

ISBN:
978-65-5222-040-0



PEDAGOGIA EM DEBATE: **INOVAÇÃO, INCLUSÃO E** **QUALIDADE NO** **ENSINO**

ORGANIZADORES

Samuel dos Santos Junio
Marcia Mendes de Lima
Anabela Aparecida Silva Barbosa
Marilândia Martins de Almeida Machado
Maranei Rohers Penha
Ana Claudia Dias Ribeiro
Márcia de Fátima Moraes Barbosa
Elisangela Ferreira Menezes
Francirley Costa de Araujo
Flavio Campos
Andreia dos Santos Oliveira
Valdeson Amaro Lima

Rosa Martins Costa Pereira
Vanessa Araujo de Oliveira
Carlos Alexandre do Carmo Pereira
Adriana Pacheco Faria
Francelena Santos Arruda
Shirlene de Oliveira Souza
Ilma Rodrigues de Souza Fausto
Icaro Alexander Costa
Tania de Oliveira Amaral Guarnieri
Neire Abreu Mota Porfiro
Edna Maria Cordeiro



PEDAGOGIA EM DEBATE: INOVAÇÃO, INCLUSÃO E QUALIDADE NO ENSINO

ORGANIZADORES

Samuel dos Santos Junio
Marcia Mendes de Lima
Anabela Aparecida Silva Barbosa
Marilândia Martins de Almeida Machado
Maranei Rohers Penha
Ana Claudia Dias Ribeiro
Márcia de Fátima Morais Barbosa
Elisangela Ferreira Menezes
Francirley Costa de Araújo
Flavio Campos
Andreia dos Santos Oliveira
Valdeson Amaro Lima

Rosa Martins Costa Pereira
Vanessa Araujo de Oliveira
Carlos Alexandre do Carmo Pereira
Adriana Pacheco Faria
Francelena Santos Arruda
Shirlene de Oliveira Souza
Ilma Rodrigues de Souza Fausto
Icaro Alexander Costa
Tania de Oliveira Amaral Guarnieri
Neire Abreu Mota Porfiro
Edna Maria Cordeiro



realizeventos
Científicos & Editora



PEDAGOGIA EM DEBATE: INOVAÇÃO, INCLUSÃO E QUALIDADE NO ENSINO

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

P371 Pedagogia em debate: inovação, inclusão e qualidade no ensino/ Organizadores, Samuel do Santos Junio... [et al]. - Campina Grande: Realize eventos, 2025.

538 p. : il.

ISBN 978-65-5222-040-0 [E-Book].

Textos apresentados no I Congresso Amazônico de Pedagogia

1. Pedagogia. 2. Formação de professores. 3. Práticas pedagógicas. 4. Ensino e aprendizagem. I. Título.

21. ed. CDD 378

Elaborada por Edson Marques A. Monteiro - CRB 15/743

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristides Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ CIENTÍFICO

ANA CLÁUDIA DIAS RIBEIRO	IFRO
ANABELA APARECIDA SILVA BARBOSA	IFRO
ANDREIA DOS SANTOS OLIVEIRA	IFRO
DIÓGENES GEWEHR	IFRO
EBER JOSÉ DOS SANTOS	IFRO
ELISANGELA FERREIRA MENEZES	IFRO
JOSINEIDE MACENA DA SILVA	UNIR
MÁRCIA DE FÁTIMA MORAIS BARBOSA	IFRO
MÁRCIA MENDES DE LIMA	IFRO
MARIALVA DE SOUZA SILVA	IFRO
MARILANDIA MARTINS DE ALMEIDA MACHADO	IFRO
NEIRE ABREU MOTA PORFIRO	IFRO
NEUSA TERESINHA ROCHA DOS SANTOS	IFRO
ROSA MARTINS COSTA PEREIRA	IFRO
SAMUEL DOS SANTOS JUNIO	IFRO
SANDRA MONTEIRO GOMES	IFRO
VANESSA ARAÚJO DE OLIVEIRA	IFRO
VANESSA LARDINI	UNIVATES

PREFÁCIO

Prezado(a) leitor(a),

É com grande satisfação que apresentamos o e-book “Pedagogia em Debate: Inovação, Inclusão e Qualidade no Ensino”, uma coletânea de trabalhos que reflete a riqueza e a diversidade de pesquisas e experiências discutidas no I Congresso Amazônico de Pedagogia (CONAPE). Organizado pelo IFRO e parceiros, o CONAPE foi um encontro transformador que tem como objetivo central discutir a inovação, inclusão e qualidade no ensino, conectando profissionais da educação, estudantes e pesquisadores em torno das últimas tendências pedagógicas.

Este e-book busca ampliar o repertório e fortalecer as práticas educacionais, abordando os pilares que fundamentaram o nosso congresso:

- **Inovação na Pedagogia:** Os trabalhos aqui compilados demonstram o compromisso com a **transformação do processo de ensino aprendizagem**. Abordam a eficácia das **metodologias ativas de aprendizagem**, como a Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), rotação por estações, e o Design Thinking, que promovem o protagonismo estudantil, o pensamento crítico e a conexão entre vivências e conteúdo escolar. Destaca-se a **integração de tecnologias digitais** como o Canva, Blooket, jogos educacionais e Inteligência Artificial, que potencializam o engajamento e a assimilação do conhecimento de forma dinâmica e interativa, além de apoiar a personalização do ensino. A produção de **materiais didáticos inovadores** e o uso de recursos como vídeos publicitários e jogos específicos também são explorados como ferramentas para uma aprendizagem significativa.
- **Inclusão na Educação:** A inclusão é um tema central, com estudos que problematizam as **práticas pedagógicas inclusivas** no Ensino Superior, a formação docente inicial e continuada para atender estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, e os desafios atitudinais e estruturais. São apresentadas abordagens inovadoras para a **inclusão de estudantes neurodivergentes**, bem como a importância

da **acessibilidade** (física, comunicacional, pedagógica e atitudinal) em instituições de ensino. A valorização da **educação socioemocional** para o bem-estar de educadores e alunos também é enfatizada como crucial para um ambiente de sala de aula saudável. Além disso, o e-book contempla a **alfabetização de jovens e adultos**, a superação de desafios, a promoção da **saúde mental** no contexto educacional, e a importância de discutir uma formação docente mais inclusiva e antirracista, dando voz a públicos historicamente marginalizados. Projetos que incentivam a **participação de meninas na computação** por meio da robótica educacional também são abordados.

- **Qualidade no Ensino:** A busca pela qualidade é perene e intrínseca à docência. Os artigos ressaltam a importância da **formação docente adequada e continuada**, que capacite os professores para uma atuação equitativa, crítica e reflexiva. A **gestão escolar democrática e colaborativa** é destacada como fundamental para um planejamento mais inclusivo e eficiente na educação infantil. Também são abordados os desafios que impactam a motivação docente e a necessidade de políticas que **valorizem a profissão e garantam autonomia pedagógica**. A reflexão sobre a **avaliação da aprendizagem**, propondo que se transcenda o modelo tradicional em favor de uma abordagem diversificada e processual, é outro ponto crucial para a qualidade. Por fim, a educação ambiental crítica, a integração entre educação e trabalho, e o foco no desenvolvimento integral e humanizador do estudante são elementos essenciais para uma educação de qualidade.

Convidamos a todos para se aprofundarem nos debates e reflexões presentes neste e-book, que são um convite à atualização e à troca de experiências. Que esta leitura inspire novas pesquisas, práticas pedagógicas e políticas públicas, contribuindo para a construção de uma educação cada vez mais inovadora, inclusiva e de qualidade em nosso país.

Boa leitura!

Samuel dos Santos Junio

Presidente da Comissão Organizadora do I CONAPE

SUMÁRIO

EIXO TEMÁTICO 01:

Formação e Identidade Docente: Desenvolvimento profissional e identidade dos educadores

- 16 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**
SANSONE, Ruan Carlos
COSTA, Angélica da
ZUCCHETTI, Dinora Tereza
LOPES, Maura Corcini
- 32 EDUCAÇÃO MUSICAL LIBERTADORA: UM ESTUDO PILOTO COM UM ESTAGIÁRIO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**
SALES DE CASTRO, Pedro
- 49 RELATO DE EXPERIÊNCIA: MINHA HISTÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL POR MEIO DAS ESTAÇÕES DO ANO**
FIORENTIN, Daniela
PENHA, Maranei Rohers
PAULA, Jania Maria de
- 66 ALIENAÇÃO E MOTIVAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS, IMPACTOS E POSSIBILIDADES DE VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL**
SOUZA, Juliane Alves de
SIMÕES, Dayse de Souza Lourenço
- 78 DESENVOLVIMENTO DE INTERVENÇÕES EM EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA EDUCADORES, O QUE A LITERATURA NOS DIZ?**
OLIVEIRA, Karla Adriane Corrêa

**95 CAMINHOS E CONEXÕES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL EM GEOGRAFIA**

FREITAS, Antonimar Silva

PAULA, Jania Maria de

PENHA, Maraneí Rohers

EIXO TEMÁTICO 02:

**Educação Infantil: Abordagens e práticas na
educação infantil**

**108 PRÁTICAS LÚDICAS E SEU IMPACTO NO ENSINO E
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ALMEIDA, Lenice Lopes de

MELO, Márcia da Silva

GOMES, Luzimar Vargas

**118 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E COLABORATIVA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS ORIENTADORES DO
PLANEJAMENTO ESCOLAR**

MELONIO, Poliana Andressa Costa

NETO, Valter dos Santos Mendonça

COSTA, Leomar Campelo

ROCHA, Íris Maria Ribeiro

EIXO TEMÁTICO 03:

**Inovação Pedagógica: Práticas pedagógicas
inovadoras e processos de ensino e aprendizagem**

**132 SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVAS: EXPLORANDO
POSSIBILIDADES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SILVA, Janaína Guedes da

ATAÍDE, Ana Raquel Pereira de

SANTOS, Jaqueline Kelly Nóbrega dos

147 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA OFERTADA PELOS INSTITUTOS FEDERAIS

SILVA, Ilma Paula Carvalho da

157 O LIVRO UMA BREVE INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DE THOMAS NAGEL: POSSIBILIDADES DE USO NO ENSINO DE FILOSOFIA

VICENÇONI, Daniel Longhini

DIAS, José Francisco de Assis

169 MATERIAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID NA EMEF SÃO JOÃO BATISTA EM CAMETÁ-PA

MONTEIRO, Giselle Assunção

PINHEIRO, Eliane Valente

180 DA PROPOSTA A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID A PARTIR DE ATIVIDADES NA SALA DE AULA

SILVA, Daniele Martins da

SILVA, Sílvio César Lopes da

194 PROJETO “SE LIGA NESSA!”: INTEGRANDO TECNOLOGIAS DIGITAIS E TEMÁTICAS DE SAÚDE MENTAL NO ENSINO DE INFORMÁTICA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

MENDONÇA NETO, Valter dos Santos

MELONIO, Poliana Andressa Costa

SOUSA, Sônia Rocha Santos

ROCHA, Íris Maria Ribeiro

211 JOGOS EDUCACIONAIS DIGITAIS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: PROMOVENDO A CULTURA E A LITERATURA NORDESTINA NO AMBIENTE ESCOLAR

MENDONÇA NETO, Valter dos Santos

MELONIO, Poliana Andressa Costa

SOUSA, Sônia Rocha Santos

ROCHA, Íris Maria Ribeiro

230 O CANVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

MARTINS, Wislanny Santos

CARVALHO, Edilekson Silva de

FERRETE, Anne Alilma Silva Souza

EIXO TEMÁTICO 05:

Currículo e Avaliação: Desenvolvimento curricular, produção de materiais e avaliação das aprendizagens

243 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM TRADICIONAL E O SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO DE ENSINO MÉDIO

SOUSA, Luciara Silva

AMORIM, Ana Vitória Damasceno

COSTA, Ariel Erik da

EIXO TEMÁTICO 06:

Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos: Educação, diversidade, inclusão social e direitos humanos

257 A ADOÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA APOIAR A INCLUSÃO DE NEURODIVERGENTES NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO IFRO

CALDERON, Ivanilse

MAIA, Felipe

269 INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O TRABALHO DA ASSISTENTE SOCIAL E DO PEDAGOGO NO NAE DA UNISINOS

SANSONE, Ruan Carlos

COSTA, Angélica da

WESCHENFELDER, Viviane Inês

**286 A INCLUSÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA/IFRO – O QUE DIZEM AS
PESQUISAS CIENTÍFICAS**

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho

**303 DESAFIOS DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS PARA O
INGRESSO NA UNIVERSIDADE: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A
CULTURA DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**

THIJM, Gerlândia de Castro Silva

SILVA, Sueli de Castro

COSTA, Larissa Fonseca

**317 DESAFIOS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: O IMPACTO
DA MATEMÁTICA NO DESEMPENHO DE ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

THIJM, Gerlandia Castro da Silva

REIS, Ruam Waldiney Santos

**328 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO:
AVANÇOS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

REIS, Rafaela da Silva Pereira

BELFORTE, Laila Cíntia Mota

PEREIRA, Paulo José

**342 INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: ESTRATÉGIAS PARA UMA
EDUCAÇÃO EQUITATIVA**

LEONES, Mara Betanha Andrade

CARVALHO, Maria Lucilene de

ANDRADE, Elene Ferreira

SANTOS JUNIOR, Paulo Marreiro

**359 A POLÍTICA DE ATENDIMENTO ESCOLAR AOS ESTUDANTES
COM TDAH EM RIO BRANCO (AC): RESULTADOS OBTIDOS
ATRAVÉS DA PESQUISA DE CAMPO**

ARAÚJO, José Júnior Pereira

COSTA, Ademácia Lopes de Oliveira

EIXO TEMÁTICO 07:

**Educação e Tecnologia: Interseção entre educação,
ciência e tecnologias**

**373 ESTADO DO CONHECIMENTO: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E
EDUCAÇÃO**

SOUZA, Wellington Sergio de

SILVA, Jardínélio Reis da

**388 O USO DE METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM:
APLICAÇÃO DA PLATAFORMA BLOOKET COMO FERRAMENTA
GAMIFICADA**

MAIA, Felipe

CALDERON, Ivanilse

**403 JOGO EDUCACIONAL PARA APRENDIZAGEM DE MONTAGEM
E MANUTENÇÃO DE COMPUTADORES**

MENDONÇA NETO, Valter dos Santos

SOUZA, João Enrique Almeida de

SANTOS, Igor Miguel Sousa Alves dos

CARDOSO, Carlos Costa

**415 ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO FERRAMENTA DE
INCLUSÃO: INCENTIVANDO MENINAS NA COMPUTAÇÃO**

CALDERON, Ivanilse

RIOS, Marcel

TAMADA, Mariela

**429 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: IMPACTOS DA SAI E PBL NO APRENDIZADO
AUTÔNOMO**

CALDERON, Ivanilse

MAIA, Felipe

OLIVEIRA, Vanessa

EIXO TEMÁTICO 08:

Educação Ambiental: Práticas e políticas para a educação ambiental e sustentabilidade

445 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE:

CONEXÕES ENTRE LEGISLAÇÃO E PRÁTICAS DO PIBID DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LIMA, Márcia Mendes de SILVA, Isac Rocha da ARAÚJO, Luciana Aparecida de

EIXO TEMÁTICO 09:

Linguagens e Letramento: Alfabetização, letramento e desenvolvimento de linguagens

463 A RELAÇÃO PÚBLICO-PÚBLICO E O ENFRENTAMENTO AO ANALFABETISMO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE APARECIDA DE GOIÂNIA

ARAÚJO JUNIOR, João Ferreira de

OLIVEIRA, Wellington Cardoso de

480 CAFÉ COM LETRAS: ENCONTROS ENTRE AS PALAVRAS E VIVÊNCIAS NA ASSOCIAÇÃO DOS SELECIONADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS DE SANTA MARIA- RS (ASMAR-RS)

MORAIS, Karen Cristiane Pereira

COSTA, Paola Caetano

GOMES, Fabiane

SHUMACHER, Jane

492 INTEGRANDO O BRINCAR AO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LINGÜÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOURADO, Luciene Batista

SIQUEIRA, Manoela Batista de

BACKES, Zuleica Elenice

EIXO TEMÁTICO 10:

Relações Étnico-Raciais: Educação, relações étnico-raciais, interculturalidade e povos originários

504 AFROCENTRICIDADE NO PPGEF-UNILAB/IFCE: PADRÕES E LACUNAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2021-2024)

BARROS, Diego Matos Araújo

MATOS, Maria Madalena Pereira Barros

520 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM COMUNIDADES TRADICIONAIS SOB AS LENTES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Keyrla Krys Nascimento Chagas

Elda Silva do Nascimento Melo



Eixo Temático 01:

Formação e Identidade Docente:
Desenvolvimento profissional e identidade
dos educadores

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

SANSONE, Ruan Carlos¹
COSTA, Angélica da²
ZUCCHETTI, Dinora Tereza³
LOPES, Maura Corcini⁴

RESUMO

Este artigo problematiza a inclusão no Ensino Superior, destacando as relações entre estudantes com diferentes marcadores de vulnerabilidade, especialmente, aqueles com deficiência e necessidades educacionais específicas. O objetivo é discutir a importância da formação docente continuada para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, identificando desafios e estratégias para garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. A metodologia adotada foi a revisão narrativa de literatura, permitindo uma análise crítica sobre a Educação Inclusiva no Ensino Superior. Os resultados indicam que a formação docente continuada é essencial para a inclusão, mas enfrenta desafios como a

1 Mestrando em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Pedagogo, Psicopedagogo Orientador Educacional, Bolsista PROSUC/CAPEs, Pedagogo do Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE) na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: sansoneruancarlos@gmail.com

2 Especialista em Educação Inclusiva e Especial, Gestão da Diversidade nas Organizações, Terapia de Casal e Família, e Intervenções em Situações de Luto. Graduada em Serviço Social, Assistente Social do Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE) na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: angelcosta@unisinos.br

3 Doutora em Educação, Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Contato: dinora@feevale.br

4 Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Diretora da Diretoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Coordenadora da Comissão de Inclusão e Diversidade Unisinos. E-mail: maura@unisinos.br

lacuna entre teoria e prática, barreiras atitudinais e necessidade de adaptações curriculares. A ausência de diretrizes específicas na Lei 13.146 para a formação continuada dos professores e o suporte insuficiente das instituições impactam diretamente a implementação de práticas inclusivas. Além disso, a interseccionalidade das vulnerabilidades reforça a necessidade de políticas institucionais mais eficazes. Os dados do Censo da Educação Superior de 2023 evidenciam o aumento das matrículas de estudantes com deficiência, mas a taxa de conclusão dos cursos ainda é baixa, indicando a necessidade de medidas estruturais. Conclui-se que a inclusão no ensino superior exige o compromisso de docentes, instituições e políticas públicas, garantindo formação pedagógica adequada, acessibilidade e espaços de diálogo sobre diversidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação de Professores; Ensino Superior.

ABSTRACT

This article problematizes inclusion in Higher Education, highlighting the relationships between students with different markers of vulnerability, especially those with disabilities and specific educational needs. The objective is to discuss the importance of continuing teacher training for promoting inclusive pedagogical practices, identifying challenges and strategies to guarantee students' access, retention and academic success. The methodology adopted was narrative review, allowing a critical analysis of Inclusive Education in Higher Education. The results indicate that continuing teacher training is essential for inclusion, but faces challenges such as the gap between theory and practice, attitudinal barriers and the need for curricular adaptations. The absence of specific guidelines in Law 13,146 for the continued training of teachers and the insufficient support from institutions directly impact the implementation of inclusive practices. Furthermore, the intersectionality of vulnerabilities reinforces the need for more effective institutional policies. Data from the 2023 Higher Education Census show an increase in enrollment of students with disabilities, but the course completion rate is still low, indicating the need for structural measures. It is concluded that inclusion in higher education requires the commitment of teachers, institutions and public policies, ensuring adequate pedagogical training, accessibility and spaces for dialogue about diversity.

Keywords: Inclusive Education, Teacher Training; Higher Education.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, problematizamos as relações entre estudantes⁵ com diferentes marcadores de vulnerabilidade, com especial ênfase nas pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais, discutindo seu acesso e participação no Ensino Superior. Em um contexto educacional cada vez mais plural, que reflete a complexidade das diversidades sociais e culturais, a questão da inclusão se torna central e urgente. O objetivo principal deste estudo é problematizar a importância da formação docente continuada para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Superior, com foco na inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas⁶. Buscamos, assim, identificar os desafios enfrentados pelos professores e professoras das Instituições de Ensino Superior (IES), além de explorar as estratégias que podem ser adotadas para garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes, valorizando a diversidade e combatendo a discriminação no ambiente universitário.

A partir dessa perspectiva, destacamos a necessidade urgente de uma mudança nas práticas pedagógicas dos docentes, adotando uma postura pautada na didática sensível (D'Ávila, 2022), adaptada às diferentes especificidades dos estudantes. O papel do professor, nesse cenário, vai além da mera transmissão de conteúdos, requerendo uma atuação como mediador inclusivo do conhecimento. Esse mediador precisa ser capaz de articular metodologias que favoreçam o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes em toda a sua diversidade, garantindo que cada um tenha as mesmas oportunidades de aprender e se destacar. Assim, a formação continuada da prática docente

5 Nesta pesquisa, adotamos os estudos de gênero como uma ferramenta teórica, reconhecendo as implicações políticas e teóricas que essa abordagem envolve, além da importância do uso da grafia o(s)/a(s) e de outras formas mais recentes. Embora compartilhem dessa posição teórica, optamos por utilizar o termo “pessoas” para garantir maior fluidez ao texto, tanto na escrita quanto na leitura. Ciente de que as palavras não são neutras, escolhemos adotar a alternância de gênero (ora no masculino, ora no feminino) ao nos referirmos a professores e professoras, e utiliza a expressão “estudante” em vez de “aluno”, buscando, assim, uma maior representatividade e inclusão.

6 Essa problemática está sendo abordada na pesquisa de mestrado intitulada *Educação Inclusiva: Experiências Inclusivas de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas em Universidades Comunitárias*. A investigação está sendo desenvolvida pelo Professor Bolsista PROSUC/CAPEs Ruan Carlos Sansone, sob a orientação da Prof.^a Dra. Dinora Tereza Zucchetti (Feevale), e coorientação da Prof.^a Dra. Viviane Inês Weschenfelder (Unisinos), no âmbito do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale.

emerge como um fator essencial para a criação de um ambiente universitário mais inclusivo, no qual todos os estudantes, independentemente de suas condições e experiências, possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.

A diversidade, no ambiente universitário, vem se mostrando que não se limita apenas às pessoas com deficiência, mas abrange todos aqueles que, de alguma forma, se sentem diferentes, enfrentam discriminação ou necessitam de apoio educacional especializado. Neste contexto, a compreensão da diversidade cultural, tanto dentro quanto fora das instituições de ensino superior, torna-se fundamentais para uma abordagem pedagógica inclusiva. Como aponta Schmidt (2020), a diversidade cultural está relacionada ao campo disciplinar da antropologia, cuja investigação da cultura, desde sua fundação, busca compreender tanto os aspectos universais e invariantes da cultura quanto sua complexidade e multiplicidade. Isso implica uma visão da cultura em sua dimensão plural, que valoriza a variedade dos modos de vida e a vasta diversidade cultural que caracteriza a humanidade. A universidade, portanto, deve ser um espaço onde essa pluralidade é reconhecida e respeitada e valorizada, e onde as práticas pedagógicas possam ser ajustadas para acolher a riqueza das diferentes formas de ser de ver e estar no mundo.

Nesse cenário, a atuação da prática docente assume um papel transformador, sendo necessário que as professoras e todos que compõem o ensino superior se vejam como agentes de mudança, capazes de promover a inclusão não apenas em termos de acesso pautado no acolhimento, mas também de adaptações pedagógicas (Gatti 2017), dos processos de ensino e aprendizagem na busca em atender a uma diversidade cada vez mais presente nas salas de aula. A promoção de uma educação inclusiva demanda uma revisão crítica dos métodos tradicionais de ensino, para que sejam incorporadas práticas que favoreçam o engajamento de todos os estudantes, respeitando suas especificidades e garantindo a igualdade de oportunidades no ambiente universitário.

É fundamental que os docentes mobilizem saberes pedagógicos que contemplem práticas de engajamento docente, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades físicas, cognitivas ou socioeconômicas, tenham oportunidades equitativas de aprender e se expressar no ambiente acadêmico. Para isso, é necessário adotar estratégias didáticas flexíveis, ajustáveis às necessidades e realidades dos alunos, reconhecendo que a sala de aula não é mais um espaço homogêneo, mas um reflexo das múltiplas identidades e experiências de seus participantes.

A formação docente, enquanto processo contínuo e dinâmico de formação, se configura como um elemento fundamental para o avanço da educação, especialmente no contexto do ensino superior e, em particular, no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas. Esta formação vai além de eventos pontuais, como palestras, oficinas ou reuniões pedagógicas, e se traduz em um compromisso constante do professor com a adaptação de suas práticas pedagógicas, que devem ser cada vez mais flexíveis e sensíveis às diversidades do corpo discente.

De tal modo, a prática docente torna-se essencial para a criação de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor. Atuando como mediador e facilitador, tem a responsabilidade de reconhecer e atender às diversas necessidades de seus estudantes, ajustando suas metodologias e estratégias de ensino de maneira a garantir que todos, possam acessar o conhecimento com qualidade e participar ativamente da aprendizagem.

Como destacam Silva e Arruda (2014), é crucial que o planejamento pedagógico seja flexível e adaptável, permitindo que o professor organize suas atividades de modo que favoreçam a interação e o desenvolvimento de cada estudante. Para que a inclusão efetivamente aconteça, é necessário que o professor se comprometa com uma abordagem pedagógica inclusiva, que ultrapasse o simples cumprimento de normas e vá ao encontro das demandas dos estudantes com necessidades específicas. Esse engajamento exige uma postura de constante reflexão sobre suas práticas e uma disposição para buscar soluções criativas e adequadas aos desafios impostos pela diversidade.

Como aponta Oliveira (2013), os docentes, de fato, assumem um papel essencial na inclusão no ambiente universitário, sendo sua formação contínua a chave para que uma mediação inclusiva se concretize de forma eficaz. Contudo, a falta de preparo e a persistência em práticas tradicionais podem ser obstáculos significativos para a plena inclusão de estudantes com deficiência, tanto nos aspectos educacionais quanto sociais. Comprometendo o sucesso de iniciativas inclusivas, nas quais as dinâmicas de inclusão e exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2011) se manifestam, impactando estudantes de grupos sociais historicamente marginalizados e vulnerabilizados no ambiente universitário.

Assim, a formação contínua do docente deve ser entendida não apenas como uma exigência institucional, mas como uma necessidade urgente diante da transformação do perfil dos estudantes universitários. O modelo tradicional

de sala de aula homogênea já não reflete a realidade atual, onde a diversidade de experiências, habilidades e necessidades é cada vez mais presente.

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 2015) representa um marco regulatório fundamental para garantir os direitos dessa população no Brasil, desempenhando um papel crucial no fortalecimento da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. A implementação de políticas públicas voltadas para essa inclusão tem sido um fator determinante para a promoção de uma educação mais acessível e acolhedora.

Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2023, o Brasil registrou 92.756 matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, evidenciando o impacto positivo das políticas públicas no aumento do acesso ao ensino superior, conforme informações do INEP (2023). Esse avanço reflete um esforço coletivo, que visa tornar o ensino superior mais inclusivo e proporcionar a todos, independentemente de suas particularidades, a chance de se desenvolver e contribuir de maneira significativa para a sociedade.

