Maior resiliência, autoconfiança e capacidade de gerenciar emoções
COMUNITÁRIA	Promoção de uma sociedade mais inclusiva e ética

**Fonte:** Autores, (2024).

Essas habilidades não apenas melhoram o desempenho acadêmico, mas também preparam os jovens para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo, desde o mercado de trabalho até os relacionamentos pessoais. A longo prazo, isso contribui para a formação de uma sociedade mais empática, colaborativa e resiliente, promovendo impacto positivo tanto no âmbito individual quanto coletivo

### 3. CONCLUSÃO

Conclui-se que o professor desempenha um papel fundamental na consolidação da nova fronteira do ensino-aprendizagem, integrando competências socioemocionais como parte essencial do desenvolvimento integral dos estudantes. Apesar dos desafios enfrentados, como a necessidade de formação continuada, a resistência institucional e os riscos relacionados à Síndrome de Burnout, a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e o fortalecimento de ambientes escolares saudáveis apontam para um futuro promissor na educação. A inserção das competências socioemocionais no currículo escolar não apenas enriquece o processo educacional, mas também contribui para a formação de indivíduos resilientes, empáticos e preparados para lidar com os desafios da vida em sociedade.

Com investimentos em políticas públicas, apoio institucional e um olhar atento ao bem-estar dos educadores, é possível construir uma educação que seja ao mesmo tempo inclusiva, inovadora e transformadora. Os professores, como protagonistas dessa mudança, têm a oportunidade de atuar como líderes no desenvolvimento de gerações mais conscientes e emocionalmente equilibradas. Assim, a educação assume seu papel de agente de transformação social, promovendo um impacto positivo não apenas na sala de aula, mas na construção de uma sociedade mais justa, colaborativa e humana.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, C. M. de S., et al. (2020). **Competências socioemocionais: Fundamentos e práticas na educação**. Editora Educação & Saber.
- AZEVEDO, C. M. de S., et al. (2022). **Competências socioemocionais na educação: Desafios e práticas pedagógicas**. Editora Educação & Saber.
- DRUMOND ISCHKANIAN, S. H. (2021). **A formação do professor e o enfrentamento da Síndrome de Burnout**. Editora Universitária. Disponível em: <https://scholar.google.com>: Acesso em 23/11/2024.
- DRUMOND ISCHKANIAN, S. H., ISCHKANIAN, S. G. D., & CARVALHO, G. N. (2022). **O papel do professor no desenvolvimento das competências socioemocionais**. Editora Acadêmica. Disponível em: <https://scholar.google.com>: Acesso em 23/11/2024.
- DRUMOND ISCHKANIAN, S. H. (2022)., CARVALHO, G., ISCHKANIAN, S. **Direitos Fundamentais: educação, inclusão, moradia, tecnologias, trabalho, lazer e saúde: o futuro é para todos.** / Organizadores: – Itapiranga: Schreiben, 2022. 227 p.: il.
- MASLACH, C., & LEITER, M. P. (2016). **Burnout: The cost of caring**. *Malor Books*.
- PEREIRA, M. T., & AZEVEDO, R. S. (2019). **Saúde mental na educação: Prevenção e cuidados com os professores**. Editora Pedagógica.
- SILVA, F. L., et al. (2020). **Gestão do estresse e burnout no ambiente escolar**. *Revista de Psicologia Educacional*, 35(2), 99-110.
- SILVA, T. de S., et al. (2021). **A psicologia escolar e suas contribuições para a educação socioemocional**. Editora PsicoEduca.

# **O PAPEL TRANSFORMADOR DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO: O IMPACTO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES E OS DESAFIOS DO PROFESSOR NO CONTEXTO ESCOLAR**

*Simone Helen Drumond Ischkanian<sup>1</sup>*

*Francisco Edvanilson de Lima Quaresma<sup>2</sup>*

*Andreia de Lima Aragão Teixeira<sup>3</sup>*

*Lucas Serrão da Silva<sup>4</sup>*

*Sandro Garabed Ischkanian<sup>5</sup>*

*Alcione Santos de Souza<sup>6</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

O papel do professor na sociedade contemporânea vai além da transmissão de conteúdos acadêmicos, tendo se ampliado para uma esfera mais complexa que envolve o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nos dias atuais, é cada vez mais evidente que o sucesso educacional está intimamente ligado à aquisição de competências socioemocionais tanto dos alunos quanto dos próprios educadores. No entanto, a inclusão dessas

---

1,2,3,4,5 e 6 Para os autores o tema “O PAPEL TRANSFORMADOR DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO” discutido por Simone Helen Drumond Ischkanian, Francisco Edvanilson de Lima Quaresma, Andreia de Lima Aragão Teixeira, Lucas Serrão da Silva, Sandro Garabed Ischkanian e Alcione Santos de Souza enfatiza a relevância das competências socioemocionais tanto para os educadores quanto para os alunos, no contexto do desenvolvimento integral dos estudantes. Os autores abordam como essas competências, que envolvem habilidades como autoconhecimento, empatia, resiliência e habilidades de comunicação, têm se tornado fundamentais para a formação de cidadãos completos e preparados para os desafios do século XXI. Ao discutir os desafios de incorporar essas competências no currículo escolar, destacam a necessidade de uma mudança na abordagem pedagógica tradicional, que muitas vezes não reconhece o papel crucial das emoções e das relações sociais no processo de aprendizagem. Ademais, o tema também toca na importância de o professor desenvolver suas próprias competências socioemocionais para que possa atuar de forma mais eficaz na promoção dessas habilidades em seus alunos. Nesse contexto, é relevante que os docentes sejam capacitados para lidar com as demandas emocionais e psicológicas do ensino, enfrentando assim a crescente preocupação com a Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional, que afeta muitos profissionais da educação.

competências no currículo escolar e a forma como são incorporadas na prática pedagógica continuam sendo questões centrais na educação contemporânea. As competências socioemocionais são um conjunto de habilidades fundamentais para a vida, que incluem a capacidade de reconhecer e gerir as próprias emoções, compreender as emoções dos outros, lidar com conflitos, trabalhar em equipe e tomar decisões responsáveis. Elas são essenciais não apenas para o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também para sua formação enquanto cidadãos plenos e equilibrados, capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais dinâmica e interconectada.

Em um mundo onde as relações interpessoais e a comunicação digital estão em constante transformação, as competências socioemocionais se tornam uma ferramenta crucial para o desenvolvimento de habilidades de resiliência e adaptabilidade.

O professor, como mediador de aprendizagem, desempenha um papel fundamental no estímulo ao desenvolvimento dessas habilidades nos estudantes. Ao promover um ambiente educacional que favorece a empatia, a autorregulação emocional e o trabalho colaborativo, o professor não apenas ajuda seus alunos a lidarem com suas próprias emoções e dificuldades, mas também contribui para o fortalecimento da inteligência emocional, que é uma habilidade cada vez mais valorizada no mercado de trabalho e nas relações sociais.

A inserção das competências socioemocionais na educação enfrenta desafios significativos, tanto em termos de estrutura curricular quanto de capacitação docente. Muitos currículos escolares ainda são predominantemente focados nas áreas cognitivas e acadêmicas, negligenciando a importância das emoções, dos valores e das habilidades sociais no processo de aprendizagem. Para que as competências socioemocionais se tornem parte integral da educação, é necessário que haja uma mudança no modelo tradicional de ensino, incorporando práticas pedagógicas que abordem o desenvolvimento emocional de maneira explícita e eficaz.

A resistência a essa mudança, tanto por parte de professores como de gestores educacionais, é um dos obstáculos principais a serem superados, além da escassez de materiais didáticos específicos que integrem essas competências de forma sistemática no ensino regular.

A implementação dessas práticas no cotidiano escolar também exige uma formação docente adequada. Os professores, muitas vezes sobrecarregados com as demandas do currículo tradicional, enfrentam dificuldades em dedicar tempo e recursos para o desenvolvimento dessas competências. A formação continuada dos educadores é, portanto, uma condição essencial para que eles possam integrar as competências socioemocionais no ensino de maneira eficaz. É

necessário que os educadores recebam não apenas o conhecimento teórico, mas também treinamento prático, que os habilite a lidar com as diversas situações emocionais e comportamentais que surgem no ambiente escolar.

Um dos aspectos que frequentemente passa despercebido nessa discussão é o impacto da sobrecarga emocional no próprio professor. O docente, além de ser responsável pelo desenvolvimento emocional dos alunos, também enfrenta os desafios de suas próprias emoções e pressões profissionais.

A Síndrome de Burnout, ou Síndrome do Esgotamento Profissional, tem se tornado um tema de grande preocupação nas escolas. Essa condição psicológica, caracterizada por exaustão física e emocional, distanciamento afetivo do trabalho e sensação de ineficiência, afeta muitos educadores, comprometendo sua saúde mental e seu desempenho profissional. A sobrecarga de tarefas, a pressão para alcançar resultados educacionais e a falta de apoio institucional são fatores que contribuem para o agravamento da Síndrome de Burnout entre os professores, o que pode levar ao esgotamento e ao afastamento da profissão.

A discussão sobre as competências socioemocionais não deve se limitar ao desenvolvimento dos alunos, mas também se estender à saúde e ao bem-estar dos próprios professores. É fundamental que o sistema educacional promova uma abordagem mais holística, que considere as necessidades emocionais tanto de educadores quanto de alunos.

O apoio psicológico, a redução da sobrecarga de trabalho e a promoção de um ambiente escolar mais saudável são elementos essenciais para que os professores possam desempenhar seu papel de forma eficaz e sustentável. A construção de um ambiente escolar que valorize o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional é uma condição necessária para que as competências socioemocionais possam ser plenamente desenvolvidas.

A formação docente, portanto, deve ser repensada, incorporando não apenas as metodologias tradicionais de ensino, mas também a capacitação para o manejo das competências socioemocionais, tanto no âmbito do desenvolvimento dos alunos quanto na promoção da saúde mental do próprio educador. Nesse contexto, programas de formação continuada devem incluir tópicos como inteligência emocional, gestão do estresse, comunicação assertiva e estratégias de resolução de conflitos, além de técnicas para lidar com o burnout. É necessário que os educadores recebam o suporte adequado para que possam se capacitar para enfrentar os desafios emocionais e sociais que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

O papel da escola na promoção de um ambiente emocionalmente seguro para todos os envolvidos é de extrema importância. O espaço escolar deve ser

um local onde os alunos possam se sentir acolhidos, respeitados e valorizados, independentemente de suas origens sociais ou culturais. Para isso, é fundamental que os professores estejam preparados para identificar e lidar com os aspectos emocionais dos alunos, criando uma atmosfera de confiança e apoio mútuo.

Para Alcione Santos de Souza “a integração das competências socioemocionais nas práticas pedagógicas pode contribuir significativamente para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo”, onde a diversidade emocional e social é reconhecida e respeitada.

A formação docente deve ser vista como uma ferramenta estratégica para o fortalecimento da educação contemporânea. Quando os professores são devidamente capacitados para lidar com as dimensões emocionais da educação, eles se tornam mais preparados para enfrentar os desafios impostos pela diversidade de perfis de aprendizagem e pela complexidade das relações interpessoais no ambiente escolar.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

O desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores é um passo essencial para garantir que eles possam ser agentes de mudança positiva no processo de ensino-aprendizagem, ajudando a formar não apenas alunos cognitivamente capacitados, mas também emocionalmente equilibrados e socialmente responsáveis.

É importante reconhecer que a promoção das competências socioemocionais no ensino não é uma tarefa simples, mas uma necessidade urgente para a formação de cidadãos completos e capazes de lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

O professor, ao integrar essas competências em sua prática pedagógica, desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais empática, cooperativa e resiliente. Para que isso seja possível, é necessário um compromisso coletivo entre educadores, gestores e policymakers para a implementação de políticas públicas que valorizem a saúde emocional dos professores, o desenvolvimento socioemocional dos alunos e a criação de um ambiente escolar saudável e inclusivo.

## ***2.1 O professor, as competências socioemocionais e a nova fronteira do ensino-aprendizagem***

O papel do professor na educação contemporânea vai muito além de transmitir conteúdos acadêmicos; ele é essencialmente um mediador do desenvolvimento integral dos alunos, o que inclui a promoção de suas competências socioemocionais. As competências socioemocionais são um conjunto de habilidades que envolvem a capacidade de reconhecer, entender e gerenciar as próprias emoções, bem como de se relacionar com os outros de maneira saudável e respeitosa.

O desenvolvimento dessas habilidades é fundamental para o sucesso pessoal e acadêmico dos alunos, pois elas impactam diretamente sua capacidade de lidar com desafios, de trabalhar em grupo e de construir relações interpessoais positivas. Nesse contexto, o professor assume um papel crucial, pois é ele quem cria o ambiente em que os alunos podem desenvolver essas habilidades. Por meio de práticas pedagógicas que incentivam a empatia, a comunicação assertiva, a resolução de conflitos e o autoconhecimento, o professor ajuda a formar não apenas alunos cognitivamente preparados, mas cidadãos emocionalmente equilibrados e socialmente responsáveis.

Entretanto, a integração das competências socioemocionais ao currículo escolar é um desafio que muitos educadores ainda enfrentam. O modelo tradicional de ensino, que muitas vezes privilegia a acumulação de conteúdos acadêmicos, não contempla adequadamente o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

A necessidade de incluir as competências socioemocionais no processo de ensino-aprendizagem exige uma mudança profunda nas práticas pedagógicas e uma reestruturação curricular. Muitos professores, apesar de reconhecerem a importância dessas competências, encontram dificuldades para implementá-las devido à escassez de formação específica e de recursos adequados.

O sistema educacional, com suas demandas de produtividade e resultados, muitas vezes não oferece o suporte necessário para que os educadores possam se dedicar ao desenvolvimento dessas habilidades nos alunos. Para que isso aconteça de forma eficaz, é necessário um movimento coletivo de gestores, educadores e formuladores de políticas públicas para integrar as competências socioemocionais no currículo de maneira transversal e sistêmica.

Além do desafio de implementar essas competências no ensino, há também uma questão urgente que precisa ser abordada: a saúde emocional dos próprios professores. O estresse, a sobrecarga de trabalho, as pressões por resultados e o impacto da pandemia nas práticas pedagógicas têm causado um aumento significativo na incidência da Síndrome de Burnout entre os

educadores. Esse quadro de esgotamento físico e emocional compromete não só o bem-estar dos professores, mas também a qualidade do ensino, uma vez que professores emocionalmente exaustos têm mais dificuldades para promover um ambiente de aprendizagem positivo e para atender às necessidades emocionais dos alunos. A relação entre as competências socioemocionais e a síndrome de burnout é intrínseca, pois, ao não serem cuidadas e desenvolvidas, as competências emocionais dos próprios educadores podem resultar em desgaste e diminuição da eficácia na prática pedagógica. Portanto, além de promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos, é imprescindível que as políticas educacionais incluam estratégias de cuidado e apoio psicológico aos professores, para que eles possam estar emocionalmente equilibrados e preparados para enfrentar os desafios do dia a dia escolar.

No entanto, apesar desses desafios, a educação contemporânea também apresenta oportunidades significativas para superar essas dificuldades. A crescente conscientização sobre a importância das competências socioemocionais tem levado à criação de programas de formação docente focados no desenvolvimento dessas habilidades. Esses programas, que incluem treinamentos sobre inteligência emocional, resolução de conflitos, gestão de estresse e práticas de *mindfulness*, têm demonstrado resultados positivos na melhoria da saúde emocional dos professores e no aumento de sua capacidade de promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e empático. A formação docente, portanto, não pode mais ser vista apenas sob a ótica do domínio de conteúdos acadêmicos, mas deve englobar também a preparação dos educadores para lidar com as complexidades emocionais e sociais presentes no contexto escolar. Isso exige uma abordagem holística, que considere tanto as necessidades cognitivas quanto as emocionais e sociais dos alunos e dos professores.

Além disso, a integração das competências socioemocionais no currículo escolar também pode ajudar na formação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo. Ao incentivar habilidades como empatia, cooperação e respeito à diversidade, os professores contribuem para a construção de uma cultura escolar que valoriza as diferenças e promove a convivência harmoniosa entre os alunos. Em um mundo cada vez mais polarizado e marcado por desigualdades, a educação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a promoção das competências socioemocionais vai além da sala de aula, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de seu papel social e preparados para lidar com os desafios da vida adulta. Essa transformação da educação, portanto, exige que os professores se tornem facilitadores de um processo de aprendizagem que leve em conta não apenas o saber acadêmico, mas também a formação emocional e ética dos alunos.

A incorporação das competências socioemocionais no ensino, no entanto, não se limita à atuação dos professores. Ela também depende de um apoio estrutural mais amplo, que envolva gestores educacionais, famílias e a sociedade como um todo. Para que as competências socioemocionais se tornem uma parte integrante da educação, é fundamental que haja uma mudança na forma como a educação é concebida e valorizada. A sociedade precisa entender que a educação vai além da preparação para o mercado de trabalho, e que a formação de um cidadão pleno envolve o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais. Assim, é necessário que gestores educacionais adotem políticas públicas que incentivem a integração dessas competências no currículo, e que famílias e comunidades apoiem e reforcem o aprendizado socioemocional fora da escola.

É importante ressaltar que o foco no desenvolvimento das competências socioemocionais não pode ser visto como uma solução para todos os problemas da educação. A implementação dessas competências deve ser feita de forma cuidadosa e respeitosa, evitando a sobrecarga de demandas para os educadores e a banalização do tema. A simples inserção de atividades voltadas para o desenvolvimento emocional no currículo não será suficiente se não houver um comprometimento real da escola e da sociedade com a formação integral do aluno. É necessário que a educação, de forma geral, seja repensada de modo a valorizar as emoções, os valores e as relações interpessoais como elementos centrais no processo de aprendizagem. Essa mudança de paradigma é crucial para que possamos alcançar uma educação mais justa, equitativa e transformadora.

O professor, como mediador desse processo, deve ser visto como um agente central na formação de competências socioemocionais. Sua formação, seu bem-estar emocional e sua capacidade de promover um ambiente de aprendizagem saudável são aspectos fundamentais para o sucesso desse processo.

As competências socioemocionais não são apenas habilidades que os alunos devem aprender, mas também práticas que os professores devem incorporar em sua própria vida e prática pedagógica. Ao integrar essas competências de maneira eficaz, o professor contribui para a construção de uma sociedade mais empática, colaborativa e resiliente.

A educação torna-se um campo onde tanto os alunos quanto os educadores podem crescer e se desenvolver integralmente, superando desafios e construindo um futuro mais promissor para todos.

## ***2.2 Brasil: o papel das competências socioemocionais, permeando o desenvolvimento integral dos estudantes***

No Brasil, o papel das competências socioemocionais tem ganhado crescente destaque no contexto educacional, especialmente no que tange ao desenvolvimento integral dos estudantes. Com a crescente compreensão de que o sucesso escolar não depende apenas da aprendizagem cognitiva, mas também da formação emocional e social dos alunos, as competências socioemocionais emergem como um pilar fundamental para a formação de cidadãos completos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea. Essas competências envolvem habilidades como empatia, autocontrole, resiliência, comunicação assertiva e resolução de conflitos, que são essenciais para o equilíbrio emocional dos estudantes e sua capacidade de se relacionar de maneira positiva com os outros. Incorporá-las ao currículo escolar é uma forma de atender à demanda por uma educação que não apenas instrui, mas que também prepara os alunos para a vida em sociedade, promovendo sua saúde mental e emocional.

A implementação de programas focados no desenvolvimento de competências socioemocionais no Brasil tem se mostrado uma estratégia eficaz para melhorar o clima escolar e combater problemas como a violência, o bullying e o baixo rendimento acadêmico. Ao promover um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso, essas competências contribuem para a construção de um espaço onde os alunos se sintam seguros para expressar suas emoções e opiniões, o que é fundamental para o processo de aprendizagem. Além disso, elas ajudam a aumentar a autoestima dos estudantes, permitindo que reconheçam seu potencial e se tornem mais autoconfiantes no enfrentamento dos desafios do dia a dia. Dessa maneira, as competências socioemocionais não apenas favorecem o desenvolvimento acadêmico, mas também proporcionam uma base sólida para a formação de indivíduos éticos, empáticos e resilientes, capazes de atuar positivamente na sociedade.

Entretanto, apesar dos avanços, a integração das competências socioemocionais nas escolas brasileiras ainda enfrenta desafios significativos. A escassez de recursos e a falta de formação contínua para os professores em relação ao tema são obstáculos que dificultam a plena implementação dessas práticas. Muitos educadores ainda carecem de ferramentas adequadas para trabalhar as emoções e as relações interpessoais dentro do ambiente escolar, o que exige uma capacitação específica e uma mudança na abordagem pedagógica.

As disparidades regionais e socioeconômicas do Brasil impactam diretamente na qualidade da educação oferecida, dificultando a universalização das iniciativas que promovem as competências socioemocionais. A superação desses desafios demanda uma ação conjunta entre gestores educacionais,

educadores e a sociedade, com o objetivo de construir um modelo de ensino mais inclusivo, humanizado e capaz de atender integralmente às necessidades dos estudantes.

### ***2.3 Pensamentos autorais: as competências socioemocionais e a nova fronteira do ensino-aprendizagem: uma exploração do papel das competências socioemocionais, permeando o desenvolvimento integral dos estudantes, os desafios de incorporá-las ao currículo escolar e a Síndrome De Burnout/Síndrome Do Esgotamento Profissional do professor***

O futuro da educação está em nossas mãos, e com uma abordagem mais integrada e humana, é possível transformar o cenário educacional de forma profunda e duradoura. Neste sentido este artigo destaca a coletânea de frases autorais que refletem o pensamento crítico dos autores, para que a

**Francisco Edvanilson de Lima Quaresma:** “A inclusão das competências socioemocionais no currículo escolar é essencial para garantir que os estudantes não apenas aprendam conteúdos acadêmicos, mas também desenvolvam habilidades para lidar com suas emoções, formar relações saudáveis e atuar de maneira ética e responsável em sociedade.”

**Andreia de Lima Aragão Teixeira:** “Para enfrentar os desafios do ensino-aprendizagem contemporâneo, é fundamental que os professores desenvolvam competências socioemocionais, o que permitirá um ambiente educacional mais acolhedor, eficaz e capaz de preparar os alunos para as demandas do futuro.”

**Lucas Serrão da Silva:** “A incorporação das competências socioemocionais no currículo escolar é uma necessidade urgente para o desenvolvimento integral dos alunos, pois elas ajudam a formar cidadãos mais preparados emocionalmente para lidar com os desafios da vida cotidiana e para o exercício da cidadania plena.”

**Sandro Garabed Ischkanian:** “O verdadeiro impacto da educação ocorre quando ela se conecta com as emoções e as relações interpessoais dos alunos. A implementação de estratégias que promovam as competências socioemocionais no ensino é, portanto, uma chave para o sucesso educacional de longo prazo.”

**Silvana Nascimento de Carvalho:** “Integrar as competências socioemocionais ao ensino é fundamental para preparar os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida. Com elas, é possível construir uma geração mais empática, resiliente e capaz de lidar com a complexidade emocional da sociedade atual.”

**Celine Maria de Souza Azevedo:** “A formação docente deve ser uma prioridade, pois professores bem preparados para lidar com as demandas emocionais dos alunos, e com a própria carga emocional do trabalho, podem promover um ambiente de aprendizado mais equilibrado e humano.”

**Gladys Nogueira Cabral:** “As competências socioemocionais precisam ser trabalhadas como parte do processo pedagógico, pois só assim será possível formar alunos que não apenas saibam resolver problemas acadêmicos, mas também lidar com as dificuldades emocionais e sociais que a vida impõe.”

**Elaine Gemima Santos de Souza:** “A formação dos professores deve ser entendida como um processo contínuo e multidimensional, que não só desenvolve habilidades pedagógicas, mas também socioemocionais, permitindo-lhes lidar com a complexidade de suas próprias emoções e com as dos seus alunos.”

**Thaís de Sousa Silva:** “A nova fronteira da educação está em entender que as competências socioemocionais não são um bônus, mas uma necessidade fundamental para a formação de indivíduos completos, que sejam capazes de se relacionar de forma saudável e produtiva no ambiente escolar e na sociedade.”

**Joselita Silva Brito Raimundo:** “Superar a síndrome de burnout nos professores passa, primeiramente, pela valorização de suas competências socioemocionais, criando um ambiente de trabalho que favoreça o autoconhecimento, a empatia e a comunicação aberta, para que possam exercer a docência com prazer e equilíbrio.”

**Simone Helen Drumond Ischkanian:** “A educação não pode ser apenas um espaço de desenvolvimento cognitivo; ela precisa integrar as competências socioemocionais para promover um aprendizado mais completo, que prepare os alunos para enfrentar os desafios do mundo atual com resiliência, empatia e habilidades de relacionamento interpessoal.”

### 3. CONCLUSÃO

A integração das competências socioemocionais ao currículo escolar, sem dúvida, representa um grande avanço para o desenvolvimento integral dos estudantes, mas é essencial que as políticas educacionais se concentrem em criar condições adequadas para que essa transformação seja possível de forma eficaz. Investir na formação continuada dos professores, oferecendo a eles ferramentas, apoio psicológico e estratégias pedagógicas para incorporar essas habilidades no processo de ensino-aprendizagem, é uma medida fundamental para superar os desafios atuais.

O desenvolvimento de uma educação mais holística, que considere tanto os aspectos cognitivos quanto emocionais, é um caminho promissor para uma sociedade mais empática e equilibrada. Esse modelo de ensino tem o potencial de reduzir casos de violência escolar, melhorar o bem-estar dos alunos e promover uma aprendizagem mais significativa, pois lida com a formação do indivíduo de maneira completa.

A conscientização sobre a Síndrome de Burnout entre os professores deve ser uma prioridade, pois é impossível promover uma educação saudável e eficaz sem que o educador tenha as condições necessárias para cuidar de sua saúde mental e emocional. O apoio institucional, a criação de espaços de diálogo e a implementação de estratégias de autocuidado são passos importantes para garantir que os professores possam realizar seu trabalho com prazer, sem a pressão do esgotamento profissional. Quando o educador se sente valorizado e bem preparado, ele se torna um modelo positivo para os estudantes, refletindo as próprias competências socioemocionais que se espera desenvolver nas salas de aula.

O investimento no bem-estar dos professores é tão essencial quanto o investimento no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos.

A construção de um cenário educacional mais inclusivo, acolhedor e eficiente depende de um esforço coletivo entre governos, escolas, famílias e a sociedade em geral.

O Brasil tem um potencial enorme para ser um modelo de inovação educacional, desde que as políticas públicas priorizem a formação docente, a inclusão das competências socioemocionais e a valorização do bem-estar dos educadores. Se esses pilares forem bem implementados, o país poderá formar cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com empatia, resiliência e inteligência emocional.

## REFERÊNCIAS

COELHO, Américo. **Educação inclusiva e as demandas contemporâneas de formação docente**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2021.

GOMES, Lúcia. **Formação docente: Desafios e inovações no contexto contemporâneo**. São Paulo: Editora Pearson, 2019.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; FERREIRA, Juliana Balta; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; CARVALHO, Silvana Nascimento de; FERREIRA, Juliana Balta; SILVA, Lucas Serrão da; CEDRO, Rosana de Jesus; ISHKANIAN, Sandro Garabed. **Neuropedagogia, Psicopedagogia e a Formação Docente frente às Demandas da Educação Atual**. Disponível em: <https://simonehelendrumond.blogspot.com/2024/12/neuropedagogia-psicopedagogia-e-formacao.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

LIMA, Ana Lúcia Pinto de. **A Psicopedagogia na educação inclusiva: Teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020. **MORAN, José Manuel. Metodologias ativas: Educação para a aprendizagem com tecnologia**. São Paulo: Editora Papirus, 2018.

SCHNEIDER, Sandra. **Neuropedagogia: Integrando neurociência e pedagogia para o ensino de qualidade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

SILVA, Terezinha de Jesus; REIS, Ana Lúcia da Costa. **A psicopedagogia no processo de ensino-aprendizagem: Contribuições para a prática educativa.** Brasília: Editora UnB, 2017.

# A ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE INFLUÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE EMPREENDEDORES

*Lucas de Araújo Aguiar<sup>1</sup>*

*Lourisvania da Silva e Silva<sup>2</sup>*

*Ailton Batista de Albuquerque Junior<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A escola tem um papel imprescindível no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, preparando-os para viver e interagir de maneira eficiente e consciente em sociedade, conduzindo a conhecimentos acadêmicos. Daí, a educação formal é responsável por fomentar habilidades cruciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade e a capacidade de adaptação, de modo que os alunos possam desenvolver-se no mercado de trabalho em constantes transformações.

Com fulcro em Sousa *et al.* (2024), o cenário que estamos vivendo necessita de profissionais adaptáveis às mudanças do mercado de trabalho e, dessa forma, é imprescindível que a escola tenha um olhar para essa temática de modo que os agentes de mudanças façam parte desse contexto de constantes alterações.

Por outro lado, Lage (2024) faz um contraponto considerável, ao ressaltar que a educação empreendedora não deve ser vista como uma solução para todos os desafios do empreendedorismo, é apenas uma ferramenta que apoia o desenvolvimento de competências e habilidades empreendedoras.

A justificativa para este tema se dá em contexto com a educação empreendedora nas escolas, que se tornou imprescindível especialmente após o cenário pandêmico, entre 2019 e 2022, no qual o mundo passou por

---

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste (IFRR/CBVZO). lucas.a@academico.ifrr.edu.br.

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste (IFRR/CBVZO). lourisvania.silva@academico.ifrr.edu.br.

3 Doutorando em Educação (UFU), Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). pedagogo.uece@hotmail.com.

transformações profundas, especialmente no comportamento das organizações e no modo de agir das populações.

Diante disso, inserir a educação empreendedora nas escolas é um tópico notável a ser debatido, pois traz novas perspectivas ao cenário atual econômico do nosso país, principalmente tratando-se das questões sociais e pode apoiar-se na promoção de projetos e práticas que possibilitem aos alunos empreendedores perceberem o seu papel na sociedade, além de compreender o seu potencial de transformação e geração de impacto positivo no mundo.

Esse tipo de educação pode ser aplicada em diversos níveis, desde escolas até programas de formação profissional e universidades. É uma ferramenta necessária para fomentar o desenvolvimento econômico e social. Por conseguinte, Sousa *et al.* (2024) sustentam que ao receber incentivos durante o processo de aprendizagem da formação básica os alunos, podem não somente aprender sobre a educação empreendedora, mas gerar habilidades, desenvolvendo comportamentos e pensamentos de acordo com as percepções de oportunidade no ambientes em que estão inseridos.

Pode-se destacar também, a educação empreendedora nas escolas na preparação dos alunos para os desafios do futuro, desenvolvendo capacidades que vão além do conteúdo curricular tradicional, seja por meio de aplicação de competências digitais, *network* com estudantes e outros empreendedores e a possibilidade de participação em feiras e competições.

Com isso, este artigo irá buscar responder a seguinte problemática: qual o papel da escola em desenvolver habilidades empreendedoras efetivas para a formação de empreendedores? Apresenta-se como objetivo: identificar as habilidades empreendedoras que os alunos desenvolvem quanto ao contato com a educação empreendedora no ambiente escolar.

## 2. DESENHO METODOLÓGICO

Convém circunscrever que a pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico, tendo por finalidade o aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. É primordial que o pesquisador aproprie-se no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado (Souza *et. al.*, 2021).

Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever sobre o que estudou, dedicar-se ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos (Rodrigues; Nelbert, 2023). Isto dito, a revisão de literatura é parte essencial de todo processo de pesquisa que também pode ser chamado de levantamento bibliográfico. Essa metodologia proporciona

uma base sólida de conhecimento teórico, permitindo ao pesquisador compreender o estado da arte da área e embasar suas argumentações de forma consistente (Guerra; Moura, 2021).

Este artigo trata-se também de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que Moura (2021), pretende compreender e interpretar o comportamento de um determinado grupo social. A propósito é enfatizado que este tipo de abordagem pode acarretar em múltiplos resultados, uma vez que pode ser aplicada a diferentes indivíduos e suas perspectivas.

Tratando-se de um pesquisador qualitativo de qualidade, o mesmo está na presença de alguém que está ciente de seu ambiente, sendo capaz de interagir com os protagonistas de situações sociais que contextualizam o assunto de seu interesse, sem interferência (González, 2020).

Podemos afirmar que este trabalho científico aplica-se ao conceito de pesquisa exploratória, haja vista que à luz de Sampaio (2022), este tipo de abordagem possui como objetivo ampliar o conhecimento do pesquisador sobre uma determinada problemática. Acrescenta que é um tipo de pesquisa essencial no início de investigações, pois compreendendo melhor a problemática a ser estudada, será possível refinar de maneira mais adequada a pergunta de pesquisa, escolher de forma mais assertiva os instrumentos de coleta de dados e organizar o uso do tempo e dos recursos.

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maiores informações e conhecimentos sobre uma determinada temática e facilitar a delimitação de um determinado tema de trabalho, necessitando de um planejamento flexível e levantamento bibliográfico (Almeida, 2021).

### 3. O EMPREENDEDORISMO E SUA EVOLUÇÃO

O termo “emprender” tem sua origem no francês *entreprendre*, que significa “alcançar” ou “emprender”, indicando uma ação de iniciar algo novo. O *entrepreneur*, ou empreendedor, é aquele que se compromete a organizar, gerenciar e assumir os riscos relacionados a um negócio ou projeto (Silva *et al.* 2021). O empreendedorismo está presente desde os primórdios da humanidade, quando foram realizadas as primeiras ações de inovação, como por exemplo, a invenção de instrumentos para obtenção de alimentos através da caça para que pudessem ser aperfeiçoados os meios de sobrevivência na idade da pedra (Galvão, 2024).

O empreendedorismo surgiu juntamente com o capitalismo no século XVIII. Acredita-se que o desenvolvimento ganhou crescimento e reconhecimento quando o conceito de “empresa” começou a aumentar sob a nova realidade de produção na época (Campanha; Lorenzo; Fonseca, 2022).

Se a ciência tem o papel de avançar sobre o mundo e sobre a natureza e seus inventores, pode-se descrever que os empreendedores são transformadores desses conhecimentos e inventos capazes de gerar impactos positivos na necessidade do ser humano, mesmo assim, a literatura referente a esse tema descreve há décadas o importante papel econômico dos empreendedores ligados ao desenvolvimento de inovações, tendo estes um incentivo econômico, ou seja, o lucro, para o desenvolvimento de novos produtos e/ou serviços (Ruiz, 2019).

O empreendedorismo pode ser compreendido como a arte de fazer acontecer com criatividade e motivação. Consiste no prazer de realizar com sinergismo e inovação qualquer projeto pessoal ou organizacional, em desafio permanente às oportunidades e riscos. É assumir um comportamento proativo diante de questões que precisam ser resolvidas. Além disso, desperta o indivíduo para o aproveitamento integral de suas potencialidades racionais e intuitivas. É a busca do autoconhecimento em processo de aprendizado permanente, em atitude de abertura para novas experiências e novos paradigmas (Baggio; Baggio, 2015).

Almeida *et al.* (2019) contribuíram ao afirmar que o empreendedorismo vai além de métodos para obter sucesso no mercado. Segundo ele, empreender é também uma forma de comportamento e de ver a vida, um modo de se posicionar diante das situações e de pensar “fora da caixa”.

É notório que vivemos em um ambiente de grande competitividade de mercado e de altas transformações, o que afeta diretamente as opções de compra por parte do consumidor, estimulando novos mercados e criando percepções em mercados já consolidados. Por essa razão, a competitividade incentiva o investimento em inovações e, por meio disso, as organizações, de forma geral, vêm-se obrigadas a criar processos, ideias, tecnologias para manter-se competitivas no mercado (Oliveira *et. al.*, 2020).

Pelas vias analíticas de Guimarães e Santos (2020), as dinâmicas e mudanças no mercado de trabalho e no mundo têm exigido dos indivíduos características e competências antes não demandadas e que, atualmente, precisam ser desenvolvidas para o desempenho exigido pelas organizações. Ademais, a Educação Empreendedora transformou-se em tema de recorrentes estudos no ambiente acadêmico, dada à sua relevância na promoção, por meio de mecanismos metodológicos e pedagógicos, de meios visando à instauração do espírito empreendedor, em qualquer instância educacional.