A inclusão no ensino superior vai além da garantia de acesso aos estudantes com deficiência, abrangendo também aqueles com outras necessidades específicas. É imprescindível que, para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, não apenas as políticas internas das Instituições de Ensino Superior (IES) e seus núcleos de acessibilidade, bem como os setores de atenção ao discente, estejam comprometidos com práticas inclusivas. É necessário, também, que os professores e professoras se comprometam com uma reflexão crítica sobre o ambiente universitário e questionem a naturalização de violências que, muitas vezes, são invisibilizadas nesse espaço. Em um contexto em que muitos estudantes chegam ao ensino superior carregando lacunas significativas de aprendizagem e experiências traumáticas de violência, é urgente que os docentes reconheçam essas experiências e as implicações que elas trazem para o processo de aprendizagem. Segundo Dal'Igna e Sansone (2023), questionar a naturalização dessas violências é um passo fundamental para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e justo. Essas práticas violentas são parte das trajetórias de muitos estudantes e afetam profundamente sua experiência no ensino superior, comprometendo sua permanência e desenvolvimento acadêmico.

Essa abordagem visa garantir que todos os estudantes, com suas diversas características, sejam acolhidos e valorizados, respeitando e potencializando suas diferenças. As universidades desempenham um papel central na promoção da diversidade e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, desafiando as práticas docentes a estarem continuamente atentas às singularidades de cada estudante. O compromisso com a inclusão exige um olhar sensível às diversidades, para que a educação superior seja, de fato, um espaço onde todos possam se desenvolver de forma plena e igualitária.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa é classificada como uma pesquisa básica de abordagem qualitativa, uma vez que se propõe a compreender e interpretar, de maneira profunda, os fenômenos relacionados à inclusão no contexto universitário, sem a intenção de aplicar ou testar teorias de forma experimental. Nesta seção, descreve-se o método adotado para a realização da revisão narrativa que sustenta a análise da problemática da Educação Inclusiva no Ensino Superior, com ênfase na importância da formação docente continuada para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Conforme proposto por Minayo (2001), a revisão narrativa, pela sua flexibilidade e abrangência, possibilita uma análise aprofundada e crítica do estado da arte sobre a Educação Inclusiva no Ensino Superior, com um foco particular na importância da formação docente continuada para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. O objetivo central foi examinar a importância da formação docente continuada para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Superior, com foco na inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas.

A revisão narrativa de literatura permitiu uma análise detalhada das inter-relações entre os conceitos e dinâmicas de in/exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2011), e as práticas pedagógicas adotadas no Ensino Superior, levando em conta tanto a influência dos conceitos normativos quanto as influências teóricas que orientam essas práticas. A revisão narrativa de literatura, conforme Rother (2007), é um método que permite a análise e discussão abrangente e crítica de um determinado tema a partir de uma perspectiva teórica ou contextual. Segundo a autora, os artigos que adotam esse tipo de revisão recorrem a fontes bibliográficas ou eletrônicas para acessar resultados de pesquisas já realizadas

por outros autores, sem a obrigatoriedade de detalhar as informações sobre as fontes utilizadas.

A natureza qualitativa da pesquisa justifica-se pelo objetivo de compreender a complexidade da inclusão no ensino superior, abordando aspectos subjetivos, experiências vividas e desafios enfrentados por professores, estudantes e Instituições de Ensino Superior. Busca-se aprofundar a análise das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e dos discursos relacionados à formação docente e à implementação de estratégias inclusivas. A escolha pela revisão narrativa deve-se à sua capacidade de integrar múltiplas fontes de conhecimento, possibilitando uma reflexão crítica sobre as práticas atuais e futuras na área da inclusão. Essa abordagem, conforme Minayo (2001), amplia a compreensão do tema ao considerar diferentes perspectivas e contextos. Dessa forma, a revisão narrativa não apenas examina as práticas pedagógicas, mas também analisa suas implicações sociais e teóricas na inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta revisão narrativa indicam que a formação docente continuada desempenha um papel essencial na promoção de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Superior. A lacuna entre teoria e prática surge como um dos principais desafios na formação dos professores. Nesse sentido, Gomes e Barbosa (2006, p. 93) destacam que “[...] não basta frequentar cursos e palestras como eles são atualmente. Há a necessidade de reformulá-los, para que possam se tornar impulsionadores para o desenvolvimento de atitudes positivas quanto à educação inclusiva”. Isso evidencia a necessidade de repensar as estratégias formativas, garantindo que os docentes desenvolvam competências que efetivamente favoreçam práticas pedagógicas inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas do ensino.

Observou-se que a inclusão educacional, especialmente de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas, enfrenta desafios significativos, que vão desde barreiras atitudinais até a necessidade de adaptações curriculares. Definem-se as barreiras atitudinais, fazendo uma breve análise no texto do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015, p. 10), em seu artigo terceiro, item 4, que apresenta o seguinte conceito: “e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação

social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. Neste sentido, Rodrigues (2018) assegura que sem a acessibilidade atitudinal nenhuma outra forma de acessibilidade acontece e sem acessibilidade não se faz inclusão. Adaptações curriculares, refere-se ao que está ao alcance do docente, ou seja, referem-se a adaptações nos objetivos de ensino, conteúdo, método aplicado, temporalidade, avaliação, e materiais didáticos utilizados.

A análise evidencia que os docentes têm um papel central na mediação desse processo, necessitando mobilizar conhecimentos pedagógicos e metodologias flexíveis para atender à diversidade presente nas salas de aula universitárias (D’Ávila, 2022). Contudo, verifica-se que a falta de preparo inicial e a ausência de políticas institucionais robustas contribuem para a permanência de práticas tradicionais, muitas vezes excludentes. A formação de professores, como defende Nóvoa (2009), deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social. Para promover a inclusão, as universidades precisam investir em iniciativas que capacitem docentes, criando espaços para discussão e troca de experiências.

Os desafios enfrentados pelos professores das Instituições de Ensino Superior incluem a dificuldade de conciliar demandas curriculares com a necessidade de adaptações pedagógicas, bem como a resistência a mudanças metodológicas. A falta de material acessível e de suporte especializado também é um entrave para a promoção da inclusão. Conforme destacado por Gatti (2017), a inclusão exige uma mudança de paradigma que envolve tanto os docentes quanto as próprias estruturas institucionais.

Outro ponto relevante identificado na literatura é a interseccionalidade das vulnerabilidades, ou seja, a necessidade de olhar para a inclusão não apenas pela perspectiva da deficiência, mas também considerando fatores como desigualdades socioeconômicas e discriminação racial e de gênero. Para Vargas e Reis (2023, p. 27) “lecionar no cenário atual significa entender a diversidade e contribuir para a inclusão em um sistema culturalmente excludente”.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2023 reforçam a importância de políticas inclusivas, os números divulgados retratam o aumento do número de estudantes com deficiência matriculados no ensino superior, que apresentou um crescimento de 17% em relação aos dados de 2022, superior à taxa de crescimento do total de estudantes matriculados no território brasileiro, foi de 5,6% no mesmo período. Embora esse crescimento seja expressivo, em termos de representatividade, a presença de estudantes com deficiência é de

apenas 0,93% do número do total de matrículas, que em 2023 foi de quase 10 milhões de alunos. Quando consideramos os últimos cinco anos, o período de 2019 a 2023, o número de estudantes com deficiência no ensino superior aumentou 91%, quase seis vezes mais que o número total de matriculados, cujo crescimento foi de 16%.

Isso evidencia a importância das políticas inclusivas, já que o crescimento dos estudantes com deficiência foi muito superior ao geral. Embora os avanços sejam notórios, a problemática da inclusão no ensino superior persiste, visto que muitos estudantes ainda enfrentam desafios significativos na adaptação e permanência. Nesse contexto, a conclusão do curso emerge como o principal desafio, uma vez que as dificuldades oriundas da ausência de acessibilidade, ao longo da trajetória acadêmica, podem ser um fator determinante para a evasão desses estudantes. O censo com os dados de 2023 revelou que 12.651 estudantes com deficiência concluíram seus cursos.

A importância da formação docente para a inclusão está diretamente ligada à necessidade de revisão crítica das práticas pedagógicas. A formação docente é uma temática contemporânea e de grande relevância no campo da educação inclusiva, sendo objeto de estudo de acadêmicos e foco de diversas políticas públicas. Destacamos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva direciona os sistemas de ensino a desenvolverem estratégias que atendam às necessidades educacionais especiais, assegurando a “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 5). Como apontado por Oliveira (2013), é imprescindível que os docentes adotem uma postura reflexiva e estejam dispostos a transformar suas metodologias para contemplar a diversidade. A implementação de uma didática sensível, conforme sugerido por D’Ávila (2022), pode ser uma estratégia eficaz para tornar o ensino mais acessível e equitativo.

Identificamos, que um dos principais desafios da docência universitária no Brasil está na predominância de uma formação essencialmente técnica dos professores, o que frequentemente os limita na construção de uma educação libertadora (Freire, 1986), centrada nos sujeitos e em suas especificidades. A ausência de uma formação pedagógica estruturada para o ensino superior faz com que muitos docentes se apoiem em sua socialização pré-profissional como principal referência para a prática didática. Esse autodidatismo pedagógico gera um efeito em cadeia, impactando diretamente suas metodologias, relações com

os estudantes e pares, além de influenciar suas identidades e profissionalidades docentes (D'Ávila, 2020).

Segundo Vitaliano (2007), a formação acadêmica dos professores universitários deve ser estruturada de maneira a fomentar uma prática pedagógica reflexiva, ética e politicamente comprometida com as exigências contemporâneas. Para tanto, é essencial que os docentes sejam preparados não apenas no domínio do conhecimento científico, mas também para lidar com as singularidades e os conflitos de valores presentes no ambiente acadêmico e em outros contextos educacionais.

Por fim, destaca-se que a inclusão efetiva no ensino superior não depende apenas da ação individual dos professores, mas também da existência de políticas institucionais comprometidas com a equidade educacional. As universidades precisam investir na capacitação de seus docentes, na acessibilidade como método estrutural e na criação de espaços de diálogos contínuos sobre a diversidade. Dessa forma, poderá ser consolidado um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo, onde todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, pode-se afirmar que a discussão sobre inclusão no ensino superior evidencia a complexidade das interações entre estudantes com diferentes marcadores de vulnerabilidade e os desafios enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior na promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. O artigo destaca a necessidade urgente de transformação das práticas pedagógicas, reforçando a importância da formação docente continuada para garantir que professores estejam apoiados para acolher, desenvolver e mediar as diversidades presentes nas salas de aula universitárias.

A análise realizada aponta que a inclusão no ensino superior vai além do acesso, abrangendo também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. Para isso, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades dos estudantes, incorporando estratégias didáticas flexíveis e sensíveis às diferenças individuais. Nesse sentido, a didática sensível (D'Ávila, 2020), surge como um conceito essencial para orientar professores a atuarem como mediadores do conhecimento, promovendo um ensino que respeite e valorize a diversidade.

Os resultados da pesquisa destacam que um dos principais desafios enfrentados pelos docentes é a lacuna entre teoria e prática na formação inicial e continuada. Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas para a inclusão, identificamos que a Lei 13.146 carece de orientações específicas e diretas que possam estruturar a prática docente nas Instituições de Ensino Superior (IES), fornecendo mecanismos efetivos para a formação continuada. A ausência de um amparo pedagógico consistente e permanente reflete-se na dificuldade dos professores em implementar metodologias eficazes que atendam às necessidades específicas dos estudantes. Esse cenário é agravado pela permanência de práticas tradicionais e pela falta de suporte institucional adequado. Nos apoiamos em Freire (1991), que destaca que ninguém nasce educador ou está previamente destinado a sê-lo, mas se constrói nessa função ao longo da prática e da reflexão contínua sobre ela. Essa perspectiva reforça a importância de mecanismos estruturais que garantam a formação continuada dos docentes, promovendo não apenas a transmissão de conhecimento técnico, mas também uma educação emancipatória, centrada nos sujeitos e suas especificidades.

A pesquisa também evidencia a importância da interseccionalidade na análise das vulnerabilidades dos estudantes, considerando não apenas a deficiência, mas também fatores socioeconômicos, raciais e de gênero que podem impactar a experiência acadêmica. A exclusão no ensino superior não se manifesta apenas em barreiras arquitetônicas, mas também em barreiras atitudinais, que precisam ser desconstruídas para garantir um ambiente mais acolhedor e justo.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2023 reforçam a importância da inclusão, evidenciando o aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência. No entanto, a taxa de conclusão dos cursos ainda é baixa, apontando a necessidade de medidas mais eficazes para garantir a permanência desses estudantes. Esse cenário exige uma mudança de paradigma tanto na formação docente quanto nas estruturas institucionais das universidades.

Diante desse contexto, ressalta-se que a inclusão efetiva no ensino superior requer um compromisso coletivo entre docentes, instituições de ensino e políticas públicas. É necessário que as universidades invistam na capacitação de seus professores, promovendo espaços de discussão sobre diversidade e acessibilidade. Além disso, a criação de políticas institucionais que assegurem a equidade educacional é fundamental para consolidar um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo.

Por fim, a reflexão sobre a prática pedagógica é essencial para que os professores possam atuar de maneira mais sensível e eficaz diante da diversidade de seus estudantes. A educação inclusiva não deve ser vista como um desafio isolado, mas como um processo contínuo de transformação social que beneficia toda a comunidade acadêmica. Assim, ao investir em formação docente e adaptação curricular, as universidades contribuirão para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pelo apoio fornecido por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC), que tem viabilizado a pesquisa EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Experiências Inclusivas de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas em Universidades Comunitárias (Sansone, 2025). Nosso reconhecimento também à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), onde os pesquisadores Angélica da Costa e Ruan Carlos Sansone têm desenvolvido ações de acolhimento e acompanhamento de estudantes em situação de vulnerabilidade no Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE). De forma especial, expressamos nossa gratidão à Gerente de Serviços e Relacionamento da Diretoria de Marketing e Relacionamento, Cátia Fröhlich, pelo apoio e dedicação ao trabalho realizado no NAE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Senado Federal. 2015.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação / SECADI. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF

DAL'IGNA, Maria. Claudia; SANSONE, Ruan. Carlos. Vidas Queer na Escola: Violências e Resistências. **Revista Diversidade e Educação**, v. 11, n. 1, p. 47-68.

Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/15442>. Acesso em: 31 jan. 2025.

D'ÁVILA, Cristina; ZEN, Giovana; MOURA GUERRA, Denise. Formação espectral: do pensamento complexo ao raciovitalismo na formação de professores universitários. **Revista Polyphonía**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 245–263, 2020. DOI: 10.5216/rp.v31i1.66941. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/66941>. Acesso em: 03 fev. 2025.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível**: contribuição para a didática na educação superior. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 17, núm. 53, 2017, pp. 721-737 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

GOMES, C.; BARBOSA, A.J.G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mnywpdNfLj3hgQXftQhLvH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior, 2023**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Universidad de Lisboa. Lisboa. Portugal. In: **Revista de Educación** – La formación de profesores de Educación Secundária. N° 350, setembro – dezembro

de 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6605704/mod_folder/content/0/n%C3%B3voa%202009%20%281%29.pdf>. Acesso em 02 fev. 2025.

OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz de et al. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no ensino superior. **Rev. bras. educ. espec.** vol.22, n.2, pp.299-314. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/p8wByDpCFKDtSL3SQD-MTQWn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

RODRIGUES, M. **Formação docente para inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em curso de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. Disponível em: < https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNSP_7c781afdfdf06293beb2f1ba2a9ac74>. Acesso em 2 fev. 2025.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. Editorial, Acta Paul. Enferm., v. 20, n. 2, jun. 2007.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1- 29, 2014. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em 31 jan. 2025.

SCHMIDT, Saraí. Diversidade, Conflitos Sociais e Direitos Humanos. In: Gustavo Roesse Sanfelice; Patricia Scherer Bassani. (Org.). **Diversidade Cultural e Inclusão Social**. 1ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2020, p. 61-73. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/diversidade-cultural-e-inclusao-social>. Acesso em: 31 jan. 2025.

VARGAS, N. M. P.; REIS, M. B. de F. Inclusão na Educação Superior: A Percepção do Professor Formador. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 13-31, 2023. DOI: 10.5216/rp.v34i1.77891. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/77891>. Acesso em: 03 fev. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo.; LOPES, Maura. Inclusão, exclusão, in/exclusão. Verve - **Revista de Educação e Comunicação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 120-135, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 26 jan. 2025.

VITALIANO, C.R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007.5

EDUCAÇÃO MUSICAL LIBERTADORA: UM ESTUDO PILOTO COM UM ESTAGIÁRIO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

SALES DE CASTRO, Pedro¹

RESUMO

Este artigo investiga a formação docente professores de música sob a perspectiva da educação musical libertadora, baseada no modelo teórico de Flávia Narita (2014). O objetivo é compreender como a práxis docente pode ser instrumentalizada pelo estágio, considerando a relação entre teoria e prática em um estudo piloto realizado com um estagiário. Utilizou-se o método materialista histórico e dialético e o estudo de caso como estratégia de pesquisa. A coleta de dados ocorreu por meio de observações não participantes, análise documental e entrevista. Os resultados indicam que o estagiário mobilizou elementos da educação musical libertadora ao estabelecer vínculos com os alunos, respeitar seus mundos musicais e utilizar a teoria como suporte para sua prática. No entanto, identificou-se que a construção da autoridade docente ainda se desenvolve ao longo da experiência prática. A análise evidenciou a importância do planejamento estruturado na segurança do estagiário, permitindo flexibilidade e adaptação às necessidades dos alunos. O estudo piloto foi essencial para aprimorar os métodos de coleta e análise de dados, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

Palavras-chave: práxis docente; educação musical; educação libertadora; humanização;

ABSTRACT

This article investigates the teacher education of music educators from the perspective of liberating music education, based on Flávia Narita's (2014) theoretical

1 Pós-graduando em Música, Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil, UnB. *Campus* Darcy Ribeiro, pedrosalesdecastro@gmail.com.br

model. The objective is to understand how teaching praxis can be instrumentalized through internships, considering the relationship between theory and practice and a pilot study conducted with an intern. The historical-dialectical materialist method and case study were used as research strategies. Data collection was carried out through non-participant observations, document analysis, and interviews. The results indicate that the intern mobilized elements of liberating music education by establishing bonds with students, respecting their musical worlds, and using theory as support for their practice. However, it was identified that the construction of teaching authority still develops throughout practical experience. The analysis highlighted the importance of structured planning in ensuring the intern's confidence, allowing flexibility and adaptation to students' needs. The pilot study was essential for improving data collection and analysis methods, contributing to the development of the master's research.

Keywords: teaching praxis; music education; liberating education; humanization;

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da minha pesquisa de mestrado denominada EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁXIS DOCENTE: compondo caminhos para uma educação musical libertadora, que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Música pela Universidade de Brasília. Em meu trabalho como professor de música recebi diversos estagiários da UnB.

Na época eu trabalhava em uma escola que tinha desde turmas de musicalização para bebês até aulas de instrumento individuais para adolescentes e adultos. Esta escola em que eu trabalhava era uma escola particular que oferecia aulas de música, artes e movimento na Asa Norte, região central de Brasília.

Quando recebi os estagiários em minhas aulas percebi que todos eles tinham inseguranças e anseios muito parecidos, que envolviam a falta de experiência e de conhecimento específico para trabalharem com crianças pequenas. Essa falta de segurança dos estagiários me fez refletir e buscar entrar no mestrado para pesquisar a formação docente de professores de música, utilizando como referencial teórico os escritos de Pimenta e Lima (2012) e de Tardif e Lessard (2012), que apresentam as especificidades do trabalho docente e sinalizam que o estágio é uma atividade instrumentalizadora da práxis docente e não uma etapa em que os discentes de graduação devem pôr a teoria em prática.

Utilizo como referencial teórico Narita (2014), que inspirada nos escritos de Paulo Freire (1994, 2006) apresentou seu modelo teórico da Educação Musical Libertadora. Neste modelo, a autora apresenta nove modos pedagógicos e três domínios da educação musical. Os nove modos são: educação musical bancária, prática musical alienada, laissez-faire, diálogo não-musical, liberdade ilusória, transitividade ingênua, educação musical libertadora, colagem e afinando com alunos. Enquanto os três domínios são: a habilidade musical, a autoridade e o acesso aos mundos dos alunos.

Narita (2014) diz que professores e professoras de música podem mobilizar ou não os três domínios apresentados e que as combinações resultam nos nove modos pedagógicos da educação musical. Por exemplo, um professor que mobiliza sua habilidade musical e sua autoridade pode não mobilizar o acesso aos mundos dos alunos, o que pode qualificar sua prática como educação musical bancária porque ele está apenas procurando depositar seus conhecimentos nos alunos.

Realizei uma coleta de dados com estagiários para minha pesquisa no primeiro semestre de 2024, porém apenas um dos três estagiários que aceitaram participar permaneceu até o final da coleta. Isso aconteceu porque no primeiro semestre de 2024 aconteceu uma greve nacional de técnicos-administrativos e de docentes, o que impactou no semestre dos discentes e causou desistências dos participantes da minha pesquisa. Como eu estava com dados de apenas um estagiário optei, junto de minha orientadora, por transformar essa primeira coleta em um estudo piloto no sentido de qualificar meus instrumentos para uma futura coleta de dados.

São os dados deste estudo piloto que trago para este artigo, no sentido de apresentar como pude melhorar meus instrumentos, minha base teórico-metodológica e também minha análise no desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado. Então, o primeiro objetivo específico deste artigo é analisar os dados do estudo piloto sob a luz do modelo teórico de Narita (2014). Como segundo objetivo específico irei apresentar como o estudo piloto foi importante para o amadurecimento da minha pesquisa. Esses objetivos se complementam no objetivo geral de compreender como a educação musical libertadora pode ser uma alternativa para o campo da educação musical que represente uma práxis docente musical transformadora tanto para os professores quanto para os alunos.

2 METODOLOGIA

Sou formado em Serviço Social pela Universidade de Brasília e, como o curso possui base marxista, decidi que minha pesquisa na área da música iria abarcar o método materialista histórico dialético, no sentido de compreender e analisar os meus dados sob a teoria de Marx. Na escolha da metodologia optei por seguir o que Lakatos e Marconi (2003) definem como Método de Abordagem e Método de Procedimento.

O método de abordagem representa o método que utilizei como lente para compreender todos os dados coletados, que é o método materialista histórico dialético. Conforme coloca Goin (2016, p. 49), “o método é a forma pela qual o pensamento apropria-se do objeto a ser investigado. É um processo que assinala o modus da aquisição do conhecimento”. A opção pelo método materialista histórico dialético referenda que minha coleta e minha análise não foram feitas de maneira descolada da realidade, e sim compreendendo que vivemos em uma

sociedade de consumo material, que está em constante construção dialética e que é produto de sua própria história.

Como método de procedimento, aquele que apresenta e organiza os procedimentos de coleta e de análise, foi escolhido o estudo de caso. O estudo de caso foi escolhido porque:

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois, os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (Laville e Dionne, 1999, p.156).

Sendo assim, optei pelo estudo de caso para poder aprofundar as possibilidades da educação musical libertadora. Escolhi, então, as práticas dos estagiários como unidade de análise, porque minha análise se repousa sobre as práticas e sua aproximação ou não com o modelo teórico de Narita (2014).

Os instrumentos de coleta escolhidos foram: quatro observações não participantes, uma entrevista ao final da última observação e análise documental dos planejamentos de aula e demais documentos produzidos pelos estagiários. As observações foram escolhidas para eu estar presente no momento da prática de cada estagiário, fazendo minhas anotações e tendo uma aproximação da experiência real de aula. Para sistematizar minhas anotações criei um modelo de anotações que foi dividido nos seguintes tópicos: músicas trabalhadas, conteúdo musical, conteúdo não musical, participação dos estudantes, construção da aprendizagem, ações do professor, ações dos alunos, interação entre o professor e os alunos, planejamento e observações gerais. Estes tópicos foram escolhidos para subsidiar a análise e ter coerência com o referencial teórico utilizado.

A entrevista foi escolhida para que o participante pudesse, em primeira pessoa, responder as perguntas e complementar o relatório de observações. As observações possuem o meu direcionamento e as minhas impressões, enquanto a entrevista possui o direcionamento e as impressões do próprio participante. Da mesma forma que os tópicos do relatório de observação, as perguntas da entrevista foram escolhidas para comporem a análise e terem coerência com o referencial utilizado.

As perguntas da entrevista são a respeito da experiência do estagiário com a docência, como os estagiários relacionam a teoria e a prática, sobre algum

momento específico das observações e também uma pergunta para cada um dos domínios presentes no modelo teórico de Narita (2014). A análise documental sobre os planejamentos e outros documentos produzidos pelos estagiários como relatórios de estágio e diários de bordo complementou as observações e as entrevistas no sentido de promover uma melhor triangulação dos dados.

A coleta de dados foi aprovada na Plataforma Brasil pelo comitê de Ética da Universidade de Brasília no dia 3 de janeiro de 2024, sob parecer de número 6605174. Após a aprovação realizei a coleta com os estagiários. Inicialmente três aceitaram participar, mas somente um permaneceu ao final do processo, o que me impossibilitou de usar apenas os dados de um participante para fundamentar meu estudo de caso. O estagiário que participou até o final optou por não divulgar o seu nome, então é chamado neste artigo de estagiário Jorge. Os dados coletados com o estagiário Jorge serviram para amadurecer os instrumentos de coleta e a pesquisa que inicialmente era com estagiários mudou para ser com professores de música já formados.

Para análise dos dados optei pela metodologia de análise de conteúdo, ou análise temática que, segundo Triviños:

Podemos dizer, também de forma geral, que recomendamos o emprego deste método porque, como diz Bardin, ele se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências; e, acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético (Triviños, 1987, p. 159 e 160).

Esse tipo de análise de dados foi escolhido justamente para poder contemplar, como o autor diz, a “profundidade e complexidade” do método dialético, amarrando o meu método de abordagem e o meu método de procedimento. Bardin (1977, p.105) diz que: “Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Lembro que os dados coletados neste primeiro momento não foram para a minha pesquisa por serem classificados como um estudo piloto. Os resultados apresentados são resultados parciais, visto que a pesquisa, mesmo perto de terminar, ainda está em desenvolvimento, com previsão de conclusão para julho de 2025. No próximo tópico serão apresentados os núcleos de sentido que surgiram na análise e os dados analisados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico apresento a análise dos dados, relacionando o que foi coletado com os núcleos de sentido e as categorias. Ao longo da análise, no sentido de atender os objetivos da pesquisa, defini três núcleos de sentido, cada um contendo algumas categorias, conforme imagem a seguir:

Figura 01. Núcleos de Sentido e Categorias.

Núcleos de Sentido	Categorias
Práxis Docente	Teoria
	Prática
	Planejamento
Humanização	Experiência
	Construção do conhecimento
	Reflexividade
Educação Musical Libertadora	Habilidade Musical
	Mundos dos Alunos
	Autoridade
	Liberdade

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O núcleo da Práxis Docente apresenta as categorias teoria, prática e planejamento. Este núcleo de sentido é importante para analisar como os participantes da pesquisa estão relacionando a teoria e a prática em suas aulas. Conforme referencial utilizado, como Vázquez (2007) e Freire (2006),

compreendo a práxis como uma unidade entre teoria e prática, não como coisas que andam separadas, mas que estão constantemente em dialética.

Por planejamento não quero dizer o documento planejamento, mas sim como os participantes planejam suas ações realizadas em sala de aula, visto que a práxis, como atividade exclusivamente humana, é uma ação que possui uma prévia ideiação. Como coloca Vázquez (2007, p. 226), “o fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana”.