Peroni e Junior (2019) fazem um alerta ao dizer que o empreendedorismo não deve ser encarado como uma solução temporária para questões estruturais, como o desemprego ou a exclusão social. É essencial uma reflexão cuidadosa sobre o equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas para empreender e as condições contextuais que possibilitam a realização desse

propósito. Sem essa reflexão de base, existe o risco de transformar a ideia do empreendedorismo em uma estratégia que responsabiliza o indivíduo pela resolução de problemas que são, em essência, coletivos e estruturais.

O campo do empreendedorismo tem sido continuamente ressignificado tanto na literatura quanto nas práticas, abrangendo negócios, educação, formação pessoal e instituições não empresariais. Este fenômeno em constante reconfiguração destaca o papel transformador e evolutivo do empreendedorismo, alimentando novos empreendimentos, aptidões e dinâmicas institucionais (Campanha; Lorenzo; Fonseca (2022).

### ***3.1 Perfil do empreendedor: características e habilidades***

De acordo com o pensamento de Almeida (2019), o comportamento é um aspecto que pode ser moldado, pois está diretamente relacionado às competências não cognitivas, que são adquiridas a partir do ambiente e das condições socioeconômicas e não são inatas ao indivíduo. Essas competências se desenvolvem externamente, influenciadas pelo contexto em que o indivíduo está inserido, ao contrário das competências cognitivas, que geralmente são intrínsecas. Em meio a complexidade da definição do empreendedorismo, traçar o perfil empreendedor não é tarefa fácil, pois o comportamento humano é denso e não segue parâmetros exatos, variando de acordo com o indivíduo.

O empreendedor e o ato de empreender sempre estiveram ligados à criatividade, assumir riscos, a criação de empresas, inovação, ao desenvolvimento econômico e a geração de empregos (Minich, 2022). As competências existem em maior ou menor grau nas pessoas e são elementos que podem ser promovidos e desenvolvidos pelo ensino e influenciados pela experiência de vida. (Peroni; Junior, 2019).

Com fulcro em Peroni e Junior (2019), acreditava-se, que antigamente, o empreendedorismo era uma habilidade inata ou seja, algo que o indivíduo já possuía e que não poderia ser ensinado. No entanto, essa visão mudou, e hoje considera-se que o processo empreendedor pode ser ensinado e compreendido por qualquer pessoa. Os caminhos do empreendedorismo não são feitos apenas de sucesso imediato.

Faz-se necessário, além de conhecimento no negócio e de gestão, a constante busca de atualização, através de meios que os mantenham no mercado altamente competitivo, com novos desafios e exigindo cada vez mais desenvoltura para a resolução de problemas (Costa, 2020). Em coerência, Barreto (2021), afirma que a percepção de uma grande mudança pode provocar caos ou conflitos inicialmente, mas que, com ajustes, pode-se gerar grandes resultados por meio da regulação, educação, comportamento social e de ideias.

Divergente do que se acreditava que não se podia formar ou desenvolver um empreendedor, atualmente não acredita-se mais nesse pensamento, para os autores Campanha *et.al.* (2022) afirmam, no campo da educação, as habilidades empreendedoras podem ser ensinadas, visando a desenvolver o aprendizado, as aptidões e as percepções do potencial empreendedor, seja na área profissional ou influenciando pessoas, o empreendedorismo ganhou uma nova abordagem com um direcionamento multidimensional, associado aos traços pessoais, os fatores ambientais e econômicos, assim como as às características do futuro empreendimento.

As competências desenvolvidas em processos formativos voltados exclusivamente para o desempenho em sentido restrito não são suficientes para desenvolver um empreendedor, pois o desempenho é influenciado tanto por atributos pessoais quanto por fatores contextuais. No caso das competências empreendedoras, observa-se que, muitas vezes, suas definições se confundem com as de outras competências profissionais. (Peroni; Junior, 2019).

Almeida (2019) sustenta que o primeiro teórico que mencionou os aspectos psicológicos foi *McClelland*, destacando ser determinantes para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora nos indivíduos. O mesmo em 1987 propôs as Características dos Empreendedores Bem-Sucedidos (*Characteristics of Successful Entrepreneurs*), que são elas: iniciativa própria e busca intensa de oportunidades; perseverança, determinação e comprometimento; busca de qualidade e eficiência; coragem para assumir riscos, desde que sejam calculados; definição de metas e objetivos; busca de informações e de conhecimentos; planejamento e monitoramento sistemático, isto é, detalhamento de plano e controles; capacidade de persuasão e de estabelecer redes de contatos pessoais e independência, autonomia e autocontrole.

As pessoas que desejam ser empreendedoras, de acordo com Nascimento (2020), necessitam de três conjuntos de habilidades, sendo elas: empreendedora, gerencial e técnica. O autor explica que a habilidade empreendedora compreende a autodisciplina, capacidade de assumir riscos, inovação, orientação a mudança e persistência. Para a habilidade gerencial, é necessário agir com comunicação, design, pesquisa e desenvolvimento, organização ambiental e operações específicas para a indústria. Na habilidade técnica, seguem os princípios do planejamento, tomada de decisão, motivação, marketing, financeiro e vendas. Estas habilidades podem ser desenvolvidas por meio da educação e mentalidade empreendedora, que potencializa os comportamentos e competências de um indivíduo em criar valor para uma variedade de ambientes.

O empreendedor por sua vez, demonstra ser o profissional capaz de identificar oportunidades, assumir o controle da situação, criar algo novo

ou aprimorar algo que já existe. Para isso, possuir iniciativa, ser persistente, estar comprometido, saber buscar informações e estabelecer metas, ter poder de convencimento e persuasão, aceitar correr riscos calculados, possuir independência e autoconfiança, são fatores essenciais ao perfil de um empreendedor de sucesso (Soares, 2023). Entretanto Almeida (2019), pontua que independentemente do tipo de empreendedorismo, seja no campo pessoal, social ou econômico, o indivíduo deve possuir persistência, independência, comprometimento, autoconfiança, para ousar em suas atividades, para surpreender, para fazer além do esperado.

### **3.2 Educação empreendedora**

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), proferem que “a educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares” (Brasil, 2013, p. 18). Na mesma diretriz, é defendido que a escola é um campo de recriação e invenção, pois os processos escolares estão voltados para o contexto sociocultural em mudanças, e que a escola precisa priorizar os processos de modo a desenvolver pessoas capazes de inventar, ser participativos, cooperativos, preparando indivíduos para as múltiplas inserções sociais culturais, políticas, laborais, juntamente como a capacidade de intervir em problemas, nos aspectos relacionados à vida ou nas formas de produção.

A escola deve se constituir como um ambiente que favorece a construção interativa do conhecimento, visando o desenvolvimento de competências. No novo paradigma educacional, ensinar por competência implica em preparar o cidadão para um novo tempo, desenvolvendo a capacidade de mobilizar recursos e habilidades para abordar e resolver situações complexas, refletindo a necessidade de uma educação que não apenas mova o conhecimento, mas que forme indivíduos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Peroni; Junior, 2019).

De acordo com Almeida (2019), a Fundação Getúlio Vargas foi pioneira na promoção do empreendedorismo no Brasil como parte da educação formal, ao oferecer, no início dos anos 1980, um curso intitulado “Novos Negócios”. A partir dessa iniciativa, o estudo do empreendedorismo tem se expandido e se consolidado em diversos níveis acadêmicos, incluindo programas de pós-graduação lato e stricto sensu.

O autor Manfré (2022) pontua que no debate sobre a cultura do empreendedorismo, na escola atua como dispositivo desenvolvendo o imperativo do que pode ser feito e pensado. Este conceito para Krüger *et. al.* (2019) pode ser entendido como um processo dinâmico de conscientização, associação

e aplicação que envolve transformar a experiência e o conhecimento em resultados aprendidos e funcionais. Além disso, complementa que a educação empreendedora pode oportunizar ao estudante enxergar e avaliar determinada situação, assumindo uma posição a elaborar e planejar formas e estratégias de interagir com aquilo que ele passou a perceber.

As transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas no Brasil tiveram um impacto significativo nas relações de trabalho e também na educação, que precisou se adaptar para acompanhar as novas demandas, promovendo a normatização educacional no país (Peroni; Junior, 2019).

Há uma distinção entre educação empreendedora e outras metodologias de ensino voltadas para negócios. Enquanto a educação empreendedora concentra-se na identificação de oportunidades por meio de ideias criativas e no desenvolvimento do processo para concretizá-las, seja ou não em um negócio, as metodologias de ensino de negócios visam principalmente o uso de ferramentas gerenciais voltadas para a administração de negócios existentes (Junior; Martins; Matos, 2020).

Muitos são os métodos empregados na educação para fortalecer o espírito empreendedor e a formação de competências voltadas para a inovação e a responsabilidade social. Peroni e Junior (2019) contribuem com diversos procedimentos técnicos e recursos, como visitas técnicas, incubadoras, grupos de trabalho, planos de negócios, estudos de caso, criação de empresas, jogos e simulações, têm sido aplicados em escolas e universidades com o intuito de investir em uma educação voltada para o desenvolvimento de capacidades empreendedoras nos jovens. Essas ações visam prepará-los para identificar e seguir caminhos inovadores em suas vidas, além de promover uma formação que contribua para o desenvolvimento de indivíduos criativos, inovadores e comprometidos com o desenvolvimento coletivo.

O desenvolvimento de comportamentos e atitudes empreendedoras, surgem das intenções de pessoas motivadas para ação e que se dispõem em um ambiente com condições adequadas, e que esse também é um papel relevante da escola (Almeida, 2019).

A centralidade do estudante no processo de educação empreendedora, enfatizando o desenvolvimento pessoal e a construção de uma identidade empreendedora por meio da autonomia no aprendizado é de suma importância. Na educação empreendedora, o aluno ocupa um papel central no processo de aprendizagem, atuando como protagonista na busca de autodirecionamento, com o objetivo de desenvolver tanto o conhecimento quanto o autoconhecimento (Peroni; Junior, 2019).

A educação empreendedora se fortalece a cada ano e vem sendo discutida, principalmente pelo fato do crescimento entre as pessoas que ingressam em

uma Instituição de Ensino Superior. Esse crescimento impressiona com o salto entre as vagas destinadas ao Ensino Superior entre os anos 1990 até o ano de 2010. Estas instituições preocupam-se com as questões de empregabilidade e tendem a oferecer atividades que fortaleçam o empreendedorismo, bem como a participação de eventos que são iniciados e impulsionadas pelas prefeituras, associações e governos (Lopes, 2010).

Na visão de Meneses (2020), a infância e, posteriormente, a adolescência são momentos propícios para a aplicação da educação empreendedora. Com o incentivo ao empreendedorismo nessa fase da vida dos estudantes é possível construir meios para que eles consigam alcançar seus desejos que começam a despertar a partir da juventude. Em concordância, Uemura (2021) afirma que este tema sendo abordado nas escolas, propicia a uma realidade próxima em relação a políticas públicas de diversos países, podendo assim colaborar com o desenvolvimento e preparo dos estudantes para um cenário desafiador.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A abordagem empreendedora nas escolas coopera para o desenvolvimento de uma geração mais resiliente, autoconfiante e capaz de lidar com as constantes mudanças do mundo moderno. Além disso, proporciona aos alunos uma visão prática de como transformar ideias em ações, promovendo a autonomia, o trabalho em equipe e a capacidade de tomar decisões assertivas.

Constatamos que os resultados tendem a ser positivos, no que diz respeito ao que o empreendedorismo pode criar juntamente com os alunos, pois esta forma de educação auxilia no desenvolvimento de habilidades como a liderança, criatividade e inovação, para que os indivíduos possam iniciar ou gerenciar seus próprios negócios e que possam também somar em seus ambientes profissionais. Estas atitudes dentro das escolas podem auxiliar os alunos a identificar novas oportunidades, assumir riscos e ajudar na adaptabilidade em um mundo onde as mudanças são constantes.

Portanto, pode-se concluir que o tema em estudo é de grande valia principalmente para o benefício dos indivíduos, como também para o crescimento econômico do país e do mundo. Por meio de um empreendimento, os futuros gestores podem criar oportunidades e vagas de trabalho, criar inovações e gerar impactos positivos para a sociedade. Também é interessante que estes conceitos sejam aplicados não somente no Ensino Superior, mas que possam criar vínculos empreendedores a partir do ensino fundamental.

O empreendedorismo nas escolas deve ser visto como um investimento no futuro, capacitando os jovens a se tornarem cidadãos mais preparados e inovadores, que não apenas buscam o sucesso pessoal, mas também contribuem para o

desenvolvimento social e econômico da sociedade como um todo. Ao promover essa mentalidade empreendedora desde a infância e a adolescência, as escolas têm a oportunidade de moldar uma geração mais consciente, inovadora e preparada para os desafios do futuro. Dessa forma, incluir a educação empreendedora nas escolas pode não só preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas também para uma atuação mais consciente e transformadora na sociedade.

Vale ressaltar que o mercado de trabalho evolui constantemente, e a educação empreendedora pode adequar-se através da tecnologia, desenvolvimento de comportamentos e novos métodos de ensino, a fim de que possa ser potencializado esta abordagem nas escolas e no cotidiano.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ítalo D.'Artagnan. **Metodologia do trabalho científico**. 2021.
- ALMEIDA, Fernanda Cardoso. **Aprendizagem baseada em empreendedorismo**: uma proposta para melhoria do ensino profissional técnico de nível médio no IFPA. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.
- BAGGIO, Adelar Francisco; BAGGIO, Daniel Knebel. Empreendedorismo: conceitos e definições. **Revista de empreendedorismo, inovação e tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2015.
- BARRETO, Diego. **Nova Economia**: entenda por que o perfil empreendedor está engolindo o empresário tradicional brasileiro. Editora Gente, 2021.
- BARBOSA, Raul Afonso Pommer; DA SILVA, Eliane Alves; GONÇALVES, Fernando Hungaro Lemes; DE MORAIS, Fábio Rogério. O Impacto da Educação Empreendedora na Intenção de Empreender: análise dos traços de personalidade. **REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal**, São Paulo, SP, v. 9, n. 1, p. 124–158, 2020. DOI: 10.14211/regepe.v9i1.1589. Disponível em: <https://regepe.org.br/regepe/article/view/1589>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. (2013). Brasília. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 nov. 2024.
- CAMPANHA, Lucas José; LORENZO, Helena Carvalho de; Fonseca, Sergio Azevedo. Enfoques para o estudo do empreendedorismo: multidimensionalidade conceitual e diversidade de tipos. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.8, p. 55066-55093, aug., 2022.
- COSTA, Suellen Alves. **O perfil do empreendedor digital nas redes sociais**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unichristus.edu.br/jspui/handle/123456789/1099>. Acesso em 06 nov. de 2024.

DE SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

JUNIOR, Walterly Torres Buceles Junior; MARINS, Emilly Pereira; DE MATOS, Helio Trindade. **A influência da educação empreendedora na interação empreendedora dos alunos do ensino técnico em São Luís do Maranhão**. 2020. Disponível em: <https://submissao.singep.org.br/8singep/arquivos/267.pdf>. Acesso em 10 nov. 2024.

GALVÃO, Emilly Pinheiro; JUNIOR, Armando Araújo de Souza; MORAES, Ana Flávia de Moraes; MENDES, Sérgio Augusto Torres. **Perfil empreendedor: um estudo sobre o empreendedorismo feminino na cidade de Manaus**. 2024.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 155–183, 2020.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues; MOURA, Dayvison Bandeira de. A chave para o conhecimento: desvendando os benefícios da pesquisa bibliográfica em pesquisas educacionais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 597–604, 2021.

GUIMARÃES, Jairo de Carvalho; SANTOS, Ildamara Ferreira dos. Educação empreendedora: a pratica docente estimulando a mente do estudante. **Revista Pensamento contemporâneo em Administração**. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4417/441763703009/html/>. Acesso em: 17 out. 2024.

KRÜGER, Cristiane; BÜRGER, Rafaela Escobar; MINELLO, Italo Fernando. O papel moderador da educação empreendedora diante da intenção empreendedora. **Revista Economia & Gestão**, v. 19, n. 52, p. 61- 81, 2019.

LAGE, Priscila Roberta. Influência do ensino do empreendedorismo no desenvolvimento das habilidades empreendedoras. **Recima21 - Revista Científica Multidisciplinar** - Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4054>. Acesso em: 17 out. 2024.

LOPES, Rose Mary Almeida. **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Elsevier, 2010.

PERONI, Ana Paula; CAVALARI JUNIOR, Octavio. Educação empreendedora: formação de cidadãos na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 47, p. 70-81, dez. 2019. ISSN 2447-9187

MANFRÉ, Ademir. Aprendendo a empreender: o projeto de vida e a cultura do empreendedorismo na educação escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 52, p. 373-395, 2022.

MENESES, Pedro Rodrigues Araujo de. **Propostas para a educação empreendedora em escolas públicas de ensino fundamental**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1078>. Acesso em 07 nov. 2024.

MINICH, Ana Karoline Junkes. **Perfil empreendedor**: análise comparativa entre acadêmicos do curso de Ciências Contábeis e Administração na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/237716>. Acesso em: 06 nov. 2024.

MOURA, Diego Luz. **Pesquisa qualitativa**: um guia prático para pesquisadores iniciantes. Editora CRV, 2021.

NASCIMENTO, Lendro Maciel. **Canvas para identificação do perfil empreendedor**: um modelo conceitual com base na visão sistêmica. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215941>. Acesso em 07 nov. 2024.

OLIVEIRA, João Leandro Cassio de; CARVALHO, Joao Francisco Sarno; OLIVEIRA, Francisco Horacio Pereira de; RAPINI, Márcia Siqueira. Transferência de tecnologia como agente desenvolvedor da cultura e inovação na UFMG. **Revista eletrônica Multidisciplinar – UCP**, v.7 n.1, jan.jul/2020 – ISSN 2179-5169.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; NEUBERT, Patricia da Silva. **Introdução à pesquisa bibliográfica**. 2023.

RUIZ, Fernando Martinson. **Empreendedorismo**. Senac, 2019.

SAMPAIO, Tuane Bazanella. **Metodologia da pesquisa**. 2022.

SILVA, Késia Aparecida Teixeira; FREITAS, Rodrigo Cassimiro de.; REIS, Natália dos Santos; ARAÚJO, Júnio Silva de; MOREIRA, Jenifer Caroline Pinto. Análise dos principais desafios enfrentados por empreendedores durante a pandemia do COVID-19: um estudo realizado na região do Barreiro em Belo Horizonte / MG. **Revista interdisciplinar de extensão**, v. 5, n° 10, 2021.

SOARES, Karen Cristina de Souza. **Perfil empreendedor**: características e habilidades. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/4067>. Acesso em 06 nov. 2024.

SOUSA, Ana Livia Olivindo de; LIMA, Taísa Maria Gomes; NASCIMENTO, Meirilane do; SÁ, Jairon Suel de Moura; ALBUQUERQUE, Anderson Terceiro de.; PIMENTA, Alcineide Aguiar; MARQUES, Francisco Geilson Vasconcelo; RAMOS, Ismael Araújo. A educação empreendedora como atividade extracurricular no ensino fundamental: preparando o aluno para o mercado de trabalho. **Revista Foco**, 17(3), 2024.

UEMURA, Marise Regina Barbosa. **Educação empreendedora para jovens estudantes de ensino médio**: iniciativas no Brasil e efeitos nas habilidades empreendedoras dos participantes. 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-04122023-171933/en.php>. Acesso em 07 nov. 2024.

# A RELEVÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Gilcimara Santana Cunha<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A formação docente para a educação infantil é essencial para o desenvolvimento educacional e socioemocional das crianças em idade pré-escolar. Professores bem preparados devem compreender não apenas o conteúdo curricular, mas também as especificidades do desenvolvimento infantil, incluindo habilidades socioemocionais e cognitivas. Estratégias eficazes de formação docente incluem programas que integram teoria e prática, estágios supervisionados em ambientes reais de ensino, e o desenvolvimento de habilidades de inclusão e diversidade. Além disso, a formação contínua e o uso adequado da tecnologia são fundamentais para garantir que os educadores estejam atualizados com as melhores práticas e preparados para enfrentar os desafios da educação infantil. Investir na formação docente é fundamental para proporcionar experiências educacionais positivas e significativas que preparem as crianças para o sucesso futuro.

A formação docente é um aspecto crucial para o sucesso educacional, especialmente nas séries iniciais, que representam a base fundamental da jornada acadêmica de qualquer aluno. Este artigo abordará a importância da formação específica para professores que atuam nesses anos iniciais, destacando os desafios e as estratégias necessárias para preparar educadores capazes de promover um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo.

Este escrito explora ainda os desafios enfrentados pelos professores em formação e destaca a importância de estratégias eficazes de desenvolvimento profissional para garantir um ensino de qualidade nessa fase crucial do desenvolvimento humano.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, licenciada em História, especialista em Alfabetização e Letramento e Educação Especial e Inclusão. Email: santanaagil@hotmail.com.

## **2. DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA SÉRIES INICIAIS**

Um dos grandes desafios na formação docente atual diz respeito não apenas ao domínio do conteúdo curricular, mas também na formação crítica para entender e aplicar as metodologias pedagógicas adequadas ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Além disso, é preciso ter uma formação voltada para a Inclusão e para a Diversidade, uma vez que a diversidade de habilidades, backgrounds culturais e necessidades especiais dentro da sala de aula requer que os professores estejam bem preparados para promover uma educação inclusiva que atenda às necessidades de todos os alunos.

Habilidades para uso e aplicação de forma didática das Tecnologia e da Inovação, também requerem formação, uma vez que o uso eficaz da tecnologia no ensino pode aumentar o engajamento e a eficácia da aprendizagem. Essas habilidades precisam fazer parte do currículo da formação docente, pois os professores precisam ser capacitados para integrar ferramentas tecnológicas de maneira significativa em sua prática pedagógica.

No que tange ao Desenvolvimento Socioemocional: Além do desenvolvimento acadêmico, as séries iniciais são cruciais para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Os professores devem ser treinados para promover um ambiente que cultive habilidades como empatia, resiliência e autocontrole.

O PNE (BRASIL, 2001, p.95), discorre sobre a formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação, nessa linha destaca que:

É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior. (p. 40). PNE (BRASIL, 2001, p.95).

## **3. ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR A FORMAÇÃO DOCENTE**

Algumas estratégias precisam ser recorridas no âmbito de formação docente, visando criar currículo integrado como programas de formação docente devem integrar teoria e prática, oferecendo oportunidades para os futuros professores aplicarem seus conhecimentos em ambientes reais de ensino desde o início de sua formação.

Também é importante que haja mentoria e supervisão do trabalho docente, no intuito de estabelecer programas para ajudar a facilitar a transição da teoria para a prática do educador, fornecendo orientação e suporte personalizado e transmitindo segurança ao profissional.

A educação é um campo em constante evolução, e os professores das séries iniciais devem estar atualizados com as últimas pesquisas, práticas e tecnologias educacionais. Por isso, a necessidade de oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo é essencial.

Tratar sobre abordagem interdisciplinar é de grande valia, pois a formação docente deve adotar uma abordagem interdisciplinar, integrando conhecimentos de psicologia do desenvolvimento, neurociência, educação especial e outras áreas relevantes para uma compreensão abrangente das necessidades das crianças em idade escolar.

Essas estratégias, quando implementadas de forma integrada e sustentada, têm o potencial de melhorar significativamente a qualidade da formação docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida às crianças em idade pré-escolar.

#### **4. REQUISITOS PARA UM BOM TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Compreensão do Desenvolvimento Infantil:** A formação de professores deve incluir uma compreensão aprofundada do desenvolvimento infantil, pois isso é essencial para criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades únicas das crianças em idade pré-escolar.

**Promoção da Alfabetização e Numeracia:** Os educadores precisam ser capacitados para promover a alfabetização e a numeracia desde tenra idade, incorporando atividades lúdicas e interativas que desenvolvam habilidades fundamentais nas crianças.

**Inclusão e Diversidade:** A formação docente deve preparar os professores para lidar com a diversidade na sala de aula, incluindo crianças com necessidades especiais, garantindo que todos os alunos recebam o apoio necessário para alcançar seu pleno potencial.

Sobre esse pensamento, Reis (2013, p.68), afirma que:

A educação que inclui reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo que contribui para o exercício dos direitos humanos, princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade. Ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças. Por isso, não se constrói a diversidade por uma via de mão única; ao contrário, vislumbrar uma sociedade mais inclusiva requer do Estado, da educação, da sociedade civil e da família envolvimento contínuo na defesa da diversidade humana.

**Parceria com as Famílias:** Professores bem treinados são capazes de estabelecer parcerias eficazes com as famílias, reconhecendo o papel crucial

dos pais no desenvolvimento educacional de seus filhos. Assim sendo, é papel da escola estabelecer um vínculo com a família no intuito de potencializar os esforços para que o aprendizado do aluno seja mais eficiente.

[...] reconhecimento da importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar, o auxílio às famílias no exercício de seu papel na educação, no desenvolvimento e no sucesso profissional de seus filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade (SILVA, VARANI, 2009, p. 515).

A família tem o papel de instituição na organização social, por isso, é sua tarefa propiciar à proteção, afetividade e educação.

## 5. CONCLUSÃO

A formação docente é um investimento fundamental no futuro da educação, especialmente nas séries iniciais, pois é o momento em que a criança começa a formar seu repertório de mundo e conhecimentos. Por isso, a importância de ter nesse processo docentes críticos e bem preparados para ensinar de forma ética, coesa e coerente os conhecimentos para formação escolar desse aluno.

Viu-se aqui também que, ao enfrentar os desafios e adotar estratégias eficazes de desenvolvimento profissional, é possível capacitar os professores a oferecer uma educação de alta qualidade que prepare as crianças não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida de aprendizado contínuo e realização pessoal, devido as bases que trouxe de sua vida escolar em todo processo de estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2000, n° 714, p. 108-130. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf)> Acesso em: 10 nov. 2024.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VARANI, A.; SILVA, D. C. **A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.91, n.229, p. 511-527, set/dez 2010. Disponível em: Acesso em: 5 Fev. 2024.

**PNE** Acesso em 21 Jan.2024. <http://www.portal.mec.gov.br/arquivospdf/pne.pdf>.

# **A VISÃO DE GESTORES ESCOLARES SOBRE O ENSINO MÉDIO GAÚCHO EM TEMPO INTEGRAL**

*Mariana Araujo Zocratto<sup>1</sup>*

Este trabalho é parte da minha pesquisa, desenvolvida no curso de Mestrado do programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), que teve como objeto de estudo as experiências em duas escolas estaduais de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, com o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). As instituições de ensino selecionadas para a pesquisa não foram identificadas em nenhum momento deste trabalho, tendo em vista o compromisso ético com o anonimato<sup>2</sup>.

Em 2018, por meio do Decreto nº 53.913/2018, que institui o Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul, foram escolhidas 12 escolas da rede estadual para participar do programa. Segundo informações retiradas do site da Secretaria da Educação do estado do Rio Grande do Sul (Seduc), em 2023, início do segundo mandato do governador Eduardo Leite, a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral é uma ação prioritária do governo do estado do Rio Grande do Sul para o período 2023-2026.

O projeto visa atender à meta 6 do Plano Nacional de Educação de que, até 2024, 50% das escolas de Ensino Médio da rede pública sejam em tempo integral, e que 25% dos alunos estejam matriculados nessa modalidade. A partir de 2023, são 111 instituições ofertando o modelo de ensino no Estado. São 67 novas escolas que se juntam às 18 escolas técnicas, 8 escolas Tiradentes e 18 escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Rio Grande do Sul, 2023?).

Com uma meta de expansão considerável do número de escolas de Ensino Médio para o Tempo Integral, em um curto período, é fundamental analisar como os gestores escolares dialogam com as políticas propostas e a como a política em ação é conduzida pelas equipes diretivas no contexto analisado das escolas.

---

1 Mestranda em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, <https://orcid.org/0000-0002-0629-6004>, [mariana.zocratto@ufrgs.br](mailto:mariana.zocratto@ufrgs.br).

2 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS em março de 2024, com o compromisso de não publicar o nome das escolas nem dos entrevistados.

Depois de visitar algumas escolas de ensino médio em tempo integral e conversar com seus gestores, foi possível constatar um certo padrão na forma como esse modelo chega até a escola. Por esses relatos, percebemos que geralmente é a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul quem faz o convite para a instituição. A escola, por sua vez, ouve sua comunidade escolar, e a equipe diretiva decide concordar ou não com a adesão ao programa.

A pesquisa pautou-se em ouvir profissionais da gestão escolar das duas escolas selecionadas, aqui serão denominadas escola A e B, com a seguinte indagação: como as escolas fazem acontecer a política do Ensino Médio em Tempo Integral? Utilizou-se como referencial teórico o conceito de atuação das políticas, proposto por Ball, Maguire e Braun (2016). Tratando de escolas públicas inglesas, entre os anos de 2008 e 2011, Ball, Maguire e Braun (2016) analisam como as escolas “fazem” política, especificamente, como as políticas tornam-se vivas e atuantes (ou não) nas escolas. Pretendeu-se, com esta pesquisa, uma narrativa das experiências, vivenciadas nas escolas por diretores e supervisores a partir do momento em que uma nova política chega e ali se desenvolve. “A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 26).

E os gestores escolares, o que pensam da proposta do Ensino Médio em Tempo Integral? Para a dissertação de mestrado acompanhei duas escolas estaduais de ensino médio em tempo integral entre 2023 e 2024. Ao entrevistar os gestores das escolas A e B, procurou-se compreender fatos que antecederam e contribuíram para a decisão de implementação; principais dificuldades enfrentadas no início da implementação; e perspectivas e as ações dos atores envolvidos.

Para realizar essas análises, além de realizar entrevistas semiestruturadas, foi fundamental acompanhar um pouco do dia a dia da escola. Entender suas dinâmicas, seu ambiente, seus atores, seu universo, que é tão particular. Ferretti e Silva Júnior (2004), em seu livro *O institucional, a organização e a cultura da escola*, trazem uma definição do que seria essa cultura escolar.

[...] a cultura escolar é a materialização da densidade histórica da escola que se faz na prática escolar, que é, por sua vez, a materialidade das relações escolares, portanto, única. O que nos impõe assumir que a escola não é multicultural, ainda que se apresente em uma primeira aproximação como tal, e tem sua cultura específica, produzida pela sua história também específica (Ferretti; Silva Júnior, 2004, p.58).

Na constituição da cultura escolar, Ferretti e Silva Junior (2004) dizem ainda que os sujeitos que aí trabalham aproximam-se dos objetos materiais, de formas de pensar e agir, produzindo objetivações, também por meio de práticas, para atingir metas sociais sobre a qualidade da formação do ser social: “Concretamente, a escola resulta da junção entre sua dimensão institucional e sua cultura específica, historicamente constituída” (Ferretti; Silva Júnior, 2004, p. 60).

## ENSINO MÉDIO GAÚCHO EM TEMPO INTEGRAL

A expansão do número das escolas de EMTI, como já mencionado, foi uma das promessas de campanha do então candidato a reeleição a governador Eduardo Leite, em 2022. Em matéria publicada no dia 31 de janeiro de 2023, no jornal Zero Hora<sup>3</sup>, foi anunciado que a educação gaúcha ganhava reforços importantes: as consultorias de entidades com o know-how de como implementar as mudanças na rede de ensino médio em tempo integral e na alfabetização. As consultorias seriam ofertadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e teriam duração prevista de três a quatro anos. Nesse período, seriam feitas capacitações para coordenadores e profissionais da rede, que serviriam de multiplicadores desses conhecimentos em suas regiões e municípios.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação foi criado no início dos anos 2000, pelo executivo Marco Magalhães e um grupo de apoiadores com o objetivo de promover, em associação ao governo estadual de Pernambuco, a revitalização de tradicional escola pública estadual em Recife, capital do estado.

Em abril de 2023, a Seduc e o ICE promoveram uma *live* de acolhimento do “Treinamento para educadores da Rede Estadual de Educação”. A Escola da Escolha, como o material do treinamento descreve, é o modelo de educação integral idealizada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, que é desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira.

Como foi possível constatar ao longo da pesquisa, esse modelo adotado para o EMTI pelo governo do Rio Grande do Sul foi uma proposta imposta sem a participação dos professores e alunos na sua elaboração.

## O GUIA DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO EM TEMPO INTEGRAL

O objetivo desta subseção é trazer uma análise inicial do documento intitulado “Guia do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral<sup>4</sup>”, produzido e distribuído pela Seduc do Rio Grande do Sul. Segundo esse documento, no ano de 2024, o governo lançou o desafio de “reconstruir a proposta do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral (EMGTI)” (Rio Grande do Sul, 2024, p. 4, grifos no original). Ainda segundo o documento “era preciso uma proposta pedagógica mais consistente, que dialogasse diretamente com os estudantes e se mostrasse, assim, mais atrativa a eles. Dessa forma, apresentamos aqui um

3 Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2023/01/rs-tera-consultorias-de-ceara-e-pernambuco-para-qualificar-o-ensino-publico-cldks15w9008f0157t7d0k690.html>.

4 Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/05194509-documento-orientador-do-ensino-medio-gaucha-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em 27 de junho de 2024.

modelo de escola que tem como centralidade o estudante e seu Projeto de Vida” (Rio Grande do Sul, 2024, p. 4, grifos no original).

O Guia também traz orientações para organização das disciplinas, disposição de horários, planejamento das avaliações, rotinas e práticas educativas. O documento contempla ferramentas para os gestores que atuam na organização da rotina da escola, na implementação da política.

Segundo o Guia, as Escolas de Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral têm uma carga horária anual de 1.500 horas, divididas em 45 períodos semanais, distribuídos em 9 horas diárias de atividades escolares, incluindo intervalos. São quatro refeições diárias, sendo que o café da manhã está fora da carga horária prevista. O documento afirma que a Escola terá autonomia de escolher o melhor horário para seu contexto específico dentro das cinco opções listadas a seguir: 07h30 às 16h30, 07h40 às 16h40, 07h45 às 16h45, 07h50 às 16h50 ou 08h00 às 17h00.

Como é possível perceber ao ler o documento, o objetivo almejado por essa política é que o jovem protagonista seja visto como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas. Os Clubes de Protagonismo estão previstos do Guia do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral como espaços destinados à prática e à vivência do Protagonismo. São, segundo o documento, uma excelente oportunidade para que os estudantes trabalhem sua autonomia e capacidade de organização e gestão. São concebidos para se constituírem a partir dos interesses dos estudantes. Nas palavras do documento, “eles podem existir juntamente com o Grêmio Estudantil”. (Rio Grande do Sul, 2024, p.48)

Nenhuma das duas escolas analisadas implementou s clubes de protagonismo ainda. A pessoa gestora B1 acredita que a realidade do Rio Grande do Sul é diferente da realidade da região onde esse modelo foi criado.

[...] os clubes de protagonismo, que lá no Nordeste onde o dia tem uma duração maior, os alunos acabam ficando mais tempo na escola e até exercendo atividades depois das aulas. Aqui no Rio Grande do Sul, pelos dias serem mais curtos (inverno), os alunos acabam tendo que voltar para casa mais cedo. Não tem essa participação para ter clubes protagonistas. Não posso falar para ficarem depois da aula. O clima influencia a cultura escolar (B1, registro de entrevista, agosto de 2024).

Sobre o grêmio estudantil, na escola A ele existe, mas está temporariamente desativado porque, segundo a pessoa gestora A1, os alunos que estavam conduzindo as atividades eram do terceiro ano e se formaram em dezembro de 2023. Desde então um novo grupo ainda não assumiu oficialmente as atividades: “Eu acho que traz para eles o exercício de cidadania, de exercício de poder dentro da instituição, do cumprimento. Eu acho importante eles aprenderem,

até como uma maneira de exercer cidadania mesmo” (A1, registro de entrevista, agosto de 2024).

Na escola B não há grêmio estudantil ainda. Segundo a pessoa gestora B3, não há iniciativa dos alunos nesse sentido. O que eles começaram a fazer em agosto de 2024, foram reuniões semanais com líderes de turma para ouvir as demandas das turmas e ampliar o diálogo com os estudantes.

No primeiro semestre de 2024, representantes do ICE visitaram a escola B para verificar como estava a implementação do EMTI. Segundo a pessoa gestora B1, a equipe visitante passou o dia na escola verificando os procedimentos e conversando com a equipe escolar.