Este núcleo, no que tange os estagiários, pode ser relacionado com o que Pimenta e Lima (2012) falam sobre o estágio ser uma atividade instrumentalizadora da práxis docente. Como as autoras colocam: “o estágio atividade curricular, é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis” (Pimenta e Lima, 2012, p. 142). O estagiário Jorge demonstra que compreende algo próximo disso quando diz que:

Então, quer dizer, para mim que tem experiência zero, tinha experiência zero com docência e fora do estágio, mesmo fazendo o estágio eu não estava dando aula em lugar nenhum, tudo o que eu tinha era o estágio para ver essa questão da docência. Então a teoria foi muito importante para eu ter qualquer tipo de referência, sabe? Porque eu não tinha referência anterior (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

Ao ser perguntado sobre como relaciona a teoria e a prática Jorge diz que não tinha nenhuma experiência em dar aula antes de realizar a disciplina de estágio. Analisando o seu planejamento de aula, pude perceber como ele se ancora bastante nas teorias que teve contato ao longo do curso de licenciatura e principalmente na disciplina de estágio. Como ele complementa:

Aula individual de instrumento é uma coisa completamente diferente de dar aula na educação básica né, então quer dizer, eu estava assim completamente perdido e suando frio o tempo todo e aí a teoria foi muito importante nesse sentido e de fato não só pra ter alguma referência pra me agarrar, mas quando vi que ela de fato tem um fundamento prático, assim, na prática você vê ela funcionando (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

Jorge diz que percebeu que a teoria tem um fundamento prático e que isso torna sua atuação como estagiário regente mais segura, pois ele tem onde “se agarrar” teoricamente. Essa fala demonstra que, mesmo com pouca experiência como professor, ele compreende, a partir das aulas que teve e das observações que fez, que a teoria é um importante subsídio para a segurança de exercer sua prática docente.

O segundo núcleo de sentido é o da Humanização. Este núcleo de sentido possui íntima relação com a educação humanizadora de Paulo Freire (1994, 2006), onde o professor não se hierarquiza perante os discentes e respeita a autonomia dos mesmos. Esse núcleo também se relaciona com a afetividade e o tratamento que o estagiário tem com os alunos. As categorias que compõem este núcleo de sentido são experiência, construção do conhecimento e reflexividade.

A categoria experiência representa a experiência de vida que o estagiário possui, suas vivências em sala ou fora de sala, e como ela impacta sua relação com os alunos quando está dando aula. A construção do conhecimento possui relação direta com o que Freire (2006, p.47) coloca quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento”, e representa a forma com que o estagiário apresenta, dialoga e constrói o conhecimento com os alunos. Professores bancários, segundo Freire (1994, 2006) podem buscar apenas passar conhecimento para os alunos, como se eles fossem páginas em branco que precisam ser preenchidas, enquanto professores não bancários respeitam as trajetórias e individualidades dos alunos e constroem os aprendizados ao lado deles, também se colocando como professores que aprendem enquanto ensinam.

A categoria da reflexividade representa o que Pimenta e Lima (2012) dizem sobre o professor reflexivo, que não é reflexivo meramente como um adjetivo, e sim como um posicionamento de ser um pesquisador de sua própria prática, refletindo suas ações e procurando sempre aprender mais e melhorar. Como a prática docente envolve a transformação de seres humanos, está em constante movimento e exige que professores comprometidos estejam constantemente refletindo sobre suas ações.

Em minhas observações percebi algumas coisas que demonstraram a humanização do estagiário Jorge. A forma com que as crianças conversavam com o estagiário e também a forma que ele conversava com elas. Ele me contou que conseguiu se aproximar mais facilmente por conta de ser de um estagiário

e não o professor da turma, o que deu mais liberdade para ele se aproximar dos alunos sem o receio de perder sua autoridade.

Na primeira observação percebi que ele chamava todas as crianças pelos nomes e que isso fortaleceu seu vínculo com elas. Como anotei em meu relatório de observação:

O estagiário conversou bastante com as crianças ao longo de toda a prática e se envolveu ativamente com as crianças; o fato dele se envolver tanto com os alunos, conversando individualmente e sempre tratando as crianças pelos nomes, demonstrou cuidado e promoveu a construção de uma relação de confiança entre as crianças e o estagiário, onde podiam tirar suas dúvidas de forma tranquila e divertida. (Relatório de Observação, 29 de maio de 2024)

Jorge demonstra cuidado em sua relação com as crianças. Como ele mesmo diz na entrevista:

Eu fiz questão de no primeiro dia já anotar todos os nomes deles e ficar pensando “olha, essa é tal pessoa, tal pessoa, tal pessoa...” e aí eu tratava eles só pelos nomes, perguntava das coisas deles. Os meninos gostavam de futebol e eu começava a falar de futebol com eles, dos times, dos jogos do dia, não sei o que e tal. E aí perguntava também o filme que estavam gostando, dos outros e tal, e tentei criar um vínculo (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

O terceiro núcleo de sentido é o núcleo da Educação Musical Libertadora. Esse núcleo representa diretamente o modelo teórico de Narita (2014), que relaciona a teoria de Paulo Freire (1994, 2006) com a educação musical. Como dito anteriormente, o modelo teórico apresenta três domínios e as categorias pertencentes a esse núcleo de sentido dizem respeito diretamente a esses domínios. Assim, as categorias deste núcleo são: habilidade musical, mundos dos alunos, autoridade e liberdade.

Na entrevista fiz perguntas específicas sobre cada um dos domínios e triangulando as respostas com as observações e os documentos consegui ter uma ideia de como o estagiário estava mobilizando ou não os domínios. Sobre a habilidade musical ele disse que não utilizou muita habilidade prática e não

tocou muito o seu instrumento principal que é o violão porque seus planejamentos exploravam outras coisas. Como ele mesmo disse:

Então acho que, assim, na verdade as habilidades que eu mais usei foram habilidades, não são nem habilidades, são mais os conhecimentos teóricos da coisa, de trabalhar os elementos, buscar os parâmetros e poder pensar nisso, “ah não eu vou trabalhar isso especificamente”, é basicamente isso. (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

Ele disse na entrevista que levou o violão, mas que logo quando tirou para tocar uma aluna se interessou e ele deixou que ela tocasse. Nas observações percebi que ele utilizou muitas habilidades musicais relacionadas aos parâmetros do som, visto que isto estava previsto em seus planejamentos. Como ele mesmo disse, conhecimentos mais “teóricos da coisa”. Aqui podemos ver como a teoria e a prática estão intimamente ligadas e se complementam. O fato de o estagiário Jorge levar seu violão, instrumento musical que domina, mostra que pensou em tocar, mas a situação de deixar uma aluna tocar mostra que ele compreende que o foco da aula não é ele mostrar que sabe tocar.

Essa pode ser uma reflexão simples à primeira vista, mas é comum que músicos instrumentistas, devido a própria forma mais tradicional de se aprender instrumentos, sintam uma necessidade de mostrar que sabem. São horas e horas de treino e de repetições, aulas, práticas e muitos erros. O ambiente na maioria das vezes é competitivo. A escolha do estagiário foi em não se mostrar como um músico de excelência porque ele percebeu que isso não agregaria ao seu planejamento de aula.

O domínio da habilidade musical é importante porque se professores de música querem ser mais músicos do que professores, existe uma grande chance de que seu ensino seja bancário. Como se ele fosse detentor do conhecimento, ou aquele capaz transferir o conhecimento, porque passou horas e horas treinando até dominar seu instrumento. Professores de música que queiram ser libertadores devem lembrar que seu conhecimento musical será extremamente importante para que ele construa seus planejamentos de acordo com as individualidades de seus alunos e possa ter segurança para manejar esses planejamentos de acordo com os acontecimentos de uma aula. Por exemplo, o professor planeja tocar uma música com sua turma. A habilidade musical será muito valiosa para que ele ajude aqueles que tem mais dificuldade. Esse

conhecimento permite que ele aproxime os alunos da música trabalhada, independente dos conhecimentos de cada um. Nesse sentido, percebi nas observações que Jorge não tinha vontade de mostrar que sabia mais do que as crianças. Ele se colocou sempre de maneira próxima, buscando ajudar quando necessário e incentivando para que elas tomassem a frente e participassem das aulas.

Jorge demonstrou estar bem conectado com os gostos e interesses das crianças e isso permitiu que ele desse bastante espaço para os seus mundos musicais. Na entrevista eu mostrei para ele um trecho de uma produção musical que gravei na minha terceira observação. Foi um momento em que os alunos faziam uma prática no teclado em duplas e uma das duplas quis apresentar uma música que tinham feito. Eu perguntei se Jorge se lembrava do momento e ele disse que sim, e que “logo depois eu perguntei qual era a música e eles: “uai, um funk né” (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

Ele conversou comigo sobre como os gostos de quase todas as crianças permeiam esse estilo musical. Jorge disse que percebeu que quando estavam tocando qualquer gênero de música, seja rock, baião ou forró, os alunos em algum momento faziam intervenções com o ritmo do funk. Ele compreendeu isso e passou a planejar as aulas considerando esses momentos, no sentido de fazer com que as crianças pudessem se reconhecer nas atividades propostas. Como ele diz:

E assim, eu acho isso ótimo, pelo menos para o professor, porque você tem já um gancho de algo que eles curtem. Eles se amarram. Então pô, se eu preciso fazer eles entenderem, por exemplo, ali que estava tentando fazer eles entenderem o grave e o agudo ali dentro do tempo, eu disse assim: “cara, se eu uso o funk que eles gostam, eles ao menos vão se interessar no que está acontecendo ali”. Se eu botasse um outro ritmo que eles não tão nem aí talvez dispersasse muito (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

Na entrevista Jorge disse que o foco principal das suas aulas no estágio era oferecer possibilidades para que as crianças pudessem fazer suas próprias criações musicais. Dessa forma, nas aulas que observei, ele trabalhou especificamente a canção Ode a Alegria e o samba Alguém Me Avisou, para trabalhar notação e ritmos. Sobre o funk ele não trouxe nenhuma música específica, mas sim a levada rítmica do estilo. Isso demonstra que ele procurou acessar

os mundos musicais dos alunos e deu espaço para isso nas aulas. Como ele mesmo disse, usar o funk poderia despertar mais interesse dos alunos porque eles iriam se reconhecer na atividade proposta, reconhecer que suas referências estão sendo consideradas.

Essa reflexão nos remete para o último domínio da educação musical libertadora, a autoridade dos professores de música. Na definição dos núcleos de sentido e das categorias eu dividi autoridade e liberdade em duas categorias distintas pertencentes ao núcleo de sentido da Educação Musical Libertadora. Essa separação foi feita porque o domínio da autoridade considera também a forma com que o professor lida com a liberdade. Isso diz respeito diretamente àquilo que Freire (2006) diz sobre não confundir autoridade com autoritarismo e não confundir liberdade com licenciosidade.

Ao refletir sobre a autoridade e a liberdade em sala de aula, o estagiário disse que logo no início das práticas se prontificou a estreitar sua relação com as crianças, aprendendo os nomes, perguntando sobre futebol e filmes que gostavam. Ele reconheceu que esse vínculo que construiu foi “um pouco mais de amizade do que de autoridade” (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024). Ele reflete sobre isso dizendo:

Só que eu estou numa posição ultraprivilegiada para fazer isso. Porque eu tinha só sete regências para dar, uma vez por semana e eu tinha ali junto de mim o supervisor. Qualquer tipo de problema ele que ia chegar com a autoridade dele e está tudo certo. Então a forma com que eu cheguei foi uma forma muito tranquila de chegar, como um amigo mais velho, bem mais velho que eles, e aí propondo as atividades (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

Aqui podemos considerar que Jorge reconhece que a autoridade da sala mesmo é o supervisor de campo, o professor de música da turma. O professor da turma não estava participando da minha pesquisa, mas pude ver em algumas ocasiões nas observações ele fazendo intervenções com as crianças, pedindo para elas prestarem atenção principalmente. Considerando que o estágio é atividade instrumentalizadora é importante que o estagiário reconheça que a figura de maior autoridade ali é o professor da turma. Esse professor e o professor da disciplina de estágio obrigatório possuem muita importância na formação de novos professores de música.

Trazendo para a realidade do estagiário e para a sua atuação podemos analisar que ele conseguiu exercer de alguma maneira sua autoridade porque tinha um planejamento coeso que preveniu quaisquer mudanças de rota. Como ele mesmo diz:

Eu não pensei o que eu iria fazer caso elas comessem a agir dessa ou dessa forma. Eu só imaginei, “não vou fazer dessa forma, se não der certo eu faço dessa”, mas não pensei exatamente em como controlar e pensar em autoridade e pensar em liberdades delas (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

Eu pude perceber nas observações, e também lendo os planejamentos, que Jorge foi muito cuidadoso em seus planejamentos. Podemos ver por essa fala que, de alguma maneira, compreendeu que a autoridade ou a liberdade não estão tão ligadas à atuação dele, mas que possuir um vasto repertório de atividades o assegurou para que pudesse fazer uma regência segura. Ressalto que, em conversas fora da entrevista, Jorge me contou que a professora acadêmica da disciplina de estágio foi bastante criteriosa e também cuidadosa com os planejamentos dos seus alunos, o que é muito importante para que a atividade de estágio seja formadora de maneira completa e efetiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto principal da minha análise não é classificar a atuação do estagiário como libertadora ou não. Considero, a partir das referências, que a atividade do estágio não é somente prática, mas também teórica e devidamente instrumentalizadora do que pode vir a ser uma práxis docente. Então, não posso classificar as práticas de um estagiário porque ele ainda está construindo sua própria práxis. Observei quatro aulas dele, analisei seus quatro planejamentos e realizei uma entrevista ao final de tudo, o que me permite analisar um pequeno escopo de toda a atuação dele em seu estágio.

O ponto principal aqui, então, é verificar e buscar as possibilidades que a educação musical libertadora possui. Quais são as possibilidades que enxergo ao analisar as atuações do estagiário sob a perspectiva do modelo teórico da educação musical libertadora? Acredito que esse tipo de educação musical pode se mostrar como algo alcançável e não distante. Jorge, mesmo sem ter finalizado o seu curso para se tornar professor de música, mostrou que é um

professor humanizado e que procura realizar boas aulas para os seus alunos. Seus planejamentos foram feitos e revisados pela professora supervisora de estágio, o que permitiu minimizar os erros e potencializar os objetivos buscados. Essa revisão do planejamento trouxe segurança para o estagiário, que sabia, em grande parte, o que fazer se as coisas não acontecessem de acordo com o planejado, porque projetou isso anteriormente.

Possuindo essa segurança com o que foi planejado, Jorge conseguiu mobilizar sua habilidade musical porque fez adaptações no planejamento enquanto estava dando as aulas. Conseguiu mobilizar, de certa forma, sua autoridade porque, mesmo reconhecendo que não era a autoridade da sala de aula, se colocava como o professor e, devido ao planejamento coeso, conseguiu passar as atividades de maneira segura e clara.

Este estudo piloto foi fundamental para amadurecer os instrumentos de coleta de dados no desenvolvimento da minha pesquisa. Quando passei a coletar dados de professores formados e não mais de professores em formação (estagiários) senti muito mais segurança para ir a campo, porque já havia tido uma experiência piloto. Além disso, refletindo sobre as perguntas da entrevista pude fazer adaptações importantes em algumas perguntas, compreendendo de uma maneira melhor que a práxis docente de professores de música está muito conectada com a práxis musical desenvolvida também por esses professores e pelos alunos. Essas práxis se conectam na preparação do repertório trabalhado em sala de aula, seja para apresentações ou não. A partir do estudo piloto pude compreender melhor as especificidades do trabalho pedagógico-musical e como a educação musical libertadora pode ser uma alternativa interessante e transformadora para professores e professoras de música.

Em suma, analisar os dados do estagiário foi muito valioso para compreender as especificidades da atividade estágio. Se pensarmos que essa atividade é extremamente importante na formação docente, este artigo pode mostrar possibilidades e inspirações para estagiários e também para professores envolvidos no estágio. Além disso, principalmente, refletir sobre este estudo piloto foi muito importante para o amadurecimento da minha pesquisa, que compreende ampla análise de dados de dois professores de música experientes, considerando os núcleos de sentido aqui apresentados e a educação musical libertadora. Recomendo a leitura da dissertação assim que for publicada para maiores esclarecimentos e maior aprofundamento do que foi aqui apresentado.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Gostaria de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília, bem como a professora Flávia Narita, minha orientadora. Agradeço também todos aqueles e aquelas que lutaram e lutam constantemente pela educação pública, universal e de qualidade. E reitero meu compromisso com a transformação da sociedade a partir da educação, da música e da educação musical. Agradeço a minha família e todos aqueles e aquelas que me acompanham na minha vida. Por último, agradeço ao I Congresso Amazônico de Pedagogia pela oportunidade em publicar este artigo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994. 184 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 144 p.

GOIN, M. **Fundamentos do serviço social na América Latina e no Caribe: os diferentes caminhos do Brasil, do Chile e de Cuba**. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8212>. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 312 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. 292 p.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 78 p.

NARITA, F. **Music, informal learning, and the distance education of teachers in Brazil: a self-study action research project in search of conscientization.**

2014. 336 f. PhD thesis – Institute of Education, University of London, London, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/111071887.pdf>.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Cortez, 2012. 296 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 270 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 200 p.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: MINHA HISTÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL POR MEIO DAS ESTAÇÕES DO ANO

FIORENTIN, Daniela¹
PENHA, Maraneí Rohers²
PAULA, Jania Maria de³

RESUMO

O relato de experiência tem como objetivo explorar uma trajetória pessoal e profissional docente, relacionando-a com as estações do ano. As transformações e desafios da vida acadêmica e da docência são analisados sob a perspectiva sazonal, permitindo compreender como cada fase contribuiu para a construção do conhecimento e do amadurecimento profissional. A metodologia utilizada baseia-se na abordagem autobiográfica de Nóvoa (1988), estruturando o relato de experiência a partir de analogias entre estações do ano e os momentos significativos da trajetória de vida pessoal e docente. As vivências da infância, a experiência como professora de Geografia é narrada destacando momentos de aprendizado, desafios e conquistas ao longo da formação e carreira docente. Considera-se que a primavera representa começos e descobertas, o verão simboliza realizações e plenitude, o outono é um período de reflexão e o inverno, de desafios e amadurecimento. A narrativa também explora a influência das migrações familiares e a adaptação a diferentes contextos geográficos e educacionais. Os resultados demonstram que o caminho profissional é caracterizado por um percurso repleto de desafios

1 Mestranda em Ensino de Geografia pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional, IFRO, Campus Cacoal, danielafiorentingeo@gmail.com.

2 Professora/ Orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional, IFRO, Campus Porto Velho- Calama, e-mail maraneirohers@ifro.edu.br

3 Professora/ Orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional, IFRO, Campus Ji-Paraná, e-mail jania.maria@ifro.edu.br.

e conquistas e as experiências vividas em diferentes épocas e locais contribuíram para o amadurecimento e a compreensão mais profunda da docência.

Palavras-chave: trajetória pessoal; docência; autobiografia; geografia; sazonal.

ABSTRACT

The experience report aims to explore a teaching career, relating it to the seasons of the year. The transformations and challenges of academic life and teaching are analyzed from a seasonal perspective, allowing us to understand how each phase contributed to the construction of knowledge and professional maturity. The methodology used is based on Nóvoa's (1988) autobiographical approach, structuring the experience report based on analogies between seasons of the year and significant moments in the personal and teaching life trajectory. The experience as a Geography teacher is narrated, highlighting moments of learning, challenges and achievements throughout the training and teaching career. Spring is considered to represent beginnings and discoveries, summer symbolizes achievements and fulfillment, autumn is a period of reflection and winter, of challenges and maturity. The narrative also explores the influence of family migrations and adaptation to different geographic and educational contexts. The results demonstrate that the professional path is characterized by a path full of challenges and achievements, and the experiences lived in different times and places contributed to the maturity and deeper understanding of teaching.

Keywords: personal trajectory; teaching; autobiography; geography; seasonal.

1 INTRODUÇÃO

Perceber a passagem do tempo por meio das estações do ano sempre me chamou atenção, é algo de que realmente gosto, principalmente depois que me tornei professora de Geografia, sendo assim, não foi difícil tomar a decisão de escrever meu relato de experiência – uma atividade proposta na disciplina de Epistemologia do Ensino da Geografia do PROFGEO, Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – fazendo analogia com as estações do ano.

A natureza cíclica nos permite a comparação da nossa jornada de vida com a sazonalidade. Observar a passagem do tempo por meio dela, nos faz perceber a importância de cada estação, ou então, em comparação, de cada período da nossa vida. Os ciclos naturais intuem uma existência perene, dão o sentido de permanência, de continuidade, nos proporcionam estabilidade, nos ajudam a compreender o mundo, e a construir nossa história.

Neste momento, expresso a forma como entendo a sazonalidade, e como a relaciono com as fases da vida. Para mim, a primavera representa o início, é compatível à infância, a primeira identidade, ou então, ao começo de um novo caminho, aos ciclos que se iniciaram na minha jornada. Ela marca a passagem do frio para o calor, para a luz, onde o respirar parece ser mais leve. A frutificação ocorre no verão, ponto máximo da energia solar, este período se relaciona com a primeira idade adulta, é um tempo produtivo, e por ser minha estação favorita, a associo com a fase em que concretizei metas, em que a docência ganhou mais consistência. O cair das luzes e das folhas no outono revela o momento de introspecção, silêncio, avaliação, e constituiu períodos reflexivos de minha vida. No inverno, tempo de hibernar, a natureza parece estar adormecida, os dias cinzentos e frios fazem as pessoas ficarem mais recolhidas. Essa sempre foi a estação da qual menos gostei, as noites longas e frias representam os desafios, problemas e obstáculos que tive que enfrentar. Ainda que o inverno esteja associado à fase do declínio físico, ele estampa, conhecimento, sabedoria, e traz a esperança de que a primavera estará logo ali, de que as dificuldades nos fizeram resistir para receber um novo ciclo, portanto, ele é sem dúvida, um período de renovação.

*Sopra, sopra minuano nas coxilhas e canhadas
Vai gelando a esperança de tantas almas penadas.*

O minuano é vento frio, gela tudo de repente
Mas a primavera vem florescendo novamente
E natureza em voz é um jardim de ilusão
Onde as flores se misturam alegrando a solidão.
(Os Bertussi, 1972)

No lugar onde cresci, a primavera representou alegrias, em outubro, os relógios eram adiantados em uma hora, o antigo horário de verão, era o período em que o dia começava a ficar mais longo, chegar da escola e ir brincar sentindo o cheiro dos pessegueiros com frutos quase maduros, era um deleite. O aroma da primavera é algo deliciosamente memorável. Os dias longos dos verões eram marcados pelas brincadeiras com meus primos, somadas à presença de cigarras e de vaga-lumes, nos dezembros tínhamos as festas de família. O cinza aparecia no Outono, lembro de contemplar os dois pés de nozes pecan, na frente de minha casa, do vento frio movimentar seus galhos e das folhas caírem no chão, a luz do verão parecia ter mesmo ido embora. As noites longas chegariam no mês de junho, e tudo parecia estar adormecido, os dias eram mais cinzentos e o frio nos impelia a ficar mais recolhido. Eu não gostava muito da chegada do inverno, mas só hoje com a maturidade entendo que ele é a força necessária que o ser humano precisa para se fortalecer, se renovar.

Apesar da principal característica climática brasileira ser a tropicalidade, ter crescido em estados de clima subtropical, me fez estabelecer vínculo afetivo com as estações. Nasci em Dois Vizinhos, município do sudoeste do Paraná, e por ser descendente de migrantes gaúchos, acabei vivendo boa parte de minha vida também no estado do Rio Grande do Sul, em cidades de fronteira com Santa Catarina. As migrações caracterizam a história de toda minha família, desde os meus antepassados até meus pais, e as idas e vindas entre esses dois estados marcaram minha infância e a minha juventude. Palavras como minuano, inverno, verão, e frases como, “os dias estão mais curtos agora”, “tem que se preparar pro inverno”, “bah, mas que frio”, “com esse horário de verão, o dia não termina mais”, “tem ‘rabo de galo’ no céu, vai chover”, sublinhavam o cotidiano do sulista, sempre atento aos ciclos da natureza.

Quando venta o minuano lá no Rio Grande do Sul,
Carrega as nuvens cinzentas, deixando o céu mais azul
Dois, três dias o vento pára
Cai a noite o frio se abrande

Branco de geada amanhece os campos do meu Rio Grande
Quem é magro treme o queijo, oigalê vento tirano
Só quem tem chinoca gorda resiste firme o minuano
(Teixeirinha, 1968)

Sou filha de agricultores familiares, nascidos no interior do Paraná, descendentes de migrantes gaúchos. Embora a agricultura familiar seja, uma atividade muito importante, ela não tinha seu devido reconhecimento, sendo assim, as dificuldades impostas pela modernização da agricultura nos impeliram, por diversas vezes, a sair do Paraná e migrar para cidades do estado do Rio Grande do Sul.

E se tivesse que pegar na enxada
Queria ver-te mocinho moderno
Pegar no coice de um arado nove
E um machado pra cortar o cerno
E enfrentar doze horas de Sol
Num verão forte tu suavas o terno
Tirar o leite, arrancar mandioca
No mês de julho no forte do inverno
Tuas mãozinhas finas delicadas
Criava calo e virava um inferno (Teixeirinha, 1968)

Com o passar do tempo formei minha família, me casei com um paranaense, que eu conhecia desde criança, também filho de agricultores, de uma família vizinha a nossa. Porém, por motivação profissional, decidimos construir nossa trajetória em outro estado, e escolhemos Rondônia. Nosso filho, que na ocasião ainda era bebê, não conheceria as estações da mesma forma que os pais, pois crescería num estado marcado por estações amazônicas.

Em Rondônia, permanecemos até os dias de hoje aqui que é também o lugar de meus conterrâneos e de tantos outros povos, povos estes que contribuíram com minha formação e com meu caminho na docência.

[...] Hoje, sabemos que Rondônia é o resultado da fervura do “caldeirão” agitado que foi a sua colonização e ocupação. Aqui há a fusão e a metamorfose, a união e a separação, o híbrido e o sincrético que faz esse povo diferente e singular [...]. (Amaral, 2012, p 103, Online).

O intuito aqui é discorrer sobre minha trajetória enquanto professora, que acredito ter iniciado, desde muito cedo, quando era criança. Tal trajetória foi marcada por primaveras, verões, outonos e invernos, as vivências, os erros e acertos de cada estação me possibilitaram, indubitavelmente, escrever minha história.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada segue a abordagem autobiográfica, em que, “narrativas (auto)biográficas são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais” (Santos e Garms, p.4100, 2014).

Nóvoa (1988) argumenta que a construção da identidade profissional passa pelo relato e reflexão sobre a própria trajetória de vida onde as histórias não são apenas relatos pessoais, mas ferramentas pedagógicas fundamentais para a formação, permitindo que os indivíduos compreendam melhor o seu percurso e suas experiências.

Este trabalho configura-se como um relato de experiência, desenvolvido como parte das atividades da disciplina de Epistemologia do Ensino da Geografia, oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) no âmbito do PROFGEO – Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional. Essa disciplina foi ministrada pelas professoras supracitadas como coautoras.

A narrativa foi organizada considerando aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais, buscando conectar experiências individuais, vivenciadas em diferentes lugares, com o ensino da Geografia.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Minha trajetória enquanto professora certamente não teve início na graduação, nem nos primeiros anos da vida escolar, quando se admira as primeiras professoras, nem nos anos subsequentes do ensino, aliás, fazendo a analogia com as estações do ano, estes períodos foram mais de outonos e invernos do que de primaveras e verões.

Sempre tive dificuldade de lidar com a escola, lembro-me do sofrimento, de sensações de medo e ansiedade quando se aproximava a hora de ir. Pensar

que brincar de ser professora era uma das minhas brincadeiras favoritas pode parecer paradoxal.

Talvez meu caminho como docente tenha iniciado quando criança, pois para meus amigos eu realmente levava a sério a brincadeira de escolinha, lembro perfeitamente da minha amiga Renata dizer, “nossa, parece que a Dani dá aula de verdade, não sei, mas ela entra na brincadeira”. Quando brincava sozinha estava sempre escrevendo em algum “quadro improvisado”, o “giz” era de carvão ou então de qualquer outro material que possibilitasse escrever em parede, gostava muito do gesso por dar efeito semelhante ao giz, quando quebrava algum objeto de decoração da minha casa ou da casa de algum familiar eu ficava feliz, teria assim um recurso didático por meses. Foi sempre brincando de ser professora que estudava para minhas provas, por diversas vezes explicava aquilo que na verdade estava tentando entender.

O percurso do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio foi trilhado tanto no Paraná quanto no Rio Grande do Sul, praticamente eu estudava um ano em cada lugar, isso se justifica porque a família almejava por um lado manter a pequena propriedade agrícola (herança familiar) no interior de Dois Vizinhos/PR, e por outro buscava melhorar de vida em áreas urbanas. A cidade para qual mudávamos constantemente era Trindade do Sul/RS, onde um dos irmãos do meu pai residia com sua família. As transformações decorrentes da modernização agrícola, impunham dificuldades para viver no campo, isso nos impelia a tentar a vida na cidade, porém o vínculo afetivo ao nosso lugar de origem, nos motivava a voltar e a tentar novamente.

[...] entre 1970 e 2000, a inserção do Estado do Paraná no processo de modernização da agricultura, em que o agro se tornou subordinado ao industrial, impôs uma nova divisão social e territorial do trabalho ao Sudoeste paranaense, promovendo uma rápida e drástica diminuição populacional das áreas rurais, o que estimulou vigorosamente a urbanização e provocou a formação de imensas correntes emigratórias que transpuseram as fronteiras estaduais. (Mondardo, 2011, p.103, *online*)

Das lembranças do Ensino Fundamental, as mais recorrentes são as das aulas de História, gostava de elaborar atividades sugeridas pela professora, de contemplar as imagens de obras de arte nos livros didáticos, e de estudar para as avaliações e seminários, brincando de dar aula. Tenho vagas lembranças

das aulas de Geografia, na 5ª série (atual 6º ano) lembro de pintar mapas, nas séries seguintes de ler um conteúdo qualquer e elaborar perguntas, na 8ª série (atual 9º ano) eu não gostava e não entendia a maioria daqueles assuntos, por exemplo, Leste Europeu, Desintegração da União Soviética (*Glasnost e Perestroika*), Desintegração da Iugoslávia, tais conteúdos não se conectavam ao meu cotidiano, e para mim aquela era de fato uma Geografia enfadonha. O primeiro ano do Ensino Médio, estudei no Rio Grande do Sul, lembro com carinho da minha professora de Geografia que dialogava muito comigo e era atenciosa com todos os alunos, isso instigava a participar e a estudar mais, então eu reservava as manhãs de domingo (período da semana em que consigo ser mais produtiva) para ler os conteúdos do livro didático. Essa etapa ficou para trás quando retornei ao Paraná a partir do 2º ano do Ensino Médio, nessa fase tenho lembranças de uma Geografia mais voltada à memorização, portanto, monótona, e sem muito sentido. Permanece também, nas minhas memórias, alguns dos professores e as muitas amizades que construí nesses dois estados, esses foram como veranicos ao abrandar o frio de um inverno que sublinhou os dois ciclos de ensino na minha vida.

A decisão de cursar Licenciatura em Geografia veio no final de 2004, eu estava concluindo o Ensino Médio, já era hora de fazer vestibular, mas na realidade, não sabia o que queria para meu futuro profissional. Por esta ser uma fase em que eu estava mais introspectiva, mais reflexiva, a associei com o outono. A sugestão veio do meu pai, “Daniela, você pode fazer Geografia, que é a mesma faculdade que seu primo fez, e pode ser professora como ele”. Depois de avaliar e aceitar a sugestão, acabei por ingressar, aos 16 anos, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no município de Francisco Beltrão/PR. Eu era jovem e imatura para ter certeza se era isso que eu queria, mas naquele momento, apenas aproveitei a oportunidade e segui em frente.

Embora as noites em Francisco Beltrão tenham sido, em sua grande maioria, muito frias, tanto de modo denotativo, consequência da Geografia do lugar, como também de forma conotativa pelas dificuldades financeiras enfrentadas naquela época, elas não representaram invernos, mas sim, primaveras e verões. Iniciei a Licenciatura em Geografia, no ano de 2005, o curso era noturno, com a duração de 4 anos. Como eu morava em outra cidade era cerca de uma hora para ir e outra para voltar, todos os dias.

Até hoje me lembro da primeira aula na Universidade, foi com a professora de Cartografia, ela sempre foi admirável, tinha uma concepção de educação voltada para um ensino de Geografia significativo.

A chave para distinguir o conhecimento base para o ensino está na interseção da matéria e da didática, na capacidade de um docente para transformar seu conhecimento da matéria em formas que sejam didaticamente impactantes e ainda assim adaptáveis à variedade que apresentam seus alunos quanto a habilidades e bagagens. (Cavalcanti, p.30)

O contato com a vida acadêmica me fez ver outro mundo, outras possibilidades. Admirava a grande maioria dos professores, e ainda os tenho carinhosamente em minha memória, eles me mostraram uma nova Geografia, diferente daquela voltada à memorização, conforme estudávamos na escola. Nem todos os professores tinham uma concepção voltada ao ensino dessa ciência na escola, mas seus saberes me fizeram gostar do curso.

Apesar das brincadeiras de criança de ser professora representarem minha primavera, o início da profissão foi marcado por um longo e rigoroso inverno. As folhas começaram a mudar de cor, e o período de transformação, avaliação e reflexão do outono, teve início já no estágio de formação, em 2008. Enfrentei dias de muitas dificuldades e dúvidas, ao ponto de minha orientadora dizer “calma, Daniela, você não precisa ser professora se não quiser”. A sensação de estar em uma sala de aula “em confronto”, em “embate” com os alunos marcou um longo período da minha carreira, e passaram muitos anos para eu entender que não precisava ser assim.

A estação inverno iniciou em 2011 quando me tornei oficialmente professora contratada em uma escola pequena, localizada no Distrito de Jardinópolis, no município de Castanheiras/RO. A escola tinha apenas 4 turmas, e por isso eu tinha vários componentes curriculares para fechar a carga horária, e 17 planejamentos por semana.

Dentre todas as dificuldades deste período a relação professor aluno, foi a maior, eu claramente não sabia como lidar com eles, atritos e embates eram frequentes, e os sentimentos de angústia, insegurança, ansiedade, frustrações marcaram esse inverno.

Devido ao grande número disciplinas que eu precisava ensinar, enfrentava o problema de não dominar os saberes disciplinares, isto é, os conteúdos. Por

exemplo, eu não sabia praticamente nada de Arte. Também encontrava dificuldade no próprio ensino da Geografia, que parecia ser muito diferente daquele da Universidade. As noites e os períodos em que eu não estava em sala de aula, eram dedicados a estudar e planejar aulas, a ponto de levar o livro didático para eventos sociais com amigos e familiares, pois eu precisava elaborar os 17 planejamentos semanais.

As escolas são os lugares por “excelência das práticas referentes à educação e ao processo de ensino. É em seu interior e em sua dinâmica cotidiana que os professores atuam profissionalmente. E, do ponto de vista desse “lugar da prática”, considera-se a teoria muito distante e produtora de uma visão idealizada, utópica, não correspondente à realidade. Isso contribuiu, ao longo das últimas décadas, para reforçar a separação entre as duas instâncias e, muitas vezes, para dificultar a reflexão sobre a contribuição da teoria para decisões no cotidiano da escola. E como pensar de modo diferente? Como agir no sentido de superar essa separação? Como trabalhar para que a escola seja instância da prática e da teoria? (Cavalcanti, 2012, p. 89)

Ainda sem saber ao certo como propor uma Geografia voltada para a formação integral, tenho certeza de que cometi muitos erros ao longo do processo. Minha prática era caracterizada por métodos tradicionais de ensino, conhecidos como a reprodução de conteúdo, formalismos, verbalismos e a memorização. Embora quisesse adotar uma abordagem diferente, não conseguia encontrar a maneira de fazê-lo.

O segundo desafio é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação

centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (2007, Nóvoa p. 14 *apud* Cavalcanti 2012 p.24)

Apesar do rigoroso inverno, ele também trouxe seus momentos de veranicos. Comecei a entender e aprimorar, ainda que de modo incipiente, minha relação com os alunos. O dia a dia da sala de aula, as atividades de representação do lugar ao qual pertenciam, por meio de maquetes, as trilhas na mata próxima à escola, as aulas de campo no próprio distrito, as rodas de conversa e de leitura em um local arborizado (campo de futebol), ajudaram a estabelecer vínculo com os alunos. Essas experiências me permitiram compreender melhor suas identidades, suas relações de pertencimento com o lugar. Hoje, valorizo mais a importância de conhecer meus alunos – um ponto amplamente discutido pelos autores em educação – e concordo com Callai (2013), ao ver o lugar como uma possibilidade para aprender Geografia e ao ressaltar como o cotidiano revela a ligação de cada aluno com seu mundo.

O estudo do espaço vivido pelos alunos é uma abordagem que o professor pode adotar para transformar a Geografia de uma disciplina monótona focada apenas com a memorização, em uma ciência mais envolvente e significativa.

[...] a Geografia escolar deve desenvolver um pensamento espacial que se traduz em olhar o mundo para compreender a nossa história de vida. Este olhar o mundo diz da especificidade de nossa disciplina que tem o conceito de espaço como foco primordial. O espaço é construído ao longo da vida das pessoas, diretamente por elas enquanto protagonistas, ou de forma passiva ao permitirem que os outros decidam a sua vida. (Callai, 2013, p. 17)

Os primeiros sinais de que um novo ciclo, ou de que primavera chegaria ocorreram quando precisei mudar para Rolim de Moura/RO, em 2013, ao assumir o cargo de Professora efetiva do Estado de Rondônia. Na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nilson Silva, descobri afinidade com o Ensino Médio e com a Educação de Jovens e Adultos. Através das experiências das práticas de sala de aula, foi possível estabelecer relações cognitivas afetivas com os jovens. Para Cavalcanti (2012), a formação de sujeitos jovens, entre 15 e 24 anos, tem formação relevante no destino da sociedade, os professores precisam considerar que eles serão a população adulta do país, nos próximos anos. Para a autora eles vivem o seu dia a dia na busca de identificação, baseados em sentimentos de pertencimento e de afeto nos grupos em que participam.

E a reflexão sobre suas características ajuda o professor a se relacionar com cada aluno, como um sujeito único e portador de culturas.

Permaneci em Rolim de Moura até o final de 2013. No ano seguinte, por motivos profissionais do meu esposo, voltamos a morar no município de Castanheiras/RO. Nesse novo contexto, comecei a trabalhar, pela primeira vez, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisca Júlia da Silva. Lecionei, principalmente a Geografia, desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, mas também a disciplina de História, em algumas turmas.

A esperança de renovação aconteceria alguns anos mais tarde quando mudei para o município de São Francisco do Guaporé/RO, no ano de 2016. O amadurecimento da minha prática pedagógica foi ganhando mais consistência, e as experiências na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Campos Sales, marcaram o período da primavera. Atividades de sala de aula, projetos, as aulas de campo, me fizeram ver a docência de um jeito diferente, poderia dizer, mais leve e feliz. Dentre todos os projetos desenvolvidos nesta escola gostaria de destacar um, que é a tradicional Feira das Regiões, onde o engajamento dos alunos e da comunidade escolar para desenvolvê-lo é, até os dias atuais, algo memorável. Ficou evidente, através de projetos desenvolvidos por mim e por outros professores, questões atitudinais, valores, criação de vínculos afetivos, e também relação de identidade e pertencimento com o lugar.

Para Callai (2013) os conteúdos atitudinais nos permitem trabalhar com diversos grupos e indivíduos da escola, e dessa maneira envolver aspectos afetivo e emocional, estes têm a ver com a construção da identidade e do pertencimento das pessoas, de modo que sejam capazes de respeitar e valorizar o lugar em que vivem.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Campos Sales, tive a oportunidade de trabalhar mais com alunos do Ensino Médio, tanto na cidade quanto no campo. As turmas do campo ocupavam salas da Escola Municipal Neusa Bravin. Trabalhar no campo me possibilitou conhecer outros atores, com identidades rurais e estabelecer vínculo de afetividade com aqueles jovens.

O verão chegou em 2018, quando me mudei para o município de Cacoal/RO. Embora não tenha sido um verão quentinho e aconchegante pois ele apresentou, seus períodos de “friagem”. Ao chegar de São Francisco do Guaporé passei a trabalhar na antiga Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (atual Colégio Tiradentes da Polícia Militar do Estado de Rondônia). Enfrentei grandes desafios ao retornar a

trabalhar com alunos da faixa etária em torno de 12 a 14 anos. A realidade da escola era muito diferente da anterior, e a adaptação foi difícil. Apesar disso, no decorrer do ano, consegui entender melhor quem eram os meus alunos, e suas realidades de vida, isso foi fundamental para estreitar o vínculo professor/aluno e desempenhar um trabalho mais consistente.

saber para quem vai ensinar - é importante que os professores conheçam teorias que lhes deem fundamentos para conhecer quem são os alunos, quais suas motivações, qual sua história e contexto de vida, sua identidade individual e coletiva, ou seja, ter referências psicológicas, para refletir sobre sua subjetividade humana, e sociológica, para entender os alunos como sujeitos sociais. (Cavalcanti, 2012, p.111)

No ano seguinte, em 2019, aceitei a oportunidade de mudar para a Escola Estadual de Ensino Médio Cora Coralina, onde leciono até hoje, devido à minha afinidade com alunos na faixa etária de 15 a 17 anos. Os desafios que enfrento nesta escola não são muito diferentes dos que vivenciei em outros lugares, mas, os saberes experienciais juntamente com a maturidade pessoal e profissional, me faz encará-los de uma forma mais leve. Para Tardif (2002), os *saberes experienciais*, compõem o campo dos saberes docentes, e são aqueles desenvolvidos com bases nas suas experiências práticas, nas suas histórias de vida, no seu cotidiano.

Os saberes experienciais, vindos do cotidiano, as rotinas de aulas, das diferentes situações vivenciadas com os alunos, das influências, da própria história de vida são fundamentais para compor o corpo de conhecimento profissional docente.

[...] compõem os saberes da experiência dos professores aqueles que eles constroem quando vivenciam a escola antes de se tornarem profissionais, quando ainda são alunos, ou como cidadãos que se orientam por representações sociais a respeito da escola e da prática de professores, e aqueles provenientes da prática no exercício profissional. (Cavalcanti, 2012, p.37)

Além dos saberes experienciais o exercício da profissão requer outros saberes. Para Tardif (2002), são eles: os *saberes disciplinares*, que correspondem aos diversos campos do conhecimento, tais como, História, Geografia, Matemática, dentre outros; *saberes pedagógicos*, destinados à formação de

professores; *saberes experienciais*, que são aqueles desenvolvidos com bases nas suas experiências prática; *saberes curriculares* correspondentes aos discursos, métodos, objetivos e conteúdos estabelecidos pelos programas escolares.

Sabe-se da importância de buscar outros saberes, de investir em uma formação continuada e mais consistente. Assim, a oportunidade de realizar um mestrado surgiu no final de 2023. Em novembro, ao receber a notícia da abertura do processo seletivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia campus de Cacoal, vislumbrei a possibilidade de iniciar um novo ciclo. No final daquele ano, comecei imaginar que o próximo seria marcado por mudanças significativas.

No ano seguinte, nós, “os doze”, apelido carinhoso dado à nossa turma de 12 alunos do mestrado –iniciamos uma nova jornada. Em 15 de março de 2024 tivemos nossa primeira aula, no Campus de Cacoal, e foi na disciplina de Epistemologia do Ensino da Geografia. Na manhã deste dia, pude sentir novamente as sensações de quando cursava a graduação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A presença e a fala de outros professores, que estavam na aula inaugural, ocorrida no mesmo dia, reafirmaram as tais sensações. Nos sentimos acolhidos e prestigiados.

Ao escrever este relato, estou vivenciando mais uma primavera, é como um recomeço após um longo período longe da vida acadêmica. Minhas professoras de mestrado, conseguiram despertar a Geografia da Universidade que estava adormecida. Elas me fizeram recordar das boas sensações dos tempos de graduação e da admiração que sentia pelos professores. Elas são especiais não somente porque são as primeiras professoras deste ciclo primaveril, mas também por nos acolherem desde o primeiro contato.

A experiência profissional relatada é caracterizada por um percurso repleto de desafios e conquistas. A infância e os primeiros contatos com o ensino são associados à primavera, simbolizando a descoberta e o encantamento pela educação. O verão representa o auge da carreira, quando a docência ganha mais consistência e significado. O outono, por sua vez, reflete os momentos de introspecção e reflexão sobre a prática pedagógica. Por fim, o inverno simboliza os desafios, as adversidades enfrentadas e o amadurecimento resultante dessas experiências.

As migrações familiares entre Paraná, Rio Grande do Sul e Rondônia também influenciaram significativamente essa trajetória, proporcionando diferentes perspectivas sobre a educação e a relação com os alunos. A adaptação a

novos contextos geográficos e culturais contribuiu para uma compreensão mais ampla do ensino de Geografia e da importância do pertencimento e identidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da trajetória profissional, as experiências vividas em diferentes épocas e locais contribuíram para o amadurecimento e a compreensão mais profunda da docência. A análise sazonal permite visualizar como cada fase desempenhou um papel essencial na formação da identidade profissional.

O ensino de Geografia, inicialmente percebido como um desafio, tornou-se uma paixão consolidada, reafirmando o compromisso com a educação e a transformação social por meio do conhecimento.

Entendo que as diferentes estações, ou seja, as experiências contribuíram para meu amadurecimento e para uma compreensão mais profunda da profissão. Hoje, vejo a docência com mais alegria, leveza e amor. Embora ainda represente um grande desafio, especialmente diante das constantes transformações do cenário educacional, a docência ocupa um lugar especial em meu coração. Como expressa o poeta espanhol Antonio Machado (1983): “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.” Assim, de estação em estação, a natureza nos presenteia, tal como na canção *Minuano*, de Os Bertussi (1972): “A primavera vem florescendo novamente.”

A natureza passa por diferentes fases e nós também passamos por ciclos de desafios, crescimento, renovação e reflexão. Entre primaveras, verões, outonos e invernos, cada estação me permitiu compreender melhor a profissão e construir minha história.

Os invernos me trouxeram sabedoria, renovação, me fizeram entender que os obstáculos e desafios são forças necessárias para o ser humano. Períodos de introspecção e de reflexões outonais me trouxeram mais maturidade. Os verões me permitiram colher frutos, concretizar metas, encarar a sala de aula de um modo mais leve. Cada início e florescimento da primavera me revelou que, embora a docência tenha seus espinhos, também possui seus encantos, aromas e beleza.

A trajetória apresentada começou na infância, mas, é importante destacar que ela não tem um fim definido. Cada fase que é cíclica e cada caminho continuam trazendo novos desafios e mantendo sua dinamicidade constante.

Diante disso penso que agora é o momento de lançar mão de uma frase que gosto de usar nos discursos da cerimônia de formatura para meus alunos do terceiro ano do Ensino Médio. É uma frase que ouvi, certa vez, e que não me recordo exatamente de onde: “É sobre as escolhas, quais escolhas fazer, ‘prof’?.? Não ousa trazer fórmulas, mas deixo um conselho: procurem em meio a tantas opiniões e conceitos externos, dentro de vocês, aquilo que faz o seu coração bater diferente. E sempre que surgir dúvidas, encruzilhadas, ou momentos de indecisão, escolha agir com amor.” Acredito, portanto, que minha decisão de continuar sendo professora é porque, sem dúvida essa profissão faz meu coração bater diferente.

5 AGRADECIMENTOS

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rondônia – IFRO. Mestrado
Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nair. Processos migratórios em Rondônia e sua influência na língua e na cultura. **Linha d'Água**, n. 25 (1), p. 87-107, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37369/40090>. Acesso em: ago. 2024.

BERTUSSI, Adelar; BERTUSSI, Honeyde. *Minuano: Os Bertussi*. In: **Os cancioneiros das coxilhas**. Vol. II. Intérpretes: Adelar e Honeyde Bertussi. Gravadora: Chantecler Rosicler, 1972.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de Geografia: o Professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CAVALCANTE, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS**, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, nov. 2010.

MACHADO, António. **Proverbios y cantares**. In: _____. *Poesías completas*. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

MINUANO: Os Bertussi. Adelar e Honeyde Bertussi In **Os cancioneros das coxilhas Vol. II**. Gravadora: Chantecler Rosicler, 1972.

MONDARDO, M. L. A dinâmica migratória do Paraná: o caso da região Sudoeste ao longo do século XX. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/p5XCh-ZGVrbBVxMbRXWxSp8q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: set. 2024.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

SANTOS, Héllen Thaís dos; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: **CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12.**, 2011, Águas de Lindóia. *Anais [...]*. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141766>. Acesso em: mar. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRINHA, Vítor Mateus. *O colono: Teixeira e Mery Terezinha*. In: **Dorme Angelita**. Intérpretes: Teixeira e Mery Terezinha. Gravadora: EMI Records Brasil Ltda, 1968.

TEIXEIRINHA, Vítor Mateus. *O vento minuano: Teixeira e Mery Terezinha*. In: **Dorme Angelita**. Intérpretes: Teixeira e Mery Terezinha. Gravadora: EMI Records Brasil Ltda, 1968.

ALIENAÇÃO E MOTIVAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS, IMPACTOS E POSSIBILIDADES DE VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

SOUSA, Juliane Alves de¹
SIMÕES, Dayse de Souza Lourenço²

RESUMO

A docência enfrenta desafios estruturais que impactam a motivação dos professores e intensificam a alienação no trabalho pedagógico. Este estudo analisa como a alienação afeta a motivação docente, identificando fatores que contribuem para esse fenômeno e sua relação com as políticas educacionais neoliberais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se na análise teórica e documental de autores clássicos e contemporâneos sobre alienação, precarização e teorias da motivação. Foram examinadas produções acadêmicas, pesquisas empíricas e documentos institucionais que discutem a perda da autonomia docente e a desvalorização profissional. Os resultados indicaram que a intensificação da carga de trabalho, a burocratização excessiva e a padronização curricular contribuem para a desconexão do professor com sua prática pedagógica. Observou-se que a alienação reduz a satisfação profissional e está associada a altos índices de esgotamento emocional, impactando a qualidade do ensino. Além disso, verificou-se que a imposição de políticas educacionais baseadas na lógica produtivista restringe a autonomia do professor, tornando-o refém de indicadores de desempenho que desconsideram a complexidade do ensino. Conclui-se que é urgente a adoção de políticas que valorizem a docência, promova melhores condições de trabalho e incentivem a

-
- 1 Doutoranda pelo Programa Metodologias para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias. Bolsista do Programa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES, UNOPAR, *Campus Catuaí*, julianedesousa@hotmail.com.
 - 2 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Docente no Programa Metodologias para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias da Unopar. E-mail: dayse.lourenco1990@gmail.com

autonomia pedagógica, garantindo que os professores possam exercer sua função de maneira significativa e humanizadora.

Palavras-chave: docência; intensificação; burocratização; perspectivas; políticas.

ABSTRACT

Teaching faces structural challenges that impact teachers' motivation and intensify alienation in pedagogical work. This study analyzes how alienation affects teacher motivation, identifying factors that contribute to this phenomenon and its relationship with neoliberal educational policies. The research, with a qualitative approach, is based on the theoretical and documentary analysis of classic and contemporary authors on alienation, precariousness and theories of motivation. Academic productions, empirical research and institutional documents that discuss the loss of teacher autonomy and professional devaluation were examined. The results indicated that the intensification of the workload, excessive bureaucratization and curricular standardization contribute to the disconnection of the teacher with his pedagogical practice. It was observed that alienation reduces professional satisfaction and is associated with high levels of emotional exhaustion, impacting the quality of teaching. In addition, it was found that the imposition of educational policies based on the productivist logic restricts the autonomy of the teacher, making him hostage to performance indicators that disregard the complexity of teaching. It is concluded that it is urgent to adopt policies that value teaching, promote better working conditions and encourage pedagogical autonomy, ensuring that teachers can perform their function in a meaningful and humanizing way.

Keywords: teaching; intensification; bureaucratization; Perspectives; Policies.

1 INTRODUÇÃO

A docência, historicamente, tem sido concebida como uma profissão essencial para a construção do conhecimento e para a formação dos indivíduos dentro de uma sociedade. No entanto, ao longo das últimas décadas, transformações no mundo do trabalho e nas políticas educacionais vêm impactando significativamente o exercício da profissão docente. A intensificação das demandas burocráticas, a padronização curricular, a precarização das condições de trabalho e a responsabilização dos professores pelos resultados da aprendizagem são alguns dos elementos que têm moldado a realidade da educação, distanciando os docentes da essência do ensino e aprendizado. Esse fenômeno pode ser compreendido sob a ótica da alienação do trabalho docente, um conceito que remete à perda de autonomia e ao afastamento do professor em relação ao significado e ao propósito da sua prática pedagógica.

A alienação no trabalho docente não é um processo isolado, mas um reflexo das políticas educacionais neoliberais que passaram a reger os sistemas de ensino, impondo métricas de produtividade e eficiência que frequentemente desconsideram as especificidades da atuação do professor em sala de aula. A busca incessante por resultados mensuráveis, a ausência de valorização profissional e a sobrecarga de responsabilidades administrativas têm levado a um aumento dos índices de desmotivação e exaustão emocional entre os docentes. Assim, compreender como esses processos afetam a profissão é essencial para pensar alternativas que possam resgatar o sentido e a valorização do magistério.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo geral analisar como os processos de alienação do trabalho docente impactam a motivação dos professores, investigando os fatores estruturais e históricos que promovem a precarização e desvalorização da profissão, bem como identificando possibilidades para a superação desse quadro. Para tanto, os objetivos específicos incluem: (i) examinar os fatores que contribuem para a alienação docente, como a falta de autonomia, o excesso de burocracia e a precarização das condições de trabalho; (ii) analisar os impactos da alienação na motivação dos professores, observando sua relação com o reconhecimento social e a satisfação profissional; e (iii) investigar o papel das políticas educacionais neoliberais na intensificação da alienação docente, discutindo como a padronização curricular e a responsabilização dos professores pelo desempenho escolar influenciam a prática pedagógica.

Ao longo deste estudo, serão discutidos os processos que contribuem para a alienação do trabalho docente e seus impactos na motivação dos professores. A pesquisa busca não apenas compreender os desafios enfrentados pela categoria, mas também apontar caminhos que possam fortalecer a valorização da profissão e garantir melhores condições de trabalho para os docentes.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, conforme Campos et al (2023), fundamentada na análise teórica e documental sobre o trabalho alienado e a motivação docente. A pesquisa baseia-se em referenciais clássicos e contemporâneos que discutem as transformações no mundo do trabalho e seus impactos na docência, incluindo autores como Marx (1985), Antunes (2004), Konder (2009), Gomes (2019), Silva (2018) e Frigotto e Ciavatta (2003).