Eles vieram de manhã, ficaram até o final da tarde e chegaram aqui na abertura do turno da manhã, quando bateu o sinal e tal. Aí eles foram observando o corredor, um monte de coisa, depois a gente veio para a sala da [supervisora], eles conversaram com a [supervisora], depois mandaram me chamar, aí a gente conversou mais, depois eles chamaram os coordenadores, depois a orientadora, depois os líderes de turma, depois me chamaram de volta, então foi um dia inteiro à disposição deles. Tá, no primeiro momento é aquela coisa, né? Eu estou aprendendo, eu quero aprender. Segundo eles, a gente estava errada em muita coisa. Ah, um exemplo, do que eles colocaram. Na hora da fila, tem muita gente furando a fila. Aí elas perguntaram para nós. “Vocês é que cuidam a fila do almoço?” Respondi que sim. Tem professor para isso. “Não, eles é que têm que resolver esse problema.” (ICE se referindo aos alunos), “Faz parte do protagonismo”. Aí tu tens que engolir e dizer, aham, está bom, só que os alunos só faltam se matarem na fila. Eu me lembro uma vez, não agora, mas do tempo passado, que numa fila que teve lá, uma menina pegou a cabeça da outra e bateu assim na parede. Com o nariz da outra, quebrou o nariz, foi um horror. E aí depois quem é que “paga o pato”? Eu! (B1, registro de entrevista, agosto de 2024).

Sobre a ideia de protagonismo juvenil, promovida pelo ICE, talvez o mais correto seria pensarmos em autonomia juvenil, uma vez que, pelos relatos de quem vivencia a política na prática, os jovens não estão sendo protagonistas desse modelo que já veio pronto. Na mesma lógica, como falar em protagonismo quando os jovens de ensino médio não têm liberdade de sair da escola para ocupar outros espaços da cidade durante o horário de almoço, por exemplo? Os gestores de uma das escolas visitadas na pesquisa contam que no início até permitiam que os alunos saíssem da escola no intervalo de almoço, mas quando viram que perdiam o controle sobre eles, e a responsabilidade pela segurança deles sendo da escola, proibiram as saídas.

Por meio de conversas com gestores de ambas as escolas, é possível perceber que alguns elementos de autonomia são incentivados à medida que os gestores reconhecem a maturidade dos jovens, sempre com um acompanhamento de perto dos profissionais da escola. Mesmo com esse acompanhamento, é possível

perceber que muitas vezes há interpretações diferentes com relação à capacidade do jovem exercer essa autonomia. Então, estratégias são constantemente repensadas e aperfeiçoadas para que essa autonomia proposta aconteça com responsabilidade.

Se pensarmos no sentido de protagonismo juvenil que poderia ser considerado, o mais correto seria pensar na atuação dos jovens que foi experimentada nas ocupações de escolas pelos estudantes secundaristas durante o ano de 2016. Naquela ocasião, eles estavam sim sendo protagonistas e expressando a sua insatisfação com a educação pública. Penso que o protagonismo juvenil proposto por empresas privadas nas reformas do ensino médio que vieram em resposta a esse movimento de 2016, de certo modo respondem a essa demanda, porém de forma controlada, sem uma real escolha da juventude sobre o que desejam estudar. Afinal, que protagonismo é esse? Com certeza, diante das reações pedindo a revogação da reforma do Novo Ensino Médio, ao longo de 2023 e 2024, concluímos que esse modelo não foi o que os jovens pediram lá em 2016, pois continuaram pedindo pela revogação do Novo Ensino Médio.

Para Motta e Frigotto (2017), uma das consequências da reforma do Ensino Médio proposta em 2016 foi um retrocesso ao patamar da Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados.

Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento (Motta; Frigotto; 2017, p. 368).

## **A MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO GAÚCHO EM TEMPO INTEGRAL**

Regulamentado pela Lei nº 13.415 de 2017 e pelo Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio – RCGEM, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Médio Gaúcho é caracterizado pela presença das disciplinas obrigatórias e mais uma parte flexível de currículo. A flexibilização curricular se dá por meio dos Itinerários Formativos, podendo o estudante escolher em que áreas do conhecimento quer se aprofundar. Os Itinerários Formativos, segundo o documento da Seduc (2024), são aprofundamentos das áreas de conhecimento que enfatizam uma área focal e outra complementar, dentre as quais os estudantes poderão fazer suas escolhas com foco na realização de seu projeto de vida.

Nas duas escolas estudadas foi possível perceber uma dificuldade de colocar em prática a nova matriz no início do ano. A maior dificuldade percebida foi de conciliar a disponibilidade dos profissionais disponíveis, considerando os horários disponíveis de cada um na escola, com a grade que precisava ser implementada. Em alguns momentos houve falta de professor para alguns componentes, mas a situação foi resolvida ainda no início do ano letivo e as grades de horários ficaram completas.

Sobre a estrutura da matriz da escola de tempo integral, a pessoa gestora A2 tinha uma outra ideia de como seria.

Porque o que eu sempre ouvi falar de integral, ele era bem diferente. Era um estudo, uma imersão, onde o aluno teria um envolvimento maior com o espaço escolar, no sentido de variedade, no sentido de espaço físico mesmo, que ele receberia outros estímulos, ele teria a possibilidade de outros conhecimentos mais diversificados, imersivos mesmo. Uma outra proposta, para mim pelo menos ficou isso, com laboratório, com equipamentos, ou até mesmo a sala, uma disposição de sala diferenciada (A2, registro de entrevista, junho de 2024).

Quando indagada se não observa esse cenário no EMTI que é implementado na escola, a pessoa gestora A2 responde:

Nenhuma. A gente faz o possível aqui na escola para variar justamente essa disponibilidade, a gente tem conseguido fazer alguma coisa com relação às eletivas, mas muito pouco, porque a gente recebeu as eletivas de forma muito engessado é aquilo que tem que ser trabalhado. Então, não tem muita criação em cima disso. Por mais que o colega se envolva para realmente estimular o aluno, não foge a uma aula regular, tradicional. E a ideia era que ela fosse diferente. Assim como esses outros espaços. Porque se um aluno tem aulas regulares pela manhã, o mais interessante seria é que ele tivesse um envolvimento também com a escola, de outra forma, mas não naquela maneira de períodos de aula, que é o que ele tem à tarde. Isso é bem difícil. Depois do almoço é muito complicado manter a atenção do aluno. Eles estão mais cansados. É uma hora para almoço, descanso, escovar o dente, pegar o material e começar a tarde. Uma hora é pouquíssimo para isso. Eles cansam. Eles sentem. A gente que é professor sente, imagina eles (A2, registro de entrevista, junho de 2024).

## DA ESTRUTURA CURRICULAR

Segundo o documento intitulado *Guia de Matrizes Curriculares 2024*<sup>5</sup> - atualizado em 31 de janeiro de 2024 pela Seduc, para a 1ª Série do EMGTI, a partir do ano letivo de 2024 -, as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral deveriam desenvolver um novo modelo pedagógico e de gestão que tem como

5 Guia de Matrizes Curriculares 2024 - <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/05185205-guia-de-matrizes-curriculares-2024-atualizado-30jan24-1.pdf>

centralidade o estudante e seu Projeto de Vida. Essa nova proposta envolve uma matriz curricular que está desdobrada em Formação Geral Básica, abrangendo as quatro áreas do Conhecimento, e os Itinerários Formativos, que se subdividem em Componentes Obrigatórios e Aprofundamento Curricular. Como componente obrigatório temos Projeto de Vida e, no Aprofundamento Curricular, tem-se a oferta dos componentes Mentoria, Estudos Orientados, Eletivas da Base, Eletivas Pré-Instituto Federal, Práticas Experimentais e Pós-Médio.

Sobre a implementação do currículo, os alunos também deveriam escolher entre dez trilhas de aprendizagem, entretanto os gestores das duas escolas narraram dificuldade de oferecer muitas opções aos alunos por falta de professores para abarcar tamanha diversidade. Em 2024, a escola A está ofereceu 18 eletivas e apenas duas trilhas e a escola B está oferece 2 trilhas e 9 eletivas. Essa realidade já havia sido relatada na nota técnica intitulada *O Novo Ensino Médio na rede estadual do RS: balanço de perdas e danos*, do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da UFRGS: “A limitação de recursos e de quadro de pessoal impossibilita que cada uma das escolas consiga oferecer todas as trilhas e eletivas, implicando na necessidade de escolha de acordo com as possibilidades locais...” (Chagas; Luce; Saraiva, 2022, p. 16). Segundo essa nota técnica, ao analisar os dados sobre a oferta das trilhas, constatou-se que, apesar da indicação de 24 trilhas (em 2023) ligadas às quatro áreas do conhecimento, há uma desproporção na oferta delas.

Enquanto algumas foram implementadas em mais de 15% das escolas, como “Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar”, outras como “Expressão Corporal: Medidas e Grandezas”, “Expressão Cultural e Protagonismo no Planeta” e “Expressão Cultural, Protagonismo e Simetria”, constam em poucos registros, tornando-se uma alternativa praticamente inexistente para os alunos das escolas da rede estadual. Destaca-se que 15 das 24 trilhas não são opções em mais de 90% das instituições. Ou seja, mesmo os itinerários mais implementados não são passíveis de matrícula para ampla maioria dos alunos (Chagas; Luce; Saraiva, 2022, p. 19).

Quando indagadas sobre o que pensam das matrizes curriculares que estão sendo oferecidas, as pessoas gestoras levantaram pontos de vista interessantes sobre esses componentes. A pessoa gestora A3 conta sobre a discricionariedade da escola com relação às eletivas:

Não tem liberdade nenhuma de criar. Eu até, na formação que nós tivemos no início do ano, quando falaram sobre o assunto, eu tive várias ideias. Eu estou acostumada a trabalhar com projetos. Então, eu já estava com ideias que eu sabia que já foram testadas aqui na escola e dão certo. Então, eu pensei em transformar em eletiva. E houve um não bem grande, disseram que a gente tinha que aprender a fazer (A3, registro de entrevista, abril de 2024).

A pessoa gestora B2 enxerga o conteúdo como repetitivo, embora importante para os alunos de ensino médio:

Porque essas disciplinas [eletivas], eu não sou contra. Só que eu acho que têm muitas disciplinas que acaba tudo sendo a mesma coisa, entendeu? Por exemplo, projeto de vida e mundo do trabalho. Teu projeto de vida inclui teu trabalho, não é? Então, projeto de vida, mundo do trabalho, protagonismo juvenil, eu acho tudo muito [repetitivo], sabe? (B2, registro de entrevista, abril de 2024).

E os alunos? Como se posicionam diante desse cenário proporcionado pelo Ensino Médio em tempo integral? A pesquisa não escutou os alunos, mas conversando com os gestores escolares é possível perceber uma certa relutância em aceitar o modelo.

Resistência sim. A minha aula é à tarde, então eu os pego no pior momento, porque eles já vêm mais cansados da manhã e depois do almoço. Então, eu entendo perfeitamente o desânimo, o cansaço. Eles até gostariam de estar mais, mas é maior que eles, não é? Então, eu entendo neles uma resistência, mas acredito que se fosse diferente, se eles tivessem [outro cenário]. Não que não pudesse ter disciplina à tarde, mas que fosse variado, que eles também jogassem [praticassem atividade física]. Vamos supor, eles têm português agora, mas no próximo período eles vão ter um laboratório, ou eles vão ter uma experimental, que é na própria área da linguagem de português, mas numa parte onde eles vão usar a internet, ou eles vão montar tal coisa, e eles têm os recursos à disposição deles, ali que eles vão trabalhar de forma interativa, com outros elementos para despertar essa vontade de botar a mão na massa de forma mais prática, que a gente não consegue fazer em sala de aula, não é? Então aí eu acho que eles teriam mais envolvimento, eles se envolveriam mais (A2, registro de entrevista, junho de 2024).

## **O TEMPO DO GOVERNO NÃO É O MESMO TEMPO DA ESCOLA**

Ao longo das visitas às escolas e entrevistas aos gestores pôde-se perceber uma diferença entre os tempos da escola e os tempos do governo. As demandas por parte da Secretaria de Educação para os gestores escolares são sempre urgentes. Por sua vez, os gestores escolares também anunciam à Seduc as demandas das escolas, mas não são atendidos no tempo que precisam.

Bom, é uma chuva de coisas para serem feitas com prazos determinados. Isso aí eu posso falar tranquilamente, porque é um problema geral de todas as escolas. O povo todinho está reclamando, é muita demanda. A gente trabalha, depois do horário, que a gente trabalha no meio de um feriadão, que a gente vem para cá no sábado e domingo, e para tentar montar coisa. Elas não querem ouvir isso, não querem saber se eu trabalho fim de semana, feriado, se eu fico depois do horário, não. Elas querem saber é que no dia X eu tenho que entregar o plano de ação (B1, registro de entrevista, abril de 2024).

Bem difícil, bem difícil, porque assim, a escola tem um monte de demandas. A primeira é a manutenção predial, que já sofre há anos de defasagem, não é novidade para ninguém, não é deste governo. A gente tem questões estruturais gravíssimas, que é a questão do nosso telhado, a questão elétrica, a questão hidráulica, que são obras grandes que a gente não tem condições com autonomia, a gente tem uma certa autonomia. Veio uma grana do Programa Agiliza, que é um projeto para melhorar a escola, mas essa grana é limitada e eu não posso fazer essas alterações estruturais que são necessárias. Então elas dependem dos processos administrativos, os famosos PROA. E o tempo é lento. [...] E o tempo é bem lento, o tempo da escola é agora, e o tempo da Secretaria [de educação] é outro. Tem uma fila (A1, registro de entrevista, abril de 2024).

Com o depoimento a seguir podemos perceber que as escolas têm seus próprios tempos, suas próprias urgências e é no dia a dia que as necessidades se mostram e se renovam.

Ah, eu acho péssimo, porque assim, ó, eu vejo pessoas lá da Seduc falando coisas, para eles é tudo mágico, é tudo lindo, maravilhoso, entendeu? Só que tem muita gente ali que eu tenho certeza de que nunca entrou em uma sala de aula. Claro, entrou para estudar, mas eu digo como professor mesmo, sabe? Que eles não vivem a realidade de uma escola. Então eles fantasiam demais. Como se fosse tudo mágico, tudo maravilhoso, tudo lindo. Só que dentro de uma escola não é assim, né? As coisas são bem difíceis. Aqui na escola, ano passado, muitas vezes a gente não tinha papel higiênico nos banheiros. Entendeu? O básico do básico, né? Os alunos têm que trazer o papel higiênico de casa, e nós também tínhamos de trazer para o papel higiênico, sabe? (B2, registro de entrevista, abril de 2024).

Ball, Maguire e Braun (2016) consideram que os formuladores de políticas não costumam levar em conta a complexidade dos ambientes de atuação dessas políticas. Assim, presume-se que as escolas podem responder às múltiplas demandas das políticas, o que não ocorre na prática. “Os textos das políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril dos políticos, funcionários públicos, e conselheiros em relação a contextos fantásticos” (Ball; Maguire; Braun; 2016, p. 14).

Afinal, o que é imprescindível para o ensino médio em tempo integral funcionar bem no dia a dia da escola? Para concluir essa parte deixo as reflexões da pessoa gestora A1, que discorre sobre os elementos que são essenciais para a política ser bem-sucedida na sua implementação:

Um, a estrutura. É uma escola diferente (o EMTI). Então ela tem que ser adaptada para essa lógica diferente. Os estudantes ficam nove horas por dia na escola. Então a escola tem que estar adaptada. Tem que ter bons banheiros, tem que ter um refeitório, tem que ter espaços de convivência, para eles caminharem, tem que ter salas, ambiente. A escola tem que ser adaptada estruturalmente. Nenhuma do Estado é. Pelo menos que eu

conheça. Na nossa não é. A gente trabalha do tanto que a gente consegue. Primeiro, a parte estrutural, sem dúvida. Dois, a parte de RH. A gente tem que ter um corpo docente que tenha sido treinado, que tenha sido capacitado para trabalhar nesse tipo de escola. Acho que essas duas pontas são fundamentais, um corpo docente tem a capacitação para trabalhar nessa escola, então ele vai ter que estar dentro de como funciona essa lógica e a estrutura física. Para uma escola de tempo integral, ela não é uma coisa secundária. Ter espaços, ter banheiros adequados, ter refeitórios, ter laboratórios, ter sala dos ambientes, é importante porque a permanência deles é muito grande aqui. Então, a escola tem que estar preparada estruturalmente (A1, registro de entrevista, abril de 2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou detectar percepções e desafios enfrentados pela equipe de gestão na implementação dessa política, bem como retratar aspectos em relação ao modo como se deu a implementação do Programa de Educação de Tempo Integral pelo governo gaúcho, principalmente durante 2023 e 2024.

Ao lermos sobre determinada proposta de política, não é possível anteciparmos precisamente como ela vai atingir o público-alvo, sabemos apenas das projeções e promessas ali descritas, as intenções anunciadas. Quando se vai até o local em que a política é implementada, conhece-se outras dimensões, outros problemas relacionados a como a política acontece.

A expansão considerável do número de escolas estaduais para EMTI, em um curto período, como vimos, é uma meta audaciosa da segunda gestão do governo de Eduardo Leite (2023-2026), mas não é algo simples. Uma política de EMTI demanda tempo, é complexa de ser executada, por isso deve ser executada com muita escuta aos envolvidos e suporte às escolas e seus profissionais.

Em 2023, a sensação era de que a política de EMTI proposta para vigorar no segundo mandato do governador Eduardo Leite estava engatinhando, como de fato estava. A impressão era de que estavam arrumando o carro com ele em movimento, fazendo uma metáfora da situação. As escolas não sabiam como proceder em determinadas situações, a Seduc não sabia responder todas as dúvidas. O próprio Guia do Ensino Médio em Tempo Integral foi distribuído para alguns gestores na sua “versão preliminar” em 2023. Houve muitos treinamentos em 2023 e 2024 sobre o novo modelo para gestores e professores. Em 2024, a sensação era de que o entendimento sobre a política de EMTI já estava mais constituído e alunos e professores já estavam mais habituados com o funcionamento da política. O que não significa dizer que ainda não restavam dúvidas e questionamentos acerca da política. Ou mesmo que passaram a concordar com a forma como o EMTI foi desenhado e implementado no estado.

Para finalizar, pensar em como as escolas fazem a política, acredito que a melhor resposta seria dizer que a fazem de acordo com as possibilidades que são dadas a cada um dos atores, e indo além, acontece de acordo com suas práticas e valores. Os atores precisam fazer escolhas o tempo todo dentro da escola, e isso reflete em como implementam a política.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Brido Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. SARAIVA, Mateus. **O Novo Ensino Médio na rede estadual do RS: balanço de perdas e danos** [Nota Técnica: relatório de pesquisa]. Porto Alegre: UFRGS, 26 jun. 2023. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br>.

FERRETTI, Celso João; Silva Junior, João dos Reis. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 8, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. **Atuação**. s.d. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 53.913, de 07 de fevereiro de 2018**. Institui Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, nas escolas de ensino médio da rede pública estadual. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2053.913.pdf>. Acesso em: 4 out. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Curso de formação Escola da Escolha**. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Page/portalseduc/Escola-da-Escolha-2>. Acesso em: 11 set. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Jornada Pedagógica 24/07 – Sala temática: professor EMTI**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=KO\\_jPBZlfow&t=3903s](https://www.youtube.com/watch?v=KO_jPBZlfow&t=3903s). Acesso em: 24 jul. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Orientações pedagógicas 2023**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202302/14085833-orientacoes-pedagogicas-2023-versao-final.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Matriz Curricular**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202302/14085833-orientacoes-pedagogicas-2023-versao-final.pdf>  
Acesso em: 11 abr, 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Guia do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 26 de abr. 2024.

# **FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE A CERIMÔNIA DO JALECO NA FORMAÇÃO NOS CURSOS DE SAÚDE: A CELEBRAÇÃO FETICHISTA DE UM EQUIPAMENTO DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL (EPI)**

*Diego Mendonça Viana<sup>1</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

Um dos grandes desafios modernos na formação de trabalhadores (as) vinculados às profissões regulamentadas no campo da saúde tem sido aliar uma grande carga de conhecimentos técnicos e instrumentais necessários ao exercício profissional com uma visão crítica de sociedade, bem como a exigência de uma postura ética diante da construção do cuidado com as pessoas.

A respeito das profissões regulamentadas de nível superior no campo da saúde, há dois marcos regulatórios de referência editados pelo pleno do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O primeiro ato regulatório é a RESOLUÇÃO N° 218, DE 06 DE MARÇO DE 1997 que elenca as seguintes profissões da saúde, com seus respectivos trabalhadores: assistentes sociais, biólogos, profissionais de educação física, enfermeiros, farmacêuticos, fisioterapeutas; fonoaudiólogos, médicos, médicos veterinários, nutricionistas, odontólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais. O ato normativo complementar, editado pelo CNS, a saber, a RESOLUÇÃO N° 287/98 de 08.10.98, incluiu a profissão de biomédicos no rol acima citado, perfazendo um total de 14 profissões elencadas.

Além dos dispositivos acima citados, as profissões da saúde supramencionadas possuem leis específicas de exercício profissional, aprovadas

---

1 Psicólogo (CRP 11/06632). Doutorando em Saúde da Família (UFC/FIOCRUZ). Professor Assistente do Curso de Bacharelado em Medicina da Universidade Estadual do Ceará (UECE), setor de Saúde Coletiva/Epidemiologia, campus da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús-CE (FAEC). Pesquisador de graduação e pós-graduação nos seguintes temas: Formação em Psicologia, Regulamentação do Exercício Profissional e Psicologia, Psicologia Comunitária, Psicologia Social, Ética e Cuidado em Saúde, Saúde Pública, Saúde Coletiva, Saúde da Família, Saúde Mental, Assistência Social, Previdência Social e Saúde Mental, Mídia, Educação Popular e Clínica em Psicologia (Abordagem Centrada na Pessoa). E-mail: diegomendoncaviana@gmail.com.

pelo Congresso Nacional, sancionadas pela Presidência da República, cuja regulamentação complementar é realizada pelos respectivos Conselhos de Profissão. Segundo os estudos de Aith e colaboradores (2018), as profissões estão regulamentadas pelas seguintes Leis, com eventuais atualizações: assistentes sociais (Lei n. 8.662/1993), biólogos (Lei n. 6.684/1979), biomédicos (Lei n. 6.684/1979), profissionais de educação física (Lei n. 9.696/1998), enfermeiros (Lei n. 2.604/1955; Lei n. 5905/1973; Lei n. 7.498/1986), farmacêuticos (Lei 3.820/1960; Lei n. 13.021/2014), fisioterapeutas (Decreto-lei n. 938/1969; Lei n. 6316/1975); fonoaudiólogos (Lei n. 6.965/1981), médicos (Lei n. 3.268/1957; Lei n. 12.842/2013), médicos veterinários (Lei n. 5.517/1968), nutricionistas (Lei n. 8.234/1991), odontólogos (Lei n. 4.324/1964; Lei n. 5.081/1966), psicólogos (Lei n. 4.119/1962; Lei n. 5.766/1971) e terapeutas ocupacionais (Lei n. 7.394/1985).

Do ponto de vista estrito da formação em saúde, estas mesmas profissões possuem regulamentações de habilidades, competências e atitudes elencadas pelas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Estas DCNs possuem discussões internas nos cursos de graduação das Universidades e Faculdades, juntamente com entidades vinculadas à cada profissão, bem como são avaliadas e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) após emissão de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE). A título de ilustração, com base nos estudos de Castro, Cardoso e Penna (2019), as DCNs dos cursos da área de saúde são as seguintes, podendo haver algumas atualizações ao longo do tempo em função da dinamicidade de mudança destes processos: assistentes sociais (RESOLUÇÃO CNE/CES 15, DE 13 DE MARÇO DE 2002), biólogos (RESOLUÇÃO CNE/CES 7, DE 11 DE MARÇO DE 2002), biomédicos (RESOLUÇÃO CNE/CES 2, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2003), profissionais de educação física (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004), enfermeiros (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001), farmacêuticos (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 6, DE 19 DE OUTUBRO DE 2017), fisioterapeutas (RESOLUÇÃO CNE/CES 4, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002); fonoaudiólogos (RESOLUÇÃO CNE/CES 5, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002), médicos (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3, DE 20 DE JUNHO DE 2014), médicos veterinários (RESOLUÇÃO CNE/CES 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2003), nutricionistas (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001), odontólogos (RESOLUÇÃO CNE/CES 3, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002), psicólogos (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5, DE 15 DE MARÇO DE 2011, atualizada para RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 11 DE OUTUBRO DE 2023) e terapeutas ocupacionais (RESOLUÇÃO CNE/CES 6, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002).

Com base nos elementos acima citados, as profissões de saúde estão balizadas por um tripé regulamentador fundamental de suas práticas: as leis federais de regulamentação (complementadas pela regulamentação dos conselhos de cada profissão), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação (DCNs) e o reconhecimento por parte do Conselho Nacional de Saúde.

Somado ao tripé de regulamentação anteriormente mencionado, há um quarto elemento essencial na formação de profissionais de saúde no Brasil: o imperativo de cumprimento e respeito aos Códigos de Ética de Prática Profissionais (CEPP). Cada uma das áreas da saúde possui uma discussão e a elaboração de parâmetros para o exercício ético, bem como para a construção de conhecimento ético a partir da prática profissional.

Em uma análise preliminar de todos os documentos mencionados neste texto, não há uma diretriz sequer que considere relevante, estruturante ou significativa a realização de eventos do tipo Cerimônia de Jaleco como algo que traduz o compromisso com a formação de profissionais de saúde, muito menos como um pretenso ritual de ingresso nos cursos de saúde.

Diante destas questões, este texto objetivou elencar um debate crítico, de rigor e conceitual, sobre a impropriedade de realização de Cerimônias de Jaleco em cursos de graduação em saúde no formato convencional em que tem sido o desenho de tal “ritual” de acolhida de estudantes.

## **2. METODOLOGIA**

Os métodos utilizados para a realização deste estudo e produção do texto estão situados no campo da pesquisa qualitativa em saúde (Minayo, 2014). Este estudo possui caráter de pesquisa documental e teórica quanto à sua natureza, exploratório quanto aos objetivos e de caráter transversal quanto ao tempo. O estudo possui características de pesquisa com foco em obtenção de informações com dados secundários e documentos públicos quanto aos seus procedimentos de acordo com os entendimentos consolidados nos estudos metodológicos de Silveira e Cordova (2009).

Neste sentido, os documentos analisados foram sistematizados e categorizados com base na significância das informações disponíveis de forma a poder realizar um processo comparativo entre as legislações estruturantes das profissões de saúde e os textos existentes sobre a realização dos eventos do tipo “Cerimônia do Jaleco”.

As sínteses foram a base para elaboração das categorias de discussão presentes nas seções posteriores deste texto, trazendo para o debate teorias pertinentes ao campo de discussão pretendido. As categorias mais significantes foram elaboradas e inspiradas nas diretrizes da Análise de Conteúdo Temática de Bardin (2011) e no modelo de sistematização de Câmara (2013).

### 3. SOBRE A HISTORICIDADE DO USO DO JALECO

Um primeiro aspecto a esse respeito se traduz na dificuldade significativa de encontrar fontes confiáveis, robustas e precisas sobre a historicidade do uso do jaleco, sobretudo na Medicina. Ressalvada esta questão de fundo, segundo os estudos de O'Donnel e colaboradores (2020), destacam as seguintes informações:

É um mito comum que o “traje médico da peste” seja invenção medieval. O médico francês Charles de Lorme desenvolveu o equipamento, pela primeira vez, durante a Idade Moderna (que durou aproximadamente do final do século XV ao início do século XIX). Esse traje de couro grosso, que consistia em um casaco com capuz, botas, luvas e calças, foi projetado para cobrir todo o corpo, enquanto a máscara de bico permitia que o médico respirasse o ar “purificado”. O couro era encerado para repelir qualquer fluido corporal durante as visitas aos pacientes. Ervas e especiarias perfumadas eram colocadas dentro da máscara de bico para filtrar o ar e proteger o usuário da ‘miasmata’ - vapores nocivos que eram considerados infecciosos. (p. 1).

Com base no mesmo texto, é importante salientar que os uniformes de proteção usados pela Enfermagem também passaram por mudanças significativas na medida em que os processos de saúde se profissionalizavam:

O estilo religioso dos uniformes das enfermeiras permaneceu praticamente inalterado até o momento que Florence Nightingale estabeleceu a Escola de Enfermagem Nightingale no Hospital St. Thomas, em Londres, em 1860. Após o treinamento no Instituto das Diaconisas de Kaiserswerth, na Alemanha e sua experiência em cuidar de soldados durante a Guerra da Crimeia, Nightingale introduziu a educação secular para enfermeiras. Ela insistiu que “saiotes, overskirts, protetores de cabelo etc.” não deviam ser usados, pois dificultariam o movimento e perturbariam a atmosfera calma nas enfermarias. Quaisquer conotações religiosas também foram deliberadamente removidas, de modo que o foco estava na enfermagem. No entanto, os vestidos permaneceram compridos, com aventais usados por cima. As toucas ajudavam a manter os cabelos fora do rosto, embora algumas continuaram a usar véus ou lenços. (O'Donnel et al, 2020. p. 2)

A evolução das vestimentas de proteção foram se evidenciando, ao longo do tempo, seja no seu padrão de construção, seja na sua função de uso. De acordo com os elementos históricos disponíveis, usar o uniforme branco nem sempre foi consenso com relação a finalidade de trabalho na Medicina e na Enfermagem conforme apontam os estudos de O'Donnel e colaboradores (2020):

Os uniformes brancos para médicos e enfermeiras significavam limpeza, mas as luzes brilhantes e o ambiente todo branco das salas de operações começaram a causar fadiga ocular para os cirurgiões. Nas décadas de 1960 e 70, a maioria das equipes de cirurgia usavam uniformes verdes para proporcionar maior contraste visual. Esse estilo de vestuário cirúrgico evoluiria para o que agora é chamado de pijamas cirúrgicos ou “scrubs”, assim nomeados porque a equipe é obrigada a se limpar antes de operar (do inglês ‘to scrub’ que significa esfregar). Essas roupas unissex são compostas por camisas de mangas curtas de algodão/poliéster azul ou verde e calças com cordão, fáceis de lavar e esterilizar. Vestidos, gorros, máscaras, luvas de látex e chinelos de borracha também são usados como parte do conjunto completo. (p.2)

Além do padrão simbólico da limpeza e proteção, os jalecos passaram a possuir, ao longo do tempo, uma condição simbólica de confiança na capacidade técnica de quem os usa. O’Donnel e colaboradores (2020) deixam isso explícito no texto abaixo:

Muitos clínicos ainda defendem o uso de jaleco branco pela confiança e compaixão que evocam. Os uniformes médicos não apenas inspiram confiança nos pacientes e orgulho para quem os veste, mas também são parte fundamental de uma profissão que salva vidas. (p.3)

Do ponto de vista sintético, o jaleco tornou-se um Equipamento de Proteção Individual (EPI) para o profissional que o utiliza e, na média, um EPI que contribui para redução dos processos de contaminação nos estabelecimentos de saúde se for corretamente utilizado. Modernamente, o jaleco tornou-se um EPI de proteção em práticas hospitalares de rotina e ambulatoriais, pois sua capacidade de proteção contra a contaminação em ambientes que exigem mais controle (tal como o centro cirúrgico) não se configura como algo adequado.

Diante destes aspectos, contemporaneamente, o uso do jaleco branco clássico tornou-se algo mais de uso simbólico do que um EPI de fato. A prova deste argumento é a utilização indiscriminada, por parte dos profissionais de saúde, de jaleco fora do ambiente de trabalho, contribuindo, assim, para o alastramento de contaminações gerais e contaminações cruzadas conforme apontam os estudos de Carvalho e colaboradores (2009)

#### **4. SOBRE A HISTORICIDADE DA CERIMÔNIA DO JALECO**

Os fundamentos disponíveis sobre a origem das Cerimônias do Jaleco são pouco precisos, inclusive não há artigos científicos em escala, até o presente momento, que tratem sobre a sistematização histórica deste fato tão comum nos cursos da área de Saúde. A maioria dos elementos históricos disponíveis provêm de artigos de opinião ou de fontes jornalísticas com o objetivo de falar da “importância” valorosa da citada cerimônia como símbolo de passagem dentro

do curso de graduação. Para se ter uma dimensão da dificuldade de conseguir fontes sobre este tema, foi necessário buscar fontes secundárias disponíveis no site colaborativo Wikipédia (no idioma inglês), consultando os fundamentos do artigo/verbete “White Coat Cerimony” (2024). Após checagem de cada fonte, costurou-se o seguinte apanhado histórico.

Feitas estas ressalvas, serão elencados alguns fundamentos históricos disponíveis sobre o “possível início” e a simbologia das Cerimônias do Jaleco. O primeiro indicio diz respeito ao fato de as Cerimônias do Jaleco (White Coat Cerimony – WWC) terem iniciado nos cursos de Medicina das Universidades dos Estados Unidos da América (EUA). De acordo com os estudos de Warren (1999), as citadas cerimônias iniciaram no final dos anos 1980 e ganharam notoriedade nos anos 1990. Segundo este autor, a primeira Cerimônia do Jaleco ocorreu na Universidade de Columbia em 1993.

De acordo com os estudos de Brown e colaboradores (2003), desde o ano de 1995, as Cerimônias do Jaleco passaram a não ser mais restritas aos cursos de Medicina, havendo a ocorrência ampliada primeiro em cursos de Farmácia. Segundo os dados de 2015 da *The Arnold P. Gold Foundation* (organização não-governamental estadunidense de apoio a cursos de saúde), desde o ano de 2006, as Cerimônias do Jaleco são realizadas em diversos países pelo mundo.

Em uma breve análise dos poucos relatos históricos disponíveis, os significados das Cerimônias do Jaleco estão majoritariamente inscritos na simbologia do tradicionalismo das Universidades estadunidenses como mais um ritual público de boas vindas ou de passagem de um ciclo básico para outro ciclo mais avançado dentro do curso de Medicina. O tradicionalismo é de tal magnitude que algumas das Cerimônias do Jaleco contam com patrocinadores, doadores, filantropos, bem como há organização com estrutura e pompa típica de formaturas acadêmicas ou algo muito semelhante ao que ocorre nos jantares de arrecadação de fundos nos Estados Unidos.

Segundo os dados de Veatch (2002), a Cerimônia do Jaleco possui um aspecto preocupante, principalmente pelo formato habitual em que são realizadas nos cursos de Medicina (e adaptadas para os demais cursos da área de saúde):

A cerimônia do jaleco branco pode ser um ritual impressionante para o início da faculdade de medicina. Ela pode acrescentar um drama sinistro aos primeiros dias da nova carreira de um estudante. No processo, porém, a cerimônia levanta sérias questões éticas. É duvidoso que qualquer recitação de código tenha qualquer significado legítimo quando esse código é imposto a um grupo de estudantes demasiado novos na sua profissão para compreender o seu significado ou mesmo se o seu conteúdo é controverso. (p2). (trecho com tradução e adaptação do original em inglês).

Em resumo, as Cerimônias do Jaleco, considerando os elementos históricos mais comuns, são eventos que pretendem dar destaque aos estudantes recém ingressos nos cursos de saúde, supostamente selando um “compromisso” com a ciência, a defesa da saúde da população e com a ética. Esse suposto compromisso é confirmado com a leitura pública do juramento da Cerimônia do Jaleco (que possui algumas variações).

Importante destacar que, nas Cerimônias do Jaleco há, costumeiramente, o desfile dos estudantes para receber o objeto de *status* (no caso o jaleco), bem como há um cerimonial estruturado para exaltar os estudantes como uma espécie de subcelebridades daquela profissão sem que haja motivo objetivo algum para este suposto reconhecimento. Não se pode esquecer que tal evento é massivamente prestigiado por familiares, professores e autoridades locais.

## 5. A IMPROPRIEDADE DA SUPERVALORIZAÇÃO DE CERIMÔNIAS DO JALECO

A primeira categoria de impropriedade verificada nas Cerimônias do Jaleco diz respeito ao argumento citado por Veatch (2002) na seção anterior do texto. O autor destaca que a Cerimônia do Jaleco, por mero tradicionalismo celebrativo, faz com que estudantes muito jovens (não necessariamente jovens em idade, mas jovens na área da saúde) jurem compromisso por algo que sequer amadureceram durante seu processo de formação. A seguir, há dois modelos correntes de juramento da citada cerimônia:

“Juro pela minha vida e pela minha honra que vestirei esse jaleco como símbolo da dignidade, do respeito à vida humana e às normas de biossegurança, agindo em defesa da vida. Exercerei minhas atividades estudantis respeitando meus professores, os demais profissionais da faculdade, meus colegas de turma e meus futuros pacientes. Desenvolverei o raciocínio crítico à luz da ciência e me voltarei ao conhecimento, ao bem-estar da humanidade de forma ética e empática, valorizando a importância da universidade pública e sua interiorização no agreste alagoano. Mantereí elevados os ideais da Medicina, para me tornar um profissional a serviço da população e da preservação da vida” (Juramento da Cerimônia da Jaleco do Curso de Medicina da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Jornalista Manuella Soares, 2022). Grifos do autor.

“Ao vestir esse jaleco, / eu juro pela minha vida e minha honra, / dedicar minha profissão a serviço da humanidade. / Vestindo este jaleco respeitando a dignidade / e os direitos da pessoa humana, / exercendo a profissão da saúde de forma consciente e dedicada. / Respeitando a vida desde a concepção até a morte, / não participando voluntariamente de atos que coloquem em risco a integridade física / e psíquica do ser humana, / mantendo elevados os ideais da minha profissão, / obedecendo aos preceitos da ética e da moral, / preservando os valores da Biossegurança/ seu prestígio e suas tradições”. (versão mais comum de Juramento de Cerimônias do Jaleco. Autoria desconhecida) Grifos do autor.

Em ambos os juramentos de Cerimônia do Jaleco, o simbolismo de vestir um Equipamento de Proteção Individual (EPI) supostamente confirma uma série de compromissos estruturantes e até extremos (como dar a própria vida em nome da profissão). Devidamente trajados de jaleco branco, estudantes ficam de braço erguido para fazer um juramento com diversos compromissos que serão magicamente concretizados, supostamente, ao usar esse jaleco.

Tem-se aqui um clássico exemplo do conceito de fetiche de objetos e da técnica. O jaleco teria o poder de realizar ou representar essa realização, de maneira fantasiosa, aquilo que somente um longo percurso formativo (com longos anos de estudos e amadurecimento) poderiam concretizar na vida de cada estudante. Sobre o conceito de fetiche é importante lembrar o seguinte conforme os elementos destacados por Cavalcanti e colaboradores (2020):

O fetiche da técnica produz um efeito de deslocamento da finalidade do instrumento na atividade produtiva: não é o trabalhador que usa a técnica para seus fins, mas a técnica se apropria do trabalhador e o domina, fazendo dele um agente do tecnicismo. [...] O tecnicismo consiste, portanto, na criação de um reflexo subjetivo que cria uma pseudorrealidade, na qual as características sociais da atividade humana são transferidas e resignificadas como propriedades naturais sociais das técnicas e, por isso, também refletem a relação social dos produtores com seu trabalho como algo que existe fora deles, apenas entre técnicas. (p 661).

Portanto, a Cerimônia do Jaleco coloca o Jaleco como elo central e simbólico do trabalho em saúde. Em nome do Jaleco, todos os compromissos são assinados. A Cerimônia do Jaleco faz com que futuros trabalhadores de saúde acreditem em uma fantasia tecnicista, revestida de fetiche e idolatria pelo uso de um Equipamento de Proteção Individual (EPI). Ainda no descolamento de realidade e voltando ao juramento da cerimônia, não há, em nenhum dos modelos de juramento citado acima, o reconhecimento de que estudantes de saúde também serão da classe trabalhadora. Não há uma linha explícita em que os estudantes assumem o compromisso de lutar por direitos do trabalho em suas próprias profissões.

A segunda categoria de impropriedade diz respeito ao mais absoluto apagamento dos compromissos estruturantes de cada profissão da saúde em uma cerimônia cujo objetivo central declarado é inserir simbolicamente o estudante no mundo acadêmico. Não há no cerimonial corriqueiro de Cerimônias do Jaleco, a celebração simbólica das leis da profissão e as responsabilidades lá assumidas e aprovadas pelo parlamento, bem como não há a celebração simbólica dos códigos de ética de cada profissão. Tao pouco há a celebração simbólica das diretrizes científicas de cada profissão da saúde (as DCNs).

Ou seja, tudo aquilo que realmente importa, que está estruturado simbolicamente e materialmente na formação de futuros trabalhadores da

saúde não existe, corriqueiramente, no roteiro das Cerimônias do Jaleco. O juramento realizado para valores abstratos tão cedo no processo formativo de cada estudante nada mais é do que um formalismo de compromissos. As Cerimônias do Jaleco espetacularizam o estabelecimento de compromisso público para cumprir obrigações básicas da formação profissional: compromisso com a ciência, compromisso com a proteção com a humanidade, bem como o compromisso com a ética.

## **6. A IMPORTÂNCIA DE CERIMÔNIAS COMPROMETIDAS COM A CIÊNCIA E COM A ÉTICA**

Pelos elementos apontados neste texto, o formato corriqueiro de Cerimônias do Jaleco contribui muito pouco ou não contribui para despertar simbolicamente o compromisso com os eixos estruturantes da formação (ciência, humanidade e ética). Importante destacar que o posicionamento deste texto não é contra a realização de cerimônias de boas vindas aos cursos de graduação. Contudo, que sejam cerimônias que tragam a criticidade necessária aos ingressantes. Que os cerimoniais de tais eventos não sejam uma mera imitação do tradicionalismo das faculdades Médicas dos Estados Unidos. Que o central destas cerimônias seja o compromisso com a ética profissional e não apenas com o *status* de uma vestimenta.

## **7. CONCLUSÃO**

Diante do argumentado neste texto, faz mais sentido que existam Cerimônias dos Códigos/Compromissos Éticos de cada profissão de saúde. O compromisso com a ética é o mais estruturante dos compromissos que devem ser apresentados aos estudantes recém-ingressos. A ética formativa deve ser difundida e os postulados científicos de cada profissão também. Não faz sentido dar destaque simbólico e mágico a um EPI tal como é um jaleco. A título de exemplo (para citar algumas profissões tradicionais), Engenheiros são preparados tecnicamente e comprometidos e não precisam da “Cerimônia do Capacete de Engenheiro”. Advogados também são preparados e comprometidos e não precisam da “Cerimônia da Gravata”.

Estetoscópios, agulhas, seringas, remédios, receituários, divãs e, inclusive, jalecos não são suficientes para simbolizar toda a complexidade do fazer em saúde. O compromisso em cerimônias festivas e no cotidiano da formação em saúde com a ética fará mais diferença na construção de profissionais comprometidos com a melhoria da saúde da população.

## REFERÊNCIAS

- AITH, F M A; GERMANI, A C C; BALBINOT, R; DALLARI, S G. Regulação do exercício de profissões de saúde: fragmentação e complexidade do modelo regulatório brasileiro e desafios para seu aperfeiçoamento. **Revista de Direito Sanitário**, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 2, p. 198–218, 2018. DOI: 10.11606/issn.2316-9044.v19i2p198-218. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdisan/article/view/152586>. Acesso em 04 dez 2024.
- BARDIN, L.(2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- BROWN DL, FERRILL MJ, PANKASKIE MC. Cerimônias do jaleco branco em escolas de farmácia dos EUA. *Ann Pharmacother* . 37 (10): 1414–9. doi : 10.1345/aph.1D124 . PMID 14519030 . S2CID 40895980. 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1345/aph.1D124> Acesso em 10 nov 2024.
- CAMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte , v. 6, n. 2, p. 179-191, jul. 2013 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=i](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=i) so. Acesso em 04 dez 2024.
- CAVALCANTI, F. M. S.; AMARAL, M. V. B.. Fetichismo da técnica e geração de valor no trabalho do profissional em saúde. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 658–666, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/zPvKr8x4mwdRtbY3GppZpbq/> Acesso em 04 dez 2024.
- CARVALHO, C. M. R. S. et al.. Aspectos de biossegurança relacionados ao uso do jaleco pelos profissionais de saúde: uma revisão da literatura. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 18, n. 2, p. 355–360, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/7tJcWWJnDTYjPptTD8bHNbD/> Acesso em 04 dez 2024.
- CASTRO, F. S.; CARDOSO, A. M.; PENNA, K. G. B. D. As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação da área da saúde abordam as políticas públicas e o sistema único de saúde?. **REVISTA BRASILEIRA MILITAR DE CIÊNCIAS**, [S. l.], v. 5, n. 12, 2019. DOI: 10.36414/rbmc.v5i12.11. Disponível em: <https://rbmc.emnuvens.com.br/rbmc/article/view/11>. Acesso em 04 dez 2024.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 218, de 06 de março de 1997. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1997/res0218\\_06\\_03\\_1997.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1997/res0218_06_03_1997.html) Acesso em 04 dez 2024.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. RESOLUÇÃO Nº 287/98 de 08.10.98. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1998/res0287\\_08\\_10\\_1998.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1998/res0287_08_10_1998.html) Acesso em 02 dez 2024.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

O'DONNELL, V. R. et al.. A brief history of medical uniforms: from ancient history to the COVID-19 time. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 47, p. e20202597, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/g4qv9NyxQRMvn9k5ZMJDKfw/?lang=pt#:~:text=Esse%20traje%20de%20couro%20grosso,durante%20as%20visitas%20aos%20pacientes>. Acesso em 10 nov 2024.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. Unidade 2 – A pesquisa científica. IN: GERHARDT, E; SILVEIRA, D.T (Org). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em 04 dez 2024.

SOARES, M. Calouros de Medicina em Arapiraca passam por Cerimônia do Jaleco. Universidade Federal de Alagoas – Notícias. 26/08/2022. Disponível em: <https://noticias.ufal.br/estudante/noticias/2022/8/calouros-de-medicina-em-arapiraca-passam-por-cerimonia-do-jaleco> Acesso em 04 dez 2024.

THE ARNOLD P. GOLD FOUNDATION. White Coat Ceremony - The Arnold P. Gold Foundation. The Arnold P. Gold Foundation. Archived from the original on 2015-10-13. 2015. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20151013155648/http://humanism-in-medicine.org/programs/rituals/white-coat-ceremony/> Acesso em 04 dez 2024.

VEATCH, RM. White coat ceremonies: a second opinion. *J Med Ethics*. 2002 Feb;28(1):5-9. doi: 10.1136/jme.28.1.5. PMID: 11834749; PMCID: PMC1733513. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11834749/> Acesso em 04 dez 2024.

WARREN, Peter M. Para novos estudantes de medicina, jalecos brancos são um aquecimento. *Los Angeles Times*, 18 de outubro de 1999. Disponível em: <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1999-oct-18-me-23619-story.html>.

WHITE COAT CEREMONY. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/White\\_coat\\_ceremony](https://en.wikipedia.org/wiki/White_coat_ceremony). 2024. Acesso em 04 dez 2024.

# **PENSAMENTOS AUTORAIS:**

## **A NEUROPEDAGOGIA, PSICOPEDAGÓGICA PEDAGOGIA, A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO ATUAL**

*Simone Helen Drumond Ischkanian<sup>1</sup>*

*Rita Cristina Guimarães de Almeida<sup>2</sup>*

*Elaine Gemima Santos de Souza<sup>3</sup>*

*Natali Maria Serafim<sup>4</sup>*

*Joselita Silva Brito Raimundo<sup>5</sup>*

*Tatiana Ferreira de Medeiros<sup>6</sup>*

### **1. INTRODUÇÃO**

A neuropedagogia, com seu foco na interseção entre o funcionamento cerebral e o processo de ensino-aprendizagem, desempenha um papel fundamental na adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Ela envolve o entendimento profundo das capacidades e limitações cognitivas, além de promover estratégias que potencializem a aprendizagem de forma individualizada. A neuropedagogia tem como objetivo fornecer ao educador ferramentas baseadas na ciência neurológica para criar ambientes de aprendizagem mais eficazes. No entanto, a implementação de suas práticas no contexto escolar depende de um processo contínuo de formação docente, que prepare os professores não apenas para o uso de novas tecnologias, mas também para compreender os mecanismos cerebrais que influenciam o processo de aprendizagem.

---

1,2,3,4,5 e 6 A neuropedagogia e a psicopedagogia têm sido fundamentais na evolução das práticas pedagógicas, principalmente no que se refere à compreensão das dificuldades de aprendizagem e às múltiplas formas de ensino. Simone Helen Drumond Ischkanian, Rita Cristina Guimarães de Almeida, Elaine Gemima Santos de Souza, Natali Maria Serafim, Joselita Silva Brito Raimundo, e Tatiana Ferreira de Medeiros, ao explorarem os desafios e as possibilidades de uma educação inclusiva, enfatizam a necessidade de um modelo pedagógico que considere as especificidades de cada aluno, tendo em vista que o processo de aprendizagem não é linear e deve ser adaptado de acordo com as características neuropsicológicas e emocionais de cada estudante.

A psicopedagogia surge como uma abordagem complementar à neuropedagogia, focando nas dimensões emocionais e cognitivas do aluno. Ela busca entender como os aspectos emocionais podem impactar a aprendizagem e como intervenções psicopedagógicas podem apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem.

A psicopedagogia, portanto, vai além da identificação de transtornos específicos, e busca criar estratégias que promovam o desenvolvimento integral do aluno, respeitando seu ritmo e suas características individuais. Em um cenário educacional onde as metodologias de ensino precisam ser cada vez mais inclusivas, a psicopedagogia se mostra como uma aliada indispensável para os educadores que desejam garantir o sucesso de todos os alunos, especialmente os que apresentam necessidades educacionais especiais.

A neuropedagogia e a psicopedagogia se apresentam como campos interligados, essenciais para a adaptação e inclusão de todos os alunos no ambiente escolar, principalmente diante das novas demandas educacionais. Segundo Ischkanian et al. (2024).

É indispensável que as abordagens pedagógicas se adaptem às necessidades individuais dos estudantes, o que implica no desenvolvimento de metodologias inovadoras e inclusivas que considerem as múltiplas formas de aprendizagem. Nesse sentido, a formação docente precisa estar voltada não apenas para o domínio de conteúdos disciplinares, mas também para o desenvolvimento de competências socioemocionais, que permitam ao educador lidar com a diversidade no contexto escolar de maneira mais eficaz. A implementação dessas práticas exige, também, o uso de tecnologias e recursos que favoreçam a inclusão e atendam as especificidades de cada aluno, principalmente no que diz respeito à neurodiversidade (ISCHKANIAN et al., 2024).

A formação docente é, sem dúvida, o ponto de partida para a efetiva implementação da neuropedagogia e psicopedagogia nas escolas. Para que os professores possam aplicar estratégias que atendam a diversidade no ambiente educacional, é essencial que recebam uma formação contínua, que envolva tanto o conhecimento técnico quanto as habilidades socioemocionais. As competências socioemocionais são vitais nesse processo, pois elas permitem ao educador perceber e lidar com as diferentes necessidades dos alunos, estabelecendo vínculos de confiança e favorecendo um ambiente de aprendizagem acolhedor.

A formação contínua deve ser, portanto, uma prioridade nas políticas públicas educacionais, visto que a prática docente exige um repertório amplo e diversificado para lidar com as demandas contemporâneas do ensino.

É necessário considerar que as novas demandas educacionais exigem dos docentes uma atualização constante, principalmente com o uso de novas tecnologias que favoreçam a inclusão de alunos com diferentes perfis de aprendizagem.

A utilização de tecnologias assistivas, por exemplo, pode facilitar o processo de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, como aqueles com dislexia, autismo ou TDAH. Essas ferramentas não apenas promovem a acessibilidade, mas também criam novas formas de engajamento, permitindo que os alunos aprendam de maneira mais dinâmica e personalizada. Nesse contexto, a formação dos professores para o uso adequado dessas tecnologias é uma etapa essencial na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O cenário educacional atual, caracterizado por desafios como a diversidade cultural e cognitiva dos alunos, também é uma oportunidade para repensar as práticas pedagógicas.

A integração de conhecimentos da neuropedagogia e psicopedagogia permite que os professores desenvolvam métodos mais eficazes para lidar com a diversidade, promovendo a inclusão e a equidade na aprendizagem. Quando esses conceitos são aplicados de forma estratégica, a escola se transforma em um espaço de aprendizagem adaptado às necessidades de todos os alunos, respeitando suas diferenças e favorecendo o desenvolvimento de suas capacidades. Nesse processo, o professor se torna não apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador da aprendizagem, mediando a interação entre o aluno e o conteúdo de forma a garantir o sucesso de todos.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

Com o avanço das pesquisas nas áreas de neuropedagogia e psicopedagogia, é possível prever um futuro educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades de cada aluno. A formação docente, alinhada a essas novas perspectivas pedagógicas, tem o poder de transformar a educação, tornando-a mais acessível e equitativa.

A integração das tecnologias, a adoção de metodologias diferenciadas e a valorização das competências socioemocionais podem, em conjunto, criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo.

Para que essa transformação aconteça de forma efetiva, é fundamental que todos os agentes envolvidos na educação — educadores, gestores e autoridades políticas — trabalhem juntos, criando políticas públicas que promovam a formação contínua dos professores e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

## ***2.1 Neuropedagogia e psicopedagógica: perspectivas e limites no processo de ensino-aprendizagem por Rita Cristina Guimarães de Almeida, Simone Ischkanian e Gladys Cabral***

A Neuropedagogia e a Psicopedagogia são áreas interligadas que vêm ganhando cada vez mais relevância no campo educacional, principalmente diante das demandas da educação contemporânea, que exige respostas mais eficientes e inclusivas para os desafios do ensino-aprendizagem.

Neuropedagogia foca no entendimento das funções cerebrais e de como o cérebro processa a aprendizagem, permitindo a criação de metodologias de ensino que respeitem e potencializem os processos cognitivos dos alunos. Já a Psicopedagogia se concentra na identificação e superação das dificuldades de aprendizagem, considerando as dimensões emocionais e afetivas que impactam esse processo. Ambas as áreas têm contribuído para a formação de uma educação mais inclusiva, ao integrar conceitos de neurociência, psicologia e pedagogia, criando novas possibilidades para atender a diversidade de alunos nas escolas.

O grande desafio, no entanto, é aplicar esses conhecimentos de forma prática e eficiente nas salas de aula, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas características cognitivas ou emocionais, possam aprender de maneira efetiva. Nesse contexto, o papel das múltiplas inteligências, conforme proposto por Howard Gardner, se torna fundamental. A teoria das múltiplas inteligências sugere que os seres humanos possuem diferentes tipos de inteligência, como a lógica-matemática, linguística, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica e naturalista, e que cada aluno pode se destacar em diferentes áreas. Portanto, é essencial que os educadores utilizem abordagens pedagógicas diversificadas, que considerem esses diferentes tipos de inteligência, para que cada aluno tenha a oportunidade de aprender de acordo com suas habilidades e estilos de aprendizagem.

A inclusão dessas teorias e metodologias inovadoras, como a utilização de tecnologias educacionais, representou um avanço significativo na prática pedagógica. As tecnologias assistivas, por exemplo, oferecem suporte valioso para alunos com dificuldades de aprendizagem, proporcionando acesso a ferramentas adaptativas que tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e personalizado. No entanto, a utilização dessas tecnologias também traz desafios, como a necessidade de os professores se atualizarem continuamente sobre as novas ferramentas e abordagens pedagógicas.

É necessário que as escolas possuam infraestrutura adequada para implementar essas tecnologias de forma eficaz. A formação docente contínua é, portanto, essencial para garantir que os educadores possam tirar o máximo proveito dessas inovações tecnológicas em prol de uma educação inclusiva e de qualidade.

Outro ponto importante é a relevância do trabalho colaborativo entre as diferentes áreas da educação, como a pedagogia, a psicologia e a neurociência. A interdisciplinaridade é fundamental para o sucesso das abordagens baseadas na Neuropedagogia e Psicopedagogia, pois ela permite uma visão holística do processo de ensino-aprendizagem.

A colaboração entre profissionais dessas áreas contribui para um diagnóstico mais preciso das dificuldades de aprendizagem dos alunos e para a criação de estratégias pedagógicas mais eficazes. Além disso, a troca de conhecimentos entre esses profissionais enriquece o trabalho pedagógico e contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e adaptado às necessidades de todos os alunos.

A aplicação da Neuropedagogia e da Psicopedagogia na prática pedagógica exige, ainda, a adaptação do currículo escolar. Em vez de focar exclusivamente em conteúdos curriculares rígidos, as metodologias de ensino precisam ser mais flexíveis e voltadas para o desenvolvimento integral do aluno. Isso significa valorizar as competências socioemocionais, além do conteúdo cognitivo, e preparar os alunos para os desafios do século XXI.

O desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade, empatia e resiliência são, hoje, mais importantes do que nunca, pois preparam os alunos para um mundo em constante mudança e para as demandas de um mercado de trabalho globalizado e tecnológico.

As metodologias ativas de aprendizagem, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, têm ganhado destaque dentro da perspectiva da Neuropedagogia e Psicopedagogia. Técnicas como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e ensino colaborativo são exemplos de práticas pedagógicas que promovem maior engajamento e autonomia do aluno. Essas metodologias respeitam os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes, permitindo que eles se tornem protagonistas do seu próprio processo educacional. No entanto, essas metodologias também exigem uma formação docente especializada, que esteja alinhada com as novas demandas da educação.

O impacto das múltiplas inteligências no processo de ensino-aprendizagem se torna ainda mais evidente quando se observa a diversidade de alunos nas escolas. Cada estudante traz consigo um conjunto único de habilidades, interesses e formas de aprender. Nesse sentido, é papel do educador identificar e valorizar essas diferenças, proporcionando um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento das diversas inteligências presentes na sala de aula. Isso implica na utilização de abordagens pedagógicas que integrem diferentes linguagens e formas de expressão, como atividades que envolvam música, artes visuais, expressão corporal, entre outras, além das tradicionais estratégias de ensino baseadas na linguagem escrita e oral.

As contribuições da Neuropedagogia e da Psicopedagogia para a educação inovadora são inegáveis, mas é importante reconhecer que ainda existem limites para a implementação dessas abordagens. A resistência de alguns profissionais da educação, que muitas vezes estão acostumados com práticas tradicionais, pode ser um obstáculo significativo. Além disso, a falta de recursos e a disparidade no acesso às tecnologias educacionais em muitas escolas públicas dificultam a aplicação dessas metodologias em grande escala. Contudo, a crescente conscientização sobre a importância da neurodiversidade e das abordagens inclusivas tem impulsionado mudanças significativas nas políticas educacionais, que, com o tempo, poderão minimizar esses desafios.

É essencial que as políticas públicas de educação estejam alinhadas com as inovações pedagógicas trazidas pela Neuropedagogia e Psicopedagogia. Investir na formação inicial e continuada dos professores é um passo crucial para garantir que essas metodologias sejam aplicadas de maneira eficaz. Além disso, é fundamental que as escolas contem com infraestrutura adequada, incluindo o acesso a tecnologias assistivas e recursos didáticos inovadores, que apoiem os professores no processo de adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Quando a escola se torna um ambiente de aprendizagem inclusivo, que valoriza as diferenças e promove o desenvolvimento integral dos alunos, ela contribui significativamente para a formação de cidadãos mais preparados para a sociedade contemporânea.

O papel da escola como promotora de mudanças sociais não pode ser subestimado. Ao adotar metodologias que integram as ciências neurológicas e psicopedagógicas, a educação se torna um meio de transformação social, em que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, têm acesso a uma educação de qualidade.

A Neuropedagogia e a Psicopedagogia, ao promoverem uma visão mais holística e inclusiva da aprendizagem, são fundamentais para que possamos construir um sistema educacional mais justo e equitativo, que respeite as potencialidades e os desafios de cada estudante.

A implementação dessas práticas representa um avanço significativo rumo a uma educação mais inovadora, capaz de enfrentar os desafios do século XXI com eficácia e inclusão.

***2.2 A pedagogia, a formação docente frente às demandas da educação atual: uma discussão sobre a necessidade de atualização contínua dos professores para lidar com as mudanças sociais, tecnológicas, de inclusão de todos e culturais na educação por Elaine Gemima Santos de Souza, Natali Maria Serafim, Joselita Silva Brito Raimundo e Tatiana Ferreira de Medeiros***

A formação docente frente às demandas da educação atual é um tema crucial no cenário educacional contemporâneo, especialmente diante das constantes mudanças sociais, tecnológicas, culturais e de inclusão.

O papel do professor, antes limitado à transmissão de conteúdos, agora exige uma abordagem mais ampla e integrada, que contemple a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para lidar com as dinâmicas de um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

A sociedade atual está em constante transformação, impulsionada por inovações tecnológicas, mudanças nos valores sociais e a necessidade de uma educação mais inclusiva. Nesse contexto, a atualização contínua dos professores se torna essencial para que possam atender às novas demandas educacionais, adaptando-se às diferentes realidades e desafios dos alunos. A educação precisa ser transformada para acompanhar as transformações sociais e tecnológicas que impactam diretamente os processos de aprendizagem e, para isso, os docentes devem estar preparados para navegar por esse ambiente dinâmico.

A necessidade de atualização constante dos professores não se restringe ao domínio do conteúdo curricular, mas envolve também o desenvolvimento de novas habilidades e competências que permitam a adaptação às tecnologias emergentes e a diversificação dos métodos pedagógicos.

O uso de tecnologias digitais no processo educacional tem sido uma das principais mudanças dos últimos anos, exigindo que os educadores se tornem proficientes no uso dessas ferramentas, não apenas como recursos auxiliares, mas como elementos essenciais para a criação de um ensino mais dinâmico e participativo. Além disso, a educação inclusiva, que visa garantir o direito à aprendizagem para todos, independentemente de suas características ou necessidades específicas, é uma das grandes prioridades das políticas educacionais contemporâneas. Os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, oferecendo soluções pedagógicas adaptadas às particularidades de cada aluno, incluindo aqueles com deficiências, transtornos de aprendizagem ou outras condições que exigem uma abordagem diferenciada.

Neste cenário, as contribuições de Elaine Gemima Santos de Souza, Natali Maria Serafim, Joselita Silva Brito Raimundo e Tatiana Ferreira de Medeiros são essenciais para refletir sobre a formação docente diante dessas novas exigências. Em suas pesquisas e práticas pedagógicas, esses autores destacam a importância

de uma formação contínua e contextualizada para os professores, que contemple tanto o desenvolvimento de competências técnicas quanto emocionais.

A construção de uma pedagogia inovadora que não só se adapta às novas tecnologias, mas também respeita a diversidade cultural e social dos alunos, é uma das chaves para o sucesso dessa formação.

A atualização dos educadores envolve, portanto, um processo que vai além da capacitação técnica e envolve também o fortalecimento das competências socioemocionais dos docentes, essenciais para lidar com a complexidade do contexto educacional atual.

### 3. CONCLUSÃO

A Neuropedagogia e a Psicopedagogia representam campos de conhecimento que têm ganhado destaque significativo nos debates educacionais contemporâneos, sendo fundamentais para repensarmos a prática pedagógica diante das exigências da educação atual. O cenário educacional está em constante transformação, e a formação docente precisa acompanhar essas mudanças, integrando abordagens mais dinâmicas, inclusivas e inovadoras. No centro dessas transformações, a neurociência e os estudos psicopedagógicos oferecem subsídios valiosos para compreender os processos de aprendizagem de uma maneira mais aprofundada, promovendo uma educação que respeita as diferentes formas de desenvolvimento dos alunos.

O professor, como mediador dessa aprendizagem, desempenha um papel crucial ao aplicar essas abordagens de maneira eficaz, proporcionando aos estudantes um ambiente mais favorável e adaptado às suas necessidades.

A formação docente é, portanto, a chave para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade. Profissionais capacitados, que compreendem os avanços da neurociência, a importância das inteligências múltiplas e a aplicação de estratégias psicopedagógicas, conseguem criar métodos de ensino mais eficazes, que atendem à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem presentes nas salas de aula. Nesse sentido, é fundamental que a formação de professores seja contínua, permitindo que os educadores se atualizem constantemente sobre as novas descobertas e metodologias que podem ser aplicadas em sua prática pedagógica. Esse processo contínuo de atualização é essencial não apenas para o desenvolvimento profissional do docente, mas também para a melhoria dos resultados educacionais e a promoção de uma aprendizagem mais significativa e eficiente.

Ao integrar a neurociência e a psicopedagogia no contexto educacional, os professores têm a oportunidade de identificar e abordar as dificuldades de

aprendizagem de forma mais precisa e personalizada. A Neuropedagogia, ao estudar a relação entre o cérebro e os processos de ensino, e a Psicopedagogia, que foca nas questões emocionais e cognitivas que influenciam a aprendizagem, fornecem ferramentas poderosas para ajudar os estudantes a superarem obstáculos e desenvolverem seu potencial de forma plena. Isso reflete a importância de compreender que cada aluno é único, com suas próprias necessidades, dificuldades e competências, e que uma abordagem pedagógica única para todos não é mais eficaz. A personalização do ensino, baseada nesses conhecimentos, torna-se uma solução eficaz para a diversidade encontrada nas salas de aula contemporâneas.

A educação, quando entendida sob a ótica da Neurociência e da Psicopedagogia, torna-se um processo mais inclusivo, onde as barreiras para o aprendizado não são vistas como obstáculos, mas como desafios a serem superados com o auxílio de abordagens especializadas. Nesse contexto, o trabalho do educador se torna ainda mais significativo, pois ele se vê como facilitador de um processo de aprendizagem adaptado às necessidades de cada aluno, e capaz de promover o desenvolvimento integral do estudante, tanto do ponto de vista cognitivo quanto emocional. Além disso, a aplicação de estratégias psicopedagógicas pode ajudar a reduzir a ansiedade, o estresse e outros fatores que prejudicam o aprendizado, promovendo uma experiência educacional mais positiva e motivadora.

A formação docente voltada para essas áreas não é apenas uma resposta às novas exigências educacionais, mas também uma maneira de promover um ensino mais humanizado, que considera os aspectos emocionais, sociais e cognitivos dos alunos. Quando os educadores têm acesso a ferramentas que os capacitam a compreender as múltiplas dimensões da aprendizagem, eles conseguem lidar de maneira mais eficaz com as questões relacionadas à inclusão e à diversidade. Essa abordagem fortalece a autoestima dos alunos, aumenta o engajamento nas atividades escolares e promove uma maior sensação de pertencimento no ambiente educacional. O resultado disso é um aprendizado mais significativo e profundo, que vai além da mera transmissão de conteúdos.

É importante destacar que, à medida que a sociedade evolui, as demandas educacionais também se tornam mais complexas, exigindo dos educadores não apenas o domínio das metodologias tradicionais, mas também uma flexibilidade e criatividade constantes para lidar com as mudanças. Nesse contexto, a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas áreas da Neurociência e da Psicopedagogia oferece uma base sólida para a adaptação às novas necessidades da educação. As metodologias inovadoras, quando baseadas no entendimento dos processos cognitivos e emocionais do aluno, são capazes de promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz. Ao integrar essas áreas ao cotidiano

educacional, conseguimos promover a equidade e a excelência educacional, sem deixar ninguém para trás.

Outro ponto fundamental a ser considerado é o impacto das políticas públicas voltadas para a formação docente. É imprescindível que as políticas educacionais reconheçam a importância da capacitação contínua dos professores, especialmente no que diz respeito à Neuropedagogia e Psicopedagogia. Ao garantir que os docentes tenham acesso a programas de formação que contemplem essas áreas, o sistema educacional estará se preparando para enfrentar os desafios da educação inclusiva e promover um ensino mais eficaz para todos. Isso implica em uma mudança de paradigma, onde o investimento no desenvolvimento profissional dos educadores passa a ser considerado uma prioridade para a construção de uma educação de qualidade.

Com o compromisso de gestores educacionais, políticas públicas adequadas e o engajamento dos professores, é possível construir uma educação que, além de inclusiva e inovadora, seja capaz de preparar os alunos para os desafios do século XXI. A Neuropedagogia e a Psicopedagogia, ao fornecerem uma compreensão mais profunda sobre como o cérebro aprende e como os aspectos emocionais influenciam a aprendizagem, oferecem aos educadores as ferramentas necessárias para promover uma educação mais humanizada, adaptada às necessidades de cada aluno. Quando unimos esses conhecimentos com metodologias de ensino inovadoras, a educação se torna um espaço mais rico, dinâmico e capaz de atender às exigências de um mundo em constante mudança.

Ao refletirmos sobre as perspectivas da Neuropedagogia e Psicopedagogia no processo de ensino-aprendizagem, podemos afirmar com otimismo que as possibilidades de transformação são imensas. Ao integrar essas áreas ao cotidiano educacional, os professores podem enfrentar os desafios da educação contemporânea de maneira mais eficaz, criando ambientes de aprendizagem mais inclusivos e personalizados. O futuro da educação passa por essa compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem e pela adaptação das práticas pedagógicas às necessidades de cada aluno. A formação docente, voltada para a Neuropedagogia e Psicopedagogia, é, sem dúvida, uma das chaves para a construção de uma educação mais inclusiva, eficaz e transformadora.

O caminho para o futuro da educação é promissor, e a integração das ciências cognitivas e psicopedagógicas oferece uma oportunidade única para repensar a prática pedagógica.

A construção de uma pedagogia inovadora, fundamentada nesses conhecimentos, tem o potencial de transformar a educação e oferecer aos alunos um aprendizado mais significativo, que respeita e valoriza suas individualidades. Ao investirmos na formação contínua dos professores e na implementação

dessas abordagens inovadoras, estaremos não apenas melhorando a qualidade do ensino, mas também contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, empáticos e preparados para os desafios do futuro. O papel dos educadores nunca foi tão crucial, e com as ferramentas certas, é possível criar um sistema educacional mais justo e transformador para todos.

## REFERÊNCIAS

COELHO, Américo. **Educação inclusiva e as demandas contemporâneas de formação docente**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2021.

GOMES, Lúcia. **Formação docente: Desafios e inovações no contexto contemporâneo**. São Paulo: Editora Pearson, 2019.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; FERREIRA, Juliana Balta; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; CARVALHO, Silvana Nascimento de; FERREIRA, Juliana Balta; SILVA, Lucas Serrão da; CEDRO, Rosana de Jesus; ISHKANIAN, Sandro Garabed. **Neuropedagogia, Psicopedagogia e a Formação Docente frente às Demandas da Educação Atual**. Disponível em: <https://simonehelendrumond.blogspot.com/2024/12/neuropedagogia-psicopedagogia-e-formacao.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

LIMA, Ana Lúcia Pinto de. **A Psicopedagogia na educação inclusiva: Teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas: Educação para a aprendizagem com tecnologia**. São Paulo: Editora Papirus, 2018.

RIZZINI, Iraci de Lourdes. **Pedagogia e neurociência: Uma relação necessária para a inclusão educacional**. São Paulo: Editora Penso, 2020.

SCHNEIDER, Sandra. **Neuropedagogia: Integrando neurociência e pedagogia para o ensino de qualidade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

SILVA, Terezinha de Jesus; REIS, Ana Lúcia da Costa. **A psicopedagogia no processo de ensino-aprendizagem: Contribuições para a prática educativa**. Brasília: Editora UnB, 2017.