Para a construção da análise, foram utilizados estudos teóricos sobre alienação, motivação e políticas educacionais, com enfoque nas implicações do neoliberalismo na organização do trabalho docente. Além disso, a pesquisa mobilizou discussões sobre as teorias da motivação humana, tais como a Teoria da Determinação Social (Deci e Ryan, 2008), a Teoria da Hierarquia das Necessidades Básicas (Maslow, 1954), a Teoria dos Dois Fatores (Herzberg, 1987), a Teoria da Expectância (Vroom, 1964) e a Teoria da Equidade (Adams, 1963), para compreender como os professores lidam com os desafios da profissão e quais fatores impactam sua permanência na carreira.

A metodologia empregada também incluiu a análise de documentos e pesquisas empíricas já existentes, que tratam das condições de trabalho docente e de seus efeitos sobre a motivação dos professores. Um dos principais referenciais utilizados foi a pesquisa de Codo (2006), que investigou as condições de trabalho de 52.000 professores e identificou altos índices de síndrome de Burnout entre os docentes.

Outros estudos que discutem precarização, pejetização, uberização e desvalorização da profissão docente também foram considerados para ampliar a compreensão do fenômeno da alienação na docência.

Dessa forma, a pesquisa se desenvolve por meio de análise teórica e documental, articulando conceitos fundamentais sobre o trabalho docente e sua relação com a alienação e a motivação. Os dados analisados possibilitam

compreender os desafios enfrentados pelos professores no contexto educacional contemporâneo e refletem sobre estratégias que possam contribuir para a valorização da docência e a superação da alienação profissional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa sobre trabalho alienado e motivação docente revela um cenário complexo em que as condições de trabalho dos professores são influenciadas por processos históricos, econômicos e sociais. A docência, antes compreendida como um ofício vinculado à produção e difusão do conhecimento, tem sido progressivamente impactada por mecanismos que promovem a alienação e desvalorização da profissão. Os estudos analisados indicam que a alienação docente se expressa por meio de carga horária excessiva, intensificação do controle pedagógico, excesso de burocracia, precarização do trabalho, falta de reconhecimento social e desvalorização profissional.

A partir das reflexões teóricas, esta seção discute os principais elementos que caracterizam a alienação do trabalho docente e sua relação com a motivação dos professores, estruturando a análise em três eixos: (1) os fatores que contribuem para a alienação docente, (2) os impactos da alienação na motivação dos professores e (3) a relação entre trabalho alienado e políticas educacionais neoliberais.

3.1 Fatores que contribuem para a alienação do trabalho docente

Os processos de trabalho alienados se estruturam historicamente na separação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, conforme apontado por Marx (1985). No contexto da docência, essa alienação se manifesta na intensificação das demandas externas que limitam a autonomia pedagógica e impõem condições de trabalho precarizadas. Antunes (2004) discute como a lógica produtivista penetra nas relações de trabalho e impacta a docência, reduzindo o professor a um executor de tarefas previamente determinadas, desconectando-o do processo educativo em sua essência.

Entre os fatores mais evidentes na alienação docente, destacam-se: excesso de burocracia e responsabilização: Professores são frequentemente sobrecarregados com demandas administrativas que não contribuem diretamente para

o ensino, dificultando o planejamento pedagógico e a interação com os alunos. A avaliação docente passa a ser pautada por indicadores e resultados de provas padronizadas, o que restringe a liberdade didática.

Perda de autonomia pedagógica: a ausência de participação dos professores na definição dos currículos e métodos de ensino os coloca em uma posição de mera execução, sem espaço para adaptação e inovação didática. Isso reforça o caráter alienante do trabalho, pois o professor perde a conexão com a própria atividade.

Falta de reconhecimento e desvalorização social: O reconhecimento simbólico da docência como profissão essencial para o desenvolvimento social e humano tem sido progressivamente substituído por discursos que enfatizam o desempenho em rankings educacionais. Codo (2006) aponta que a sensação de inutilidade do trabalho tem um impacto direto na autoimagem dos professores, tornando o exercício da profissão mais desgastante emocionalmente.

Precarização das condições de trabalho: A crescente terceirização e flexibilização dos contratos, evidenciada na pejetização e uberização do trabalho docente, conforme apontado por Silva (2018), resulta em instabilidade profissional e na perda de direitos trabalhistas, o que intensifica a alienação. Barbosa (2011) destaca que os baixos salários reforçam a precarização, tornando a docência uma profissão de difícil sustento e baixa atratividade para novos profissionais.

3.2 Impactos da alienação na motivação dos professores

A motivação docente é diretamente influenciada pelas condições estruturais da profissão. Deci e Ryan (2008), na Teoria da Determinação Social, enfatizam que a motivação pode ser dividida entre motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca ocorre quando o indivíduo sente satisfação pessoal com a atividade desempenhada, enquanto a extrínseca depende de fatores externos, como reconhecimento e recompensas financeiras.

A pesquisa demonstra que a docência, ao longo dos anos, tem sido cada vez mais impulsionada por fatores de motivação extrínseca, como estabilidade financeira e recompensas institucionais, em detrimento da motivação intrínseca. Isso se deve à intensificação da carga de trabalho, ao aumento da pressão por resultados e à redução da autonomia docente, elementos que desmotivam os professores.

Segundo Herzberg (1987), na Teoria dos Dois Fatores, a satisfação no trabalho está relacionada a fatores motivacionais, como realização, reconhecimento e crescimento profissional, enquanto a insatisfação decorre da ausência

dos fatores higiênicos, como salário, segurança e condições de trabalho. No caso da docência, a insatisfação tem prevalecido, pois os fatores higiênicos não são adequadamente atendidos, enquanto os motivadores são cada vez mais limitados pela estrutura educacional vigente.

A pesquisa coordenada por Codo (2006), com 52.000 professores, revela que 48% dos docentes apresentavam sintomas da síndrome de Burnout, caracterizada pelo esgotamento emocional, resultante da intensificação do trabalho e da falta de reconhecimento. Essa condição tem levado ao afastamento de professores da sala de aula e à queda no desempenho profissional, impactando diretamente a qualidade do ensino.

Além disso, a Teoria da Expectância de Vroom (1964) reforça que os professores permanecem na profissão quando percebem que seus esforços resultam em recompensas significativas. No entanto, a pesquisa indica que muitos docentes não percebem essa relação, pois o esforço despendido no trabalho não resulta em melhorias salariais, reconhecimento social ou condições dignas de atuação.

3.3 Trabalho alienado e políticas educacionais neoliberais

A reestruturação produtiva do capital e a adoção de políticas educacionais neoliberais têm desempenhado um papel central na intensificação da alienação docente. Gomes (2019) aponta que o neoliberalismo trouxe consigo o enaltecimento da competitividade e da produtividade na educação, priorizando a mensuração de desempenho por meio de avaliações externas e minimizando o papel do professor como mediador do conhecimento.

O discurso da “qualidade total” na educação, promovido por organismos internacionais e reforçado nas políticas educacionais nacionais, desloca o foco do ensino para o atingimento de metas quantitativas, resultando na padronização curricular e na responsabilização do professor pelo desempenho dos alunos. Frigotto e Ciavatta (2003) destacam que a implementação de avaliações em larga escala não contribui para a melhoria da qualidade da educação, mas sim para a segmentação do ensino, intensificando desigualdades e promovendo uma visão mercadológica da aprendizagem.

Além disso, a padronização curricular impõe restrições à criatividade docente e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, conforme apontado por Macedo (2018). A imposição de conteúdos uniformes

desconsidera as especificidades regionais e socioculturais dos alunos, tornando o ensino um processo mecanizado, desvinculado da realidade dos estudantes e dos próprios professores.

A precarização do trabalho docente também se reflete na formação inicial dos professores. Soares (2008) e Tavares (2014) apontam que a formação dos docentes tem sido direcionada para atender às demandas do mercado, enfatizando o ensino de competências básicas em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Essa tendência aprofunda a alienação do professor, pois o desliga dos fundamentos epistemológicos da docência e o condiciona a uma prática pedagógica instrumentalizada.

Dessa forma, observa-se que a alienação do trabalho docente se configura como um problema estrutural, intensificado por políticas educacionais que restringem a autonomia do professor, impõem condições de trabalho precárias e desvalorizam a profissão. Essa alienação impacta diretamente a motivação docente, tornando o exercício da profissão cada vez mais desafiador e distante de sua essência formativa.

A compreensão desses processos permite refletir sobre a urgência da valorização da docência por meio de políticas que assegurem melhores condições de trabalho, promovam o reconhecimento social dos professores e incentivem a autonomia pedagógica. Somente dessa forma será possível resgatar o sentido da profissão e restaurar sua função primordial: a formação humana e a construção de conhecimento de maneira crítica e transformadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar como os processos de alienação do trabalho docente impactam a motivação dos professores, investigando os fatores estruturais e históricos que promovem a precarização e desvalorização da profissão, bem como identificando possibilidades para a superação desse quadro. Ao longo da análise, foram mobilizados referenciais teóricos e documentais que evidenciaram as condições adversas enfrentadas pelos docentes e os desafios impostos pelas políticas educacionais neoliberais.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que buscou examinar os fatores que contribuem para a alienação docente, os resultados confirmam que a intensificação da carga horária, o excesso de burocracia, a perda da autonomia pedagógica e a precarização das condições de trabalho são elementos centrais

que moldam o cenário atual da profissão. A literatura analisada reforça que esses aspectos desconectam o professor da essência do ensino e aprendizado, reduzindo sua atuação a um conjunto de tarefas operacionais e padronizadas. O estudo demonstrou que esse fenômeno está atrelado ao modelo de organização do trabalho docente, historicamente condicionado pelas necessidades do sistema capitalista.

No que se refere ao segundo objetivo específico, que consistiu em analisar os impactos da alienação na motivação dos professores, a pesquisa revelou que o trabalho docente tem sido cada vez mais impulsionado por fatores extrínsecos, como estabilidade financeira e recompensas institucionais, em detrimento da motivação intrínseca, que se fundamenta na realização pessoal e no prazer pelo ensino. As discussões apresentadas evidenciam que a alienação tem levado muitos professores ao esgotamento emocional, conforme ilustrado pela pesquisa de Codo (2006), que identificou altos índices da síndrome de Burnout entre os docentes. A precarização do trabalho, aliada à falta de reconhecimento social, tem afastado os professores da identidade profissional e da valorização da docência como prática transformadora.

Por fim, o terceiro objetivo específico, que visou investigar o papel das políticas educacionais neoliberais na intensificação da alienação docente, foi atendido ao evidenciar que a implementação de avaliações de larga escala, a padronização curricular e a responsabilização individual do professor pelo desempenho escolar são estratégias que reforçam a lógica produtivista na educação. A literatura analisada demonstra que tais medidas não contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, mas sim para a intensificação da alienação dos docentes, tornando-os reféns de metas e indicadores quantitativos que desconsideram a complexidade do processo educacional. Além disso, a pesquisa revelou que a flexibilização das relações de trabalho e a mercantilização da educação afetam diretamente as condições de atuação dos professores, enfraquecendo sua autonomia e desqualificando a docência enquanto profissão.

Apesar das reflexões apresentadas, este estudo possui limites e lacunas que podem ser explorados em pesquisas futuras. A análise aqui desenvolvida se fundamentou em uma abordagem teórica e documental, o que permite um olhar crítico e aprofundado sobre o tema, mas não contempla a perspectiva direta dos professores sobre sua realidade cotidiana. Assim, futuras investigações poderiam realizar pesquisas empíricas que capturem as vozes dos docentes,

permitindo uma compreensão mais detalhada sobre como a alienação e a motivação se manifestam em diferentes contextos educacionais.

Acredita-se que esta pesquisa contribua para a área da educação ao trazer reflexões fundamentais sobre as condições de trabalho docente e suas implicações para a qualidade do ensino. Ao evidenciar os desafios estruturais da docência e suas relações com as políticas educacionais contemporâneas, este estudo pode servir como base para debates sobre a valorização do magistério, a necessidade de melhores condições de trabalho e a importância da autonomia pedagógica para a construção de uma educação humanizadora e transformadora. Dessa forma, o enfrentamento da alienação do trabalho docente passa pelo reconhecimento do professor como agente essencial para o desenvolvimento social, sendo urgente a implementação de políticas que priorizem sua valorização e bem-estar profissional.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, do Programa de Mestrado e Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A Dialética do trabalho**: Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.

CAMPOS, Livia Rezende Miranda et al. A revisão bibliográfica e a pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v.22, n.57, p.96-110, 2023.

CODO, Wanderley (Org). **Educação**: Carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. A Pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Tolfo Denise. **Métodos de Pesquisa**, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DECI, Edward L; RYAN, Richard M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. **Canadian Psychology**, 2008, v. 49, nº. 3, p. 182–185.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador Cidadão Produtivo ou ser humano Emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Campinas, v. 1. n. 1, p. 45-60, 2003. Disponível em SciELO Brasil - Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? Acesso em 13 de fev., 2025.

HERZBERG, F. **One more time**: How do you motivate employees? Harvard Business Review, 1987.

GOMES Vieira, Renato. **As reconfigurações do trabalho docente no século XXI**: controle, intensificação e precarização do professor. 2019. 195 f. Tese (doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

KONDER, Leandro. **Marxismo e Alienação**: contribuição para o conceito marxista de alienação. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, p. 28-33, 2018.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: DIFEL, Livro I, vol.1, 1985.

MASLOW, A.H. A theory of human motivation. In: Vroom, Victor H. & Deci, Edward L., eds. **Management and motivation**. Baltimore, 1970.

SILVA, Amanda Moreira. **A dimensão da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras.** 2018. 395 f.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho Docente e Conhecimento.** 2008.

256 f. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

TAVARES, Maria dos Reis Moreno. **Formação de Professores e Trabalho**

Docente em Cabo Verde. 2014. 216 f. Tese (doutorado em Educação:

Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ZWICKER, Ana Amélia.; OLIVEIRA, Luciane Rosa de; LÖBLER, Mauri Leodir.

Teorias de Herzberg e McGregor: um comparativo entre setores administrativos público e privado. **Revista Sociais & Humanas**, Santa Maria, v. 31, n.03, 2019.

Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2317175830999> . Acesso em 25 de out., 2024.

DESENVOLVIMENTO DE INTERVENÇÕES EM EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA EDUCADORES, O QUE A LITERATURA NOS DIZ?

OLIVEIRA, Karla Adriane Corrêa¹

RESUMO

A aprendizagem socioemocional tem ganhado relevância na pesquisa educacional, sendo vista como essencial para promover a resiliência dos educadores e otimizar o desempenho dos estudantes. Intervenções voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em professores visam promover resiliência, inteligência emocional e criar um ambiente de sala de aula mais saudável. Este estudo visa explorar as evidências da eficácia dessas intervenções, com ênfase em programas destinados aos educadores, além de refletir sobre os desafios e oportunidades para sua implementação, tanto no contexto mundial quanto brasileiro. A metodologia utilizada baseia-se na análise integrativa da literatura científica, permitindo uma visão crítica e consistente sobre o tema. Os resultados indicam que a educação socioemocional tem tido múltiplas abordagens adotadas para fortalecer as práticas educacionais dos docentes. Essas iniciativas têm demonstrado benefícios no bem-estar dos professores, melhorando suas práticas pedagógicas, o relacionamento com os alunos e o clima escolar. Além disso, a incorporação das competências socioemocionais na formação inicial dos educadores é considerada crucial para prepará-los para os desafios da educação contemporânea, promovendo uma abordagem mais holística e centrada no aluno. No Brasil, as iniciativas de educação socioemocional (ESE) estão em estágios iniciais e enfrentam desafios como a falta de pesquisas sobre sua eficácia a longo prazo e a necessidade de adaptação ao contexto local.

1 Ph.D. em Educação pelo *Adventist International Institute of Advanced Studies (AIAS)*/ Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), pós-graduada em Psicopedagogia e Metodologias Ativas e Inovação na Aprendizagem, Docente da Faculdade Adventista da Amazônia, e-mail: karla.adriane@educadventista.org

Palavras-chave: aprendizagem socioemocional; educadores; formação de professores; educação socioemocional.

ABSTRACT

Socio-emotional learning has gained relevance in educational research, being seen as essential for promoting educators' resilience and optimizing students' performance. Interventions aimed at developing socio-emotional skills in teachers seek to foster resilience, emotional intelligence, and create a healthier classroom environment. This study aims to explore the evidence of the effectiveness of these interventions, with an emphasis on programs designed for educators, as well as reflect on the challenges and opportunities for their implementation, both globally and in Brazil. The methodology used is based on an integrative analysis of the scientific literature, allowing for a critical and consistent view of the topic. The results indicate that socio-emotional education has adopted multiple approaches to strengthen teachers' educational practices. These initiatives have shown benefits in teachers' well-being, improving their teaching practices, relationships with students, and the school climate. Additionally, incorporating socio-emotional competencies in teachers' initial training is considered crucial to prepare them for the challenges of contemporary education, promoting a more holistic, student-centered approach. In Brazil, socio-emotional education (SEE) initiatives are in the early stages and face challenges such as the lack of research on their long-term effectiveness and the need for adaptation to the local context.

Keywords: socioemotional education; educators; teacher training; socioemotional education.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem socioemocional tem ganhado relevância na pesquisa educacional, sendo vista como essencial para promover a resiliência dos educadores e otimizar o desempenho estudantil. Sua inclusão no currículo escolar e na formação docente é vista como uma estratégia crucial para promover uma educação integral e de qualidade (Brackett *et al.*, 2019; Hoffman *et al.*, 2020). Intervenções focadas no desenvolvimento de habilidades socioemocionais para professores têm como objetivo fortalecer a resiliência, promover a inteligência emocional e criar um ambiente de sala de aula mais saudável, o que resulta em impactos positivos no bem-estar e nas relações sociais dos alunos (Calderón, 2024).

A educação socioemocional (ESE) refere-se a uma abordagem que reconhece que o sucesso do indivíduo vai além do domínio cognitivo, sendo essencial também saber lidar com as próprias emoções, compreender os sentimentos alheios e construir relações positivas em diferentes ambientes sociais (Instituto Ayrton Senna, 2023).

Essas habilidades, estudadas desde a década de 1930, foram classificadas nos anos 1980 no modelo “Big Five”, que inclui atitudes como abertura ao novo, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade e resiliência emocional (Coutinho, 2022). Programas de ESE têm se mostrado eficazes, como o programa *Fun Friends*, que reduziu comportamentos desadaptativos em crianças e favoreceu seu sucesso acadêmico e social (Hosokawa *et al.*, 2024).

No Brasil, o Instituto Ayrton Senna se consolida como uma referência importante nos estudos sobre educação socioemocional, promovendo e disseminando práticas voltadas ao desenvolvimento dessas habilidades no contexto educacional. Em sua abordagem, o Instituto ressalta que:

As competências socioemocionais de professores são características individuais que se manifestam em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, sendo originadas na relação recíproca de aspectos biológicos e ambientais. Elas continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem e podem ser adquiridas e desenvolvidas em formações iniciais e na prática profissional, além de poderem facilitar direta e indiretamente a aprendizagem dos estudantes e

a interação com colegas, profissionais da educação, pais e sociedade. (Instituto Ayrton Senna, 2024, sp.)

Tal perspectiva é pertinente ao destacar que as habilidades socioemocionais não são características imutáveis, mas podem ser desenvolvidas e aprimoradas ao longo da trajetória profissional dos educadores, impactando diretamente sua prática pedagógica e as sociais dentro e fora do contexto escolar.

É importante destacar a distinção entre alguns termos: enquanto “aprendizagem socioemocional” refere-se ao processo de aquisição dessas habilidades, “educação socioemocional” diz respeito aos métodos e programas utilizados para ensinar tais competências. Por sua vez, as “competências socioemocionais” referem-se às próprias habilidades que os indivíduos devem desenvolver para promover o seu bem-estar emocional e social.

No que se refere a estudos anteriores, estes mostraram que os programas de ESE para professores são principalmente desenvolvidos nos Estados Unidos, com uma expansão gradual para outros países. As intervenções variam em duração e formato, sendo frequentemente aplicadas por professores capacitados. Embora os resultados sejam positivos, há a necessidade de melhorar a avaliação e realizar estudos para medir os efeitos a longo prazo. A literatura também destaca a escassez de artigos em português e sugere a ampliação de estudos sobre o tema, visando o apoio à implementação de políticas públicas no Brasil (Mota; Romani, 2019).

Neste contexto, a integração de programas de ESE na formação docente tem sido apontada como uma necessidade urgente. A inclusão de conteúdos socioemocionais nos currículos de formação de professores prepara os futuros educadores para lidar com os desafios emocionais que surgem no cotidiano escolar, capacitando-os a criar ambientes mais acolhedores e eficazes para seus alunos (Calderón, 2024).

Justo e Andretta (2020) avaliaram as competências socioemocionais de 69 professores do Ensino Fundamental, focando na relação entre regulação emocional e habilidades sociais educativas. Os resultados mostraram que os professores apresentaram dificuldades de regulação emocional semelhantes a outras populações e foram mais habilidosos em comportamentos como dar instruções e aprovar ou reprovar comportamentos. A relação entre regulação emocional e habilidades sociais foi fraca, indicando a necessidade de mais pesquisas sobre o impacto de fatores adicionais, como apoio institucional, na

formação de competências emocionais dos professores. Diante desse contexto, surge a questão: o que a literatura recente nos revela sobre o desenvolvimento de intervenções de Educação Socioemocional para educadores?

Este estudo busca explorar as evidências sobre a eficácia das intervenções de ESE, com foco nos programas voltados para educadores, além de refletir sobre os desafios e as oportunidades para sua implementação e fortalecimento no contexto educacional global e brasileiro. Para tanto o estudo buscará: (1) identificar e analisar iniciativas de programas de ESE para educadores; (2) verificar os impactos e resultados dessas iniciativas na formação docente e no desenvolvimento socioemocional dos professores; e (3) propor recomendações para aprimorar as intervenções de ESE, com base nas análises realizadas.

O estudo se justifica pela necessidade de investigar a eficácia das intervenções de SEL voltadas para educadores, especialmente no contexto brasileiro, onde esses programas ainda enfrentam desafios para sua implementação. Ao fortalecer as competências socioemocionais dos professores, é possível melhorar o ambiente de aprendizagem e o bem-estar tanto dos educadores quanto dos alunos. A pesquisa pode contribuir ao identificar boas práticas, avaliar os impactos dessas iniciativas e propor recomendações para aprimorar essas intervenções, contribuindo para a formação de um sistema educacional mais saudável e eficaz.

Ademais, para a formação de professores, o estudo é fundamental, pois destaca a importância de integrar competências socioemocionais na formação docente. Ao compreender os benefícios dessas habilidades para os educadores, pode-se melhorar a preparação dos professores para lidar com os desafios emocionais e pedagógicos da profissão. O fortalecimento dessas competências também pode impactar diretamente na qualidade do ensino, criando ambientes mais inclusivos, empáticos e eficazes para os alunos.

2 METODOLOGIA

O aporte metodológico deste estudo baseia-se na análise integrativa da literatura científica, que visa sintetizar e integrar os conhecimentos existentes sobre um tema específico, permitindo uma visão reflexiva e crítica sobre o objeto de estudo. Para isso, são utilizadas fontes acadêmicas e especializadas como PubMed, SciElo, Periódicos da Capes, além de outras bases de dados e

fontes institucionais reconhecidas, que garantem a qualidade e a relevância das informações. Segundo Souza, Silva e Carvalho (2010):

Essa abordagem, além de permitir a sucinta organização dos dados, facilita a comparação dos estudos em tópicos específicos como problemas, variáveis e características da amostra [...] Os modos de visualização podem ser expressos em tabelas, gráficos ou quadros, nos quais é possível a comparação entre todos os estudos selecionados e, logo, a identificação de padrões, diferenças e a sublocação desses tópicos como parte da discussão geral. (p. 105)

Dessa forma, esta revisão integrativa resulta da coleta de artigos, livros e outros materiais pertinentes, utilizando-se de descritores específicos, tais como: “competências socioemocionais”, “professores” e “formação docente”, abrangendo publicações entre 2013 e 2024. A partir da coleta dos estudos relevantes, foi feita uma triagem e organização dos dados, buscando identificar padrões, convergências e divergências nas abordagens e resultados encontrados (Tabela 1). A análise envolveu a comparação dos achados de diferentes fontes, com foco em evidenciar os impactos das intervenções de formação docente em competências socioemocionais, além de compreender as teorias subjacentes e as metodologias aplicadas.

Além disso, a análise considerou os aspectos contextuais das pesquisas, como o período de publicação e os métodos empregados, a fim de identificar lacunas no conhecimento existente e possíveis áreas para novos desenvolvimentos e investigações. A partir dessa avaliação, foram feitas sugestões sobre como os programas de formação docente podem ser aprimorados e implementados de forma mais eficaz, com vistas a fortalecer as competências socioemocionais dos educadores e melhorar o ambiente educacional como um todo.

Quadro 01. Estudos sobre ESE para Educadores - 2013-2024.

Ano/País	Autor(es)	Título	Objetivo geral
2013 Espanha	Ruth Castillo; Pablo Fernández-Berrocal; Marc A. Brackett.	Aprimorando a eficácia dos professores na Espanha: um estudo piloto da abordagem RULER para aprendizagem socioemocional.	Examinar os efeitos de um programa de aprendizagem socioemocional (ESE) baseado em evidências, o Modelo RULER de Aprendizagem Socioemocional, sobre os autorrelatos dos professores em relação ao engajamento, interações professor-aluno e burnout.
2017 Espanha	Ruth Castillo-Gualda; Valme García; Mario Pena; Arturo Galán; Marc A. Brackett.	Resultados preliminares da abordagem RULER na inteligência emocional e no engajamento no trabalho de professores espanhóis.	Avaliar a eficácia de um programa de aprendizagem socioemocional, RULER, no aprimoramento tanto da inteligência emocional quanto dos resultados relacionados ao trabalho em professores espanhóis.
2021 Brasil	Sofia Oliveira; Magda Sofia Roberto; Ana Margarida Veiga-Simão; Alexandra Marques-Pinto.	Uma meta-análise do impacto das intervenções de aprendizagem socioemocional nos sintomas de burnout dos professores.	Investigar os efeitos das intervenções de aprendizagem socioemocional (SEL) nos sintomas de burnout dos professores.
2021 Brasil	Lygia de Lima Souza; Andreza Melo Dantas; Idelice de Jesus Alves Freitas.	Educação socioemocional: um relato de experiência acerca da formação continuada de professores na rede municipal de educação de Manaus.	Compartilhar o trabalho desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de Manaus por meio do grupo de trabalho constituído para a formação de professores no contexto socioemocional de educadores na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM.

Ano/País	Autor(es)	Título	Objetivo geral
2024 EUA	Muzi Chen	O impacto das intervenções de aprendizagem socioemocional na formação de professores.	Examinar na literatura as variadas formas de intervenção SEL na formação de professores e seus resultados resultantes.
2024 Equador	Antonio Calderón Calderón	Desenvolvimento de habilidades socioemocionais na formação de educadores na sociedade atual.	Refletir sobre as habilidades socioemocionais dos futuros profissionais da educação, explorando sua influência no ensino e sua contribuição para a sociedade.
2024 EUA	Nancy Ha; Sooyeon Byun; Sarah Lang; Lieny Jeon	Estudo qualitativo sobre a aprendizagem socioemocional para professores (SELFT): uma intervenção de desenvolvimento profissional promovendo o conhecimento de educadores da primeira infância sobre o bem-estar emocional.	Explorar os resultados de curto e longo prazo da Aprendizagem Socioemocional para Professores (SELF-T), uma intervenção online que foi oferecida como parte de um programa abrangente de desenvolvimento profissional.

Fonte: Produção da Autora (2025).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), uma organização internacional sem fins lucrativos, fundada em 1994, a aprendizagem socioemocional é composta por cinco áreas interconectadas: autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Essas competências fundamentais formam a estrutura básica do modelo, que é comumente conhecido como a “Roda CASEL” Tais competências influenciam a vida do indivíduo em suas diferentes esferas: pessoal, familiar e social (CASEL, 2019).

As habilidades socioemocionais estão no alto ranking das competências que o educador do século 21 deve desenvolver para promover um ambiente de aprendizagem positivo, melhorar suas interações com os alunos e lidar com os desafios emocionais do cotidiano escolar (Coutinho, 2022). Nesse sentido, Justo e Andretta (2020) esclarecem que:

[...] para o professor ser capaz de desenvolver competências socioemocionais em seus alunos de forma efetiva, ele próprio precisa saber regular suas emoções e ter qualidade na interação social, para ser modelo; ter boa percepção do contexto e das necessidades dos alunos, a fim de poder identificar quais comportamentos e expressões emocionais acolher e quais punir; ter bom conhecimento a respeito das emoções e consciência com relação a suas estratégias de regulação emocional e, sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos e poder ajudá-los a identificarem suas emoções, bem como auxiliá-los na solução de problemas. (p. 106)

Existe um aumento significativo no reconhecimento da importância do treinamento em ESE para educadores. Muitas instituições de ensino superior americanas estão incorporando esses conteúdos em seus programas de formação de professores, oferecendo cursos e certificações, além de programas de treinamento voltados para educadores em exercício. Diferentes organizações fornecem materiais curriculares para apoiar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Isso reflete uma crescente valorização da integração das habilidades socioemocional na educação, visando melhorar tanto a prática docente quanto o ambiente escolar (Chen, 2024).

Um modelo amplamente adotado nos Estados Unidos na área de Educação Socioemocional é o RULER, um acrônimo em inglês composto pelas palavras: *recognize* (reconhecer), *understand* (compreender), *label* (rotular), *express* (expressar) e *regulate* (regular) que são na verdade habilidades de quem é inteligente emocionalmente (ver <https://rulerapproach.org/>). Este modelo visa promover o desenvolvimento de uma mentalidade positiva em relação às emoções, enfatizando sua relevância para o processo de aprendizagem e a tomada de decisões (Wallbridge, 2023).

Trata-se de um programa reconhecido pela CASEL, fundamentado em pesquisas do Centro de Inteligência Emocional da Universidade de Yale que ensina habilidades relacionadas à inteligência emocional, como: (a) identificar e

compreender as próprias emoções e as dos outros, incluindo sinais não verbais; (b) entender as causas dessas emoções; (c) rotular as emoções de forma precisa; (d) expressar sentimentos de maneira apropriada aos contextos culturais e sociais; e (e) regular as emoções, utilizando estratégias adequadas para lidar com elas (Brackett *et al.*, 2019).

Para que o programa de ESE tenha êxito, é fundamental que ele seja inicialmente apoiado e liderado por aqueles que ocupam posições de liderança. A liderança eficaz é essencial para garantir o comprometimento e a adesão dos envolvidos, além de estabelecer uma cultura de valorização das competências socioemocionais dentro da instituição.

Deste modo, o RULER adota como estratégia inicial o treinamento de educadores por meio de um programa de aprendizagem profissional individualizada. Esta etapa é projetada para que cada educador possa entender profundamente as habilidades socioemocionais e como aplicá-las tanto no ambiente escolar quanto em sua prática diária. A personalização do treinamento possibilita que os educadores reflitam sobre suas próprias emoções e como essas influenciam sua interação com os alunos. Além disso, a estratégia oferece suporte contínuo para que os professores possam aplicar os conhecimentos adquiridos de forma prática, promovendo um impacto positivo no clima escolar e no desenvolvimento emocional dos alunos (Brackett *et al.*, 2019).

O treinamento RULER teve um impacto positivo no desenvolvimento dos educadores na Espanha. Os professores que participaram do treinamento relataram aumento no engajamento no trabalho, melhorias nas interações com os alunos e redução no burnout, especialmente no aspecto de realização pessoal. Além disso, os educadores apresentaram maiores níveis de inteligência emocional. Embora os resultados não possam ser generalizados devido à falta de randomização, as evidências apoiam a eficácia do RULER no aprimoramento do bem-estar e desempenho dos professores (Castillo-Gualda *et al.*, 2017; Castillo; Fernandez-Berrocal; Brackett, 2013).

Dentre as ações pioneiras de ESE no Brasil destaca-se a Jornada Socioemocional de Professores promovida pelo Instituto Ayrton Senna (2025), que é uma iniciativa de capacitação digital na plataforma Humane focada em aprimorar a formação de professores, proporcionando ferramentas e estratégias para que possam lidar com os desafios do ambiente escolar, tanto no que se refere ao seu próprio bem-estar quanto ao acompanhamento e suporte aos alunos. Ao longo da jornada, os participantes têm a oportunidade de sondar suas

próprias capacidades, aprender sobre a importância da inteligência emocional, como fortalecer habilidades de empatia, autorregulação e comunicação, e como aplicar essas competências no contexto educacional, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais saudável e produtivo.

Vale ressaltar que as dez competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vão além do ensino de conteúdos acadêmicos, focando no desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo competências socioemocionais como autoconhecimento, empatia e regulação emocional. A BNCC reconhece que, para um aprendizado completo, é essencial que os alunos desenvolvam habilidades emocionais e sociais para enfrentar desafios e interagir de forma responsável. O desenvolvimento dessas competências também é crucial para os professores, que, por meio de formação contínua em ESE, podem promover uma educação mais holística. Isto os capacita a lidar com suas próprias emoções e a criar um ambiente escolar positivo e colaborativo. Isso garante que as competências socioemocionais sejam integradas de maneira eficaz ao currículo, fortalecendo tanto o ensino acadêmico quanto o emocional dos estudantes (Brasil, 2019).

O estudo de Souza, Dantas e Freitas (2021) descreve o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, por meio do Grupo de Trabalho Educação Socioemocional (GT Educação Socioemocional), com o objetivo de promover a reflexão e a prática sobre a educação emocional entre os professores. A ação visou contribuir para o desenvolvimento de competências humanas que melhorassem o ambiente de trabalho e facilitassem a gestão escolar. Os resultados mostraram que os educadores se sentiram acolhidos, especialmente durante o período de isolamento social, e foram capazes de iniciar ou ampliar seu processo de autoconhecimento pessoal e profissional. A avaliação do processo formativo, realizada por meio de questionários, revelou um alto nível de satisfação dos participantes, com sugestões para melhorias, como maior carga horária e ajustes no horário dos encontros. O estudo também destacou que os docentes demonstraram maior consciência sobre suas escolhas, valores e atitudes, percebendo a importância do autoconhecimento e da autorresponsabilidade para o exercício de sua profissão.

Um exemplo dessas intervenções é a Escola Estadual Professora Olga Benatti, localizada em São Paulo, implementou uma série de iniciativas focadas no desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores. Em 2017, a então coordenadora pedagógica, Márcia Guerrise, percebeu a falta de

preparo dos docentes nesse aspecto e buscou parcerias para abordar a questão. Os encontros começaram naquele ano e se estenderam até 2019, quando foi realizado um trabalho mais consistente, com a participação de especialistas. Durante esses momentos, os professores passaram por atividades de reflexão e dinâmicas, que incluíam jogos e rodas de conversa, para promover seu próprio crescimento emocional. Esse esforço formativo trouxe benefícios duradouros, fortalecendo a equipe escolar e ajudando-os a enfrentar os desafios do ensino remoto durante a pandemia (Coutinho, 2022).

Outro ponto a ser considerado é que treinamento de habilidades socioemocionais para professores deve ser iniciado na fase preparatória ao magistério, visto que essas competências são essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores. Segundo Calderón (2024, p. 285):

A importância de abordar as habilidades socioemocionais na formação de futuros profissionais da educação se amplia ao reconhecer a complexidade dos desafios contemporâneos no ambiente educacional. Ao fornecer a esses profissionais ferramentas específicas para compreender e gerenciar as dimensões emocionais dos estudantes, está-se, essencialmente, preparando os educadores para serem agentes de mudança e facilitadores de um ambiente educacional enriquecedor. [...] Adicionalmente, a inclusão de habilidades socioemocionais na formação de educadores está alinhada com a evolução da educação para abordagens mais holísticas e centradas no estudante.

Estudos recentes evidenciam os impactos positivos das intervenções de ESE sobre a competência dos educadores. Por exemplo, o programa Social Emotional Learning for Teachers (SELF-T) demonstrou melhorias significativas no conhecimento dos educadores da educação infantil sobre bem-estar emocional e estratégias eficazes de regulação emocional. Com isso, os educadores relataram mudanças positivas em suas práticas de ensino, especialmente no manejo de comportamentos desafiadores, mudanças que perduraram nas avaliações posteriores de efetividade (Ha *et al.*, 2024).

A meta-análise de Sofia Oliveira e colaboradores (2021) objetivou investigar os efeitos das intervenções de ESE no aprimoramento das competências sociais e emocionais dos professores, além de analisar como essas intervenções influenciam suas relações com os alunos e o bem-estar geral. A pesquisa se baseou em uma revisão sistemática de 16 artigos acadêmicos, identificando duas abordagens principais

para as intervenções: a aprendizagem através de palestras e a aprendizagem participativa. Os resultados mostraram que as intervenções da ESE contribuem para o desenvolvimento profissional dos educadores, fortalecem as interações professor-aluno e promovem um ambiente escolar mais positivo. Contudo, o estudo ressalta que fatores como a etnia dos professores e o clima escolar podem afetar a eficácia dessas intervenções. A pesquisa destaca a importância de adaptar essas intervenções às experiências e contextos individuais dos professores, sugerindo que a participação ativa em programas de ESE pode trazer benefícios tanto para o desenvolvimento pessoal dos educadores quanto para a qualidade do ensino.

Em suma, os resultados indicam que a ESE tem tido múltiplas abordagens adotadas para fortalecer as práticas educacionais dos docentes. Essas iniciativas têm mostrado impactos positivos no bem-estar dos professores, ajudando a melhorar suas práticas pedagógicas, o relacionamento com os alunos e o clima escolar. Além disso, a inclusão das competências socioemocionais na formação inicial dos educadores é vista como essencial para prepará-los para os desafios contemporâneos da educação, promovendo uma abordagem mais holística e centrada no aluno. Por isso, a equipe técnica responsável pela formação continuada e as instituições educacionais de formação inicial de professores devem incorporar de maneira efetiva as competências socioemocionais nos currículos e programas de capacitação. A integração dessas competências nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional dos educadores é essencial para prepará-los de forma adequada para os desafios emocionais e sociais que surgem no cotidiano escolar contemporâneo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente importância das habilidades socioemocionais para professores reflete uma mudança paradigmática na educação. Modelos de intervenção como o RULER, a Jornada Socioemocional de Professores promovida pelo Instituto Ayrton Senna e o programa SELF-T dentre outros têm sido incorporados em programas de formação docente, promovendo o bem-estar emocional dos educadores e melhorando a dinâmica escolar.

Contudo, no Brasil, as iniciativas de ESE ainda estão em estágios iniciais e enfrentam desafios significativos para sua implementação em larga escala. Além disso, há uma escassez de pesquisas robustas sobre a eficácia a longo prazo desses programas. A falta de acompanhamento contínuo e a necessidade

de adaptação dos modelos à realidade educacional brasileira são questões que precisam ser mais exploradas. O impacto de fatores como etnia, clima escolar e suporte institucional também pode influenciar a eficácia das intervenções, exigindo uma adaptação cuidadosa às condições locais.

Portanto, para que o treinamento em habilidades socioemocionais para professores seja eficaz no Brasil, é necessário que seja integrado sistematicamente à formação inicial e continuada dos educadores e adaptado às realidades locais. A experiência internacional pode servir como referência, mas a realidade brasileira exige um compromisso com a pesquisa, a adaptação e a implementação de políticas públicas que promovam o desenvolvimento contínuo das competências socioemocionais dos educadores. Além disso, é essencial que as intervenções de ESE sejam personalizadas para atender às necessidades individuais dos educadores, considerando fatores como etnia e clima escolar, a fim de garantir sua eficácia.

Diante disso, novas pesquisas poderiam explorar como o clima escolar, variando entre escolas públicas e privadas, bem como entre contextos urbanos e rurais, influencia a adoção e a eficácia das estratégias de ESE. Além disso, seria relevante investigar o papel do apoio da gestão escolar nesse processo, o que permitiria ajustes mais precisos e eficazes na implementação de programas de ESE, adaptando-os às particularidades de cada ambiente. Outra linha de pesquisa importante seria analisar de que forma as universidades, responsáveis pela formação de futuros professores, têm integrado as habilidades socioemocionais nos currículos pedagógicos, avaliando a abordagem dessas instituições na preparação de educadores para lidar com as demandas emocionais no ambiente escolar.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi desenvolvido com o apoio da Coordenação Acadêmica e de Pesquisa da Faculdade Adventista da Amazônia, cuja colaboração foi fundamental para a concretização deste estudo, proporcionando os recursos necessários para sua execução e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRACKETT, M. A. *et al.* RULER: a theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. **Educational Psychologist**, v. 54, n. 3, p. 144-161, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/loi/hedp20>

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying**. Base Nacional Comum Curricular, 2019.

CASEL. **Creating a safe, supportive environment for learning**, 2019. Disponível em: <https://casel.org/creating-a-safe-environment-for-learning/>

CALDERÓN, A. Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. **Sophia**, v. 37, p. 283-309, 2024. Disponível em: <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/sophia/n37/1390-8626-sophia-37-00283.pdf>

CASTILLO, R.; FERNANDEZ-BERROCAL, P.; BRACKETT, M. A. Enhancing teacher effectiveness in Spain: a pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. **Journal of Education and Training Studies**, v. 1, p. 263-272, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1054847.pdf>

CASTILLO-GUALDA, R. *et al.* Preliminary findings from the RULER approach in Spanish teachers' emotional intelligence and work engagement. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 15, n. 3, p. 641-664, 2017.

CHEN, M. The impact of social-emotional learning interventions in teacher education. **Lecture Notes in Education Psychology and Public Media**, 2024. Disponível em: <https://www.ewadirect.com/proceedings/lnep/article/view/9559/pdf>

COUTINHO, D. Trabalho com competências socioemocionais precisa começar com desenvolvimento dos professores. **Nova Escola**, 24 ago. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21329/trabalho-com-competencias-socioemocionais-precisa-comecar-com-desenvolvimento-dos-professores>

HA, N. T. *et al.* Qualitative study on social-emotional learning for teachers (SELF-T): a professional development intervention promoting early childhood educators' knowledge of emotional well-being. **European Early Childhood Education Research Journal**, 1–15, 2024.

HOFFMANN, J. D. *et al.* Teaching emotion regulation in schools: translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. **Emotion**, v. 20, n. 1, p. 105-109, fev. 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31961187/>

HOSOKAWA, R. *et al.* Enhancing social-emotional skills in early childhood: intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. **BMC Psychology**, v. 12, n. 1, 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação socioemocional**: a importância no desenvolvimento integral do estudante, 16 nov. 2023. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/educacao-socioemocional/>

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Socioemocional para professores**, 2024. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/socioemocional-professores/>

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Jornada socioemocional para professores**, 2025. Disponível em: <https://humane.institutoayrtonsenna.org.br/painelSocioemocional/autoavaliacao>

JUSTO, A. R.; ANDRETTA, I. Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 50, p. 104-113, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752020000100011&lng=pt&nrm=iso

MOTTA, P. C.; ROMANI, P. F. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicologia e Educação**, São Paulo, v. 1, n. 49, p. 49-56, dez. 2019.

OLIVEIRA, S. *et al.* A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. **Educational Psychology Review**, v. 33, n. 4, p. 1779-1808, 2021. DOI: 10.1007/s10648-021-09612-x. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>

SOUZA, L. de L.; DANTAS, A. M.; FREITAS, I. de J. A. Educação socioemocional: um relato de experiência acerca da formação continuada de professores na rede municipal de educação de Manaus. In: **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió. 2021.

WALLBRIDGE, A. The RULER tool of emotional intelligence: improving personal & team performance. **TSW Training**, 6 jul. 2023. Disponível em: <https://www.tsw.co.uk/blog/leadership-and-management/the-ruler-tool/>

CAMINHOS E CONEXÕES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM GEOGRAFIA

FREITAS, Antonimar Silva¹

PAULA, Jania Maria de²

PENHA, Maranei Rohers³

RESUMO

Este estudo investiga a construção da identidade profissional docente em Geografia, considerando experiências pessoais e práticas pedagógicas. O objetivo é compreender como o contexto social, as metodologias de ensino e a experiência profissional influenciam essa identidade. Utilizando uma abordagem autobiográfica, fundamentada em Cavalcanti (1998/2012) e Pimenta (1997), analisam-se os desafios vivenciados desde a formação em uma Escola Família Agrícola até a docência em Comodoro/MT. A metodologia baseia-se no relato de experiência e na aplicação de metodologias ativas no ensino fundamental, como rotação por estações e sala de aula invertida. Os resultados indicam que essas estratégias favorecem a construção do pensamento crítico dos estudantes, possibilitando a integração entre vivências pessoais e conteúdo escolar. Conclui-se que a identidade docente se desenvolve dinamicamente, sendo influenciada por interações sociais e pela prática educacional, reforçando a necessidade de formação contínua e reflexiva para um ensino significativo.

Palavras-chave: ensino de geografia; vivência profissional; crítica; autobiografia; social.

1 Mestrando em Ensino de Geografia pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional, IFRO, *Campus* Cacoal, e-mail antonimarsf@gmail.com.

2 Professora/ Orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional, IFRO, *Campus* Ji-Paraná, e-mail jania.maria@ifro.edu.br.

3 Professora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional, IFRO, *Campus* Porto Velho- Calama, e-mail maranei.rohers@ifro.edu.br.

ABSTRACT

This study investigates the construction of the professional identity of Geography teachers, considering personal experiences and pedagogical practices. The objective is to understand how the social context, teaching methodologies, and professional experience influence this identity. Using an autobiographical approach based on Cavalcanti (1998/2012) and Pimenta (1997), the challenges faced from training at a Family Agricultural School to teaching in Comodoro/MT are analyzed. The methodology is based on experience reports and the application of active methodologies in elementary education, such as station rotation and flipped classroom. The results indicate that these strategies favor the development of students' critical thinking, enabling the integration of personal experiences with school content. It is concluded that teaching identity develops dynamically, influenced by social interactions and educational practice, reinforcing the need for continuous and reflective training for meaningful teaching.

Keywords: geography teaching; professional experience; criticism; autobiography; social.

1 INTRODUÇÃO

*Devo falar agora de mim,
Isso seria um passo
Na direção do silêncio...*
(Samuel Beckett)

Falar sobre a formação do profissional em Geografia, este quem sou, é falar dos desafios diariamente enfrentados para o exercício da profissão, é também, entender que o fazer geográfico é arquitetado por meio da espacialidade cotidiana, que como nos aponta Cavalcanti (1998) vamos construindo e reconstruindo as geografias através da prática social em uma visão socioconstrutivista.

Isto implica dizer que aquele que sou está impregnado de influências do meio, dos fatos, dos processos, dos lugares vividos e das interações às quais sempre estive submetido. Tendo em vista que não só o processo de formação de um profissional, bem como a sua prática, devem estar articulados com a relevância da ciência geográfica em compreender e intervir na realidade que está inserido.

Os caminhos percorridos me levaram a construção da minha identidade profissional e conforme destaca Pimenta (1997 *apud* Cavalcanti 2012), essa identidade é construída através do significado que cada professor atribui a atividade docente, com base nos seus valores, sua história de vida, seus saberes, representações e o modo de se situar no mundo. A construção dessa identidade profissional delinea as ações, escolhas, comportamentos e estratégias no exercício da profissão.

O sistema educacional brasileiro assim como a prática pedagógica vem sofrendo várias modificações nos últimos anos, o que nos faz questionar as metodologias utilizadas em sala de aula e repensar o fazer pedagógico para que a escola seja um espaço de formação integral e humanizado, que o ensino de geografia ultrapasse a tarefa de ensinar sobre mapas e capitais, elevando a capacidade crítica e reflexiva do estudante, fortalecendo os valores democráticos e ampliando o respeito a diversidade.

Para Jesus (2015) a vivência escolar se torna um momento de construção da cidadania, onde o conhecimento ofertado deve capacitar o estudante para que ele saiba posicionar-se e fazer escolhas conscientes, é imprescindível que este aprendizado seja o mais real possível a fim de contribuir para a construção

de uma consciência global das questões contemporâneas, com uma leitura de mundo menos ingênua e mais crítica.

Minha prática pedagógica é resultado de um processo contínuo de aprendizado, que vem sendo moldado ao longo do tempo pelas experiências sociais que vivi. Destaco, em especial, o período em que estudei na Escola Família Agrícola- EFA de Vale do Paraíso/RO (entre os anos de 2005 e 2008) e minha participação ativa na Igreja Católica, mais especificamente na Comunidade Nossa Senhora da Saúde, (zona rural de Vale do Paraíso/RO) até os 20 anos de idade. Essas vivências foram fundamentais me ajudando a superar a timidez, a entender melhor a minha realidade e a desenvolver uma postura crítica frente à sociedade em que vivo. Elas me ensinaram a não aceitar passivamente a reprodução do sistema estabelecido, o que influenciou diretamente a maneira como abordo a educação, sempre buscando instigar o pensamento crítico e a reflexão nos meus alunos.

Como nos aponta Jesus (2015, p. 3):

O aluno vive o espaço geográfico de diferentes maneiras, em diferentes lugares, mas muitas vezes não tem consciência desse espaço e de suas contradições. O papel do professor é o de despertar essa primeira consciência, permitindo que o aluno tenha voz sobre os vários objetos de estudo e estimulando o surgimento de novas ideias, na tentativa de conhecer raízes das representações sociais.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é por meio da narrativa autobiográfica, retratar os caminhos percorridos na minha formação profissional destacando elementos que contribuíram neste processo, elencando algumas experiências realizadas em sala de aula ao longo do exercício da profissão à luz de reflexões teóricas desenvolvidas por Cavalcanti (1998 e 2012) e Jesus (2015) que corroboram com meu fazer pedagógico no tocante a uma postura crítica e reflexiva na formação dos estudantes.

A partir destas reflexões, trago o registro da experiência desenvolvida na Escola Estadual Cora Coralina onde atuo a mais de seis anos, localizada no município de Comodoro, no interior do estado de Mato Grosso. A atividade desenvolvida com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental no ano de 2019, tendo como tema a Formação Histórica do Brasil.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada baseia-se no relato de experiência, que fez parte do processo avaliativo da disciplina de Epistemologia do Ensino de Geografia ministradas pelas professoras supracitadas como coautoras. O intuito é integrar vivências pessoais e práticas pedagógicas aplicadas para o ensino de Geografia. A experiência profissional foi moldada pela interação com contextos diversos, desde a formação em uma Escola Família Agrícola (EFA) até à docência em Comodoro/MT. Para ilustrar essa trajetória, recorreu-se ao desenvolvimento de uma sequência didática aplicada a turmas do oitavo ano do ensino fundamental, no ano de 2019, abordando a formação histórica do Brasil.

Ao longo do meu período de formação, algumas experiências foram particularmente marcantes e contribuíram de forma significativa para o meu crescimento pessoal e para a construção da minha identidade. A convivência com meus familiares, sempre muito próximos, foi fundamental, assim como minha participação ativa nas atividades da Igreja Católica, que até hoje é um alicerce. Além disso, a oportunidade de estudar na EFA de Vale do Paraíso, onde cursei o Ensino Fundamental II, foi decisiva na minha formação, tanto pessoal quanto educacional.

O ingresso na EFA está diretamente ligado ao envolvimento da minha família e da comunidade na construção e desenvolvimento dessa instituição, onde meus tios, primos e irmã também estudaram, dando continuidade a uma tradição familiar. Por ser uma escola baseada na Pedagogia da Alternância, com regime de semi-internato, os três anos que passei ali foram essenciais para o meu desenvolvimento pessoal.

Como aponta Pacheco (2010, p. 10)

A pedagogia da Alternância é uma proposta educativa que visa à formação integral do jovem rural no aspecto intelectual e profissional, enfatizando a iniciativa própria, a criatividade individual, o trabalho em equipe, o senso de responsabilidade, de cooperação e de solidariedade. A Pedagogia da Alternância estimula o aprender a viver com os outros e melhor interagir com o meio ambiente, estabelecendo relações entre sujeito, escola, comunidade e propriedade.

Durante minha formação na educação básica e também já na graduação, tive ótimas oportunidades de aprendizado, com atividades práticas, trabalho voluntário, cursos através do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

(SENAC), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), Serviço Brasileiro de Apoio às

Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Instituto Padre Ezequiel Ramin (IPER)⁴ que me proporcionaram conhecimento de mundo, me trouxeram experiências sociais, me colocaram em contato com pessoas que me motivaram ainda mais a seguir em frente apesar das dificuldades.

Como nos aponta Jesus (2015) a Geografia precisa contribuir com a formação crítica e social do indivíduo e no desenvolvimento de habilidades de leitura geográfica a partir das condições reais do lugar em que estamos inseridos, é notório a influência do meio social no meu processo de formação acadêmica.

Essas experiências sociais que permearam minha formação foram quase que anuladas durante os meus primeiros dias na docência, que foram sombrios, tive momentos em que me peguei pensando dentro da sala de aula, ora em turmas do Ensino Fundamental, ora em turmas do Ensino Médio noturno, o que estou fazendo aqui? Aqueles três meses iniciais não foram fáceis, ali percebi de maneira não muito agradável, o que Cavalcanti (2012) aponta sobre a formação do professor de geografia, a dicotomia teoria e prática neste processo de formação e, principalmente, os saberes específicos que precisam ser construídos pelo professor, sobretudo, no que tange ao Saber Ensinar. Saímos da graduação com o Saber da Geografia, domínio de conteúdos e conceitos, porém, não temos a “receita” de como dar aulas, fazendo-se necessário entender os objetivos e a prática escolar.

Tomando como base as ideias de Cavalcanti (2012), precisamos saber para quem ensinamos Geografia, nossa prática deve ser alicerçada na leitura da realidade, no conhecimento de construção social, formando nos estudantes conceitos essenciais para compreensão do mundo, desenvolvendo um pensamento geográfico na multiescalaridade. São essas concepções que corroboram com minha identidade profissional e a prática pedagógica.

Neste sentido, uma das experiências que relato aqui, trata-se de uma sequência didática realizada com três turmas de oitavos anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cora Coralina no município de Comodoro/

4 IPER, é uma organização não-governamental sem fins lucrativos, de caráter independente, formada por pessoas, que livremente, optaram por esta organização. Visa por meio da formação e das ações promover à cidadania, o desenvolvimento sustentável, a defesa da vida e justiça social na Amazônia.

MT. Essa sequência teve como temática o processo de formação do Brasil, onde abordei assuntos relacionados à colonização, independência, ditadura militar, formação étnica e questões ambientais.

A intencionalidade da sequência didática objetivou-se a partir das análises realizadas inicialmente por meio das avaliações internas e externas e outros instrumentos, procurando atenuar os problemas dos discentes em relação à leitura e compreensão de textos. Esse diagnóstico gerou o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido na disciplina de Geografia, que ocorreu através de diferentes momentos em que os estudantes puderam fazer uma releitura do conteúdo trabalhado previamente em sala de aula.