# **NEUROPEDAGOGIA E PSICOPEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS E LIMITES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O PAPEL DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INOVADORA, COM ÊNFASE EM SUAS CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

*Simone Helen Drumond Ischkanian<sup>1</sup>*

*Juliana Balta Ferreira<sup>2</sup>*

*Lucas Serrão da Silva<sup>3</sup>*

*Larissa de Sá Cardoso Felisberto<sup>4</sup>*

*Natali Maria Serafim<sup>5</sup>*

*Gladys Nogueira Cabral<sup>6</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

A educação contemporânea demanda abordagens que transcendam os métodos tradicionais de ensino, buscando integrar práticas que reconheçam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

A neuropedagogia e a psicopedagogia emergem como áreas fundamentais, ao explorar as interações entre o funcionamento neurológico e as práticas educacionais. Essas disciplinas oferecem contribuições significativas para

---

1,2,3,4,5 e 6 A Neuropedagogia e a Psicopedagogia são campos do conhecimento que têm ganhado cada vez mais destaque na educação contemporânea. Ambas as áreas têm como objetivo principal compreender os processos de aprendizagem, levando em consideração a relação entre cérebro, mente e comportamento, de modo a oferecer práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Simone Helen Drumond Ischkanian, Juliana Balta Ferreira, Lucas Serrão da Silva, Larissa de Sá Cardoso Felisberto, Natali Maria Serafim e Gladys Nogueira Cabral, ao explorarem as múltiplas inteligências, apresentam uma das bases fundamentais da educação inovadora, pois as diferentes formas de inteligência humana – seja lógica, linguística, espacial, emocional, entre outras – exigem metodologias de ensino variadas e personalizadas. A teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner, por exemplo, afirma que cada indivíduo possui formas diversas de aprender e processar informações. É necessário um repensar do currículo escolar, que muitas vezes ainda se apoia em métodos tradicionais, rígidos e homogêneos, o que pode gerar desigualdades no ambiente educacional.

compreender como os alunos aprendem e quais estratégias podem ser mais eficazes, promovendo um ensino mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos estudantes (Antunes, 2002).

A teoria das múltiplas inteligências, proposta por Howard Gardner (1983), representa um avanço na valorização da diversidade cognitiva e emocional dos alunos, desafiando a visão linear do aprendizado. Essa abordagem reconhece que os indivíduos possuem diferentes formas de expressão de inteligência, como a linguística, lógico-matemática, espacial e interpessoal.

Os autores deste estudo enfatizam:

“A Neuropedagogia e Psicopedagogia são pilares fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva e eficaz, levando em consideração as singularidades de cada aluno e promovendo uma aprendizagem significativa.” — Simone Helen Drumond Ischkanian, (2024)

“A integração das múltiplas inteligências e metodologias inovadoras no ensino transforma a sala de aula em um ambiente dinâmico, onde cada aluno pode desenvolver seu potencial de maneira única.” — Juliana Balta Ferreira, (2024)

“Com a aplicação dos conceitos de Neuropedagogia, os professores conseguem entender melhor os processos cerebrais envolvidos no aprendizado, criando estratégias que atendem as necessidades cognitivas e emocionais de cada estudante.” — Gabriel Nascimento de Carvalho, (2024)

“A Psicopedagogia oferece uma visão mais holística do estudante, permitindo que educadores criem planos de ensino que não apenas ensinem conteúdos, mas que também respeitem e promovam o desenvolvimento integral do aluno.” — Silvana Nascimento de Carvalho, (2024)

“O uso de tecnologias educacionais e o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno são estratégias que empoderam a educação, tornando-a mais acessível e personalizada.” — Lucas Serrão da Silva, (2024)

“Com a Neuropedagogia, a educação se torna uma ferramenta de transformação, permitindo que o aprendizado não seja apenas sobre conteúdos, mas sobre a construção de cidadãos mais empáticos e críticos.” — Larissa de Sá Cardoso Felisberto, (2024)

“A adoção de práticas psicopedagógicas permite que os educadores se tornem mais sensíveis às dificuldades individuais dos alunos, ajudando a superar obstáculos e a promover o sucesso acadêmico.” — Natali Maria Serafim, (2024)

“A formação de professores baseada em Neuropedagogia e Psicopedagogia abre novas possibilidades de práticas pedagógicas que atendem aos diversos tipos de inteligência e estilos de aprendizagem.” — Sandro Garabed Ischkanian, (2024)

“Integrar as metodologias inovadoras com as descobertas da neurociência educacional é uma forma poderosa de transformar a educação, criando um

ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo.” — Gladys Nogueira Cabral, (2024)

“A educação inovadora, pautada na Neuropedagogia e Psicopedagogia, não apenas ensina, mas também ajuda a formar indivíduos mais preparados emocionalmente para os desafios da sociedade.” — Rita Cristina Guimarães de Almeida, (2024)

Na prática pedagógica, a incorporação dessa teoria permite a criação de metodologias inovadoras que atendem às potencialidades únicas de cada estudante, fomentando o engajamento e a eficácia no aprendizado.

## 2. DESENVOLVIMENTO

O papel das metodologias de ensino na educação inovadora é central para transformar a sala de aula em um espaço dinâmico e adaptável. Estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, o uso de tecnologias educacionais e o ensino híbrido exemplificam como a prática pedagógica pode ser potencializada pela integração de diferentes abordagens. A neuropedagogia, psicopedagogia e as múltiplas inteligências convergem para construir uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também promove o desenvolvimento integral do aluno.

### *2.1 A neuropedagogia e a psicopedagogia no ensino e aprendizagem, conceitos fundamentais*

A *neuropedagogia* é uma área interdisciplinar que combina neurociência, educação e psicologia para explorar as bases neurológicas do aprendizado. Essa abordagem investiga como o funcionamento do cérebro influencia o processo de aquisição de conhecimento, destacando aspectos como atenção, memória, emoções e motivação. Ao relacionar descobertas sobre a plasticidade cerebral com práticas pedagógicas, a neuropedagogia busca desenvolver métodos de ensino mais eficazes e adaptados às necessidades individuais dos alunos, promovendo um aprendizado significativo e sustentável.

Já a *psicopedagogia* foca nos processos de ensino-aprendizagem com ênfase nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Essa área integra conhecimentos da psicologia e da pedagogia para diagnosticar e intervir em questões que podem comprometer o desempenho acadêmico, como distúrbios de aprendizagem, déficit de atenção e problemas emocionais. Além disso, propõe estratégias personalizadas para ajudar os estudantes a superarem desafios, facilitando o desenvolvimento integral e o sucesso educacional.

Ambas as áreas se complementam ao oferecer uma visão mais holística do aluno. Enquanto a neuropedagogia fornece insights sobre como o cérebro

aprende, a psicopedagogia utiliza esse conhecimento para desenvolver intervenções práticas. Juntas, essas abordagens promovem uma educação inclusiva e inovadora, permitindo que professores compreendam melhor os alunos e ajustem suas metodologias de acordo com as necessidades cognitivas e emocionais de cada indivíduo. Esse alinhamento contribui significativamente para um ensino-aprendizagem mais eficiente e humanizado.

## ***2.2. Múltiplas inteligências***

A teoria das múltiplas inteligências, proposta por **Howard Gardner** em 1983, revolucionou a compreensão do potencial humano ao identificar nove tipos distintos de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial. Essa abordagem desafia o modelo tradicional que prioriza apenas a inteligência lógica e verbal, defendendo que todos possuem diferentes combinações de inteligências que podem ser desenvolvidas e valorizadas de forma personalizada.

O uso de métodos diversificados é fundamental para alcançar os diferentes tipos de inteligência, permitindo que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado. Essa abordagem não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também fortalece habilidades sociais, emocionais e práticas, preparando os estudantes para os desafios da vida contemporânea.

Gardner destaca que “inteligências múltiplas são formas distintas de habilidades cognitivas e sociais, e compreender essa diversidade é essencial para uma educação que respeite e desenvolva os potenciais de cada aluno” (GARDNER, 1983).

**Tabela 1: Tipos de Inteligência e suas características**

TIPO DE INTELIGÊNCIA	ALGUMAS CARACTERÍSTICAS	APLICAÇÃO EDUCACIONAL
LINGUÍSTICA	Habilidade com palavras e linguagem.	Leituras, debates, redações.
LÓGICO-MATEMÁTICA	Capacidade de raciocínio lógico e solução de problemas.	Jogos matemáticos, experimentos científicos.
ESPACIAL	Visão e manipulação de espaços e formas.	Atividades de design, mapas, maquetes.
MUSICAL	Aptidão para ritmo, som e música.	Composição de músicas, instrumentos, análise de canções.
CORPORAL-CINESTÉSICA	Coordenação física e uso do corpo para expressar ideias.	Dança, teatro, esportes.
INTERPESSOAL	Compreensão e interação com outras pessoas.	Trabalhos em grupo, debates, liderança.
INTRAPESSOAL	Conhecimento das próprias emoções e reflexões internas.	Diários, meditação, metas pessoais.
NATURALISTA	Observação e compreensão do ambiente natural.	Projetos ecológicos, jardinagem, estudo de animais e plantas.
EXISTENCIAL	Reflexão sobre questões filosóficas e existenciais.	Discussões filosóficas, análises literárias profundas.

**Fonte:** Autores, (2024).

Essa tabela reflete a abrangência da teoria de Gardner, permitindo que educadores criem estratégias inclusivas e adaptadas aos diferentes perfis dos estudantes.

A Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, originalmente identificou oito tipos de inteligência, mas com o tempo essa lista foi expandida para incluir outras formas de inteligência, refletindo as mudanças e necessidades contemporâneas da educação. A seguir, apresentamos uma lista completa e atualizada das inteligências múltiplas, considerando as propostas modernas:

**2.2.1 INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA:** Capacidade de usar a linguagem de maneira eficaz para expressar-se ou entender outras pessoas. Está relacionada à escrita, leitura, debates e comunicação verbal.

**2.2.2 INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA:** Habilidade para lidar com problemas numéricos, padrões lógicos e conceitos abstratos. Está relacionada à matemática, raciocínio lógico e resolução de problemas complexos.

**2.2.3 INTELIGÊNCIA ESPACIAL:** Capacidade de pensar em imagens e visualizações, reconhecer padrões espaciais e entender a relação entre diferentes objetos no espaço. É comum em arquitetos, artistas e engenheiros.

**2.2.4 INTELIGÊNCIA MUSICAL:** Habilidade para perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais. Envolve uma sensibilidade para o ritmo, melodia, timbre e harmonia.

**2.2.5 INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA:** Capacidade de controlar e coordenar os movimentos do corpo, bem como o uso do corpo para resolver problemas ou criar produtos. É comum em atletas, bailarinos e cirurgiões.

**2.2.6 INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL:** Habilidade para entender e interagir eficazmente com outras pessoas. Envolve empatia, capacidade de trabalhar em equipe, compreensão dos sentimentos dos outros e comunicação eficaz.

**2.2.7 INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL:** Capacidade de entender a si mesmo, reconhecer as próprias emoções, motivações e pensamentos. Está ligada à autoconsciência, autorreflexão e controle emocional.

**2.2.8 INTELIGÊNCIA NATURALISTA:** Habilidade para reconhecer e categorizar diferentes elementos do mundo natural, como plantas, animais e fenômenos naturais. É comum em biólogos, ambientalistas e agricultores.

**2.2.9 INTELIGÊNCIA EXISTENCIAL:** Relacionada à capacidade de refletir sobre questões profundas sobre a vida, a morte, a existência e o propósito humano. Está associada a filósofos, teólogos e líderes espirituais.

**2.2.10 INTELIGÊNCIA DIGITAL OU TECNOLÓGICA:** A habilidade de lidar com novas tecnologias, analisar dados digitais e adaptar-se a ambientes virtuais. É uma habilidade fundamental no mundo contemporâneo, com o avanço das tecnologias digitais.

**2.2.11 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL:** Capacidade de perceber, controlar e avaliar as emoções, tanto de si mesmo quanto dos outros. Envolve empatia, autocontrole, habilidades sociais e motivação.

Essas inteligências refletem a diversidade de talentos e habilidades que os indivíduos podem possuir. Na educação moderna, é importante que os educadores considerem essas múltiplas formas de inteligência para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes, valorizando as diferentes competências dos alunos e proporcionando experiências personalizadas de aprendizado.

### ***2.3 Metodologias de ensino inovadoras***

As metodologias de ensino inovadoras têm transformado o cenário educacional ao colocar os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem, promovendo um ensino mais dinâmico e alinhado às demandas do século XXI. Estas abordagens integram a teoria e a prática, valorizando habilidades cognitivas, emocionais e sociais, essenciais para a formação integral do estudante.

**2.3.1 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP):** Essa metodologia conecta teoria e prática, incentivando os estudantes a resolver problemas reais. Por meio de projetos colaborativos, os alunos desenvolvem habilidades críticas, como comunicação, criatividade e resolução de problemas. De acordo com Thomas (2000), “a ABP é uma abordagem que promove a aprendizagem ativa, desafiando os estudantes a engajarem-se em problemas complexos e reais”.

**2.3.2 GAMIFICAÇÃO:** O uso de elementos de jogos em sala de aula, como: pontos, desafios e recompensas, engajam os alunos e torna o aprendizado mais atraente. Essa metodologia estimula a motivação intrínseca, promovendo um ambiente de aprendizagem envolvente e participativo. Conforme Deterding et al. (2011), “a gamificação aplica princípios de design de jogos em contextos não lúdicos para aumentar o engajamento e a produtividade”.

**2.3.3 FLIPPED CLASSROOM (SALA DE AULA INVERTIDA):** Essa abordagem transforma o modelo tradicional ao transferir o conteúdo teórico para o ambiente domiciliar, por meio de vídeos ou leituras, e reservar o tempo de aula para discussões e atividades práticas. Essa metodologia incentiva a autonomia e a personalização do aprendizado. Bergmann e Sams (2012) afirmam que “a sala de aula invertida proporciona mais tempo para interação significativa entre alunos e professores”.

**2.3.4 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL:** Integrar competências emocionais ao currículo tradicional é uma prática que contribui para o bem-estar e o desempenho acadêmico dos alunos. Essa abordagem melhora o clima escolar e fortalece as relações interpessoais. Como destaca Elias et al. (1997), “a educação socioemocional é essencial para ajudar os alunos a lidarem com desafios acadêmicos e sociais”.

## ***2.4 Contribuições da neuropedagogia e psicopedagogia***

As áreas da neuropedagogia e psicopedagogia oferecem uma compreensão profunda das diferenças individuais no aprendizado, permitindo que os educadores adaptem suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades únicas de cada aluno. Ao reconhecer que cada estudante possui um ritmo e tempo próprios para aprender, os profissionais da educação podem desenvolver práticas que respeitem essa diversidade, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz e humanizado. O uso de recursos tecnológicos e sensoriais, como aplicativos educacionais e ferramentas de estimulação cognitiva, tem mostrado grande potencial para otimizar a aprendizagem, favorecendo a atenção e o engajamento dos alunos em atividades que desafiem suas habilidades cognitivas de maneira personalizada.

## ***2.5 Impactos na prática pedagógica***

O impacto da neuropedagogia e psicopedagogia na prática pedagógica é vasto, com benefícios significativos para a relação entre educador e aluno. O aumento da empatia e da compreensão por parte dos educadores, ao perceberem as necessidades cognitivas e emocionais dos alunos, resulta em abordagens mais eficazes e personalizadas. A adaptação de métodos e estratégias pedagógicas contribui para a redução das barreiras que dificultam o aprendizado, como desatenção, desmotivação e frustração. Esse modelo de ensino inclusivo e acessível garante que todos os perfis de estudantes, independentemente das suas dificuldades ou habilidades, possam alcançar o sucesso acadêmico e pessoal.

## ***2.6 Limites e desafios***

Embora as contribuições da neuropedagogia e psicopedagogia sejam notáveis, existem desafios significativos na implementação dessas abordagens. A resistência à aplicação de metodologias inovadoras nas escolas tradicionais ainda é um obstáculo a ser superado. Muitos educadores e gestores escolares têm dificuldades em aceitar mudanças no modelo pedagógico, especialmente em instituições com uma estrutura rígida. A formação continuada dos educadores, com ênfase em neurociências e psicopedagogia, é essencial para superar esse desafio, mas a falta de recursos financeiros e tempo pode limitar a capacitação. As limitações tecnológicas e estruturais em algumas escolas, como a falta de equipamentos adequados ou ambientes de aprendizagem adaptados, também impedem a plena implementação dessas metodologias inovadoras.

## ***2.7 Perspectivas futuras***

O futuro da educação promete uma integração ainda mais profunda entre tecnologia, neurociências e práticas pedagógicas. O uso crescente da inteligência artificial (IA) na personalização do ensino é uma tendência que pode transformar a forma como os educadores abordam o aprendizado, oferecendo planos de ensino mais adaptados às necessidades individuais de cada aluno. A IA pode permitir a criação de plataformas de aprendizagem que ajustam os conteúdos e desafios com base no desempenho e nas preferências do aluno, promovendo um ensino mais dinâmico e eficiente. Espera-se que políticas públicas mais robustas valorizem a neuropedagogia e psicopedagogia, incorporando esses campos como parte fundamental das práticas educacionais, garantindo o acesso a uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

## 2.8 Políticas educacionais e suporte institucional

As políticas educacionais desempenham um papel fundamental na criação de um sistema de ensino que seja inclusivo, acessível e alinhado às necessidades dos alunos e professores. A implementação de práticas neuropedagógicas e psicopedagógicas nos currículos escolares exige um forte suporte institucional, com a formação contínua de educadores e o desenvolvimento de metodologias que atendam às diferentes formas de aprendizagem. Isso inclui o incentivo à formação de professores em áreas como neurociência e psicopedagogia, para que possam aplicar esses conhecimentos de maneira eficaz em sala de aula. É essencial que as escolas ofereçam recursos e apoio técnico para a adaptação de metodologias baseadas nas múltiplas inteligências e em novas tecnologias, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Sugestões de projetos para promover a formação dos professores e incentivar a inovação no ensino.

**Tabela 2: Estratégias para a formação de professores em práticas Neuropedagógicas e Psicopedagógicas**

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	AÇÕES E RESULTADOS ESPERADOS
DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES NEUROPEDAGÓGICAS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Programas de Formação Continuada</li> <li>2. Cursos de especialização em neurociências aplicadas à educação</li> </ol>	Professores com maior compreensão do funcionamento cerebral e estratégias de ensino baseadas no aprendizado neurocientífico.
FORMAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA PARA IDENTIFICAÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Parcerias com instituições de psicopedagogia</li> <li>2. Workshops práticos sobre identificação e intervenção em dificuldades de aprendizagem</li> </ol>	Capacitação dos educadores para detectar problemas cognitivos e emocionais em seus alunos e aplicar estratégias de intervenção adequadas.
INTEGRAÇÃO DE MÉTODOS INOVADORES NO ENSINO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ciclos de palestras e oficinas sobre metodologias inovadoras</li> <li>2. Desenvolvimento de grupos de estudo sobre múltiplas inteligências</li> </ol>	Melhora do ensino com foco nas necessidades individuais dos alunos, aplicando abordagens diversificadas e eficazes.

**Fonte:** Autores, (2024).

O suporte institucional vai além da capacitação dos educadores; ele envolve também a criação de políticas públicas que fomentem a pesquisa e a inovação educacional.

**Tabela 3: Integração de metodologias baseadas em Múltiplas Inteligências nos currículos escolares**

TIPO DE INTELIGÊNCIA	METODOLOGIAS APLICADAS	ATIVIDADES NA SALA DE AULA
INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA	1. Leitura e escrita criativa 2. Discussões e debates em grupo	Atividades de escrita colaborativa e contação de histórias.
INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA	1. Resolução de problemas 2. Jogos matemáticos	Desafios matemáticos interativos e atividades de resolução de enigmas.
INTELIGÊNCIA ESPACIAL	1. Projetos de design e arte 2. Uso de ferramentas visuais (mapas, diagramas)	Atividades de criação de mapas mentais ou trabalhos em grupos para construir maquetes.
INTELIGÊNCIA MUSICAL	1. Criação de músicas ou rimas educativas 2. Atividades com instrumentos musicais	Uso de músicas para ensinar conteúdos ou cantar em grupo sobre temas acadêmicos.
INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA	1. Jogos educativos 2. Dinâmicas de movimento para revisão de conteúdos	Revisão de conceitos acadêmicos através de dança ou encenação de conteúdos.
INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL	1. Trabalho em grupo 2. Projetos colaborativos	Atividades de discussão em pares ou grupos para debater temas de interesse.
INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL	1. Reflexão pessoal 2. Redação de diários de aprendizagem	Redação de reflexões diárias ou projetos que estimulam o autoconhecimento.
INTELIGÊNCIA NATURALISTA	1. Observação de fenômenos naturais 2. Experimentos científicos	Atividades práticas em ambientes externos ou projetos de jardinagem escolar.

**Fonte:** Autores, (2024).

A adoção de novas tecnologias, o uso de recursos didáticos diversificados e a integração de práticas socioemocionais ao currículo são estratégias que necessitam de investimentos contínuos para serem implementadas com eficácia.

**Tabela 4: Investimento em Pesquisa e Inovação Educacional**

ÁREAS DE PESQUISA	EXEMPLOS DE INICIATIVAS DE PESQUISA	BENEFÍCIOS ESPERADOS
NEUROCIÊNCIAS APLICADAS AO ENSINO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudo sobre os efeitos das metodologias inovadoras no cérebro.</li> <li>2. Pesquisa sobre o impacto da neuroplasticidade no aprendizado.</li> </ol>	Desenvolvimento de métodos de ensino mais eficazes, baseados em evidências científicas.
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pesquisa sobre o uso de Inteligência Artificial na personalização do ensino.</li> <li>2. Testes com novas plataformas de aprendizado gamificado.</li> </ol>	Implementação de novas ferramentas que otimizam o aprendizado e a gestão pedagógica.
EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudo do impacto de práticas socioemocionais no desenvolvimento do aluno.</li> <li>2. Pesquisa sobre a formação de professores para lidar com questões emocionais.</li> </ol>	Promoção de um ambiente de ensino mais saudável, empático e resiliente.

Fonte: Autores, (2024).

O governo, as instituições educacionais e as famílias devem trabalhar em conjunto para assegurar que os professores tenham acesso a recursos adequados e a uma infraestrutura que favoreça a personalização do ensino. Com o fortalecimento dessas políticas e suporte institucional, é possível transformar o ambiente escolar em um espaço de aprendizado mais inclusivo e inovador, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Sugestões de projetos para incentivar a inovação educacional:

**2.8.1 PROJETO “SALA INVERTIDA”:** Criação de um espaço onde os alunos assistem a vídeos educacionais em casa e praticam a resolução de problemas ou debates na escola, com o suporte de professores. Esse projeto incentiva a autonomia e a personalização do aprendizado, alinhado às metodologias de ensino inovadoras, como o *Flipped Classroom*.

**2.8.2 PROJETO “EDUCAÇÃO PARA TODOS”:** Implementação de oficinas para pais e professores sobre neurociências, psicopedagogia e múltiplas inteligências, com o objetivo de criar um ambiente mais inclusivo e empático para os alunos. O projeto visa promover a compreensão e a aplicação das práticas pedagógicas personalizadas tanto no ambiente escolar quanto em casa.

**2.8.3 LABORATÓRIO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS:**

Desenvolvimento de um laboratório de inovação dentro da escola, onde os alunos possam interagir com novas tecnologias e metodologias, como softwares

educativos, jogos interativos e outras ferramentas que promovem a aprendizagem de forma lúdica e dinâmica.

As tabelas e projetos supracitados, oferecem um modelo estruturado de como as políticas educacionais podem ser implementadas para apoiar o desenvolvimento dos professores e a inovação no ensino.

### 3. CONCLUSÃO

A integração entre neuropedagogia e psicopedagogia no processo de ensino-aprendizagem representa um avanço significativo na compreensão dos mecanismos cognitivos e emocionais que influenciam o desenvolvimento educacional. Essas abordagens destacam-se por oferecer uma visão mais inclusiva e individualizada do aluno, promovendo estratégias pedagógicas que respeitam as diferenças individuais e valorizam os múltiplos talentos, alinhando-se aos princípios da Teoria das Múltiplas Inteligências. As metodologias de ensino inovadoras, fundamentadas nesses conceitos, têm o potencial de transformar a prática educacional, tornando-a mais dinâmica, envolvente e eficaz.

Os desafios associados à implementação dessas perspectivas são também oportunidades para o crescimento e a inovação no campo educacional. Ao priorizar a formação docente, o investimento em tecnologias educacionais e a formulação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, é possível superar barreiras e criar ambientes de aprendizado que favoreçam tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o socioemocional dos estudantes.

A neuropedagogia e a psicopedagogia, aliadas às metodologias inovadoras, têm contribuído de forma determinante para a construção de uma educação mais humanizada, eficiente e alinhada às demandas do século XXI. Essa abordagem otimista reflete um compromisso com a formação integral dos alunos, preparando-os não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para a convivência em uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada.

### REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Vozes, 2002.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day**. International Society for Technology in Education, 2012.

DETERDING, Sebastian et al. "Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts." **CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems**, 2011.

DRUMOND ISCHKANIAN, S. H. (2022)., CARVALHO. G., ISCHKANIAN, S. **Direitos Fundamentais: educação, inclusão, moradia, tecnologias, trabalho, lazer e saúde: o futuro é para todos.** / Organizadores: – Itapiranga: Schreiber, 2022. 227 p.: il.

ELIAS, Maurice J. et al. **Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators.** ASCD, 1997.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.** Basic Books, 1983.

THOMAS, John W. **“A Review of Research on Project-Based Learning.”** The Autodesk Foundation, 2000.

# IMPLICAÇÕES SÓCIO-POLÍTICAS E ECONÓMICAS DA PRESENÇA CHINESA EM MOÇAMBIQUE

*Jovêncio Vieira Culibena<sup>1</sup>*

*Matilde da Conceição Mário Aramadina<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A China é um dos países que possui vários investimentos na maior parte mundo e em particular em África nos últimos tempos. Devido ao seu rápido crescimento tornou-se uma ameaça para as nações ocidentais tidas como as dominantes. Este desempenho, tem gerado diversas discussões no seio de analistas políticos e sobretudo económicos, pelo facto deste ter atingido um enorme crescimento e desenvolvimento económico num contexto que é tido como uma economia emergente.

Segundo Chichava (2012), o surgimento da China como principal parceiro comercial do continente africano, e também seu principal alvo de investimento directo estrangeiro desde 2009 (ultrapassando os Estados Unidos da América e Estados chave da União Europeia) – concentrou e despertou atenção de muitos analistas. De modo particular, esta expansão é mais notória na corrida pelo continente africano, podendo, desta forma, deixar as grandes potências preocupadas devido ao seu crescimento económico. Esse crescimento económico faz com que a China se auto-afirme como uma grande potência.

No contexto desse ressurgimento da China como potência, tornando-se influente em muitos países africanos, levantam-se variadas questões procurando interpretar este ressurgimento “ameaçador” em relação às intenções desse mesmo país para com a África pois a mobilidade da população chinesa para

---

1 Doutorando em Ciência Política e Relações Internacionais pela Faculdade de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Católica de Moçambique. Mestre em Ciência Política, Governação e Relações Internacionais pela UCM - FCSP. Licenciado em Tecnologias de Informação pela Universidade Católica de Moçambique. [jculibena@ucm.ac.mz](mailto:jculibena@ucm.ac.mz).

2 Doutoranda em Economia pela Universidade Eduardo Mondlane. Mestre em Economia pela Universidade Católica de Moçambique. Licenciada em Economia e Gestão pela Universidade Católica de Moçambique. [maramadina@ucm.ac.mz](mailto:maramadina@ucm.ac.mz).

o continente africano tem sido em uma escala que os próprios africanos não conseguem avaliar. Na mesma linha da mobilidade dos chineses para África, nota-se que um dos países que entra no quadro ou na lista dos países mais procurados pela China é Moçambique.

Este país, conhecido como a pérola do Índico, devido as suas mais variadas riquezas, tem sido um ponto de atracção para muitos países com um potencial económico dominante. Portanto, pode ter sido nesse diapasão que a China, sentindo-se atraída, acorreu à Moçambique e assinou acordos de cooperação diplomática para fazer valer os seus intentos.

Todavia, segundo vários analistas, o que se tem verificado é que os acordos de cooperação entre China e Moçambique não estão a ser celebrados na perspectiva de *win-win*. Assim, mais do que uma cooperação entre os dois países, constata-se o surgimento duma neo-colonização que mais prejudica o país detentor das riquezas, nesse caso Moçambique.

De acordo com Chichava, Côrtes & Orre (2015) esses acordos de cooperação tem sido motivo de críticas e cepticismo por parte de países ocidentais, o que leva também os moçambicanos a questionarem-se sobre os seus ganhos. Estes autores sublinham que a China é uma potência “neo-colonial” ou “neo-imperialista” porque “explora os recursos naturais em África, frequentemente sem beneficiar de forma significativa os interesses nacionais ou locais africanos. Nesta perspectiva, compreende-se que a relação entre a China e as nações africanas não é “genuína”, visto que favorece principalmente os interesses chineses, e não os dos seus parceiros africanos.

Segundo Mucanze (2016) o governo moçambicano tem vislumbrado o investimento directo estrangeiro (IDE) com papel estratégico para manter as taxas de crescimento económico, aumentar o nível de empregos, proporcionar o desenvolvimento e actualizar a economia moçambicana em termos de transferência de tecnologias. No entanto sabe-se que essas “boas” consequências dos fluxos de IDE não acontecem automaticamente, é necessário que se criem políticas que façam que os retornos do IDE gerem riqueza para o país receptor e que esta riqueza impulsione o almejado desenvolvimento. É nesta conjuntura de ideias ligadas à forma como as relações diplomáticas e como os chineses têm estado a actuar dentro do território moçambicano que surge a questão: *Quais são as implicações sócio-políticas e económicas da presença chinesa em Moçambique?*

## 2. CHINA, UMA POTÊNCIA EMERGENTE

No contexto actual, tem havido muitas discussões sobre a classificação da China como uma potência. Enquanto alguns analistas consideram-na como potência, outros refutam a tese de que China seja uma potência. Para se chegar a entender se a China é ou não uma potência é necessário definir-se, primeiro, o que é potência e serem analisadas as características ou critérios que fazem com que um Estado seja considerado potência.

Moreira (1984) e Hatab (2015) defendem que a palavra potência faz referência ao núcleo essencial do fenómeno político que é o poder e que se traduz como a capacidade de obrigar. A palavra potência está ligada ao poder, ou seja, ser potência significa ter poder de influência ou mesmo capacidade de influenciar. Por isso sustentando-se do pensamento do filósofo Max Weber, considera que o poder pode ser traduzido por capacidade de obrigar.

Para enriquecer este entendimento de potência, é imperioso compreender dois tipos de poder que nos são propostos por Joseph S. Nye Junior: *Soft Power* entendido como a capacidade persuasiva de poder, ou seja, a capacidade de um Estado obter algo através de um efeito de atracção e não por coerção ou pagamento e *Hard Power* que tem suas raízes em forças militares e económicas e é a maneira de execução de poder mais tradicional, que ameaça e induz o outro de forma directa (Nye, 2002 citado por Ouriveis, 2018).

Por seu turno, Lyrio (2010) prefere primeiro examinar o próprio conceito fazendo uma comparação das definições apresentadas por vários analistas. Ele fundamenta-se naquelas definições compiladas pelo escritor Martin Wight, que a seguir vamos apresentar de forma enumerada:

A primeira definição é de Treitschke, segundo a qual “um Estado pode ser considerado grande potência se uma coalizão de outros Estados for necessária para levar a cabo sua total destruição.

A segunda definição é formulada por Toynbee, que postula que “uma grande potência pode ser definida como uma força política que exerce um efeito que se estende sobre o maior campo de acção da sociedade na qual opera.

A terceira definição de potência recai sobre Alfred Zimmern que defende que “todo Ministro das Relações Exteriores de uma grande potência preocupa-se com o mundo todo durante todo o tempo.

Talvez não estando suficientemente satisfeito com as definições compiladas por Martin Wight, para chegar ao cume das suas análises, Lyrio (2010) vai buscar também aquela definição formulada pelo historiador francês J. C. Druon, que considera como grandes potências os Estados particularmente fortes em todos os domínios e que, por isso mesmo, são naturalmente levados a impor efetivamente a sua vontade a outros Estados e a certas regiões desorganizadas.

Essas potências, de certo modo, são “zonas de alta pressão diplomática”, que imprimem o seu movimento à história geral do mundo.

Todas estas definições apesar de concebidas por diferentes autores, são compiladas e comparadas por Lyrio para chegar a uma conclusão que possibilite caracterizar ou não a China como uma grande potência. A coisa mais interessante, é que apesar de serem formuladas por autores diferentes e palavras também diferentes, há um ponto de convergência entre elas que faz com que haja algo em comum. Depois de analisadas todas essas definições que foram arroladas, o que se encontra nelas que seja comum a todas? Segundo a compreensão de Mauricio Carvalho Lyrio, “é o elemento relacional” porque para ele um Estado considera-se grande potência quando comparado com outras grandes nações para as quais ele pode tornar-se uma ameaça. Isto é semelhante ao que Pinto (2007) no seu trabalho sobre *A construção da África: uma reflexão sobre origem e identidade no continente*, em que falando da identidade, refere que “a identidade africana emerge em consequência da construção do outro” (p. 213).

Simone Martins Rodrigues Pinto, vai mais longe procurando esclarecer a sua tese sobre a identidade, falando de uma comparação em que resulta uma ameaça entre as entidades que procuram autoafirmar a sua identidade. Portanto, Mauricio Lyrio não estaria deslocado ao falar da questão da potência usando como requisito o elemento relacional que coloca “o outro” como referência para poder-se autoafirmar como potência.

Agora que conseguimos compreender os elementos necessários para caracterizar um Estado como grande potência, podemos olhar para a situação da China, se realmente reúne os requisitos necessários para ser caracterizada como uma grande potência. Se das quatro definições acima mencionadas apontam o elemento relacional e a questão da ameaça, então podemos afirmar que China é uma grande potência em emergência porque no âmbito do seu desenvolvimento económico, está presente a questão da relação com outros Estados e procura impor-se em detrimento de outras grandes potências tornando-se desta forma uma ameaça.

Ameaça em relação àqueles países que desde cedo se tornaram grandes potências, e procuraram impor as suas vontades nos países africanos tendo avançado políticas de relações diplomáticas com os mesmos. Ao ver a China numa grande velocidade de desenvolvimento e paralelamente a eles a colocar-se ao seu lado para em pé de igualdade concorrer nas políticas de relações diplomáticas, ficam preocupados e olham a China como uma ameaça.

China vendo os resultados e capacidade do seu crescimento económico, não se sente ameaçada e lança-se à corrida para impor a sua vontade e política económica. Eis porque Pereira (2006), advoga que “desde logo, a China enfatiza o seu estatuto de maior país em desenvolvimento do mundo. A China

autoproclama-se um grande país em desenvolvimento e até faz questão de destacar os princípios que norteiam o seu desenvolvimento de modo a ter maior credibilidade e caitação no seio dos outros países nos quais Ela predente impor a sua influência : a “sinceridade, igualdade e benefício mútuo», a «solidariedade» e o «desenvolvimento comum», que deverão estar sempre subjacentes nas relações entre a China e os países africanos.” (Pereira, 2006. p. 22).

### 3. RELAÇÕES DIPLOMÁTICAS ENTRE CHINA E MOÇAMBIQUE

A China, um país que numa velocidade “ameaçadora”, ascende à categoria de grande potência, tem sido, quer em Moçambique como em outras partes do continente africano motivo de muitos debates analistas. Aliás, Chichava (2012), coloca este país no grupo dos países que mais debate têm levantado à semelhança do que acontece em muitos cantos de África. Esse debate é resultante das análises que são feitas a respeito dos interesses deste emergente país para com o continente e de modo particular em Moçambique.

Tais debates têm sido resultado de uma visão pejorativa que o mundo tem em relação a China. Apesar desta visão os analistas precisam ter em consideração que as relações diplomáticas entre estes dois países, China e Moçambique, não são de uma idade jovem, ou seja, não são relações iniciada recentemente e com poucos anos de existência. Pois as relações diplomáticas entre Moçambique e China carregam um peso histórico muito longo.

Significa que, se há relações diplomáticas entre estes dois países, essas relações não devem ser interpretadas como recentes e resultado da descoberta das riquezas naturais em Moçambique. Por isso uma retrospectiva do passado histórico das relações da Ásia com África, mostra-nos que as relações destes dois continentes remotam do séc. XV.

“Rezam os ditames da história que os primeiros contactos e comércio entre Ásia e litoral africano do oceano indico (que banha Moçambique), datam de raízes históricas muito antigas. Aliás, cabe referir que diversos reinos e impérios da China fizeram contactos directos com a região oriental africana, destacando-se para efeito, a imensa frota chinesa no séc. XV, durante a Dinastia Ming.” (Conceição, 2015. p. 246)

Tendo os primeiros contactos entre a China e África começado, provavelmente, no século XV, Francisco da Conceição sublinha que a relação propriamente dita entre este país emergente e Moçambique ostenta um “vínculo secular” (Conceição, 2015 p. 246), concretamente no século XIX, porque foi neste período que, devido a factores de vária ordem como a decadência da dinastia Qing, a dominação estrangeira e as calamidades naturais, muitos chineses emigraram para fora do território chinês em busca de segurança.