Os momentos no qual as atividades da sequência didática ocorreram foram predefinidos, acontecendo geralmente no término ou início do conteúdo da disciplina, o que facilitou o desenvolvimento delas. Os objetivos propostos pelas atividades geraram efeitos positivos, o comprometimento e a importância que deram às atividades foram fundamentais além da participação dos estudantes que estiveram entrosados.

Entre os materiais utilizados na sequência didática, destaco trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha, que serviram para as discussões, por meio de questões discursiva, para os estudantes refletirem acerca do processo de colonização, contato entre colonizadores e os povos indígenas e processo de dominação. Outro material enriquecedor foi o filme *Batismo de Sangue* (2007), dirigido por Helvécio Ratton, uma produção brasileira que narra o drama de um grupo de padres do convento dos frades dominicanos tornando-se uma das mais fortes resistências à ditadura militar vigente no Brasil. Com cenas fortes das torturas, a produção traz de forma muito clara esse período sombrio em que o Brasil esteve submetido. Contribuindo com as análises deste período, os estudantes puderam apreciar charges que enfatizavam este trecho da história e discutir a luz de depoimentos de vítimas da ditadura.

O desenvolvimento das atividades propostas dentro do projeto ocorreu por meio da leitura e interpretação de textos, análise de imagens utilizando a linguagem não verbal como charges, sátiras, análise de filme e interpretação, produção de textos a partir de um tema central conduzindo a reflexão e análise crítica do assunto, exposição oral de questões para debate, resolução de questões em grupos com socialização, debates e rodas de conversa.

No desenvolvimento da experiência notamos a premissa do protagonismo, a utilização de metodologias ativas como a rotação por estações, sala de aula

invertida, grupo de verbalização e grupo de observação (GVGO) que fortalecem o sentido da geografia escolar no processo de ensino aprendizagem.

O método permitiu aos alunos correlacionarem os conteúdos trabalhados com suas próprias experiências, favorecendo uma compreensão mais aprofundada dos processos históricos e sociais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam que por meio da sequência didática os alunos estiveram mais entrosados nas diferentes etapas, e que a partir disso, muitas dúvidas, dificuldades e até mesmo barreiras de “entrosamento” na relação professor-aluno-aluno foram atenuadas. Como bem aponta Kaercher (2006) talvez a principal tarefa da Geografia seja a de realçar o compromisso e fortalecer os valores democráticos e éticos expandindo cada vez mais o respeito ao outro e ao diferente.

A utilização de sequências didáticas no ensino permite uma abordagem estruturada e intencional do conhecimento, favorecendo a progressão do aprendizado e a construção de sentido pelos estudantes. No entanto, para que esse processo seja eficaz, é essencial adotar uma abordagem múltipla, combinando diferentes metodologias, recursos e perspectivas teóricas. A Geografia, enquanto ciência que estuda o espaço e suas dinâmicas, possibilita a compreensão crítica da realidade em que está inserida. Assim, ao trabalhar com sequências didáticas que dialogam com diferentes linguagens, como mapas, imagens, textos, produções cartográficas e atividades práticas, o ensino se torna mais acessível e significativo, permitindo que os estudantes relacionem o conteúdo geográfico com suas vivências e percebam seu papel na sociedade.

Tomando como base Moreira e Masini (1982) em suas considerações sobre aprendizagem significativa, podemos entendê-la como um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, cabe ao professor apresentar um material potencialmente significativo e lógico que traga conexão com os conhecimentos prévios. Ao discutirem sobre aprendizagem significativa e crítica, refletem sobre como o novo conhecimento ganha sentido para o aprendizado, enriquecendo e aprimorando sua base de conhecimento prévio, conforme o trecho a seguir:

[...] a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Nesse

processo, que é não-litera! e não-arbitrário, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade (Moreira, 2005, p. 13).

No tocante a formação da identidade docente, percebe-se que a formação diversificada foi essencial para a ampliação do olhar geográfico e para o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica baseada na reflexão e na interação com os estudantes. Ao consolidar essas experiências no início da minha trajetória profissional, percebi a importância de um ensino que ultrapasse a simples transmissão de conteúdos e possibilite a compreensão do espaço geográfico como uma construção social. Com essa perspectiva, iniciei minha atuação como docente, buscando integrar os conhecimentos adquiridos à prática cotidiana em sala de aula.

Nesse sentido, a formação e atuação profissional na educação devem ser pautadas pelo compromisso com uma prática pedagógica que vá além da transmissão de conteúdos, incentivando a leitura e interpretação do mundo. O professor de Geografia, ao planejar suas aulas com sequências didáticas bem estruturadas e metodologias diversas, contribui para que os estudantes desenvolvam um olhar crítico sobre as características espaciais, compreendam as desigualdades socioespaciais e se reconheçam agentes como capazes de intervir na realidade. Essa responsabilidade social da educação reforça a necessidade de uma docência comprometida com a transformação do conhecimento em instrumento de emancipação, alinhando-se à missão da escola como espaço de formação cidadã e desenvolvimento humano.

A Geografia enquanto componente curricular exige do aluno uma visão e um posicionamento crítico de muitos dos temas abordados pela disciplina, posicionamento este que deve ser criado por meio de uma leitura de mundo através de diferentes gêneros textuais. Por este motivo, o aluno não pode simplesmente ler o que vê, mas também, compreender o que leu e, sobretudo, correlacionar o que leu com outros fatos externos, ou seja, aquele famoso “ler nas entrelinhas” deve se fazer muito presente no contexto de ensino-aprendizagem nas nossas aulas.

Figura 01. Atividades em grupos.



Fonte: arquivo pessoal do primeiro autor.

Figura 02. Reprodução de filme para análise.



Fonte: arquivo pessoal do primeiro autor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia, ao exigir que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e integrada do mundo, possibilita a construção de uma consciência social e política mais aprofundada. Nesse sentido, ao se trabalhar com diferentes metodologias a disciplina promove uma interpretação além do óbvio, desafiando os alunos a

relacionarem o conteúdo aprendido com sua vivência cotidiana e com as realidades externas. Isso os torna mais aptos a compreenderem as dinâmicas sociais, econômicas e culturais que os cercam, permitindo uma participação mais ativa e reflexiva na sociedade.

Assim a Geografia torna-se, portanto, disciplina chave na construção e reconstrução dos conceitos e categorias necessários a uma leitura de mundo menos ingênua e mais crítica, como nos aponta Cavalcanti (1998) em suas reflexões, a Geografia escolar deve conectar os conhecimentos cotidianos dos alunos com o saber sistematizado, estruturando o raciocínio geográfico. A disciplina trata de conceitos que fazem parte da vida cotidiana e sobre os quais as pessoas já possuem representações, isto implica trazer para a sala de aula essas visões e lapidá-las.

Descrever a experiência acima, a sequência didática, contribuiu para uma reflexão acerca de como conduzir as atividades em sala de aula, sempre priorizando uma reflexão ampla dos assuntos trabalhados, fazendo com que o estudante entenda a realidade local e correlacione com os fatos globais e vice-versa. Além disso, a incorporação de tecnologias e recursos didáticos inovadores deve ser considerada para tornar o aprendizado mais envolvente e significativo.

O fazer pedagógico trata-se dessa visão e organização do professor, saber o que se ensina, para quem se ensina e quais são as intencionalidades do seu componente curricular, visando não apenas à aquisição de conteúdos, mas também à formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade. Nesse sentido, é fundamental que o professor atue como mediador do conhecimento, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde o estudante seja protagonista do seu processo de construção do saber.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H.C. **Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia além do livro didático.** In: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.) Ensino de Geografia: Práticas e textualização no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000, p.136-167.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.** Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. S. A. **Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social.** In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (Org.). Desafio da didática de Geografia. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2012.

JESUS, G. C. **Relato de experiência sobre o ensino de geografia na educação de jovens e adultos: práticas e perspectivas.** In: VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia. Catalão, Goiás, 2015.

KAERCHE, N. A. **O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia.** In: PONTUSCHKA, N, N. e OLIVEIRA, A. U. (org.), Geografia em Perspectiva, 3ª Ed. SP: Contexto, 2006.

MOREIRA, M.A. e MASINI, E.A.F. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Editora Moraes, 1982.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa crítica.** Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2005.

PACHECO, L. M. D. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural: A Pedagogia da Alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen.** Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2010.



Eixo Temático 02:

Educação Infantil:

Abordagens e práticas na educação infantil

PRÁTICAS LÚDICAS E SEU IMPACTO NO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALMEIDA, Lenice Lopes de¹

MELO, Márcia da Silva²

GOMES, Luzimar Vargas³

RESUMO

O lúdico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na Educação Infantil, sendo reconhecido como uma ferramenta pedagógica essencial para o aprendizado. Este estudo teve como objetivo analisar a importância das práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, enfocando sua contribuição para a formação integral da criança. A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica, utilizando como fontes principais obras de autores como Piaget, Vygotsky e Montessori, além de outros especialistas que abordam o tema. A análise concentrou-se em estudos que discutem os benefícios do lúdico no desenvolvimento infantil, observando também os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessas práticas no cotidiano escolar. Os resultados mostraram que o lúdico é eficaz na promoção do desenvolvimento cognitivo e social das crianças, contribuindo para a construção de conhecimentos, habilidades sociais e emocionais. No entanto, também foi identificado que, apesar da teoria reforçar a importância do lúdico, sua aplicação prática nas escolas ainda enfrenta obstáculos, como a resistência de educadores e a falta de recursos pedagógicos adequados. As conclusões indicam que, para que o lúdico seja plenamente integrado ao processo pedagógico, é necessário investir na capacitação de educadores e na criação de um ambiente que favoreça o uso de jogos e brincadeiras como estratégias de ensino.

1 Mestranda em Educação, UNADES, lenicelopes81@gmail.com;

2 Mestranda em Educação, UNADES, silvamelomarcia@gmail.com;

3 Mestranda em Educação, UNADES, luzimarvargas2112@gmail.com.

Palavras-chave: Jogo; aprendizagem; desenvolvimento; educação infantil; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Play plays a fundamental role in the cognitive, emotional, and social development of children in Early Childhood Education, being recognized as an essential pedagogical tool for learning. This study aimed to analyze the importance of playful practices in the teaching-learning process, focusing on their contribution to the holistic development of children. The research was conducted through a bibliographical review, using works by authors such as Piaget, Vygotsky, and Montessori, along with other specialists addressing the topic, as the main sources. The analysis focused on studies discussing the benefits of play in child development, also observing the challenges faced by educators in implementing these practices in everyday school life. The results showed that play is effective in promoting cognitive and social development in children, contributing to the construction of knowledge, social, and emotional skills. However, it was also identified that despite the theory emphasizing the importance of play, its practical application in schools still faces obstacles, such as resistance from educators and the lack of adequate pedagogical resources. The conclusions indicate that, for play to be fully integrated into the pedagogical process, it is necessary to invest in educator training and the creation of an environment that encourages the use of games and play as teaching strategies.

Keywords: Play; learning; development; early childhood education; pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento global da criança, pois é nesse período que se formam as bases para as aprendizagens futuras, tanto no aspecto cognitivo quanto no social e emocional. Nos últimos anos, a crescente valorização do desenvolvimento integral das crianças tem impulsionado a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, que buscam atender às novas necessidades da sociedade e às exigências de um mundo cada vez mais dinâmico e digitalizado. Nesse contexto, as abordagens lúdicas e tecnológicas têm se destacado como recursos pedagógicos que não só facilitam o processo de ensino-aprendizagem, mas também promovem uma educação mais inclusiva, interativa e significativa.

O lúdico, tradicionalmente visto como um elemento essencial para a aprendizagem na infância, desempenha um papel central nesse processo. Por meio do brincar, as crianças exploram o mundo, testam hipóteses, desenvolvem a imaginação e adquirem habilidades cognitivas, motoras e sociais. O jogo e as atividades lúdicas favorecem a interação entre os pares e com o ambiente, além de proporcionar um espaço para a construção de sentido e significado para as experiências vividas. A utilização do lúdico na Educação Infantil, portanto, não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma estratégia pedagógica que potencializa o desenvolvimento integral da criança, auxiliando-a na construção de conceitos, na resolução de problemas e na construção de relacionamentos interpessoais.

Por outro lado, a introdução das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas tem sido um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores potencialidades da Educação Infantil contemporânea. Embora o uso de tecnologias digitais nas primeiras etapas da escolarização seja um tema que ainda gera debates, muitos estudiosos e educadores concordam que, quando bem aplicadas, as tecnologias podem enriquecer a experiência de aprendizagem, oferecendo novas possibilidades para a exploração de conceitos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Ferramentas como aplicativos educacionais, plataformas digitais e recursos multimídia podem ampliar o repertório das crianças, permitindo que elas interajam com conteúdos de forma mais diversificada e criativa.

A combinação dessas duas abordagens, lúdica e tecnológica, pode resultar em uma metodologia pedagógica inovadora e eficaz, capaz de integrar as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. No entanto, para que essa

integração seja bem-sucedida, é necessário que os educadores sejam adequadamente formados, não só em termos de conhecimento sobre as tecnologias disponíveis, mas também sobre como utilizá-las de forma crítica e reflexiva no contexto da Educação Infantil. A formação docente desempenha, portanto, um papel essencial na implementação dessas práticas pedagógicas inovadoras, pois são os professores que, ao planejar e mediar as atividades, garantem que as tecnologias e o brincar sejam utilizados de forma a promover o desenvolvimento pleno das crianças.

Este estudo tem como objetivo analisar como as práticas pedagógicas inovadoras, que combinam abordagens lúdicas e o uso de tecnologias digitais, contribuem para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A pesquisa busca compreender como a união desses dois elementos pode impactar positivamente as dimensões cognitivas, sociais e emocionais das crianças, proporcionando uma aprendizagem mais dinâmica, envolvente e significativa. Além disso, pretende-se refletir sobre os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessas práticas, considerando os aspectos relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e às condições socioeconômicas das famílias. Por fim, o trabalho abordará as possíveis implicações dessas práticas para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, que favoreça o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como a criatividade, a colaboração, a comunicação e o pensamento crítico.

A estrutura do artigo será dividida em quatro seções principais. Primeiramente, será feita uma revisão teórica sobre as abordagens lúdicas e tecnológicas na Educação Infantil, destacando suas características, benefícios e desafios. Em seguida, serão apresentadas as metodologias e práticas pedagógicas que utilizam essas abordagens, ilustradas por exemplos de escolas que implementaram essas estratégias com sucesso. A análise dos resultados e das implicações dessas práticas será o foco da terceira seção, enquanto, na última parte, serão discutidas as perspectivas futuras para a Educação Infantil, levando em consideração as tendências atuais e as necessidades de adaptação dos educadores às novas demandas educacionais.

2 METODOLOGIA

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com o objetivo de explorar as práticas pedagógicas inovadoras

que combinam abordagens lúdicas e o uso de tecnologias digitais na Educação Infantil. A escolha por uma pesquisa bibliográfica se justifica pela necessidade de compreender as abordagens teóricas e empíricas existentes sobre o tema, além de mapear as contribuições de outros estudiosos para a construção de práticas pedagógicas eficazes e inovadoras nesse contexto.

A coleta de dados será realizada por meio da revisão de literatura, abrangendo artigos acadêmicos, livros, dissertações, teses e outros materiais acadêmicos relevantes sobre a utilização do lúdico e das tecnologias digitais na Educação Infantil. A pesquisa se concentrará na análise de fontes publicadas nos últimos dez anos.

Além disso, serão analisados estudos que abordem a formação de educadores para o uso dessas ferramentas pedagógicas, considerando o impacto da capacitação docente na implementação de práticas pedagógicas inovadoras. A metodologia de análise será baseada na técnica de análise de conteúdo, conforme descrito por Bardin (2011), que permite a organização e interpretação dos dados coletados de maneira sistemática e estruturada. A análise será conduzida a partir da identificação de categorias temáticas que emergem dos textos analisados, como os benefícios do uso do lúdico e das tecnologias digitais, os desafios enfrentados pelos educadores e as possíveis implicações dessas práticas para o desenvolvimento integral das crianças.

Essa metodologia bibliográfica proporciona uma análise profunda e crítica sobre o estado atual da pesquisa sobre o tema, permitindo a construção de um referencial teórico sólido que serve de base para futuras práticas pedagógicas na Educação Infantil. A revisão de literatura permitirá ainda a identificação de lacunas no conhecimento e das direções para investigações futuras sobre a integração do lúdico e das tecnologias digitais no contexto educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é nesse momento que se estabelecem as bases para o aprendizado ao longo da vida. A aplicação de práticas pedagógicas inovadoras, especialmente aquelas que envolvem o lúdico, têm demonstrado ser extremamente eficazes para promover o desenvolvimento integral das crianças. Neste contexto, o uso de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, não deve ser encarado apenas como uma forma de diversão, mas como um potente

instrumento de ensino. A integração dessas práticas ao ambiente escolar, portanto, exige um olhar cuidadoso sobre a importância do lúdico no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A pesquisa teórica realizada permitiu verificar que o lúdico é um recurso pedagógico poderoso que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. De acordo com Inhelder e Piaget (2003), o jogo tem um papel central no desenvolvimento cognitivo infantil. O autor argumenta que, ao brincar, a criança não só se diverte, mas também organiza suas experiências e desenvolve sua capacidade de pensar de maneira lógica. Para Piaget, o jogo simbólico, por exemplo, ajuda a criança a superar as limitações do pensamento concreto, permitindo-lhe representar mentalmente o mundo à sua volta e formar conceitos mais complexos.

Vygotsky (2007), por outro lado, enfatiza que o brincar também está diretamente relacionado ao desenvolvimento da linguagem e das funções cognitivas superiores. Para ele, as interações sociais no contexto do brincar contribuem para o desenvolvimento da “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, a diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que ela pode realizar com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente. Ao brincar em conjunto, as crianças compartilham ideias, regras e estratégias, e isso acelera o aprendizado. Nesse sentido, o lúdico se torna uma ponte entre o conhecimento que a criança já possui e o conhecimento que ela ainda pode adquirir.

Maria Montessori (2014) também destaca a importância do brincar no processo de desenvolvimento infantil. Para ela, o jogo é uma das formas mais eficazes de promover a aprendizagem, pois proporciona à criança um ambiente de exploração e descobertas, fundamentais para o seu crescimento cognitivo e emocional. Montessori enfatiza que as atividades lúdicas, quando bem estruturadas, permitem que as crianças se tornem agentes de seu próprio aprendizado, desenvolvendo autonomia e capacidade de resolução de problemas de forma natural e prazerosa.

A importância do lúdico para o desenvolvimento socioemocional da criança também é amplamente reconhecida na literatura. Brincadeiras cooperativas, como jogos de equipe, promovem a interação social, ensinam a trabalhar em grupo, respeitar regras e a lidar com frustrações e emoções (VYGOTSKY, 2007). Segundo Santos (2021), ao se envolver em atividades lúdicas, as crianças aprendem a resolver conflitos, a compartilhar e a estabelecer vínculos afetivos com os colegas, o que fortalece sua capacidade de se adaptar ao ambiente escolar e social.

Embora a literatura forneça uma base sólida sobre a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental considerar o papel do educador na implementação dessas práticas. Como observado na pesquisa de Doralice Pereira dos Anjos (2021), o educador desempenha uma função crucial na criação de um ambiente de aprendizagem que valorize e aproveite o potencial pedagógico do brincar. Para que o lúdico seja efetivo, é necessário que o professor tenha uma compreensão clara dos objetivos pedagógicos por trás das atividades lúdicas e saiba mediá-las de forma que estimulem o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

No entanto, a realidade observada em muitas escolas revela que, apesar do reconhecimento teórico do valor do lúdico, ele muitas vezes não é utilizado de maneira eficaz nas práticas pedagógicas. Segundo Kishimoto (2005), muitos professores ainda têm dificuldades em integrar o lúdico ao currículo de forma intencional e sistemática. Isso ocorre, em parte, devido a uma concepção tradicional de ensino, que prioriza o conteúdo acadêmico formal em detrimento de abordagens mais interativas e significativas para as crianças. A falta de formação adequada para os educadores e a escassez de recursos pedagógicos são outros obstáculos identificados na pesquisa de Santos (2021), que dificultam a implementação plena do lúdico no cotidiano escolar.

É essencial, portanto, que os professores sejam capacitados não apenas para utilizar jogos e brincadeiras, mas para compreender o valor pedagógico dessas atividades. Como afirma Andrade (2018), o educador deve ser um facilitador que guia as crianças no processo de aprendizado por meio do brincar, oferecendo desafios e orientações que promovam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. A formação contínua dos educadores é, portanto, um aspecto fundamental para garantir que o lúdico seja utilizado de forma eficaz nas práticas pedagógicas.

Apesar de sua eficácia comprovada, a implementação do lúdico nas escolas enfrenta diversos desafios. Um dos principais problemas é a resistência de muitos educadores à mudança, especialmente em contextos onde as práticas pedagógicas tradicionais estão profundamente enraizadas. Como observado por Andrade (2018), muitos professores ainda encaram o lúdico como uma atividade secundária, reservada para momentos de recreio ou descontração, e não como um componente central do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a falta de materiais adequados e a escassez de tempo para planejar atividades lúdicas de qualidade também são barreiras importantes. De

acordo com Santos (2021), é fundamental que as escolas invistam em recursos pedagógicos que favoreçam o brincar, como brinquedos educativos, jogos de tabuleiro e recursos tecnológicos. As escolas precisam criar um ambiente propício ao aprendizado lúdico, com espaços adequados e materiais que incentivem a exploração e a criatividade das crianças.

A pesquisa de Doralice Pereira dos Anjos (2021) e outros autores confirma que o lúdico é essencial para o desenvolvimento integral da criança. O brincar contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o desenvolvimento emocional, motor e social. De acordo com Inhelder e Piaget (2003), o jogo simbólico, por exemplo, permite que a criança desenvolva a capacidade de pensar de maneira abstrata, enquanto brincadeiras que envolvem movimento ajudam no desenvolvimento motor e na coordenação. Além disso, o lúdico favorece a formação de vínculos afetivos, o que fortalece o bem-estar emocional da criança e sua capacidade de se relacionar com os outros.

As brincadeiras também são uma forma de a criança organizar suas emoções e compreender o mundo ao seu redor. Como destaca Vygotsky (2007), o brincar permite que a criança projete seus sentimentos e experiências no jogo, o que contribui para sua regulação emocional e o entendimento de sua identidade. Ao se engajar em atividades lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades sociais e emocionais que são fundamentais para o seu sucesso acadêmico e pessoal no futuro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados e da revisão bibliográfica realizada ao longo deste estudo, foi possível compreender de maneira aprofundada a importância do lúdico como ferramenta pedagógica na Educação Infantil, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. O objetivo inicial deste trabalho foi investigar como o uso de jogos, brincadeiras e outras práticas lúdicas contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, e como essas atividades são mediadas pelos educadores dentro da rotina escolar.

Os resultados obtidos confirmam que as atividades lúdicas têm um impacto significativo na formação da criança, não apenas no que tange ao desenvolvimento cognitivo, mas também nas áreas emocional, social e motoras. A teoria de autores consagrados como Piaget, Vygotsky e Montessori, entre outros,

fornece uma base sólida para compreender que o brincar vai além de uma simples forma de diversão, sendo um processo de aprendizado profundo que envolve a construção de conhecimento e a interação social. As observações realizadas e os estudos de caso analisados mostram que as crianças, ao se engajarem em atividades lúdicas, desenvolvem habilidades cognitivas essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade, além de habilidades sociais e emocionais, como empatia, cooperação e regulação emocional.

No entanto, também foram identificados desafios significativos para a implementação do lúdico nas práticas pedagógicas cotidianas. A resistência de alguns educadores em integrar o lúdico ao currículo formal, a escassez de recursos pedagógicos adequados e a falta de formação contínua dos professores em metodologias lúdicas são obstáculos que ainda precisam ser superados. Embora muitas escolas reconheçam a importância do brincar, muitas vezes as atividades lúdicas são vistas como secundárias e relegadas a momentos de recreio, quando, na realidade, deveriam ser incorporadas ao processo de ensino de maneira intencional e sistemática.

A pesquisa também destacou que, para que o lúdico seja utilizado de forma eficaz, é fundamental que os educadores compreendam seu papel como facilitadores do aprendizado. O educador não deve ser apenas um observador, mas um mediador que proporciona experiências lúdicas que incentivem o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais nas crianças. A capacitação dos professores, a disponibilização de materiais pedagógicos adequados e a criação de um ambiente que favoreça a exploração lúdica são aspectos cruciais para o sucesso dessa abordagem.

Em relação aos objetivos inicialmente estabelecidos, a pesquisa conseguiu atingir a meta de demonstrar a relevância das atividades lúdicas na educação infantil, evidenciando tanto os benefícios para o desenvolvimento integral das crianças quanto os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessas práticas. O estudo também reforçou a importância de uma formação pedagógica que capacite os professores a integrar o lúdico ao currículo de forma consciente e eficaz.

Em síntese, as considerações finais deste trabalho reforçam a necessidade urgente de repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, buscando incluir o lúdico como um princípio pedagógico central, e não como um elemento acessório. A implementação de práticas lúdicas bem estruturadas e com objetivos claros é fundamental para o desenvolvimento integral das

crianças, e para que isso ocorra, é necessário que educadores, escolas e políticas públicas se empenhem em garantir os recursos e a formação necessários para tornar o lúdico um componente efetivo e transformador no processo de ensino-aprendizagem.

Esses resultados abrem caminho para a continuidade de investigações sobre como as práticas lúdicas podem ser ainda mais integradas ao ensino escolar, e como a formação de educadores pode ser aprimorada para que o lúdico se torne uma ferramenta de transformação educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luzia Rodrigues de. **A importância do lúdico na Educação Infantil: um estudo de caso em uma creche pública**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2018.

ANJOS, Doralice Pereira dos. A importância do lúdico para Educação Infantil. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTESSORI, Maria. **A educação e a paz**. Papirus editora, 2014.

INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. A psicologia da criança. **Rio de Janeiro: Difel**, 2003.

SANTOS, Maria Helena. **A importância do lúdico para o desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil**. Pontifícia Universidade de Goiás. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS ORIENTADORES DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

MELONIO, Poliana Andressa Costa¹
NETO, Valter dos Santos Mendonça²
COSTA, Leomar Campelo³
ROCHA, Íris Maria Ribeiro⁴

RESUMO

A gestão escolar democrática e colaborativa desempenha um papel fundamental na educação infantil, influenciando diretamente o planejamento escolar e a qualidade do ensino. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da gestão escolar democrática e colaborativa na educação infantil, destacando seus impactos no planejamento escolar e no desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, a pesquisa de natureza qualitativa baseia-se em uma revisão bibliográfica de autores que discutem a gestão educacional e a educação infantil, bem como em diretrizes normativas que orientam essa prática, e em relação aos objetivos delineados será do tipo descritiva e levantamento. Os resultados indicam que a participação ativa de gestores, professores, famílias e demais membros da comunidade escolar contribui para um planejamento mais inclusivo e eficiente, promovendo um ambiente

-
- 1 Mestra em Educação <PPGE/UEMA>, Bolsista <RENOEN/UEMA>, Doutoranda do Programa Rede Nordeste de Ensino- RENOEN/UEMA; Professora da Educação Básica/ SEMECT-Caxias-MA., policaxiasma2020@gmail.com.
 - 2 Mestre em Informática Aplicada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Professor do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), valternetosnt@gmail.com .
 - 3 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica – IFMA. professor da rede pública municipal de Cajari-Ma e da rede pública municipal de Pedro do Rosário-MA, leomarcampelo1@gmail.com.
 - 4 Doutora em Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora no Programa Rede Nordeste de Ensino- RENOEN/UEMA, porto.iris@gmail.com .

educativo que respeita as necessidades das crianças e fortalece sua aprendizagem. Dessa forma, evidencia-se que uma gestão democrática e colaborativa na educação infantil é essencial para a construção de uma escola mais participativa, acolhedora e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: gestão escolar; práticas; democrática e colaborativa; educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma educação de qualidade exige uma gestão escolar pautada na participação coletiva e na cooperação entre todos os envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, o planejamento coletivo e a formação de comunidades escolares colaborativas tornam-se essenciais para promover uma escola mais democrática, práticas pedagógicas e educativas inclusivas e eficientes em contextos de educação infantil.