De acordo com Leong (2010) citado por Conceição (2015), a principal motivação que levou os chineses, no acto da emigração, a chegarem à região sul da África e concretamente na África do Sul e Moçambique, foi a confusão que criaram com São Francisco que era tido como a montanha dourada da América por ostentar uma enorme riqueza de ouro. Portanto foi com base nessa perdição que os chineses chegaram a Moçambique e assim começaram os contactos directos com os povos moçambicanos a ponto de, aos poucos irem se estabilizando e criar laços diplomáticos.

Além da busca de segurança da população chinesa por causa das razões acima mencionadas, outra razão que faz com que se registre a presença chinesa em Moçambique, segundo Olivieri e Santos (2017), é a contratação dos artesãos chineses pelos colonos portugueses no século XIX. Entende-se que desde o passado Moçambique dependeu também da mão-de-obra chinesa como nos dias actuais.

Com esta abordagem fica claro que a presença dos chineses em Moçambique não é somente motivada pela descoberta dos recursos naturais, mas é uma relação de longa data. Porém esta relação de longa data ainda não estava formalizada pelos líderes políticos de tal modo que os emigrantes chineses pudessem entrar oficialmente em Moçambique com o conhecimento do Governo chinês. Só mais tarde é que essas relações diplomáticas foram formalizadas entre os Governos dos dois países.

Segundo Chichava (2012), dois eventos marcaram o lançamento da cooperação entre China e Moçambique, sucedidos em 2001, depois do FOCAC realizado em 2000. Tais eventos são o acordo de Comércio e de Promoção e Protecção Recíproca de Investimento e a criação de uma Comissão Mista para a Economia e Comércio.

O curioso é que, de acordo com os relatos de Chichava (2012), no mesmo ano em que sucedem esses eventos que marcam o lançamento da cooperação entre os dois países, China apresenta o propósito de perdoar a dívida pública contraída por Moçambique num montante de 22 milhões de dólares que era corresponde a 69% do total da dívida pública externa. Este era um bom começo para Moçambique das relações diplomáticas entre aquele país e Moçambique.

A seguir a este perdão, realizaram-se outras sucessivas cerimónias de perdão das dívidas entre Moçambique e China. Para além do perdão das dívidas públicas, China efectuou muitos outros apoios a Moçambique que se tornaram uma alavanca para fortificar as relações diplomáticas de cooperação.

#### 4. AS INTERPRETAÇÕES A RESPEITO DA PRESENÇA CHINESA EM MOÇAMBIQUE

Como acima foi referenciado, as relações diplomáticas entre China e Moçambique têm um precedente secular que posteriormente serviu de base para a assinatura de vários acordos que deram início às relações diplomáticas. Das relações diplomáticas entre estes dois países, resultaram acordos que, de certa forma beneficiaram ao país moçambicano em termos do apoio e do perdão das dívidas públicas. Mas é claro que onde há um acordo, certamente que há memorandos de entendimento de modo que ambas as partes que entram no acordo tenham benefícios. É neste sentido que Cláudia Gilda do Amaral Aranda Correia, falando dos princípios e objectivos da cooperação bilateral, na sua tese de Mestrado, menciona quatro vertentes sobre as quais Moçambique e China baseariam as suas relações diplomáticas. Estas vertentes foram lançadas em comunicado conjunto aquando da visita do presidente da China, Hu Jintão, a Moçambique em 2007 Correia (2010). As linhas de cooperação, segundo as referidas vertentes seriam:

- a) “Diplomática: as duas partes acordaram em ampliar os contactos de alto nível e a troca de visitas entre os governos...;
- b) Política: acordo das partes em apoiarem-se mutuamente em questões de soberania e de integridade territorial [...] Ambas as partes acordaram, igualmente, em dar continuidade aos compromissos assumidos na Cimeira de Pequim do Fórum para a Cooperação China – África de 2006 e no fortalecimento da cooperação amigável em assuntos internacionais e regionais de interesse mútuo;
- c) Cooperação: ... Em termos bilaterais, as partes reiteraram o acordo em aprofundar a cooperação com benefícios recíprocos e em expandir a interação nos campos culturais e sociais...;
- d) Ajuda: Com vista a fortalecer esta cooperação, o governo chinês comprometia-se a ajudar o governo de Moçambique com o cancelamento da dívida e o aumento de ajudas sem pré-condições políticas e a concessão de empréstimos para a construção de infra-estruturas.” (Correia, 2010 pp. 49-50)

Como se pode perceber, nas quatro linhas de cooperação, implicitamente está patente o interesse de ambas as partes saírem beneficiadas, por isso são sonantes expressões como “troca de visitas”, “apoiarem-se mutuamente” e “benefícios recíprocos”. Correia (2010), na linha de clarificar a ideia da existência de interesses de benefícios recíprocos, faz questão de sublinhar que:

“A cooperação bilateral entre a China e Moçambique tem por base a reciprocidade e a ajuda com benefícios mútuos, princípio que implica que haja uma troca dos principais recursos disponíveis em Moçambique, que são a madeira, a agricultura, os recursos minerais e as pescas, pelo financiamento e construção de infra-estruturas.” (p. 50)

Ora, se a cooperação bilateral implica a existência de troca de benefícios, ou seja, a partilha de benefícios entre as partes, significa que cada membro colocará à disposição o que possui de mais valioso em favor do parceiro a fim de que este possa explorar sem receio de ser desconfiado e acusado de pilhagem.

Na óptica dos governantes que assinaram os acordos, o processo de cooperação bilateral parece ser bom e apresentar resultados motivadores. Pois dando um olhar aos projectos e os sectores em que a China deve actuar, é notável a presença massiva de chineses que trabalham nos ramos de seu interesse de acordo com os tratos efectuados. Mas aos olhos de Jafar (2017), os discursos oficiais sobre a cooperação são bons e promissores, todavia, os ganhos económicos não correspondem ao que se esperava pela mente do assinante do acordo. Pois, explica Jafar (2017), que

Em muitas empresas chinesas de construção civil, empregadores e trabalhadores chineses violam a integridade física e moral dos moçambicanos, impõem longas horas de trabalho com salários baixos, discriminam racialmente, não cumprem com os parâmetros sobre contratação de trabalhadores estrangeiros previsto na Lei de Trabalho (*cf.* Artigos 31º e 33º da Lei nº23/2007 de 1 de Agosto) (Jafar, 2017, p. 304).

Nesta linha, pode ser que Jafar Selvestre Jafar tenha razão, pois muitas vezes, vê-se nas reportagens televisivas a reclamação dos próprios operários moçambicanos lamentando-se das más condições de trabalho a que são submetidos, e às vezes sem equipamentos de segurança no trabalho.

É verdade que há quem diga que isso deve-se à diferença de cultura de trabalho, como explica Feijó (2006), citado por Jafar (2017). Na defesa de Feijó, a diferença na cultura de trabalho e a falta de mão-de-obra nacional qualificada, são as causas do sentimento de maus tratos e discriminação no recrutamento dos trabalhadores sem observar os parâmetros sobre a contratação do pessoal.

Supondo que esta defesa seja plausível, pode-se recorrer a análise dos procedimentos do outro campo de actuação, a exploração de recursos florestais e minerais. A madeira é devastada nas florestas moçambicanas sem a observação dos critérios de repovoamento dos campos para que não se caia no risco de desertificação. A saída dessa madeira quase que carece de fiscalização e em alguns casos até chegando a sair em touros inteiros sem o devido processamento.

Apesar da parceria com a China colocar Moçambique num ponto elevado, no que diz respeito ao comércio externo e com resultados positivos em termos de exportações, sublinha Correia (2010) que a madeira é exportada, sobretudo, em toros não processados. E o não processamento da madeira, além de fazer perder a oportunidade de criação de emprego para os moçambicanos, reduz a promoção das capacidades industriais do próprio país. Com isso Moçambique é condenado a fixar-se nas taxas mais altas de desemprego, continua a tornar-se um país pobre e sem dar oportunidade de desenvolvimento às comunidades rurais.

Porque a maior parte das vantagens que seriam para Moçambique é entregue a China, o Estado moçambicano acaba ficando com poucas oportunidades para a melhoria das condições de vida e do bem-estar das populações; assim a China vai se tornando o maior e o principal beneficiário deste acordo bilateral.

Olhando para todos estes aspectos, na visão de Feijó (2006) citado por Jafar (2017), o processo do perdão das dívidas públicas, todo apoio garantido pela China, foi uma espécie de doce na boca da criança para não fazer barulho, enquanto os mais velhos lhe tiram algo que lhes interessa.

Segundo Robinson (2012) citado por Jafar (2017), “empresas chinesas têm espaço privilegiado que as nacionais; a ajuda, doações, perdão da dívida têm rosto amigável, mas, na prática equivalem à *tied aid* (ajuda condicionada), pois os recursos naturais são pilhados em troca, e isso não gera desenvolvimento social”.

Portanto, vemos aqui um caminho aberto para a estagnação da nação moçambicana no campo económico. E no campo social, uma total destruição do Estado devido a “expropriação de terras, destruição de florestas e do meio ambiente e sobretudo exploração de mão-de-obra local com recorrente violência física e moral” (Feijó, 2006 citado em Jafar, 2017, p. 305).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao processo das relações diplomáticas entre China e Moçambique, deve-se perceber que as duas partes interessadas em entrar nos acordos diplomáticos, tinham boas intenções de poder manter relações saudáveis em vista ao desenvolvimento dos países. Porém nota-se que ao longo da implementação das políticas diplomáticas, acontece sempre um desvio. Por um lado esse desvio pode ser resultado da falta de atenção de uma das partes que tendo deixado uma brecha, a outra parte aproveita-se dessa brecha para sair beneficiada. Como diz Jafar (2017), é resultado da “fragilidade negocial e incapacidade fiscal”. Na verdade, o aspecto da fiscalização é muito importante para que se possa verificar o tipo de trabalho e como os recursos estão a ser explorados dentro do país. Quando falta a capacidade fiscal é aí que aproveita explorar o máximo possível enquanto não se descobre que há irregularidades decorrer. O exemplo claro é o da exploração da madeira que quase perdeu contro a ponto de deixar o país numa situação de deficiência climática. Por isso, os analistas olham a presença chinesa em Moçambique não como uma relação diplomática de interesse de cooperação para o apoio ao desenvolvimento do país, mas como um neocolonialismo pacífico que aos poucos vai levando o país à destruição. Pois para além do sector da construção, em que trabalhadores nacionais são explorados como mão-de-obra barata e com más condições

de trabalho, pode-se falar também do sector florestal e mineral, em que há uma exploração excessiva dos recursos minerais como areias pesadas, pedras preciosas e mais, quase que sem controlo rigoroso. E mesmo havendo controlo, a fragilidade da fiscalização acaba desaguando na rede da corrupção e isso contribui, consideravelmente, para a decadência do próprio país. Portanto, depreende-se que a relação entre a China e Moçambique não é “genuína” e tem implicações negativas visto que favorece principalmente os interesses chineses, e não dos moçambicanos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHICHAVA, S., e Chris, A., *et al.* (2012). *A Mamba e o Dragão: Impacto e significado do investimento chinês em Moçambique (2000-2010)*: IESE.
- CHICHAVA, S., Côrtes, L. e Orre, A (2015). *A cobertura da China na imprensa moçambicana: Repercussões para o soft power chinês*. Edicao do Conselho Cientifico do IESE, Cadernos IESE N° 16/2015.
- CONCEIÇÃO, F. da., (2015). *Implicações Políticas da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Moçambique: Da Solidariedade Socialista à Trajetória Tradicional do Norte e à Experiência Emergente do Sul (1975-2013)*, Instituto de Estudos Sociais e Políticos – UERJ
- CORREIA, C. G. do A. A. (2010). *Modelo de Cooperação da China para África - Análise de um Estudo de Caso em Moçambique*, ISCTE-IUL
- FERNANDES, L.L. (2005). *Soft power: o jogo de atracção cultural e as vantagens da cooperação*, Relações Internacionais, Recensão.
- LYRIO, M. C. (2010). *A ascensão da China como potência: fundamentos políticos internos*, FUNAG (Fundação Alexandre de Gusmão), Brasília.
- MOREIRA, Adriano. *Hierarquia das potências: dependência e alienação*. Nação e Defesa, 1984
- MUCANZE, N. A. (2016). *Investimento Directo Estrangeiro em Moçambique: Aspectos Positivos e Negativos*, ARARAQUARA – S.P.
- OLIVIERI, C. e Santos, A. O. (2017). *Decolonizando Identidades, pertenencia y Rechazo de/ desde el Sur Global*, Universidade de Granada, Instituto de migraciones, Granada.
- OURIVEIS, M. (2018). *Soft Power e Indústria Cultural: a política externa Norte-Americana presente no cotidiano do indivíduo*, Revista Académica de Relações Internacionais, Artigos, Edição n° 4 Vol. II.
- PEREIRA, R. P. (2006). *A nova política da China em África*. A ressurgência da China.
- PINTO, S. M. R. (2007). *A Construção da África: uma reflexão sobre origem e*

*identidade no continente*. Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> e ou <<http://www.acoalfaplp.org>>. Publicado em: setembro 2007.

SILVESTRE JAFAR, J. (2017). *Presença chinesa em Moçambique, 2000-2015: hetero-identidades, “neocolonialismo” e “apartheid” sócio-laboral?*. (Eds.), *Decolonizando Identidades. Pertenencia y Rechazo de/ desde el Sur Global* (pp. 301-314). Granada, España: Instituto de Migraciones [ISBN: 978-84-921390-5-7].

# **CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL**

*Valdete Teles Xavier Soares<sup>1</sup>*

*Michell Pedruzzi Mendes Araújo<sup>2</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

O presente estudo está inserido na área do conhecimento da Neuropsicopedagogia, que se trata de um campo interdisciplinar que combina conhecimentos da neurociência, da psicologia cognitiva e da pedagogia, e que busca compreender e intervir nos processos de aprendizagem, particularmente em indivíduos que apresentam dificuldades ou necessidades educacionais específicas. O interesse pelo tema surgiu da constatação da importância da inclusão de crianças com deficiência na escola comum, bem como da relevância do papel da neuropsicopedagogia nesse contexto.

O debate sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola regular ocorre em um cenário de avanços e retrocessos sociais e educacionais, de leis garantindo esse direito a projetos defendendo escolas especiais. No entanto, há uma busca constante por práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas. Em um cenário cada vez mais variado, torna-se fundamental e imediato garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características distintas, e que essa oferta seja realizada em escolas regulares.

Frente a essa situação, optei por concentrar meus estudos nas contribuições particulares da neuropsicopedagogia para a inclusão escolar de crianças,

---

1 Mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. Especialista em Neuropsicopedagogia pelo IPOG. Pedagoga pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: valdeteteles@gmail.com.

2 Doutor e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pedagogo (Centro Universitário de Maringá) e biólogo (Universidade Federal do Espírito Santo). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

público-alvo da educação especial. A escolha por esse tema se deu em virtude da crescente importância atribuída à compreensão dos processos cognitivos e de aprendizagem desses indivíduos. Ademais, venho pesquisando este tema- a inclusão escolar- desde a graduação, e tenho observado a necessidade de que sejam desenvolvidas estratégias e práticas educacionais mais inclusivas e adequadas às suas necessidades específicas, pois se tem cobrado que o professor se atualize e compreenda a importância da inclusão, porém não tem lhe proporcionado ferramentas para que o trabalho seja desenvolvido.

Por esse prisma, surge a seguinte questão de pesquisa: *“de que forma a neuropsicopedagogia contribui para a inclusão de crianças, público-alvo da educação especial na escola comum?”* Essa questão norteará o desenvolvimento da pesquisa, que tem como objetivo geral *“compreender como a neuropsicopedagogia tem contribuído para a inclusão de crianças público-alvo da educação especial na escola comum”*. Para que o objetivo geral seja alcançado, a pesquisa abará três objetivos específicos, quais sejam: (1) *investigar a abrangência de estudos que abordam a inclusão escolar por meio da neuropsicopedagogia;* (2) *investigar quais são as contribuições da neuropsicopedagogia como facilitadora do processo de inclusão escolar;* (3) *entender a relevância de testes/avaliações neuropsicopedagógicos para a inclusão escolar do público-alvo da educação especial.*

Para compreendermos como a neuropsicopedagogia contribui para a inclusão de crianças público-alvo da educação especial na escola comum, é preciso considerar a evolução histórica dos conceitos centrais relacionados ao tema. Ao longo dos anos, muitos autores têm discutido a inclusão escolar, porém no que tange às intervenções neuropsicopedagógicas essas discussões são recentes, por se tratar de uma ciência nova. Porém, trataremos uma discussão ampliada acerca das bases epistemológicas que embasam a educação na perspectiva da inclusão. Nesse sentido, o estudo se embasa nos pressupostos da teoria histórico-cultural, mais precisamente nos postulados por Vigotski.

Para Vigotski (2001), a inclusão escolar precisa privilegiar os processos de interação social e o desenvolvimento cultural do indivíduo, afirmando que

[...] o indício substancial da aprendizagem é o de que ela cria uma zona de desenvolvimento imediato, ou seja, suscita para a via na criança, desperta e aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento. Atualmente esses processos são possíveis para a criança só no campo das inter-relações com os que a rodeiam e da colaboração com os colegas, mas, ao prolongar o processo interior de desenvolvimento, elas se tornam patrimônio interior da própria criança. (Vigotski, 2003, p. 484)

Na contramão dos postulados por Vigotski, existem os testes de aferição de inteligência - QI. Criado em 1912, pelo psicólogo alemão William Stern que buscava quantificar a inteligência do indivíduo por meio de uma fórmula

matemática ( $QI = 100 \times IM/IC$ ) que classificou o resultado acima de 140 como genialidade e os valores inferiores a 70 como raciocínio lento. Esses testes têm, ainda hoje, grande espaço nas clínicas, classificando e rotulando o indivíduo como superdotado ou com deficiência intelectual.

Cabe salientar que esses testes/avaliações, quando aplicados por profissionais responsáveis que tenham um embasamento teórico robusto, podem potencializar o desenvolvimento dos indivíduos. Mas é preciso, assim como postulado por Vigotski, considerar o contexto sócio-histórico-cultural do indivíduo.

Ante o exposto, é possível perceber que existem contradições e concepções distintas, porém, também é possível compreender que existe potencialidade nas crianças, público alvo da educação especial, desde que seja respeitado suas especificidades. As ideias de Vigotski (2001) divergem no que concerne aos testes de QI criados por Willians, pois, por um lado Vigotski preconizava a importância de considerar a vivência, isto é, as relações sociais do indivíduo, por outro lado, existe a aplicação de testes descontextualizados dos aspectos sociais, com isso não seriam capazes de destacar as potencialidades desse indivíduo e nem identificar as causas de seu baixo desempenho no teste, pelo contrário, serviria apenas para rotular e estigmatizar o indivíduo, culpabilizando-o pelo seu “fracasso”.

Fonseca (2011), em suas pesquisas sobre a “abordagem cognitiva da aprendizagem humana”, destaca a importância do contexto social e corrobora o pensamento vigotskiano, reforçando a necessidade de uma compreensão mais ampla e contextualizada das capacidades dos indivíduos. O autor destaca que

O ser humano, como ser aprendente, acaba por se transformar no produto das interações interiores e exteriores que realiza com os outros seres humanos, ou seja, com a sociedade no seu todo. Os outros (exemplo: mãe, pai, familiares, educadores, professores, terapeutas, mediatizadores, etc.), como agentes exteriores ao corpo e ao cérebro do indivíduo, são progressivamente interiorizados pelas suas atividades de mediatização que permitem criar a sua própria autoconsciência. (Fonseca, 2011, p. 65)

Para alcançar o objetivo da pesquisa, foi fundamental investigar a abrangência dos estudos que abordam a inclusão escolar por meio da neuropsicopedagogia. Ao longo dos anos, a neurociência tem ganhado espaço nos estudos sobre processos de aprendizagem e, como uma ciência nova que abarca conhecimentos da neurociência, psicologia cognitiva e pedagogia, a neuropsicopedagogia tem se mostrado uma facilitadora do processo de inclusão escolar. Integrando esses conhecimentos, a neuropsicopedagogia desenvolve estratégias educacionais mais adequadas às necessidades específicas do público-alvo da educação especial.

Os testes/avaliações neuropsicopedagógicos têm se destacado, no que concerne à detecção de dificuldades de aprendizagem, nesse contexto,

essas ferramentas facilitam a compreensão das especificidades desse público, permitindo, desse modo, que haja uma adaptação e personalização do atendimento.

Nesse viés, para investigar as contribuições da neuropsicopedagogia para a inclusão escolar, é impreterível estudar as bases epistemológicas que amparam os conhecimentos contemporâneos, mas também é preciso realizar um estudo aprofundado dos métodos contemporâneos que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento. Neste sentido, o próximo capítulo discutirá mais detalhadamente os teóricos relevantes e suas contribuições para a compreensão da importância da neuropsicopedagogia na inclusão escolar. Posteriormente, discutiremos o percurso metodológico realizado, necessário para responder o problema central deste estudo, destacamos no capítulo três os resultados encontrados e posteriormente a sistematização e análise dos estudos encontrados. Por fim, traremos algumas considerações para continuarmos pensando esse tema tão premente para pensar uma educação mais equitativa.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão do contexto histórico é primordial para que possamos compreender a importância da neuropsicopedagogia para a inclusão escolar de crianças com deficiência, (entende-se aqui por deficiência, o público-alvo da educação inclusiva). Nesse sentido, ancoramos essa pesquisa nos pressupostos da teoria histórico-cultural e nos postulados de Vigotski (1995; 2003; 2018; 2022).

Buscamos focar nos conceitos de “aprendizagem”, “desenvolvimento”, “meio”, “interação” e “microgênese e sociogênese”. Esses conceitos serão guias para uma melhor compreensão da importância da neuropsicopedagogia na inclusão do público-alvo da educação especial e como Vigotski entendia a educação de crianças com deficiência.

Para o autor,

A peculiaridade positiva da criança com deficiência também se origina, em primeiro lugar, não porque nela desaparecem umas ou outras funções observadas em uma criança normal, mas porque esse desaparecimento das funções faz surgir novas formações que representam, em sua unidade, uma reação da personalidade diante da deficiência, a compensação no processo de desenvolvimento. Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, mesmo que uma criança normal, então, as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade. (Vigotski, 2022, p. 38)

No trecho supracitado, Vigotski salienta a importância de compreender que as crianças com deficiência podem alcançar os mesmos marcos de desenvolvimento que as crianças sem deficiência, porém elas geralmente o fazem de maneiras diferentes, usando diferentes ferramentas e estratégias. A “peculiaridade positiva” a que o autor se refere diz respeito a essas habilidades e capacidades únicas que surgem em resposta à deficiência.

No que concerne ao desenvolvimento, Vigotski assevera que

[...] o desenvolvimento pode ser um processo diferenciado, pois ele é um processo em que a pessoa, desde o nascimento, passa pelo caminho até a constituição de uma personalidade desenvolvida, madura, a constituição de um organismo de uma pessoa desenvolvida e madura. Esse é um sistema complexo que não pode se desenvolver de modo completamente homogêneo em todos os seus aspectos. Os distintos aspectos têm diferentes significados, momentos e pesos específicos; aspectos distintos têm interdependências distintas. Resumindo e simplificando, o homem é um sistema único [...]. Contudo, não é um sistema homogêneo, mas um sistema organizado complexamente e heterogêneo (Vigotski, 2018, p. 93).

Para Vigotski, o meio exerce uma influência significativa no desenvolvimento e na aprendizagem do indivíduo, e na criança com deficiência isso não é diferente, pois de acordo com o autor,

[...] sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência. Por isso, metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, como já disse, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação (Vigotski, 2018, p. 78, grifo nosso).

No trecho supracitado, Vigotski (2018) destaca a importância de considerar o meio em que a criança está inserida, sua vivência e interação com esse meio. Nesse sentido, levar em consideração esses aspectos, é fundamental para que ocorra um atendimento neuropsicopedagógico personalizado que privilegie as especificidades da criança, visto que, para o autor, um mesmo acontecimento impacta de formas diferentes crianças diferentes, mesmo que sejam irmãos e tenham sido submetidos aos mesmos acontecimentos. A esse respeito, o autor destaca que

[...] a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece. Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para elas [...] (Vigotski, 2018, p. 79).

Considerar tais influências ao avaliar uma criança que chega ao consultório neuropsicopedagógico é fundamental, para que se possa avaliar adequadamente a criança e a queixa trazida pela família, pois o diagnóstico pode ajudar no atendimento escolar com a elaboração do Plano de Ensino Individualizado-PEI, mas também pode rotular e estigmatizar a criança. Nesse sentido a responsabilidade do neuropsicopedagogo é grande, pois, além de buscar diagnosticar, o neuropsicopedagogo deve elaborar um plano de intervenção que ajude a criança no processo educacional, focando em suas potencialidades e em trabalhar para superar suas dificuldades. De acordo com Vigotski,

[...] a própria ação do defeito sempre resulta ser secundária, indireta e reflexa.[...] A criança não sente diretamente seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resulta do defeito. A consequência direta do defeito é a inferiorização da posição social da criança; o defeito realiza-se como “uma luxação social”. (Vigotski, 2022 p. 40)

Em consonância com os pressupostos de Vigotski (2022), a deficiência em si não é sentida diretamente pela criança, mas sim as dificuldades que surgem em decorrência dela. Ademais, Vigotski destaca que a consequência direta da deficiência é a diminuição da posição social da criança, uma espécie de “menos valia”. Essa visão nos convida a refletir acerca de como as percepções sociais podem afetar a experiência de alguém com deficiência.

Para Vigotski, existem quatro planos genéticos que constituem a gênese dos processos psicológicos do ser humano: filogênese; ontogênese; sociogênese e microgênese. A filogênese diz respeito à evolução da espécie ao longo do tempo, isto é, ao que é biológico; a ontogênese diz respeito à evolução do ser humano, desde a concepção até a morte, isto é, a história de vida do indivíduo; a sociogênese se refere aos aspectos culturais do meio e, por fim, a microgênese que diz respeito ao desenvolvimento individual dos sujeitos.

Vigotski assegurava que o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento social. Nesse sentido, e seguindo os ensinamentos de Vigotski, a neuropsicopedagogia deve prezar pelo entendimento do indivíduo completo, não somente de sua biologia, mas observar toda a estrutura social em que o indivíduo avaliado está inserido, pois o meio exerce papel fundante no comportamento humano. Nas palavras do autor,

Todas as funções psíquicas superiores estão relacionadas com a interiorização da ordem social, que são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos continuam sendo quase sociais (Vigotski, 1995, p. 151).

Para o autor bielorruso, os atos de planejar, raciocinar, memorizar e comunicar não são inatos, mas, moldados pela sociedade e pela cultura. Nesse

prisma, é por meio da interiorização da ordem social que o desenvolvimento humano, e as funções psíquicas superiores acontecem, e mesmo que aconteçam em um processo interno, elas são em certa medida, produtos dessa interação contínua entre o indivíduo e o ambiente social.

No que concerne aos autores contemporâneos que abordam os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, temos grandes nomes como: Lígia Assunção Amaral que em suas obras coloca seu olhar como alguém que sabe como se dá a inclusão/exclusão, por ter sido uma mulher com deficiência, entre suas obras mais relevantes está a “Corpos desviantes” e “Sobre avestruzes e crocodilos”, outro nome importante para educação especial é Maria Teresa Eglér Mantoan, que preconiza acerca da inclusão total, que diz respeito a inclusão do público-alvo da educação especial somente em escolas regulares. Desse modo, grandes autoras defendem a educação como direito universal que independente da deficiência apresentada, a pessoa deve estar na escola comum.

Mas e quanto às contribuições da neuropsicopedagogia para a inclusão desse público na escola comum? Por ser uma ciência nova, ainda está muito relacionada com a neuropsicologia, mas alguns autores importantes embasam a urgência de pensar a neuropsicopedagogia como facilitadora dos processos de aprendizagem. Um nome sempre presente para pensar a neuropsicopedagogia é Fonseca, que destaca que

[...] a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino (Fonseca, 2014, p. 1).

De acordo com o código de ética, Capítulo II. Da Definição, dos Princípios fundamentais e diretrizes no Artigo 15 - “O Neuropsicopedagogo fará sua atuação no sentido da educação e desenvolvimento das potencialidades humanas, daqueles aos quais presta serviços.” (SBNPp, 2021, p. 3). Nesse sentido, cabe ao neuropsicopedagogo compreender o contexto social em que seu cliente está inserido e buscar atuar nas potencialidades do aprendente, como já preconizava Vigotski. Visto que o autor assinalava que as crianças que apresentam algum tipo de deficiência, tendem a ser mais lentas “para formar novos reflexos condicionados e, portanto, estão limitadas quanto à possibilidade de elaborar um modo de comportamento suficientemente rico, diverso e complexo” (Vigotski, 2003, p. 261). Porém, o exposto não é um motivo para que as crianças sejam isoladas em grupos especiais, visto que, é de suma importância que a criança exercite o mais amplamente possível sua comunicação com os demais, pois, “os métodos de ensino dessas crianças em geral coincidem com os aplicados

às crianças normais, só que seu ritmo é mais lento” (Vigotski, 2003, p. 262). É no sentido de assegurar que as crianças público-alvo da educação especial se aprenda e se desenvolva que o neuropsicopedagogo deve atuar, segundo o que a SBNPp preconiza.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Com a finalidade de mapear pesquisas realizadas no Brasil sobre a importância da neuropsicopedagogia para a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola comum, foi conduzida uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica.

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, pois

[...] se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar (MARTINELLI, 1999, p. 115).

Quanto ao plano de investigação, a pesquisa é do tipo bibliográfica, haja vista que ela é desenvolvida “[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Essa metodologia apresenta como principal vantagem “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Ademais, tem o intuito de conhecer o estado da arte acerca dos estudos desenvolvidos na área da neuropsicopedagogia. De acordo com Barral (2007) ao realizar uma revisão bibliográfica busca-se valorizar os estudiosos que pensaram e pesquisam os temas buscados. Ainda de acordo com o autor a revisão bibliográfica é

Uma parte sempre exigida do projeto, e nem sempre compreendida [...] Esse item não deve ser uma lista pasmaceira de autores e livros que abordaram o tema, **mas sim a descrição do estado-da-arte, ou seja, do conhecimento atual sobre o problema.** (Barral, 2007, p. 60, grifo nosso).

A pesquisa bibliográfica atenderá como critérios de inclusão, estudos de língua portuguesa que foram publicados de 2014 a 2024 e que abordem a neuropsicopedagogia e a inclusão escolar. O levantamento bibliográfico foi realizado no Catálogo de teses e dissertações da Capes; na Revista Brasileira de Educação Especial, na Revista Educação Especial de Santa Maria e no Google Acadêmico.

No que concerne à análise dos estudos, foi utilizado a ferramenta *Voyant Tools*, uma ferramenta *online*. Trata-se de uma ferramenta interativa de análise de texto que possibilita a visualização e exploração dos textos selecionados de

forma interrelacionada. Com a ajuda dela, conseguimos examinar a frequência de termos importantes da pesquisa e gerar nuvens de palavras para identificar padrões e tendências. Dessa forma, a ferramenta foi essencial para analisar a ocorrência de neuropsicopedagogia nos documentos escolhidos e sua relação com outras palavras. Posteriormente foi utilizada a análise do conteúdo de Bardin (1977), que buscou-se organizar realizando uma pré análise dos artigos selecionados, codificá-los e posteriormente categorizá-los, que, de acordo com a autora

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (Bardin, 1977, p. 31)

A sistematização dos trabalhos foi realizada em um quadro adaptada do PRISMA<sup>3</sup>.

#### 4. RESULTADOS

Com base nos critérios descritos na metodologia, como resultados dessa revisão bibliográfica, obteve-se, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes quando adicionados os termos “neuropsicopedagogia” e “inclusão escolar”, zero estudos, assim como quando adicionado os descritores na Revista Brasileira de Educação Especial, na Revista Educação Especial de Santa Maria, obteve-se três estudos, porém após analisar os estudos, eles não se enquadraram nos critérios de inclusão, quais sejam: Estudos de 2014 a 2024; língua portuguesa; aborda a importância da neuropsicopedagogia para a inclusão escolar. Porém, os estudos em questão não abordavam a neuropsicopedagogia. Com a busca empregada evidenciou-se a incipiência de estudos de neuropsicopedagogos que abordam a inclusão escolar.

Após constatada tal incipiência de trabalhos nas principais revistas de inclusão do Brasil, a busca foi direcionada ao “Google acadêmico”. Quando utilizados os termos “neuropsicopedagogia”; “Inclusão Escolar”, 582 artigos, e após adicionar o filtro ano, de 2014 a 2024 obteve 558 artigos.

Foram selecionados 50 artigos pelo título, que seguiram para leitura das palavras-chave e, após, foram selecionados 25 artigos que seguiram para leitura dos resumos. Após essa leitura, foram selecionados cinco estudos que seguiam os critérios de inclusão supramencionados.

---

3 BMJ (ACESSO ABERTO) Página MJ, Moher D, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD *et al.* Explicação e elaboração do PRISMA 2020: orientações atualizadas e exemplos para relatar revisões sistemáticas.

Os cinco estudos seguiram para leitura completa e análise para compreensão de como os artigos abordam a neuropsicopedagogia e sua implicação no ensino e aprendizagem das crianças público-alvo da educação especial. Os critérios de exclusão e inclusão para escolha dos estudos foram sistematizados no quadro adaptado do prisma.

<b>QUADRO PRISMA</b>						
Palavras-chave: “Neuropsicopedagogia and Inclusão Escolar”.						
Pesquisa realizada nas bases: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Educação Especial de Santa Maria e Google Acadêmico.						
Considerando o período de 2014 a 2024.						
IDENTIFICAÇÃO						
Bases de Dados pesquisadas	R	R	C	A	Total	
	B	E	A	C		
	E	E	P	D		
	E	U	E	E		
		F	S	M		
	S		I			
	M		C			
			O			
Total Encontrado nas Bases	0	3	0	558	561	
SELEÇÃO						
Critérios de inclusão	Neuropsicopedagogia; Inclusão escolar; Idioma	0	0	0	50	50
Critérios de exclusão	Idiomas, neuropsicopedagogia sem inclusão escolar; inclusão escolar sem neuropsicopedagogia	0	0	0	25	25
ELEGÍVEIS						
Análise de Título e Resumo		0	0	0	25	25
INCLUÍDOS						
Total Incluído para leitura completa		0	0	0	5	5

**Fonte:** A autora com adaptação do Prisma

## 5. SISTEMATIZAÇÃO DOS ESTUDOS ENCONTRADOS

RELAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS			
TÍTULO	AUTOR	ANO	Objetivo
A neuropsicopedagogia e a educação escolar na perspectiva da educação inclusiva: elos e paralelos	Vagner de Oliveira Pinheiro; Moisaníel Oliveira Pinheiro; Antonia Railheide de Oliveira Pinheiro.	2019	Demonstrar, com base em referenciais teóricos, a relação existente entre neuropsicopedagogia e a educação escolar a partir da perspectiva da educação inclusiva.
Inclusão escolar, dificuldades e transtornos de aprendizagem na prática neuropsicopedagógica institucional	Daniel da Silva Tavares <i>et. al</i>	2020	Averiguar as possibilidades da atuação profissional do neuropsicopedagogo no ambiente escola
Neuropsicopedagogia e Inclusão: Desafios e possibilidades de novos caminhos	Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior; Katia Regina Lopes Costa Freire	2021	Promover reflexões e atualização de conhecimentos acerca da inclusão a partir do viés da Neuropsicopedagogia e dos diferentes papéis exercidos pelos atores envolvidos neste processo.
Neuropsicopedagogia e Inclusão	Aline Gomes Vidal	2023	Destacar a importância da atuação do Neuropsicopedagogo para a compreensão da relação entre funções cerebrais e aprendizagem.
A neuropsicopedagogia e suas contribuições para a inclusão escolar	Vilma Cavalcante Sabrino da Silva	2024	examinar se os métodos educacionais aplicados nas salas da educação especial são efetivamente inclusivos para as crianças com deficiência e qual o papel do neuropsicopedagogo nesse processo

Fonte: A autora

Os estudos selecionados foram lidos e analisados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Posteriormente, foram inseridos no *Voyant Tools* para análise da frequência e incidência de palavras, bem como suas correlações. Esse processo resultou em nuvens de palavras que serão apresentadas posteriormente.

Primeiramente, é necessário apresentar os textos selecionados e suas respectivas contribuições para a compreensão do estado da arte acerca da neuropsicopedagogia e sua relação com a inclusão do público-alvo da educação especial na escola comum.

Após a busca nos sítios mais relevantes acerca da educação especial, constatou-se uma escassez de estudos focados na contribuição da neuropsicopedagogia para a inclusão escolar. Isso é compreensível, visto que

a neuropsicopedagogia é uma ciência nova. No entanto, é importante advogar para a necessidade de mais estudos nessa área em crescimento, uma vez que a demanda por uma educação que contemple pessoas com necessidades educacionais específicas vem ganhando força.

Nesse sentido, os estudos selecionados abordam a contribuição da neuropsicopedagogia no processo de inclusão do público-alvo da educação especial. Embora sejam poucos, esses estudos podem elucidar como essa pesquisa está sendo conduzida e quais pressupostos os autores defendem.

O primeiro estudo analisado é intitulado “A neuropsicopedagogia e a educação escolar na perspectiva da educação inclusiva: elos e paralelos” dos autores Pinheiro *et. al.* (2019). O estudo buscou compreender qual a relação existente entre a neuropsicopedagogia e a educação escolar a partir da perspectiva de educação inclusiva, destacando que a educação é um direito humano fundamental e que garantir que todas as crianças estejam em escolas regulares é um direito garantido por lei. No que concerne à neuropsicopedagogia, os autores destacam que é uma aliança entre neurociência, psicologia e pedagogia aplicada à educação cujo profissional neuropsicopedagogo tem conhecimento acerca das bases neurológicas, do aprendizado e do comportamento humano.

Com o objetivo de demonstrar, com base em referenciais teóricos, a relação existente entre neuropsicopedagogia e a educação escolar a partir da perspectiva da educação inclusiva, o estudo de abordagem qualitativa realizou uma revisão bibliográfica, que como resultados, constatou-se que

A Neuropsicopedagogia,[...], pode contribuir para a educação inclusiva, pois abarca conhecimentos neurocientíficos e tem seu foco nos processos de ensino aprendizagem. Está pautada em atividades que avaliam e intervêm nos processos contribuindo para o desenvolvimento de cada um. Está focada nas possibilidades e procura encontrar o melhor estilo de aprendizagem de cada aprendente. (Pinheiro, 2019, p. 112)

O segundo estudo selecionado intitulado “Inclusão escolar, dificuldades e transtornos de aprendizagem na prática neuropsicopedagógica institucional”, dos autores Tavares *et.al* (2020), abordou a prática institucional da neuropsicopedagogia e como ela contribui para a inclusão. Os autores destacam a importância da educação como um meio de emancipação, cultural e intelectual, o objetivo do estudo foi averiguar as possibilidades da atuação profissional do neuropsicopedagogo no ambiente escolar e como resultados os autores destacam que, mesmo sendo uma área nova, a neuropsicopedagogia pode contribuir para o desenvolvimento e na superação de problemas de aprendizagem.

No estudo “Neuropsicopedagogia e Inclusão: Desafios e possibilidades de novos caminhos”, Junior e Freire (2021) destacam que a presença de estudantes com deficiência em escola regular é um direito previsto em lei, mas também

se mostra um desafio para os educadores no que tange a implementação de métodos inovadores e eficazes para melhorar a qualidade do ensino. Por meio de uma pesquisa descritiva baseada em um estágio do curso de especialização em Neuropsicopedagogia Institucional da UFRN, os autores elaboraram um plano para estimular reflexões e atualizar conhecimentos sobre inclusão na Neuropsicopedagogia. Os procedimentos ocorreram de fevereiro a abril de 2022, na APAE de Teresina/PI. Os resultados indicaram que a Neuropsicopedagogia tem um papel importante nos processos de aprendizagem dos estudantes com algum tipo de déficit escolar.

“Neuropsicopedagogia e Inclusão” é o título do estudo realizado por Vidal (2023), com o objetivo de destacar a importância da atuação do Neuropsicopedagogo para a compreensão da relação entre funções cerebrais e aprendizagem, a autora advoga que a educação desempenha papel fundamental no desenvolvimento humano, asseverando que as dificuldades podem aparecer e que para que as intervenções aconteçam é necessário um atendimento profissional adequado, nesse caso o neuropsicopedagogo pode contribuir, pois compreende as relações intrínsecas entre as funções cerebrais e a aprendizagem, sendo responsável por observar, identificar e analisar o ambiente escolar, com a finalidade de compreender as condições reais do aluno, e, se necessário realizar os devidos encaminhamentos. Quanto a importância da atuação desse profissional na escola, a autora destaca que

[...] consolida-se a importância da atuação do neuropsicopedagogo nas instituições escolares, especialmente pelo caráter multidisciplinar de sua formação. Trata-se de um profissional que pode contribuir muito para a construção de escolas verdadeiramente inclusivas. (Vidal, 2023, p. 34)

Com o objetivo de examinar se os métodos educacionais aplicados nas salas da educação especial são efetivamente inclusivos para as crianças com deficiência e qual o papel do neuropsicopedagogo nesse processo, o estudo intitulado “A neuropsicopedagogia e suas contribuições para a inclusão escolar”, de Silva (2024), explora os impactos da neuropsicopedagogia na promoção da inclusão escolar, a autora faz um breve histórico acerca da inclusão no Brasil, tal histórico é fundamental para que o leitor possa compreender os marcos da educação especial até chegar nos dias atuais. De acordo com a autora, uma das principais contribuições da neuropsicopedagogia para a inclusão escolar é a promoção de uma abordagem mais individualizada, que compreende as diferenças do estudante, sendo capaz de promover estratégias para que a inclusão seja realizada.

Ante o exposto, os textos selecionados abordam um mesmo fato, a contribuição da neuropsicopedagogia para a inclusão escolar, porém é preciso expandir as análises para que tenhamos uma melhor clareza acerca do tema



A autora destaca, em seu texto, a importância de compreender quais as dificuldades apresentadas pela criança, para então desenvolver estratégias que contemplem as especificidades do indivíduo, e isso somente poderá ocorrer por meio de avaliações neuropsicopedagógicas, pois, “por meio de avaliações neuropsicopedagógicas, é possível identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e desenvolver planos de intervenção personalizados” (Silva, 2024, p. 194).

Cabe salientar que dos cinco estudos selecionados, apenas dois destacam a relevância de avaliações neuropsicopedagógicas, demonstrando que as avaliações são uma das muitas possibilidades que está à disposição do neuropsicopedagogo, mas não deve se limitar a elas, visto que cabe ao neuropsicopedagogo clínico realizar a avaliação, mas também e principalmente, realizar a intervenção e acompanhamento do indivíduo, público-alvo da educação especial e outros que apresentem dificuldades de aprendizagem que causam prejuízos nas atividades escolares e sociais.

De acordo com Junior e Freire (2021),

Vigotski ainda fala sobre o papel do apoio e suporte para o desenvolvimento humano. Alguém sozinho teria mais dificuldades para desenvolver, ou de gerar novas habilidades. Em muitos casos, as pessoas com deficiência enfrentavam barreiras em sua formação a tornando desestimulada,[...]. Existia, portanto, um subterfúgio de muitas instituições que classificavam a inclusão como uma tarefa árdua e, até mesmo, impossível. (Júnior e Freire, 2021, p. 1)

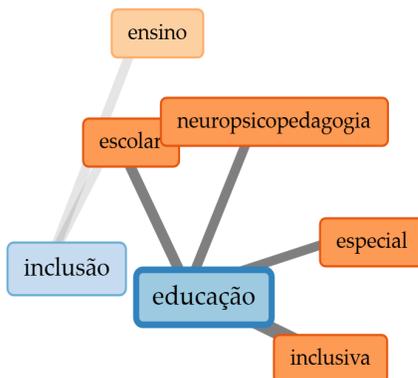
No trecho supramencionado, os autores corroboram o que Vigotski já mencionava, nos idos de 1930, acerca da importância de a criança com deficiência estar em contato com seus pares, e que as barreiras atitudinais apresentam mais o poder de interferir na formação dessas crianças que a deficiência, visto que, para o autor bielorruso,

[...] a criança não sente diretamente seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resultam do defeito. A consequência direta do defeito é a inferiorização da posição social da criança; o defeito realiza-se como “uma luxação social” (Vigotski, 2022 p. 40).

Nesse sentido, o trabalho multidisciplinar e a parceria com as escolas podem potencializar o processo de inclusão desse público. Quando uma criança com deficiência frequenta uma escola regular, ela vivencia momentos de interação com seus pares, o que faz com que se sinta pertencente a um grupo. Para Vigotski, a criança com deficiência é capaz de aprender tanto quanto as crianças sem deficiência; no entanto, os processos e meios pelos quais ela alcança a aprendizagem diferem. Isso, porém, não deve ser um impeditivo para que a criança com deficiência esteja em uma escola regular.

Uma outra análise realizada nos estudos selecionados utilizando a ferramenta *Voyant tools*, foi a análise de links, essa análise busca compreender como os textos estão relacionados e como os principais termos do *corpus* se relacionam, tal análise resultou nos seguintes links.

**Figura 2 - Links**



**Fonte:** *Voyant tools*

Os *links* formados destacam a inter-relação entre diversos termos no campo da educação, com ênfase na neuropsicopedagogia e na inclusão escolar. A educação sendo o conceito central, conecta-se diretamente com a neuropsicopedagogia, inclusão, ensino, e educação especial. Essas conexões sublinham a importância de práticas educativas que integram princípios neuropsicopedagógicos para desenvolver estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas de todos os estudantes, promovendo uma educação inclusiva. A neuropsicopedagogia, ao combinar conhecimentos de neurociência, psicologia e pedagogia, emerge como uma abordagem importante para personalizar o ensino e garantir a inclusão escolar, reforçando que a educação deve ser potencializadora para todos, independentemente de suas particularidades. Os *links* oferecem uma visão integrada, que leva a compreensão do que é essencial de ser destacado nos estudos selecionados.

Desse modo, a análise dos estudos selecionados ofereceram uma gama de possibilidades para pensar a neuropsicopedagogia como potencializadora da inclusão escolar do público-alvo da educação especial, visto que essa ciência não busca patologizar o processo de aprendizagem, mas compreender como acontece tais processos, para então intervir e proporcionar ao indivíduo, seja ele uma criança em fase escolar, um adolescente que passe a apresentar dificuldades de adaptação com as novas demandas escolares ou mesmo um adulto em processo de reabilitação, por qual motivo seja, poderão encontrar no profissional neuropsicopedagogo um aliado para que esses processos sejam superados.

## 6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esse estudo teve como problema de pesquisa: *“de que forma a neuropsicopedagogia contribui para a inclusão de crianças, público-alvo da educação especial na escola comum?”* Nesse aspecto, é preciso afirmar que não existe uma resposta pronta e definitiva. Estudar os textos selecionados evidenciou que a inclusão é um caminho a ser percorrido. Nesse sentido, a neuropsicopedagogia pode oferecer subsídios para que a inclusão seja uma realidade, visto que é uma área multidisciplinar que abarca conhecimentos importantes para um entendimento do sujeito de forma contextualizada, não somente biológico, mas social, assim como preconizava Vigotski.

No que concerne ao objetivo geral, *“compreender como a neuropsicopedagogia tem contribuído para a inclusão de crianças público-alvo da educação especial na escola comum”* evidencia-se que a neuropsicopedagogia, ao realizar as avaliações de forma contextualizada, respeitando o indivíduo como ser histórico e cultural, oferece apoio para compreender as especificidades do público-alvo da educação especial. Ademais, com o conhecimento multidisciplinar o neuropsicopedagogo atua como mediador no processo de inclusão desse público.

No que tange ao primeiro objetivo específico, *investigar a abrangência de estudos que abordam a inclusão escolar por meio da neuropsicopedagogia*; evidenciou-se a incipiência de estudos que abordam o tema, sendo necessário despertar no neuropsicopedagogo a necessidade de realizar mais pesquisas nessa área, visto que os textos selecionados não constavam nas principais bases de dados do país. Realizar pesquisas robustas faz com que a neuropsicopedagogia cresça e, conseqüentemente, possa realizar aquilo a que ela se propõe: ajudar os sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Relativo ao segundo objetivo específico, *investigar quais são as contribuições da neuropsicopedagogia como facilitadora do processo de inclusão escolar*; constatou-se que com a multidisciplinaridade do profissional neuropsicopedagogo a identificação e intervenção acontecem de forma contextualizada abrangendo não só as dificuldades, mas desvendando as causas das dificuldades apresentadas, facilitando, dessa forma o encaminhamento necessário para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam.

E, por fim, no que tange ao último objetivo específico, *entender a relevância de testes/avaliações neuropsicopedagógicas para a inclusão escolar do público-alvo da educação especial*, os testes/avaliações quando aplicados por profissionais responsáveis ajudam na garantia do direito dos estudantes, como destaca Silva (2024): *“por meio de avaliações neuropsicopedagógicas, é possível identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e desenvolver planos de intervenção personalizados”* (p. 194).

Isso posto, é preciso investir em mais pesquisas sejam realizadas para que a neuropsicopedagogia alcance mais públicos e que, desse modo, amplie o entendimento acerca da importância dessa ciência para a promoção da educação especial na perspectiva da inclusão. Nesse caminho, o desenvolvimento de novas pesquisas empíricas com profissionais da neuropsicopedagogia e com a observação dos atendimentos pode desvelar aspectos importantes dessa importante área em ascensão no país.

## REFERÊNCIAS

BARRAL, W. B. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

FONSECA, V da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862014000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 jun. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Editora Atlas, 2002.

JUNIOR, P. de T. X. S.; FREIRE, K. R. L. C. Neuropsicopedagogia e Inclusão: Desafios e Possibilidades de Novos Caminhos. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 85–102, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/30238>. Acesso em: 7 jun. 2024.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

STERNBERG, R. J. **Inteligência bem-sucedida: como a inteligência prática e criativa determinam o sucesso na vida**. São Paulo: Saraiva, 2004.

SILVA, V. C. S. A neuropsicopedagogia e suas contribuições para a inclusão escolar. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 50, p. 191–197, 2024. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/561>. Acesso em: 7 jun. 2024.

PINHEIRO, V. O *et. al.* A neuropsicopedagogia e a educação escolar na perspectiva da educação inclusiva: elos e paralelos. In: Pinheiro, M. O. **O diálogo entre a psicopedagogia e os desafios da aprendizagem: identidades, caminhos e abrangências**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

TAVARES, D. et al. Inclusão Escolar, Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem na Prática Neuropsicopedagógica Institucional. In: **VII Congresso Nacional de Educação (Conedu), 2020, Maceió, AL**. Anais Eletrônicos. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/>

conedu/2020/TRABALHO\_EV140\_MD1\_SA10\_ID2757\_25082020003036.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

VIDAL, A. G. Neuropsicopedagogia e Inclusão. Unificada: **Revista Multidisciplinar da FAUESP**, São Paulo, v. 5, n. 4, p. 32-35, 2023.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: O problema do meio na pedologia. *In*:

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. p. 73-91. ISBN 9788576505709.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas**. Tomo cinco. Fundamentos de defectologia. Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1989. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

# A CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA PARA O APRENDIZADO EM NEUROCIÊNCIA E NEUROANATOMIA

*Andréa Aparecida Silvério Ferreira Oliveira<sup>1</sup>*

*Gabriela Gonçalves do Nascimento<sup>2</sup>*

*Greice Aparecida Araújo Damasceno<sup>3</sup>*

*Larissa de Oliveira Luz<sup>4</sup>*

*Bruna Beatriz da Rocha<sup>5</sup>*

## INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem nas áreas da neurociência e neuroanatomia é complexo e desafiador, exigindo não apenas a assimilação teórica dos conteúdos, mas também a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. A neurociência, campo que estuda o sistema nervoso, e a neuroanatomia, responsável pela análise da estrutura do sistema nervoso, demandam dos alunos uma compreensão detalhada e integrada das funções e das conexões neurais, além de uma aptidão para manejar tecnologias avançadas e lidar com informações complexas. Nesse contexto, os grupos de pesquisa têm se mostrado uma estratégia fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que permitem aos alunos vivenciar a prática científica, desenvolver habilidades críticas e aprimorar a aplicação de teorias no desenvolvimento de novos conhecimentos.

A aprendizagem ativa, que ocorre dentro de grupos de pesquisa, é amplamente reconhecida como uma ferramenta eficiente para a consolidação do conhecimento. Segundo Souza (2017), a educação científica é um processo dinâmico que se beneficia da interação entre teoria e prática, sendo o grupo de pesquisa uma forma privilegiada para esse tipo de aprendizagem.

---

1 Membro do grupo de Pesquisa “Neuro Aprendiz”, discente do curso de Psicologia.

2 Membro do grupo de Pesquisa “Neuro Aprendiz”, discente do curso de Psicologia.

3 Membro do grupo de Pesquisa “Neuro Aprendiz”, discente do curso de Psicologia.

4 Membro do grupo de Pesquisa “Neuro Aprendiz”, discente do curso de Psicologia.

5 Coordenadora do grupo de Pesquisa “Neuro Aprendiz”, Professora de Neurociência e Neuroanatomia, Especialista, Mestra e Doutoranda.

A troca constante de experiências e ideias dentro do grupo contribui para o aprofundamento do entendimento, pois permite que os estudantes discutam conceitos e troquem perspectivas sobre as questões que envolvem os sistemas neurológicos. Além disso, o trabalho em grupo favorece o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a análise científica e a comunicação acadêmica, competências fundamentais para o sucesso na área da saúde e das ciências biomédicas.

A interdisciplinaridade, característica intrínseca ao trabalho em grupo de pesquisa, é outro fator que potencializa a aprendizagem na neurociência e neuroanatomia. De acordo com Almeida e Lima (2018), a colaboração entre estudantes de diferentes áreas do conhecimento facilita a compreensão mais profunda dos fenômenos biológicos, pois permite uma análise que vai além das fronteiras das disciplinas tradicionais. Em um grupo de pesquisa, os estudantes têm a oportunidade de aprender uns com os outros, desenvolvendo habilidades não só na neurociência, mas também em áreas relacionadas, como a biologia celular, a fisiologia, a psicologia e a medicina. Esse ambiente de colaboração e troca de saberes enriquece o aprendizado, promovendo uma formação mais completa e integrada.

O envolvimento com a pesquisa científica também permite que os alunos da área de neurociência e neuroanatomia se familiarizem com as tecnologias de ponta e os métodos experimentais utilizados na investigação científica. Para Santos (2019), a prática em laboratório, por meio da participação em grupos de pesquisa, é fundamental para que os estudantes compreendam a complexidade dos métodos de análise neurocientífica, como a neuroimagem, a microscopia avançada e a análise de dados experimentais. A experiência adquirida ao lidar com essas ferramentas permite que os alunos aprimorem suas habilidades técnicas e se tornem mais aptos a aplicar os conhecimentos adquiridos na prática clínica ou em outras situações profissionais.

Além disso, a participação em grupos de pesquisa fomenta a capacidade de resolução de problemas, uma vez que os alunos são confrontados com desafios reais durante o processo de investigação. Segundo Costa e Silva (2020), a pesquisa científica oferece um espaço onde os estudantes podem questionar as abordagens existentes, testar hipóteses e propor novas soluções para problemas ainda não resolvidos. Esse ambiente de constante questionamento e exploração é essencial para a formação de profissionais críticos e inovadores, capazes de contribuir significativamente para o avanço do conhecimento na área da neurociência.

Por fim, a experiência adquirida em grupos de pesquisa também é valiosa para o desenvolvimento de competências de comunicação científica. A

capacidade de comunicar de maneira clara e eficaz os resultados da pesquisa é uma habilidade fundamental para qualquer pesquisador, e os grupos de pesquisa oferecem um ambiente propício para o aprimoramento dessa competência. De acordo com Barreto e Santos (2021), a comunicação científica, seja por meio de publicações, apresentações em congressos ou discussões em seminários, é um aspecto essencial para a disseminação do conhecimento e a construção de uma rede colaborativa entre os profissionais da área.

Neste capítulo, serão discutidos os principais benefícios do trabalho em grupo de pesquisa para o processo de aprendizagem na disciplina de neurociência e neuroanatomia, explorando como essa prática contribui para a formação de profissionais mais capacitados e críticos. A partir da análise de experiências acadêmicas e da literatura especializada, será possível evidenciar a importância do grupo de pesquisa como uma ferramenta pedagógica essencial para a formação de alunos que, além de dominar o conteúdo teórico, saibam aplicá-lo de maneira inovadora e eficaz no campo científico e na prática clínica.

## **DEFINIÇÃO E RELEVÂNCIA DOS OBJETIVOS EM GRUPOS DE PESQUISA**

Os autores Farias e Antunes (2009), destacam que os grupos de pesquisa: “[...] possuem, em sua essência, o objetivo de colocar em convívio pessoas diferentes, pensamentos divergentes, realidades distintas, histórias de vida singulares, no sentido de que estas diferenças resultem no crescimento dos indivíduos enquanto grupo”

Podemos dizer que um grupo de pesquisa é um conjunto de indivíduos (geralmente composto por docentes, discentes e pesquisadores) que se organizam para investigar uma questão científica, desenvolver novos conhecimentos e explorar problemas de interesse comum dentro de uma área específica de estudo. No contexto acadêmico e científico, esses grupos têm como objetivo principal a realização de pesquisas que podem resultar em novas descobertas, inovações ou soluções para questões específicas.

O grupo de pesquisa tem como características, alguns fatores que podemos destacar, são formados por pessoas com um objetivo comum, que geralmente envolve a investigação de um tópico ou problema específico dentro de uma área do conhecimento. Esse objetivo pode ser, por exemplo, estudar uma doença, testar uma teoria científica ou desenvolver uma nova tecnologia, podem ser compostos por professores, doutorandos, mestres, pós-graduandos, alunos de graduação e até profissionais da área de interesse.

A composição do grupo varia dependendo da complexidade da pesquisa e do nível de especialização necessário, normalmente é liderado por um pesquisador

principal ou orientador, que geralmente é um professor ou cientista com mais experiência na área. Esse líder orienta os membros do grupo nas atividades de pesquisa, define as direções do projeto e supervisionam os progressos, os membros do grupo de pesquisa trabalham juntos para realizar experimentos, analisar dados, revisar literatura científica, desenvolver novos métodos ou ferramentas e discutir os resultados. Dependendo do campo de estudo, as metodologias podem envolver investigações teóricas, experimentações em laboratório, trabalho de campo, modelagem computacional, entre outras. O objetivo final de um grupo de pesquisa é produzir conhecimento original. Isso pode ser realizado através de publicações científicas em revistas especializadas, apresentações em congressos, desenvolvimento de novos produtos ou tecnologias, ou até mesmo implementações em áreas práticas como saúde, educação e indústria.

A pesquisa científica é frequentemente colaborativa. Grupos de pesquisa interagem com outros grupos dentro da mesma instituição ou em colaborações internacionais, permitindo o compartilhamento de dados, recursos e experiências. Isso enriquece o trabalho e aumenta as chances de novas descobertas. Existem diversos tipos de grupo de pesquisa, os acadêmicos formados dentro de universidades ou instituições de ensino, com foco em expandir o conhecimento teórico e prático sobre um determinado tema, os interinstitucionais que envolvem pesquisadores de diferentes instituições de ensino ou pesquisa, muitas vezes trabalhando juntos em projetos de grande escala ou de interesse global, os empresariais formados dentro de empresas ou centros de inovação, com foco em pesquisa aplicada, desenvolvimento de novos produtos ou soluções para o mercado e os laboratoriais que realizam pesquisas práticas em laboratórios, utilizando técnicas experimentais para investigar fenômenos específicos.

Assim, o grupo de pesquisa tem como função desenvolver e testar hipóteses científicas, gerar dados e análises sobre o tema de pesquisa, publicar artigos científicos e divulgar o conhecimento produzido, treinar novos pesquisadores, orientando alunos e pós-graduandos e contribuir para o avanço do conhecimento em sua área de estudo.

## **A NEUROCIÊNCIA E A NEUROANATOMIA**

A neurociência é um dos campos que mais avançou na investigação nos últimos anos, especialmente desde o século XX. As principais bases para o estudo em neurociência são a neuroanatomia, Neurofisiologia e a neuropsicologia.

A neurociência é o campo de estudo que investiga o sistema nervoso, incluindo sua estrutura, funções, desenvolvimento, e como ele regula comportamentos e processos mentais. Ela abrange diversas disciplinas, como biologia, psicologia, química e física, para entender melhor os mecanismos

neurais subjacentes às ações e pensamentos. Segundo Kandel et al. (2013), “a neurociência busca explicar como circuitos neurais geram funções complexas e como esses processos podem ser alterados por fatores genéticos ou ambientais.”

Já a neuroanatomia, por sua vez, é uma subárea da neurociência focada na estrutura do sistema nervoso, abrangendo o estudo detalhado do cérebro, medula espinhal e redes neurais. Essa disciplina analisa como as diferentes partes do sistema nervoso estão organizadas e como se interconectam para sustentar funções fisiológicas e comportamentais (Squire et al., 2008).

Refletindo sobre a neuropsicologia segundo Lezak et al. (2012), “fornece uma ponte entre as ciências neurológicas e psicológicas, investigando como lesões ou disfunções cerebrais afetam a capacidade de uma pessoa de pensar, sentir e agir”.

As áreas de estudos citadas têm um papel importante no processo de aprendizagem, pois o organismo do ser humano tem suas funcionalidades e suas particularidades. Além disso, as áreas citadas têm o foco no estudo do sistema nervoso.

O cérebro desempenha diversas funções básicas no processamento de informações, como controle motor, cognição, aprendizagem, armazenamento de memória e regulação emocional. Essas tarefas são cruciais para manter seu cérebro ativo e funcionando continuamente. Além disso, hábitos como um bom sono e uma alimentação equilibrada desempenham um papel importante na otimização destas funções, promovendo a saúde do cérebro e o desempenho geral do corpo.

Outro aspecto importante para ser citado são as emoções. O processo de aprendizagem é muito influenciado pelas emoções. Sentimentos positivos como felicidade e satisfação geralmente aumentam a capacidade do cérebro de processar informações. Por outro lado, emoções negativas como tristeza, mágoa ou preocupação podem dificultar a compreensão e integração de novos conhecimentos. A capacidade de adquirir, reter e utilizar novas informações na vida diária, particularmente no âmbito dos estudos, depende muito desses processos emocionais e cognitivos. Além disso, o envolvimento em grupos de estudo pode aumentar significativamente o processamento e a melhoria do conhecimento, promovendo o desenvolvimento de habilidades e o compartilhamento de ideias.

## **O GRUPO DE PESQUISA “NEURO APRENDIZ”**

O grupo de pesquisa “Neuro Aprendiz” ocorre quinzenalmente e tem como objetivo aprofundar os conhecimentos na disciplina “Neurociência e Neuroanatomia”. Composto por docentes e discentes do curso de Psicologia da Faculdade Aprendiz, o grupo foca no estudo do processo de aprendizagem por meio de dinâmicas que exploram a funcionalidade da neurociência e da neuroanatomia. Para isso, utilizam artigos científicos que abordam temas transversais relacionados à temática.

A neurociência e a neuroanatomia constituem um ramo da ciência dedicado ao estudo das estruturas complexas do sistema nervoso central e periférico. Nesse contexto, o grupo seleciona materiais de estudo e também se dedica à produção de conteúdos voltados para publicações acadêmicas, contribuindo para a disseminação de conhecimentos na área.

O grupo visa aprofundar os conhecimentos através de discussões, experiências e estudos. Acredita-se que o desenvolvimento da pesquisa trouxe novas experiências, superando limitações, gerando novas hipóteses e abordagens que são superadoras e visam grandes conquistas para os discentes, os docentes e para o curso de psicologia, além disso, a participação em um grupo de pesquisa oferece uma abordagem prática e dinâmica ao aprendizado da Neurociência e Neuroanatomia.

Assim, compreende-se que, o grupo de pesquisa proporciona uma oportunidade única de explorar temas mais avançados e específicos que muitas vezes não são abordados nas aulas regulares. Por exemplo, questões emergentes nas neurociências, como neuroplasticidade, distúrbios neurodegenerativos, neurogenética ou interfaces cérebro-máquina, podem ser exploradas com maior profundidade no contexto de um grupo de pesquisa. Ao se envolver com questões científicas de ponta e participar de discussões sobre descobertas recentes, os alunos têm a oportunidade de explorar novos campos de conhecimento. Esse entusiasmo e curiosidade podem ser fundamentais para inspirar a carreira científica e o interesse contínuo pela área, além de motivar os estudantes a seguir projetos de pesquisa mais desafiadores, pode ser um ponto de partida crucial para uma carreira acadêmica ou profissional na área da saúde, neurociências ou neuroanatomia.

## CONCLUSÃO

O grupo de pesquisa “Neuro Aprendiz” é importante para melhorar o aprendizado, servindo como uma ponte entre os conceitos teóricos discutidos em sala de aula e sua aplicação prática e reflexiva. Ao participar ativamente de discussões, trabalhar em tarefas colaborativas e se envolver em reflexões em grupo, os alunos são capazes de processar e internalizar o conhecimento de uma forma que seja significativa e duradoura.

O objetivo do grupo vem sendo atingido através do aprimoramento de habilidades como o pensamento crítico, a organização de ideias e o compartilhamento de experiências. Outro aspecto importante é que o grupo oferece um espaço para abordar e resolver indagações de forma colaborativa.

Visa-se também através do grupo despertar o interesse na área acadêmica dos estudantes de Psicologia na faculdade aprendiz, através dos encontros os alunos têm a oportunidade de explorar a metodologia científica, produzir conteúdos como a publicação de capítulos e artigos, mostrando uma nova possibilidade de atuação científica e profissional.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. S.; LIMA, M. F. A interdisciplinaridade no ensino da neurociência: perspectivas e desafios. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências*, v. 25, n. 3, p. 225-238, 2018.
- BARRETO, D. S.; SANTOS, R. L. A importância da comunicação científica no ensino superior. *Revista de Educação e Pesquisa*, v. 18, n. 1, p. 45-60, 2021.
- CARVALHO, F. A. H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 537-550, nov. 2010/fev. 2011.
- COSTA, A. C.; SILVA, M. T. Pesquisa científica e ensino: desafios para a formação de profissionais na área da saúde. *Jornal Brasileiro de Ciências Biomédicas*, v. 19, n. 2, p. 112-119, 2020.
- FARIAS, G. F.; ANTUNES, H. S. A constituição de grupos de pesquisa e a figura feminina: a trajetória do grupo de estudos e pesquisa sobre formação inicial, continuada e alfabetização (GEPFICA) no cenário social. *Travessia*, v. 3, n. 3, p. 1-19, 2009.
- FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.
- FONSECA, V. Neuropsicologia: cérebro, corpo e motricidade. *Revista Psique: Ciência e Vida*, n. 123, 2016. Dossiê: Enigmático Cérebro.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M.; SIEGELBAUM, S. A.; HUDSPETH, A. J. *Principles of Neural Science*. New York: McGraw-Hill Education, 2013.

RODRIGUES, T. B.; CARVALHO, V. S. Neurociência na aprendizagem e educação: uma reflexão sobre sua potencial aplicação no ensino superior. Brasília, DF: Universidade Cândido Mendes, Pós-Graduação, 2014.

ROSSIT, R. A. S.; SANTOS JÚNIOR, C. F.; MEDEIROS, N. M. H.; MEDEIROS, L. M. O. P.; REGIS, C. G.; BATISTA, S. H. S. S. Grupo de investigación como espacio de aprendizaje en/sobre Educación Interprofesional (EIP): narrativas en enfoque. *Interface (Botucatu)*, v. 22, supl. 2, p. 1511-1523, 2018.

SANTOS, L. M. A importância da prática laboratorial na formação acadêmica de estudantes de neurociência. *Revista de Ciências Biológicas*, v. 20, n. 4, p. 310-320, 2019.

SOUZA, P. R. A aprendizagem ativa no ensino de neurociências. *Revista de Ensino Superior*, v. 22, n. 2, p. 152-160, 2017.

SQUIRE, L. R.; BERG, D.; BLOOM, F. E.; DU LAC, S.; GHOSH, A.; SPITZER, N. C. *Fundamental Neuroscience*. London: Academic Press, 2008.

STUTZ, P.; RELVAS, M. P. A motivação aliada ao processo de pesquisa na sala de aula: uma observação à luz da neurociência. Rio de Janeiro, 2011.

# ESCUA, ACOLHIMENTO E ESTRATÉGIAS DE EMPODERAMENTO DE FAMÍLIAS ATÍPICAS:

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Maria Janaina Gonçalves<sup>1</sup>*

*Francisca Manoela Carlos Passos<sup>2</sup>*

*John Alif Mororó de Sousa<sup>3</sup>*

*Thelio Sousa Liorde<sup>4</sup>*

*José Antônio dos Santos Filho<sup>5</sup>*

### INTRODUÇÃO

A extensão universitária surge como instrumento de inserção do discente na comunidade, uma vez que possibilita a troca de saberes e aprendizados entre ambas as partes, o que contribui para o fortalecimento da teoria atravessada pela prática, ainda na graduação. Deste modo, a Unidade Curricular de Extensão (UCE) possibilita aos acadêmicos vivências, que proporcionam experiências significativas que contribuem para a formação de um pensamento crítico e reflexivo acerca dos fenômenos sociais e a estrutura social contemporânea.

A educação inclusiva é um paradigma que busca assegurar que todos os estudantes possam aprender juntos no mesmo ambiente escolar, independente das suas diferenças. Isso inclui alunos com deficiência físicas e intelectuais, transtornos globais e dificuldades de aprendizagem e outros. Portanto, pode-se compreender que a educação inclusiva advoga direitos, integração e o respeito às diferenças individuais no coletivo (Mantoan, 2003).

---

1 Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: janainagsouza31@gmail.com.

2 Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: manoelacarlos02@gmail.com.

3 Graduando em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: johnalif29@gmail.com.

4 Graduando em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: thelioliorde649@gmail.com.

5 Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Docente do Curso de Psicologia da Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI. E-mail: jantfilho20@gmail.com.

A educação especial, por sua vez, é um campo específico dentro da educação que se destina ao atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas, o que envolve profissionais capacitados, estratégias e técnicas que objetivam oferecer suporte no processo de ensino-aprendizagem do alunado. Desta maneira, a educação especial não se limita a um espaço físico específico, uma vez que pode ser realizada em qualquer ambiente, sempre que houver um espaço favorável que permita adaptações e apoio adequado para o desenvolvimento integral do aluno. (Martins; Silva; Sachinski, 2024).

A inclusão de crianças atípicas no contexto educacional e social representa um dos maiores desafios para a sociedade contemporânea, uma vez que envolve não só a adaptação de currículos e práticas pedagógicas, mas também o apoio à família, que desempenha papel essencial no desenvolvimento e bem-estar da criança. A convivência com pessoas com deficiência muitas vezes demanda que as famílias recebam suporte tanto emocional quanto orientação prática para garantir a plena integração deles em ambientes educacionais. A promoção de uma sociedade mais inclusiva passa, portanto, pela capacitação e orientação dessas famílias, oferecendo-lhes recursos e estratégias para lidar com os desafios diários de maneira mais assertiva (Cabral; Falcke; Marin, 2021).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço especializado, voltado para apoiar o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais e, desta maneira, facilitar a inclusão escolar. Este tipo de atendimento possui público-alvo específico, qual seja: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Esse atendimento é oferecido no contraturno das aulas regulares e busca fornecer os recursos e estratégias aos alunos que necessitam acompanhar o currículo escolar e desenvolver suas habilidades.

Para tanto, o AEE pode incluir materiais adaptados, como livros em braille, *softwares* específicos, tecnologia assistiva, recursos de comunicação alternativa e aumentativa e ferramentas sensoriais. Muitas escolas dispõem de salas de recursos multifuncionais, onde são realizados atendimentos individualizados e/ou em pequenos grupos de alunos. Este serviço visa, ainda, assegurar que as barreiras de aprendizagem sejam superadas e que todos os alunos tenham a oportunidade de avançar em suas habilidades, independentemente das dificuldades que apresentarem (Mantoan; Ramos; Barreto, 2018).

Destarte, ao mirar na importância da escuta e acolhimento das famílias, buscou-se, durante a prática realizada neste trabalho, proporcionar ferramentas de apoio, com o intento de promover a troca de experiências, oferecer orientações e realizar atividades grupais com os participantes. Ao integrar teoria e prática, as intervenções visaram contribuir, também, para o fortalecimento de vínculos

entre a escola e as famílias, corroborando para o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva, bem como compreensiva, para com as crianças atípicas e suas famílias (Ferreira, 2023).

Entendemos que a escuta ativa e o acolhimento das famílias são práticas fundamentais para fortalecer a parceria entre a escola e a família, criando um ambiente educacional mais inclusivo e colaborativo. Ao empoderar as famílias, elas se tornam defensoras do direito à educação de seus filhos, contribuindo ativamente para um desenvolvimento acadêmico e social mais integral. Essa colaboração entre educadores e familiares cria um ciclo de apoio mútuo, essencial para o sucesso e bem-estar dos alunos. Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar através de um relato de experiência, intervenções realizadas por um grupo de extensionistas que tentaram promover escuta, acolhimento e estratégias de empoderamento em famílias atípicas, ou seja, aquelas que têm filhos com alguma deficiência e são assistidas pelo AEE.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A inclusão diante da visão dos pais nos faz refletir que não é apenas a escola ou os professores que se sentem desconcertados e inseguros ao receber um aluno público-alvo da educação especial. Assegurar a matrícula do aluno com deficiência ou transtorno de aprendizagem não torna a escola necessariamente inclusiva, mais que isso, é necessário desenvolver um espaço onde ele cresça e aprenda em contato com os seus pares e em parceria com a escola e a família (Coelho; Campos; Benitez, 2017).

Atualmente, apesar dos inegáveis avanços, as escolas públicas e privadas ainda enfrentam alguns desafios no que se refere à inclusão das pessoas com deficiência como: falta de infraestrutura, professores sem capacitação, escassez de materiais. É relevante o aperfeiçoamento dos professores e de todos os profissionais que compõem o cenário escolar, para lidar com a diferença apresentada pelos alunos. Desta forma, ao buscarem formação continuada, poderão oferecer estratégias pedagógicas de acordo com cada especificidade nos mais diversos cenários que se apresentarão em sala de aula (Santos Filho; Castelo Branco, 2023).

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, menos ainda, anulando e/ou marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui seus alunos. Tampouco, desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos o que sabemos, isto implica representar o mundo a partir de nossas experiências, valores e sentimentos adquiridos ao longo da vida (Mantoan; Ramos; Barreto, 2018).

Assim, cabe a cada professor, gestor, familiar e à comunidade enxergar a criança como ela é, e não a partir de características e comportamentos que alimentam a estrutura capacitista, que limita o potencial da criança apenas à sua deficiência e/ou dificuldades apresentadas. Romper com essa lógica requer uma postura anticapacitista, que sustenta práticas pedagógicas que se opõe ao preconceito e juízo de valores, conforme salienta Mantoan (2003):

se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças (p.14).

Para tal, é de suma importância que a escola construa um ambiente de trabalho facilitador, que colabore com a inclusão e que promova com isso a aproximação das famílias, tornando-as agentes ativas no processo de elaboração de práticas inclusivas. Com a interação família-escola, obtém-se uma importante contribuição para efetivação de práticas inclusivas efetivas, bem como ocasiona percepções de como a escola influencia no desenvolvimento da criança e na qualidade de apoio e suporte oferecidos pelo AEE ao aluno e sua família (Silva; Klumpp, 2020).

Portanto, assistir à família no processo de inclusão escolar é fundamental para o sucesso no desenvolvimento biopsicossocial do aluno, especialmente aqueles com deficiências. A família desempenha um papel muito importante pois é a primeira responsável pela formação e bem-estar da criança. Nesse sentido, quando estão envolvidas nessa empreitada, elas se tornam aliadas da escola, o que fortalece a parceria e facilita o ensino-aprendizado dos alunos. Também, promove a compreensão e o respeito pelas diferenças, fortalecendo a ideia de uma sociedade menos capacitista, assim, corroborando para a extensão de atitudes inclusivas no dia a dia (Santos Filho; Castelo Branco, 2023). Em síntese, o fortalecimento dos laços afetivos entre escola, família e a criança são de suma importância para o desenvolvimento acadêmico e social delas, uma vez que a construção desses laços desenvolve a confiança mútua, facilita a comunicação e permite uma abordagem personalizada para a aprendizagem. A colaboração da família junto a escola e aos professores tem o ímpeto de promover inclusão, conseqüentemente, autonomia, a partir de um ambiente acolhedor e de crescimento, em que o aluno é visto para além de suas dificuldades, contrário a isso, é concebido como sujeito de direito, atravessado por potencialidades (Cabral; Falcke; Marin, 2021).

Nesse sentido, conhecer as características da intervenção dos psicólogos em instituições de educação especial e o impacto das políticas de inclusão escolar em suas práticas profissionais é fundamental para a avaliação desse processo com vistas à identificação de necessidades de incremento da formação dos

psicólogos, de modo a ampliar a responsabilidade social e os direitos humanos (Silva, 2005). Pois não é a psicologia que detém o saber da inclusão, mas a inclusão que convida esse profissional a sair da zona de conforto e apostar em práticas que legitimem a diferença.

O psicólogo, assim, oferece intermédio, detém o papel de ponte entre a família e a escola, buscando criar um espaço acolhedor, e subsídio para novas estratégias educacionais, que desenvolvam o fortalecimento de vínculo. Este profissional também colabora no ambiente escolar quando promove escuta, acolhimento e estratégias de empoderamento das famílias. Estas, por seu lado, desempenham função primordial, no qual, demonstram por meio da fala, seus anseios e preocupações, e buscam a colaboração e apoio da escola, que por sua vez, tem potencial em acolher e oferecer minimamente um ambiente acolhedor e que favoreça o desenvolvimento dos alunos (Fonseca; Freitas; Negreiros, 2018)

Permeado por essas reflexões é que um grupo de graduandos em psicologia, na qualidade de extensionistas, visitaram uma creche com o interesse de escutar as famílias que têm filhos com deficiência e são acompanhados pelo AEE. O primeiro momento foi o de escutar e acolher as dificuldades vivenciadas por essas famílias, tendo em vista que, geralmente, são invisibilizadas e apresentam sofrimento emocional considerável. Em seguida, a partir das necessidades observadas, foram construídas algumas intervenções no intuito de oferecer suporte socioemocional para esse público-alvo, que serão descritas nos tópicos a seguir.

## **METODOLOGIA**

A metodologia norteadora deste estudo é o relato de experiência. Trata-se de um tipo de produção de conhecimento que intenta transcrever uma vivência seja ela acadêmica ou profissional, a partir dos atravessamentos, sentidos e significados encontrados pelo pesquisador em sua experiência do contato com o campo interventivo (Mussi; Flores; Almeida, 2021.)

A experiência se deu em uma escola pública, localizada em um município do interior do Ceará. Atualmente a escola atende as seguintes modalidades: Educação Infantil, Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens e Adultos. Funciona nos turnos manhã, tarde e noite, tendo o total de 475 alunos regularmente matriculados no atualmente.

O material bibliográfico utilizado foi a leitura de artigos científicos, livros e capítulos de livros disponibilizados nas plataformas de base de dados SciElo e Pepsic. Os critérios de inclusão foram materiais selecionados após a leitura do resumo e sumário, que traziam questões concernentes à inclusão, o AEE e a parceria entre família e escola inclusiva, datados dos anos de 2003 a 2024, em língua vernácula. Foram excluídos durante a pesquisa, bibliografias que não

diziam respeito à temática em tela, bem como os escritos em língua estrangeira, reforçando, assim, a robustez do referencial teórico.

Para coleta de dados foi utilizado como ferramenta o diário de campo, escrito pelos extensionistas durante e logo após os encontros realizados, na tentativa de se aproximar ao máximo possível da experiência relatada pelo público-alvo da intervenção. Ressalta-se, também, que esta ferramenta possibilita a emergência dos sentidos dos próprios pesquisadores, sendo, assim, uma via de mão dupla. A análise dos dados ocorreu pela articulação entre as vivências no campo extensionista, a teoria e a prática da educação inclusiva e seus regimentos. A partir de cada encontro de supervisão com o professor orientador, era sugerida a possibilidade de intervenções para o grupo, conforme anuência de todos os participantes.

## RESULTADOS E DICUSSÃO

A partir do primeiro contato com o campo escolhido, os alunos extensionistas foram acolhidos pela a diretora da escola, com o intuito de conhecer a instituição e quais as demandas em relação à participação das famílias no processo de inclusão e integração escolar. Durante o momento, foi exposto a ausência da participação das famílias no cotidiano escolar, e como isso interferia no processo de desenvolvimento e adaptação dos alunos. Entre outras questões, foi percebido que poucas famílias participavam ativamente dos eventos, reuniões e outros momentos com professores e coordenadores da escola.

Diante do exposto, foram propostas intervenções com as famílias dos alunos atípicos, buscando uma maior aproximação dos responsáveis com a instituição de ensino. Notabiliza-se que o vínculo é extremamente importante para o desenvolvimento consistente de ambas as partes. Para tanto, inicialmente foi realizada uma roda de conversa, que trazia a temática “cuidar e dialogar: fortalecendo laços”. Esse diálogo possibilitou uma maior percepção acerca dos desafios enfrentados por parte dos responsáveis e cuidadores no cotidiano. Estes, em suas falas, demonstraram descontentamento pela dificuldade em ter espaço de acolhimento e escuta na escola e em outros espaços de convivência. Partilharam a necessidade de serem cuidados, uma vez que são cuidadores em tempo integral. Surgiu, então, o questionamento: “quem cuida do cuidador?”

Em detrimento dessas percepções, a equipe de extensionistas propôs uma atividade de lazer, que as desvinculou do ambiente escolar, e que reluziu um momento mais descontraído e relaxante, com atividade física, frisando a importância do autocuidado e diálogo sobre dificuldades, e como os cuidadores se sentem em relação ao trabalho em conjunto família-escola e sobre as sobrecargas do dia a dia. Para esse momento, o profissional de yoga realizou

uma atividade de relaxamento que permitiu as mães se distanciar da realidade opressora e focar-se em si mesmas. Após isso, foi servido um lanche coletivo, no intuito de aproximar o grupo de seus pares.

Esta ação trouxe experiências únicas e marcantes, no qual, foi perceptível a partir das intervenções um olhar de como se organizam as demais camadas sociais de crianças atípicas no contexto educacional. No primeiro momento, percebe-se que a escuta qualificada colaborou para uma maior integração entre a escola e a família dos indivíduos com deficiência. Percebeu-se, ainda, a importância do acolhimento das famílias, uma vez que trouxeram que parte de suas histórias foram marcadas por lutas e adversidades, necessitando de um espaço de escuta qualificada, sem pré-julgamentos. Mesquita e Carvalho (2014, p.48) discorrem que “a escuta apresenta-se como uma estratégia de comunicação essencial para a compreensão do outro, pois é uma atitude positiva de calor, interesse e respeito, sendo assim terapêutica.”

Posteriormente, notabilizou-se que o acolhimento oferecido, foi a principal ferramenta interventiva, que possibilitou o avanço e o sucesso das intervenções durante a prática de extensão. Portanto, sem tal atitude, possivelmente não teria sido efetivado um resultado que abrangesse informação de qualidade, escuta e empoderamento do público alvo. Nesse sentido, Mortari (2018) destaca a importância do acolhimento desses sujeitos na escola e na sociedade, ao mencionar que afinal, “[...] saber aceitar o outro nas qualidades do seu ser é uma ação que restitui ao outro o sentido do seu valor, gerando, por sua vez, a capacidade de autoaceitação” (p.243).

Em seguida, pôde-se perceber que as intervenções mostraram também como a escola é de suma importância para o desenvolvimento do aluno, mas também é um potente instrumento de estabelecimento de vínculo com a família, tendo em vista, construir pontes que permanecem para a vida, na medida em que oferece suporte e apoio é lembrada continuamente e seu laço é fortalecido. Os cuidadores, ao compartilharem seus anseios, dúvidas, reflexões, permitiram-se perceber os vários contextos existentes, e as camadas sociais que perpassam o contexto educacional. Isso possibilita pensar estratégias que incluam e ofereçam mais acesso para as demais famílias, e alcance a plenitude da inclusão na prática.

Finalmente, o momento de acolhimento com dinâmicas trouxe um ambiente com o clima mais descontraído e leve, que possibilitou um destrave emocional das participantes que começaram a trocar experiências, corroborando na integração por parte dos familiares. Foi notória a necessidade de criar espaços de resistência, que pudessem contribuir para construção de formas de empoderamento, saindo a família do lugar de opressão social para o fluir de estratégias de se empoderar, para assim continuar.

Diante disso, a principal estratégia de empoderamento, a partir do que foi vivenciado na prática extensionista, é o senso de coletividade criado pelas famílias. Estas, movimentadas pela engrenagem da resistência, do não assujeitamento, tomando consciência dos seus direitos, apoderaram-se de si e de suas histórias ao escreverem novas linhas no caderno rabiscado de suas vidas, agora, do lugar de resiliência e do enfrentamento da exclusão em prol de uma sociedade para todos, dando novos contornos as suas existências. Dessen e Polonia (2007, p.22) salientam que o estabelecimento de relações mais próximas se dá:

Por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa.

A partir do exposto, os resultados foram positivos, se sobressaindo as expectativas, tendo em vista o público-alvo estar receptivo e aberto para vivenciar as ações propostas. Esse contato também possibilitou um novo olhar, que permitiu aos extensionistas pensar sobre outras perspectivas, e perceber como a ideia de uma sociedade inclusiva ainda é perpassada por preconceitos e desatemplos.

Entende-se a necessidade de propagar a inclusão e clarificar esse caminho ainda escuro, trazendo possibilidades e estratégias que propiciem escuta, acolhimento e empoderamento. A luta pela garantia de direitos deve permanecer, e não parar como se fosse algo improvável ou impossível de ser colocado em prática. A informação de qualidade, aliada a prática e a garantia da lei, são fortes aliados a favor do avanço e diminuição do preconceito social.

Por fim, cabe ressaltar que a graduação, por meio de ações de extensão, possibilita o contato direto com a realidade circundante, que é extremamente necessária para a formação discente, fornecendo uma gama de oportunidades de contato com realidades outras, provendo o acesso à territorialização de municípios interiorizados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho apresentou um relato de experiência construído a partir da vivência de um grupo de extensionistas em educação inclusiva, inseridos no contexto escolar, cujo foco foi famílias de crianças atípicas atendidas pelo AEE. Ele destaca a importância da parceria entre a escola e a família para o desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais específicas. O projeto visou não só o apoio acadêmico, mas também o fortalecimento dos vínculos familiares e o empoderamento das famílias, utilizando estratégias de escuta e acolhimento.

A inclusão escolar vai além da simples matrícula de alunos com deficiência; ela envolve a criação de um ambiente acolhedor, a capacitação de professores e a colaboração entre escola e família. O papel do psicólogo é essencial nesse processo, atuando como intermediário entre a família e a escola, oferecendo apoio emocional e promovendo práticas inclusivas.

As intervenções realizadas durante esse trabalho de extensão evidenciam a importância de um olhar sensível e acolhedor para as famílias de crianças atípicas. A integração entre escola e família é um passo fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. A troca de experiências e o empoderamento das famílias contribuem para um ambiente de aprendizagem mais humanizado, onde todos os envolvidos se sentem parte, em um processo coletivo de crescimento mútuo.

Conclui-se que ao promover a inclusão, estamos não apenas abrindo portas para as crianças atípicas, mas também criando uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferenças são celebradas e respeitadas. Nessa direção, a continuidade desse trabalho, aliado ao apoio emocional e educacional, é essencial para o fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade, garantindo um futuro mais inclusivo e promissor para todos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.
- CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0156, p.493-508, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/>.
- COELHO, G. R.; CAMPOS, J. P. P.; BENITEZ, P. Relatos de pais sobre a inclusão e a trajetória escolar de filhos com deficiência intelectual. **Psicologia em Revista** (Belo Horizonte), v. 23, n. 1, p. 22-41, jan. 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167711682017000100003&lng=pt&nrm](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682017000100003&lng=pt&nrm).
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Ribeirão Preto: Paidéia, 2007.
- FERREIRA, F. D. O vínculo entre a família e a escola no processo de alfabetização durante a pandemia: uma experiência pedagógica desafiadora. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)** v. 40, n. 1 mai. /jul., 2023. Disponível em: [https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/4172/2078](https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/4172/2078).

FONSECA, T. D. S.; FREITAS, C. S. C.; NEGREIROS, F. Psicologia escolar e educação inclusiva: A atuação junto aos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, pp. 427-440, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zRrFDrCtRP4WKtskcbk4mYj>.

LAZZARETTI, B.; FREITAS, A. S. Família e escola: o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. **Caderno Intersaberes**, v. 5, n. 6, pp.1-13, jan.dez., 2016. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/376>.

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

MANTOAN, M. T. E.; RAMOS, E. S.; BARRETO, L. M. S. (Orgs.). **Atendimento educacional especializado (AEE)**. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2018. Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2018/05/ATENDIMENTO-EDUCACIONAL-ESPECIALIZADO.pdf>.

MARTINS, J. A.; SILVA, R.; SACHINSKI, I. **Educação Especial e Educação Inclusiva: Quem são estes sujeitos na sociedade?** Paraná: União da Vitória, 2024.

MESQUITA, A. C.; CAMPOS, C. E. A Escuta Terapêutica como estratégia de intervenção em saúde: uma revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. 6, pp. 1127-1136, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/5WwTvQ5q7F6qvhBrDMLWBcG/?lang=pt>.

MORTARI, L. **Filosofia do Cuidado**. São Paulo: Paulus, 2018.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>.

SANTOS FILHO, J. A.; CASTELO BRANCO, P. C. Transtorno do espectro autista e educação inclusiva: revisão integrativa de literatura. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 25, p. 321-337, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/18704>.

SILVA, C. R. B.; KLUMPP, C. F. B. A importância da relação família-escola na educação inclusiva de alunos com deficiência. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 4611-4629, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/10106>.

SILVA, M. V. O. A psicologia, os psicólogos e a luta pelos direitos humanos: da reflexão à ação. In: MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. 1 ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005, p. 13-37.

# POSFÁCIO

---

O livro que temos em mãos é uma reflexão profunda sobre os desafios e possibilidades emergentes no campo da educação. Sua leitura é ao mesmo tempo instigante e esclarecedora, fazendo-nos repensar as práticas docentes, as relações pedagógicas e o papel das escolas na formação de cidadãos críticos e conscientes. Neste contexto, esta obra destaca-se não só pelas suas teorias e conceitos, mas também pela forma como é comunicada, abordando com clareza questões práticas e teóricas, assim, facilitando a sua compreensão.

Neste livro, somos desafiados a questionar velhos paradigmas educacionais e a considerar novas perspectivas que possam contribuir para um futuro mais justo e inclusivo. Os capítulos não se limitam a ser uma simples referência acadêmica, propõem uma reflexão contínua que desafia educadores, gestores e estudantes a repensar a educação a partir de uma perspectiva crítica e construtiva. Ao lembrar-nos a importância da educação, que promove não só o conhecimento, mas também a formação holística do indivíduo, é ela mesma um convite à ação, ao compromisso e à mudança.

Portanto, ao lançar um olhar cuidadoso e sensível às complexidades do processo educativo, este livro torna-se um recurso valioso para todos aqueles que procuram contribuir para uma educação mais inclusiva, acessível e transformadora.

Tiradentes, 10 de dezembro de 2024.

*Rebeca Freitas Ivanicska*  
Organizadora



# ÍNDICE REMISSIVO

---

## A

- Ação refletida 161, 162
- Acolhimento 113, 114, 191, 192, 196, 229, 257, 260, 261, 262, 271, 306, 311, 393, 478, 479, 481, 482, 483, 484
- Afetividade 224, 311, 312, 390
- Alfabetização 13, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 45, 46, 47, 53, 54, 55, 56, 97, 141, 172, 201, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 219, 220, 389, 393, 475, 485
- Altas habilidades 254, 478
- Ambiente escolar 24, 37, 76, 81, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 130, 170, 196, 230, 237, 244, 247, 255, 256, 265, 267, 270, 271, 281, 283, 285, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 302, 304, 306, 318, 319, 321, 324, 325, 330, 331, 336, 340, 341, 342, 344, 352, 353, 358, 359, 360, 362, 365, 366, 370, 372, 376, 416, 419, 436, 461, 462, 477, 481, 482
- Aprendizagem 39, 41, 60, 74, 82, 89, 138, 220, 250, 275, 326, 351, 384, 467
- Atendimento Educacional Especializado 233, 237, 238, 254, 259, 295, 296, 299, 309, 478, 481
- Atividades lúdicas 17, 140, 189, 192, 202, 203, 208, 210, 215, 216, 267, 268, 295, 389
- Autismo 221, 222, 230, 263, 265, 269, 276, 277, 278, 279, 280, 284, 288, 289, 292, 294, 295, 296, 297, 301, 302, 304, 305, 417
- Autista 198, 224, 228, 230, 231, 263, 276, 277, 278, 280, 301, 304, 305, 314, 486
- Autocuidado 255, 256, 258, 259, 260, 263, 357, 373, 482
- Avaliação 42, 51, 52, 53, 67, 74, 91, 93, 101, 168, 180, 250, 277, 300, 301, 302, 464, 480

## B

- Base Nacional Comum Curricular 88, 141, 144, 150, 200, 208, 209, 212, 213, 219, 315, 326, 396
- Brincadeira 158, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 193, 194, 196, 200, 201, 202, 208, 209, 212, 213, 216, 220, 224, 228, 229, 309, 311
- Bullying 104, 107, 114, 116, 370

## C

- Capacitação dos professores 60, 195
- Competências socioemocionais 109, 110, 282, 285, 286, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 416, 417, 419, 422

Comunidade escolar 57, 66, 67, 105, 108, 110, 112, 113, 116, 117, 119, 197,  
216, 255, 257, 259, 261, 262, 271, 324, 345, 392  
Conselho Nacional de Saúde 404, 406  
Constituição Federal de 1988 87, 143  
COVID-19 32, 33, 40, 42, 43, 65, 180, 386, 414  
Creche 188, 309, 310, 481  
Crianças leitoras 13, 15, 17  
Cultura escolar 107, 285, 345, 368, 392, 394, 479  
Currículo escolar 36, 46, 54, 56, 60, 105, 109, 113, 295, 296, 351, 352, 353,  
354, 355, 359, 361, 363, 364, 367, 368, 370, 371, 372, 419, 426, 478  
Cyberbullying 104, 107, 109, 112

## D

Deficiência 66, 89, 195, 228, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243,  
244, 246, 247, 249, 250, 251, 254, 256, 258, 263, 271, 306, 307, 308, 310,  
312, 313, 316, 321, 324, 345, 447, 450, 452, 453, 454, 455, 456, 460, 461,  
462, 464, 477, 478, 479, 480, 481, 483, 485, 486  
Desafios pedagógicos 45, 47, 50  
Desenvolvimento educacional 387, 390, 437  
Desenvolvimento infantil 13, 26, 201, 203, 222, 387, 389  
Desenvolvimento integral 16, 20, 25, 58, 61, 62, 63, 106, 112, 141, 144, 146,  
202, 208, 212, 223, 225, 227, 230, 267, 268, 272, 274, 281, 282, 285, 297,  
299, 320, 351, 352, 353, 354, 355, 359, 361, 363, 367, 370, 371, 372, 416,  
419, 420, 423, 427, 428, 436, 478  
Desigualdade social 105, 109, 112  
Didática 89, 140, 142, 156, 333, 388  
Direitos humanos 85, 86, 89, 90, 114, 245, 307, 389, 481, 486  
Discriminação 104, 107, 167, 230, 343  
Diversidade 14, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 47, 62, 63, 66, 107, 108, 176,  
191, 195, 227, 250, 255, 256, 266, 267, 270, 271, 274, 281, 282, 284, 285,  
286, 287, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 303, 315, 316, 317, 318, 319, 320,  
321, 322, 323, 325, 326, 330, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 348, 349,  
350, 351, 359, 366, 368, 384, 387, 388, 389, 390, 398, 416, 417, 418, 419,  
421, 422, 423, 427, 429, 431, 432  
Diversidade cultural 227, 323, 340, 343, 417, 422  
Diversidade humana 255, 256, 389  
Docência 90, 91, 95, 102, 167, 168, 170, 171, 173, 174, 175, 178, 331, 336,  
337, 338, 372

## E

Educação 1, 11, 13, 14, 29, 30, 31, 36, 39, 41, 42, 45, 46, 49, 51, 52, 54, 55, 56,  
58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 74, 82, 83, 85, 87, 89,  
90, 91, 94, 96, 97, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 117,  
118, 121, 126, 127, 129, 137, 138, 139, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 153,

- 158, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 171, 174, 175, 176, 181, 186,  
189, 190, 191, 192, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 208, 209, 210, 211, 212,  
215, 216, 219, 220, 221, 226, 228, 229, 230, 233, 238, 241, 242, 244, 245,  
247, 249, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 263, 264, 265, 266, 267, 268,  
269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286,  
287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303,  
304, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 314, 315, 316, 318, 320, 321, 322, 323,  
325, 326, 329, 333, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346,  
348, 349, 350, 352, 354, 355, 356, 360, 361, 362, 363, 364, 366, 367, 368,  
369, 370, 371, 372, 373, 375, 376, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386,  
387, 388, 389, 390, 393, 396, 400, 404, 405, 407, 415, 417, 418, 419, 420,  
421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 437,  
438, 450, 451, 452, 453, 456, 457, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466,  
467, 469, 472, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 482, 484, 485, 486, 487
- Educação Básica 41, 90, 91, 94, 102, 120, 126, 128, 129, 141, 167, 168, 177,  
178, 180, 190, 232, 327, 381, 384
- Educação contemporânea 63, 64, 281, 282, 286, 289, 290, 316, 339, 341, 348,  
349, 352, 364, 366, 367, 368, 418, 424, 426
- Educação de Jovens e Adultos 94, 95, 97, 102, 103, 178, 337, 481
- Educação digital 45, 49, 54, 109
- Educação empreendedora 375, 376, 382, 383, 384, 385, 386
- Educação em Tempo Integral 391, 402
- Educação Especial 190, 198, 221, 230, 232, 233, 234, 237, 240, 242, 245, 249,  
250, 251, 252, 256, 262, 263, 276, 308, 313, 315, 326, 387, 457, 458, 459,  
485, 486
- Educação Inclusiva 13, 188, 190, 198, 232, 233, 234, 243, 249, 256, 263, 264,  
275, 304, 308, 309, 313, 314, 326, 485, 486
- Educação Infantil 91, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 149, 150, 168, 198, 200,  
201, 202, 203, 209, 212, 214, 220, 221, 223, 226, 227, 230, 231, 256, 315,  
324, 481
- Empreendedorismo 63, 375, 377, 378, 379, 380, 381, 383, 384, 385
- Ensino 13, 41, 43, 44, 58, 60, 70, 72, 82, 83, 89, 92, 96, 103, 104, 120, 121,  
124, 125, 126, 127, 140, 141, 150, 169, 178, 179, 180, 186, 199, 210, 214,  
221, 244, 251, 252, 263, 276, 295, 296, 299, 304, 315, 323, 351, 360, 361,  
383, 388, 391, 392, 393, 394, 396, 397, 398, 399, 401, 402, 403, 455, 475,  
476
- Ensino-aprendizagem 41, 43, 54, 55, 60, 61, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 104,  
105, 106, 110, 112, 126, 127, 190, 210, 212, 213, 283, 284, 286, 287, 292,  
352, 353, 354, 359, 361, 365, 366, 367, 371, 372, 374, 415, 418, 419, 424,  
425, 426, 428, 429, 437, 478
- Ensino contemporâneo 61, 66, 68, 283, 291
- Ensino Médio 72, 82, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 244, 323, 391, 392, 393,  
394, 396, 397, 398, 399, 401, 402, 403
- Ensino remoto 42, 82, 181

Equidade 20, 59, 85, 144, 256, 266, 271, 284, 316, 317, 334, 343, 345, 349, 417, 424

Escola e família 23, 24, 190, 276, 280, 485

Estágio curricular supervisionado 90, 92, 162, 167, 169, 171, 178

Estatuto da Criança e do Adolescente 85, 87, 143, 149, 227, 308

Evasão escolar 98, 110, 111

## F

Família 13, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 86, 88, 111, 113, 143, 144, 182, 190, 194, 203, 255, 257, 258, 259, 261, 268, 269, 276, 278, 279, 280, 302, 303, 322, 389, 390, 455, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486

Família e escola 14, 15, 23, 29, 194, 257, 322, 481

Ferramentas digitais 50, 51, 52, 56, 58, 60, 64, 65, 66, 68, 284, 285, 286, 289, 341, 344

Fonoaudiologia 288, 292, 304

Formação continuada 51, 57, 59, 63, 68, 108, 110, 114, 117, 119, 128, 191, 266, 271, 274, 317, 345, 347, 348, 355, 360, 361, 364, 365, 372, 388, 433, 479

Formação de leitores 14, 15, 16, 29, 45, 47, 50, 52, 55

Formação docente 81, 90, 92, 105, 111, 112, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 173, 176, 177, 178, 197, 198, 253, 264, 270, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 289, 291, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 335, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 355, 364, 365, 366, 368, 371, 373, 387, 388, 389, 390, 415, 416, 417, 418, 419, 421, 422, 423, 424, 425, 437, 475

Formação profissional 95, 96, 103, 164, 170, 329, 336, 338, 376, 412

## G

Gamificação 40, 64, 67, 68, 320, 326, 432

Gênero discursivo 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128

Gestores escolares 114, 261, 283, 391, 392, 399, 433

Grêmios estudantis 394, 395

## I

Identidade 28, 52, 89, 95, 96, 97, 171, 173, 175, 176, 177, 179, 189, 201, 224, 227, 267, 323, 327, 328, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 382, 442, 449

Identidade docente 177, 327, 330, 331, 335, 336

Inclusão 11, 21, 46, 54, 55, 59, 65, 66, 67, 68, 76, 105, 107, 109, 114, 118, 141, 175, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 220, 222, 223, 224, 225, 230, 233, 234, 235, 236, 240, 241, 242, 244, 246, 247, 250, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 270, 271, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 339,

- 340, 341, 343, 345, 348, 350, 360, 362, 363, 371, 373, 387, 416, 417, 418, 420, 421, 423, 425, 438, 450, 451, 452, 453, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486
- Inclusão e equidade 316, 343
- Inclusão escolar 193, 195, 198, 240, 241, 242, 250, 267, 279, 281, 303, 307, 313, 341, 350, 450, 451, 452, 453, 457, 458, 459, 460, 462, 463, 465, 466, 467, 478, 480, 485, 486
- Infância 14, 18, 19, 20, 27, 29, 30, 85, 87, 143, 145, 149, 150, 151, 158, 189, 191, 192, 201, 209, 211, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 276, 309, 310, 383, 384
- Inteligência artificial 63, 66, 68, 319, 433
- Inteligências múltiplas 63, 150, 422, 429, 430
- Interdisciplinaridade 127, 263, 419, 470, 475
- L
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação 93, 144, 197, 226, 230, 256, 313
- Leitura 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 62, 72, 74, 96, 120, 121, 125, 127, 128, 129, 155, 163, 202, 213, 214, 215, 216, 235, 268, 269, 324, 376, 410, 430, 458, 459, 481, 487
- Leitura digital 44, 47, 48
- Leitura e escrita 25, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 127, 214, 324
- Letramento 141, 201, 211, 214
- Libras 65, 66, 232, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250
- Linguagem 18, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 144, 151, 152, 153, 154, 155, 159, 160, 189, 192, 195, 200, 201, 215, 223, 224, 225, 227, 232, 234, 239, 240, 242, 245, 249, 252, 295, 298, 309, 312, 399, 419, 430
- Linguagem matemática 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137
- Ludicidade 146, 189, 191, 202, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 219, 309, 311
- Ludicidade na alfabetização infantil 219
- Ludoterapia 197, 309, 313
- M
- Ministério da Educação 65, 91, 129, 144, 149, 168, 197, 198, 209, 219, 263, 313, 326, 384, 405
- N
- Neuroanatomia 469, 470, 471, 472, 473, 474
- Neurociência 210, 272, 273, 287, 373, 389, 418, 419, 422, 425, 427, 428, 434, 450, 452, 461, 465, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476
- Neurodiversidade 264, 265, 267, 269, 270, 271, 274, 281, 282, 283, 284, 285, 289, 290, 291, 416, 420
- Neurofeedback 296, 298, 300, 304

Neuropsicopedagogia 315, 450, 459, 460, 461, 462, 467, 468

## P

Patrimônio cultural 152, 153

Pedagogia da Autonomia 85, 326

Pedagogia inovadora 58, 66, 68, 281, 283, 289, 290, 422, 424

Pensamento crítico 18, 21, 28, 29, 46, 47, 51, 53, 54, 56, 59, 125, 174, 318, 323, 346, 375, 419, 470, 475, 477

Políticas educacionais 51, 105, 216, 368, 372, 420, 421, 424, 434, 437

Políticas públicas 19, 56, 66, 105, 109, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 188, 190, 230, 241, 261, 266, 271, 274, 283, 290, 306, 320, 321, 325, 347, 356, 361, 366, 367, 369, 373, 383, 413, 416, 417, 420, 424, 433, 434, 437

Prática pedagógica 27, 80, 81, 94, 132, 140, 174, 179, 208, 211, 215, 234, 237, 239, 241, 280, 336, 340, 347, 348, 350, 364, 366, 368, 369, 388, 418, 419, 422, 424, 428, 433

Pré-escola 142, 145, 149, 227

Professor 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 50, 54, 63, 70, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 90, 91, 94, 96, 97, 98, 101, 102, 111, 121, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 138, 145, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 189, 192, 195, 199, 201, 203, 208, 212, 213, 216, 219, 233, 240, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 255, 258, 277, 278, 279, 282, 286, 290, 307, 315, 318, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 342, 343, 344, 348, 349, 353, 354, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 369, 371, 395, 397, 400, 402, 417, 421, 422, 450, 451, 472, 480, 482

## R

Realidade aumentada 63, 67, 68, 319

Relações diplomáticas 440, 442, 443, 444, 445, 447

## S

Saberes docentes 174, 175, 177, 179, 327, 328, 331, 333, 336

Sala de aula 14, 22, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 51, 59, 60, 62, 63, 64, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 93, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 105, 111, 112, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 134, 142, 147, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 181, 185, 186, 188, 191, 199, 200, 202, 203, 210, 212, 215, 216, 219, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 255, 257, 259, 278, 280, 282, 284, 287, 289, 307, 309, 311, 316, 317, 318, 319, 322, 326, 330, 331, 332, 346, 355, 358, 359, 360, 361, 368, 388, 389, 399, 400, 419, 427, 428, 432, 434, 437, 475, 476, 479

Sala de Aula Invertida 71, 72, 75, 80, 81, 82

Síndrome de Burnout 353, 354, 356, 357, 358, 361, 362, 363, 365, 367, 373

Socialização 189, 192, 203, 215, 234, 288, 297, 303, 323, 357

Socioemocional 200, 257, 262, 352, 353, 359, 362, 366, 368, 369, 387, 388, 432, 437, 481

T

Tecnologias digitais 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 81, 107, 281, 283, 319, 421, 431

Tempo integral 391, 392, 393, 396, 397, 399, 400, 401, 482

Tempo Integral 391, 392, 393, 394, 397, 401, 402, 403

Teoria e prática 63, 88, 92, 95, 145, 166, 169, 280, 283, 387, 388, 432, 469, 478

Trabalho docente 37, 79, 80, 102, 128, 162, 163, 164, 328, 329, 331, 338, 357, 388

Trabalho pedagógico 84, 88, 89, 90, 213, 214, 276, 335, 347, 419

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade 259, 302

Transtorno do Espectro Autista 198, 222, 259, 293, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 310, 485

V

Violência escolar 56, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 372