O planejamento escolar, quando realizado de maneira participativa, permite que gestores, professores, alunos e famílias contribuam ativamente para a definição de estratégias e ações que atendam às reais necessidades da escola. Essa abordagem fortalece o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, tornando os processos pedagógicos e administrativos mais alinhados com a perspectiva do desenvolvimento integral de crianças de creches e pré-escolas.

Além disso, a colaboração entre os diferentes atores escolares favorece a troca de experiências, a resolução conjunta de problemas e o desenvolvimento de práticas inovadoras. Um ambiente educacional baseado na cooperação não apenas melhora a organização da escola, mas também impacta positivamente o ensino e a aprendizagem, criando condições para um desenvolvimento integral dos estudantes.

Deste modo, surge-nos a seguinte questão norteadora: Como a gestão escolar democrática e colaborativa na educação infantil influencia o planejamento escolar e contribui para o desenvolvimento integral das crianças?

Na busca por responder essa questão delineou-se o objetivo geral que é analisar a importância da gestão escolar democrática e colaborativa na educação infantil, destacando seus impactos no planejamento escolar e no desenvolvimento integral das crianças. Os objetivos específicos são:

- i. identificar os principais desafios da gestão escolar na Educação Infantil e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem;
- ii. analisar práticas e estratégias de gestão que favorecem a inclusão e a participação ativa de toda a comunidade escolar; e
- iii. discutir ações que possibilitem uma gestão eficiente, democrática e alinhada às necessidades do desenvolvimento infantil.

2 METODOLOGIA

A pesquisa será de natureza qualitativa, por permitir um maior alcance da compreensão dos fenômenos que serão pesquisados, sendo os mesmos elucidados a partir da perspectiva dos partícipes da pesquisa, sem gerar inquietação com quantificação dos dados, análises estatísticas e relações de causa e efeito. Em função da compreensão dos objetivos levantados será de tipo Descritiva e quanto aos procedimentos de coleta de dados, de Levantamento.

Kopin (1978), compreende que os fenômenos das ciências sociais a partir da lógica dialética, rompem com a perspectiva cartesiana quantitativa, e iniciam um alvorecer para uma análise qualitativa dos fenômenos, desvelando as subjetividades, as intencionalidades, os não-ditos que circundam o objeto de estudo. “Assim, essa transposição do quantitativo para o qualitativo, é progressiva, ascendente, e que supera por contradições o simples em direção ao complexo” (Martins, 2013, p. 5).

Assim, a produção dos dados será realizada por meio da utilização da pesquisa bibliográfica (Minayo, 2015). A pesquisa bibliográfica, permite um aprofundamento conceitual e histórico, circundam nesse levantamento as concepções de crianças e infâncias, além de desvelar nesse percurso as políticas públicas para a Educação Infantil em âmbito nacional. A principal finalidade da pesquisa bibliográfica é, “levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo” (Oliveira, 2008, p. 69).

3 FUNDAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E COLABORATIVA

A gestão escolar democrática e colaborativa é um modelo de administração educacional baseado na descentralização do poder e na valorização do diálogo e da colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. Fundamentada em princípios de participação, transparência e corresponsabilidade, essa abordagem busca promover um ambiente educativo mais inclusivo, eficiente e alinhado às necessidades das crianças.

Segundo Lück (2009), a gestão escolar democrática e colaborativa é aquela que acompanha com os pares do ato educativo todos os condicionantes

envolvidos, como o contexto sociocultural das crianças; o planejamento das atividades didático-pedagógico, entre outros,

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (Lück, 2009, p. 41).

Para Libâneo (2003); Lück (2009); Silva (2009); Klébis (2010), a gestão democrática e colaborativa se constitui em um conjunto de estratégias do âmbito educacional que permeiam as dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, impacta diretamente no delineamento de práticas pedagógicas emancipatórias e humanizadas, consoantes as reais necessidades infantis.

Nesse sentido, a proposta de gestão democrática e colaborativa se materializa com o fim da ditadura militar e a consequente promulgação da Constituição Federal de 1988, que se consagra como a constituição cidadã, instituindo assim, o Estado Democrático de Direito como regime social, e estabeleceu a “reconquista de espaços políticos que a sociedade civil brasileira havia perdido” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 138) durante a vigência da ditadura.

Segundo Bastos (2002, p. 7), a Constituição Federal de 1988, se assume como marco essencial na compreensão e delineamento da gestão democrática, principalmente por contemplar os anseios de educadores que almejavam a descentralização do poder e autonomia pedagógica. Para este autor “a gestão democrática da educação, reivindicada pelos movimentos sociais durante o período da ditadura militar, tornou-se um dos princípios da educação na Constituição Brasileira de 1988”. Uma ruptura com o modelo de gestão pautado na técnico-científico ou burocrático (Libâneo; Oliveira; Toschi (2003); Lück (2009); Paro (2007); Santos, (2002)), que centraliza na figura do diretor todas as decisões do espaço escolar.

Na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o Art. 206 trata dos princípios que regem o ensino onde no inciso VI versa diretamente sobre a gestão democrática como condição necessária para se efetivar a qualidade do ensino na educação básica. Abrindo espaços de debates e reflexões sobre a perspectiva da gestão democrática e colaborativa como campo fértil para a consolidação do processo de ensino e aprendizagem significativos e contextualizados as reais necessidades das crianças.

Consoante a Carta Magna de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96), apresenta nos Art. 3º; 12, 14 e 15, o delineamento da gestão democrática, sinalizando o papel do gestor ao realizar o trabalho em função do princípio da democracia e do direito a participação coletiva dos atores envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Assim, no Art. 3º é contemplado o que está posto na Carta de 1988, consolidando a necessidade das unidades de ensino, adequarem a organização da dinâmica escolar com fins na escuta e participação de todos os sujeitos, estabelecendo um regime democrático e colaborativo.

Especificando o disposto no Art.3º, o Art.12 delinea o perfil do gestor diante da proposta de gestão democrática e colaborativa,

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (Brasil, 1996).

Na letra da lei, a elaboração do Projeto Político Pedagógico, é a primeira atribuição do gestor escolar. Isso se deve ao documento apresentar índices e metas que viabilizam a qualidade de ensino, como também sinaliza a missão,

os valores e os objetivos que a unidade de ensino apresenta, sinalizando como será o trabalho pedagógico.

O Art. 14, por sua vez, determina os meios de garantir a coletividade do trabalho pedagógico e a efetivação do princípio da gestão democrática, indo desde a participação efetiva de professores, profissionais da educação, alunos e famílias na discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico, como apresenta o excerto a seguir,

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

O Art. 15 acaba reforçando a perspectiva da autonomia pedagógica e administrativa, como se apresenta no texto a seguir:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Seguindo esse mesmo movimento, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que ainda se encontra em vigência, institui na meta 19 e nas oito estratégias planejadas para efetivar o princípio da gestão democrática no ensino. No texto da referida meta, é assegurado condições para que no prazo de 2 (dois) anos, a gestão democrática seja consolidada, obedecendo os critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, através de eleição.

As estratégias legitimam ainda a participação coletiva de todos os agentes envolvidos no processo escolar, indo desde a elaboração do PPP, até a criação de conselhos escolares, com o intuito de fortalecer a gestão democrática e abrir

espaços de reflexão sobre a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2014).

Desde modo, a gestão democrática e colaborativa, enquanto proposta de organização do trabalho pedagógico, se assume como uma contraposição a perspectiva técnico-científica ou burocrática, que torna unilateral as decisões e ações do espaço escolar, centradas na figura do gestor autoritário e arbitrário.

Para Libâneo; Oliveira; Toschi (2003), a concepção democrático e participativa considera que a escola não é uma estrutura fixa, neutra e independente, mas sim um espaço dialético e influenciado pelas experiências e interações sociais de seus membros. Como uma construção coletiva, envolve a participação ativa de professores, alunos, pais, funcionários e a comunidade. Dessa maneira, a gestão democrática imprime a necessidade da colaboração ativa de todos no processo de ensino e aprendizagem.

Como aponta Libâneo; Oliveira; Toschi (2003), a gestão democrática e participativa, considera os múltiplos elementos que se entrecruzam no processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo o processo de reflexão coletiva como ponto de partida para o planejamento das ações didático-pedagógicas,

Valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação – uma vez que não basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 326).

A gestão democrática e participativa não apenas fortalece a educação como direito fundamental, mas também transforma a escola em um espaço de construção coletiva, onde a participação ativa de todos os envolvidos contribui para um ensino emancipatório e humanizado.

3.1 A gestão democrática na educação infantil: possibilidades e desafios

Em uma análise acerca da gestão escolar na educação infantil, em comparação com a produção acadêmica sobre o mesmo tema em outras etapas da educação básica, os ensaios, estudos e pesquisa se constituem produções relativamente escassas. Observa-se também uma interlocução restrita com os

debates mais amplos que acompanham as reformas educacionais das últimas duas décadas, as quais têm impactado diretamente a gestão dos sistemas e instituições de ensino.

Entre os fatores que justificam esse cenário, Campos *et al.*, (2012), salienta que há poucas referências acerca da gestão na educação infantil, o que pode se dá pelo processo recente inclusão desta etapa na educação básica, além dos processos de municipalização.

A gestão escolar democrática e colaborativa é essencial para garantir uma educação infantil de qualidade, baseada na participação ativa da comunidade escolar e no respeito às necessidades das crianças. Esse modelo de gestão busca descentralizar o poder, fomentando o diálogo entre gestores, professores, famílias e demais envolvidos no processo educativo.

Nesse ínterim, pesquisas orquestradas por Kramer (2001); Kramer, Nunes (2007), evidenciam a inexistência de políticas públicas específicas para a Educação Infantil. Essa lacuna se reflete na falta de diretrizes bem definidas sobre suas finalidades, organização administrativa e pedagógica, bem como no estabelecimento do perfil, atribuições e formação dos profissionais que atuam na área da gestão.

Segundo as autoras, a ausência de uma política estruturada para a Educação Infantil está relacionada a diversos fatores, como a falta de vontade política, a descontinuidade das gestões municipais e a interferência de agentes externos à educação na formulação das políticas educacionais específicas para as crianças.

Segundo Fernandes; Campos (2015, p. 152), entre os motivos que justificam a pouca referência em relação à gestão escolar na educação infantil,

Não é difícil encontrar motivos que podem ajudar a explicar essas características da bibliografia disponível no país: a Educação Infantil, especialmente a creche, é uma recém-chegada ao sistema educacional. Sendo um campo relativamente novo, conta com menor atenção por parte da gestão das redes escolares e até mesmo com certo estranhamento e resistência no âmbito das esferas técnicas responsáveis por sistemas educacionais mais complexos. Além disso, como recém-chegada, acaba por ser aquela etapa que precisa ajustar-se a modelos de gestão desenhados para outros níveis educacionais, modelos esses que já contam com uma história e com uma legitimidade que reforçam sua imposição às instituições de educação da criança pequena. Assim, é a creche e

a pré-escola que precisam se adaptar às estruturas e aos mecanismos já consagrados de organização e gestão dos sistemas, e não o inverso. Peter Moss (2011) utiliza uma expressão interessante para se referir a esse tipo de processo: a “colonização” da Educação Infantil pelas etapas posteriores de educação.

Contudo, a construção de uma gestão democrática e colaborativa na educação infantil encontra obstáculos que dificultam sua efetivação. Alguns dos principais desafios incluem, a falta de engajamento da comunidade escolar, no processo de alinhamento do trabalho pedagógico, alguns professores não se sentem incentivados ou preparados para participar ativamente das decisões escolares, comprometendo o caráter democrático da gestão.

A formação dos gestores para atuarem na dimensão democrática e colaborativa, também se constitui um impeditivo para a eficiência da gestão escolar com crianças bem-pequenas e pequenas. A ausência de formação adequada dificulta a implementação de práticas que promovam a participação coletiva, a escuta ativa e o respeito às necessidades do desenvolvimento infantil. Além disso, a falta de capacitação pode resultar em uma gestão fragmentada, com pouca articulação entre os diferentes participantes da comunidade escolar, comprometendo a qualidade do atendimento e a criação de um ambiente propício ao aprendizado e ao bem-estar das crianças.

Diante desses desafios, torna-se essencial investir na formação específica dos gestores da Educação Infantil, garantindo que estejam preparados para atuar de forma democrática e colaborativa. Uma gestão eficiente nessa etapa da educação deve considerar não apenas os aspectos administrativos, mas também a escuta ativa da comunidade escolar, o respeito às particularidades do desenvolvimento infantil e a valorização dos profissionais envolvidos.

Além disso, é fundamental que as políticas públicas assegurem diretrizes claras para a organização do trabalho pedagógico e administrativo, promovendo a participação ativa dos gestores, educadores e famílias nas decisões. Somente com um planejamento estruturado e um compromisso coletivo será possível avançar na construção de uma Educação Infantil de qualidade, equitativa e alinhada às necessidades das crianças bem-pequenas e pequenas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios identificados, fica evidente a necessidade de fortalecer as políticas públicas externas à Educação Infantil, garantindo diretrizes claras para sua organização e gestão. A deficiência de planejamento, a descontinuidade das gestões municipais e a falta de formação específica para os gestores impactam diretamente a qualidade do atendimento às crianças bem-pequenas e pequenas. Portanto, é essencial investir na qualificação dos profissionais que atuam na gestão escolar, promovendo práticas colaborativas e democráticas que favoreçam a participação da comunidade educativa. Além disso, a implementação de critérios transparentes para a contratação e a valorização dos educadores são passos fundamentais para evitar práticas clientelistas e garantir um ambiente de ensino mais estruturado.

REFERÊNCIAS

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-30.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

CAMPOS, M. M. *et al.* **A Gestão da Educação no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

FERNANDES, F. S.; CAMPOS, M. M. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 139-167, 2015.

KLÉBIS, A. B. S. O. **Concepção de Gestão Escolar:** A perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo - 1990/2009 / Augusta Boa Sorte Oliveira Klébis. – Marília, 2010.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro Coleção Perspectivas homem, tradução Paulo Bezerra, Civilização Brasileira, 1978.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 218, 1 jan. 2007.

KRAMER, S. (Org.). **Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

LIBÂNEO, C. J. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Alternativa, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. Gestão Escolar e formação de gestores. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000. **Dimensões de Gestão Escolar e suas competências** – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar** – contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na base nacional comum. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de, et al. **Creches:** crianças, faz de conta & cia. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no consto da LDB. *In*: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). 3 ed. rev. e ampl. **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã: 2007. p. 73 - 81.

SILVA, E. P. **A importância do gestor educacional na instituição escolar**. Revista Conteúdo. Capivari, v. 1, n. 2, jul./dez. 2009.



Eixo Temático 03:

Inovação Pedagógica:

Práticas pedagógicas inovadoras e processos de ensino e aprendizagem

SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVAS: EXPLORANDO POSSIBILIDADES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVA, Janaína Guedes da¹
ATAÍDE, Ana Raquel Pereira de²
SANTOS, Jaqueline Kelly Nóbrega dos³

RESUMO

O Ensino por Investigação é uma abordagem didática que possibilita aos/as estudantes construir seus próprios conhecimentos, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas, análises e argumentação. Neste trabalho, compartilhamos duas Sequências de Ensino Investigativas (SEIs) – “Balões e Calor” e “Movendo Objetos” – desenvolvidas para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. As atividades foram estruturadas com base no ciclo investigativo, contemplando o trabalho com problemas, a formulação de hipóteses, a construção de argumentos e a comunicação de resultados. Esperamos que os/as professores/as dos anos iniciais percebam que é possível trabalhar conceitos próprios da ciência física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, ao compartilhar essas Sequências de Ensino Investigativas, buscamos inspirá-los a adaptar e implementar essas propostas ou a desenvolverem suas próprias sequências, apoiando o ensino de ciências por meio de práticas investigativas. Sugerimos que futuras pesquisas explorem a ampliação do uso do Ensino por Investigação em outros temas e níveis de ensino, pois a diversificação de Sequências de Ensino Investigativas pode fortalecer a

1 Professora Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática/Departamento de Física, UEPB, *Campus I*, janainaguedes@servidor.uepb.edu.br

2 Professora Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências/ Departamento de Física, UEPB, *Campus I*, raquelataide@servidor.uepb.edu.br

3 Mestranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática, UEPB, Campus I, nobregakelly30@gmail.

construção do conhecimento científico na educação básica, promovendo a alfabetização científica de forma contextualizada.

Palavras-chave: Ensino por Investigação; Sequências de Ensino Investigativas; Alfabetização Científica.

ABSTRACT

Inquiry-Based Teaching is a didactic approach that enables students to build their own knowledge, developing problem-solving, analysis, and argumentation skills. In this work, we share two Inquiry-Based Teaching Sequences (IBTS) – “Balloons and Heat” and “Moving Objects” – designed for 5th-grade elementary school classes. The activities were structured based on the investigative cycle, incorporating problem-solving, hypothesis formulation, argument construction, and result communication. We hope that early-year teachers recognize that it is possible to work with fundamental physics concepts in the early years of elementary education. Therefore, by sharing these Inquiry-Based Teaching Sequences, we aim to inspire them to adapt and implement these proposals or develop their own sequences, supporting science teaching through investigative practices. We suggest that future research explore the expansion of Inquiry-Based Teaching in other topics and educational levels, as the diversification of Inquiry-Based Teaching Sequences can strengthen the construction of scientific knowledge in basic education, promoting scientific literacy in a contextualized manner.

Keywords: Inquiry-Based Teaching; Inquiry-Based Teaching Sequences; Scientific Literacy.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino por Investigação é ressaltado como uma abordagem didática que, contrariamente ao ensino expositivo, proporciona condições para que os/as estudantes possam raciocinar e construir seus conhecimentos, sendo agentes de seus próprios pensamentos. Os elementos essenciais presentes no Ensino por Investigação são orientação, conceituação, investigação e conclusão. Esses elementos são constituídos por características que ao longo de um ciclo investigativo oportunizam o desenvolvimento da capacidade de argumentação, justificativas com base em evidências e conclusões fundamentadas em provas (Zompero *et al.*, 2019). Tal abordagem aproxima os/as estudantes da cultura científica, objetivo que a alfabetização científica, por sua vez, visa alcançar, não apenas no domínio de conteúdo, mas também na construção de habilidades como argumentação, análise crítica de informações e resolução de problemas (Sasseron; Carvalho, 2011).

Promover a alfabetização científica desde os anos iniciais do Ensino Fundamental é essencial, pois este é um período crucial para a formação de habilidades cognitivas e atitudes investigativas (Sasseron; Carvalho, 2011). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de Ciências deve estimular a capacidade de questionar, observar, experimentar e interpretar fenômenos (Brasil, 2018), aspectos que se alinham ao Ensino por Investigação.

O Ensino por Investigação está alicerçado na proposição de um problema a ser investigado pelos/as estudantes que durante o processo investigativo são levados a pensar, considerando a estrutura do conhecimento; fala, revelando seus argumentos e conhecimentos construídos; ler, assimilando criticamente o conteúdo; e escrever, exibindo autoria e clareza nas ideias expostas (Carvalho, 2018).

Na implementação do Ensino por Investigação a ideia central é criar um ambiente investigativo nas salas de aula de Ciências. Nesse contexto, é extremamente importante o planejamento das chamadas Sequências de Ensino Investigativas (SEIs), que possuem como atividades-chave: i) um problema inicial que introduza os/as estudantes ao tópico desejado e ofereça oportunidades para refletirem e trabalharem com as variáveis relevantes associadas ao fenômeno científico central do conteúdo programático; ii) uma atividade destinada à sistematização do conhecimento construído pelos/as estudantes, permitindo que discutam e comparem o que fizeram e pensaram ao resolver o problema

com as informações apresentadas em um texto escrito, por exemplo; iii) a contextualização do conhecimento no cotidiano dos/as estudantes, evidenciando a importância social da aplicação do conteúdo aprendido - essa etapa também pode ser estruturada para aprofundar o conhecimento, incentivando os/as estudantes a explorarem o tema em maior profundidade; iv) avaliação formativa, envolvendo a verificação dos conceitos, termos e noções científicas aprendidos, bem como a avaliação das ações, processos científicos e atitudes demonstradas pelos/as estudantes durante as atividades de ensino (Carvalho, 2017).

Este trabalho objetiva ajudar na disseminação do Ensino por Investigação por meio do compartilhamento de duas SEIs, desenvolvidas e aplicadas no contexto de um curso de formação complementar para estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba. Visamos, com esse texto, inspirar docentes a utilizarem SEI ou desenvolverem suas próprias sequências, apoiando o ensino de ciências com base em práticas investigativas.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento das Sequências de Ensino Investigativas (SEIs) apresentadas neste trabalho, inicialmente realizamos estudos teóricos sobre o Ensino por Investigação. Em seguida, iniciamos o planejamento das atividades, escolhendo o público-alvo, os objetivos, os conteúdos abordados e o alinhamento com o currículo escolar.

Elaboramos duas SEIs, denominadas “Balões e Calor” e “Movendo Objetos”, ambas aplicáveis a turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. As atividades desenvolvidas foram planejadas de modo a contemplar os elementos presentes no ciclo investigativo - “atividades que envolvem a definição de problemas, a formulação de hipóteses, a construção de argumentos e a comunicação dos dados (Lorenzon; Silva, 2018, p. 129).

Existem vários tipos de proposição de problemas que podem guiar o ciclo investigativo das SEIs, mas, aqui, optamos pela utilização de problemas do tipo experimental, pois estes, por serem mais visuais e concretamente palpáveis, costumam envolver mais os/as estudantes (Carvalho, 2017). Em seguida, escolhemos a Unidade Temática e os Objetos do Conhecimento a serem contemplados, bem como verificamos quais competências (gerais e específicas) e habilidades trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) eram mais favorecidas por meio da aplicação das SEIs. No Quadro 1, exibimos esses dados.

Quadro 1. Dados curriculares das Sequências de Ensino Investigativas

SEI	Ensino Fundamental	Unidade Temática	Objeto do Conhecimento	Competência Geral Favorecida	Competências Específicas Favorecidas	Habilidades Favorecidas
Balões e Calor	5º ano	Matéria e Energia	Propriedades físicas dos materiais: TERMOLOGIA	CG02 ⁴	Nº 2 ⁵ Nº 3 ⁶	EF05CI01 ⁷
Movendo Objetos	5º ano	Matéria e Energia	Propriedades físicas dos materiais: ELETRICIDADE	CG02 ⁴	Nº 2 ⁵ Nº 3 ⁶	EF05CI01 ⁷

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ambas as SEIs trabalham, portanto, com as mesmas características curriculares; contudo, caminham por diferentes assuntos da ciência. Em “Balões e Calor”, a área contemplada é a de Termologia, em que os assuntos de calor, temperatura, condutores e isolantes térmicos podem ser discutidos com os/as estudantes. Além desses, outros conceitos, como propagação de calor, capacidade térmica e calor específico, fazem parte da proposta e devem ser compreendidos pelo/a professor/a. Mesmo que opte por não aprofundar a discussão desses conceitos com os/as estudantes, a compreensão científica do/a próprio/a docente é fundamental. Além disso, proposições que se relacionam

4 Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BNCC, 2018).

5 Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2018).

6 Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza (BNCC, 2018).

7 Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras (BNCC, 2018).

com esse conhecimento científico podem ser levantadas pelos/as estudantes e, portanto, um/a docente bem fundamentado/a poderá conduzir melhor a investigação.

Já em “Movendo Objetos”, a área contemplada é Eletricidade, especificamente os assuntos de cargas elétricas (positivas, negativas e neutras) e processos de eletrização (atrito, contato e indução) – os mesmos comentários anteriores a respeito do aprofundamento docente aplicam-se aqui.

Os materiais didáticos experimentais, por meio dos quais os problemas são propostos, foram escolhidos de acordo com o ramo científico a ser discutido (Termologia e Eletricidade – Quadro 2). O cuidado essencial na escolha dos materiais seguiu a máxima de, além de serem de fácil manejo pelos/as estudantes, permitir que eles variem suas ações para resolver o problema apresentado, ou seja, que possam observar alterações correspondentes na reação do objeto conforme o manipulam. Esse aspecto é fundamental, pois os/as estudantes têm a oportunidade de estruturar as regularidades presentes, verificando correspondências diretas entre as variações de suas ações e as reações ocorridas como resultado dessas ações, oferecendo oportunidade para estruturação intelectual. No Quadro 2, a seguir, são exibidos os materiais experimentais e os problemas a serem resolvidos usando tais materiais.

Quadro 2. Materiais experimentais e Problemas propostos nas SEIs

SEI	Aparato Experimental	Problema
Balões e Calor	Bexigas; porções de água, de areia e de sal, funil, velas, recipiente para apoio dos materiais	Como fazer para que a bexiga não estoure/demore para estourar quando colocá-la em contato com o fogo?
Movendo Objetos	Cano PVC, balão, palitos, confete, picotes de EVA, flanela	Como mover os objetos que estão dentro da caixa sem encostar ou soprar?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os problemas a serem investigados por meio dos aparatos experimentais em cada uma das SEIs representam a espinha dorsal do Ensino por Investigação, pois, ao buscar solucioná-los, os/as estudantes são levados a propor e testar hipóteses, passando da “ação manipulativa à ação intelectual, estruturando seu pensamento e apresentando argumentações discutidas com seus colegas e com o professor” (Carvalho, 2017).

Procuramos elaborar problemas que, assim como indicado nos referenciais teóricos, não fossem excessivamente complexos ou enfadonhos, mas sim estimulantes, de modo que os/as estudantes se envolvessem na procura de uma solução e, nessa busca, pudessem expor seus conhecimentos anteriores sobre o assunto, sejam eles espontâneos ou já estruturados.

No decorrer da aplicação e busca pela solução dos problemas, o gerenciamento da classe e o planejamento das interações didáticas entre os/as estudantes e estes/as com o/a docente foram preparados seguindo as etapas propostas por Carvalho (2017): a) etapa de distribuição do material experimental e proposição do problema pelo/a professor/a; b) etapa de resolução do problema pelos/as estudantes; c) etapa da sistematização dos conhecimentos elaborados nos grupos; e d) etapa do escrever e desenhar. Essas etapas foram diluídas no que chamamos de momentos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Buscamos apresentar cada uma das Sequências de Ensino Investigativas (SEIs) de forma prática e detalhada, incluindo uma breve introdução e explicando o objetivo pedagógico. Também descrevemos o percurso metodológico com o passo a passo das atividades propostas, bem como o gerenciamento da classe e das interações didáticas.

3.1 SEI 01: Balões e Calor

3.1.1 Apresentação da Proposta

A atividade experimental utilizada como base para a SEI é comumente empregada em sala de aula de forma demonstrativa. No entanto, aqui, a proposta é transformar o uso do experimento em uma abordagem investigativa. Acompanhe, no Quadro 4, o problema proposto, a solução e a explicação científica.

Quadro 4. SEI 02: O problema, a solução e a explicação científica para “O problema da Bexiga”

O problema envolvendo termologia
Como fazer para que a bexiga não estoure, ou demore para estourar, quando colocá-la em contato com o fogo?
A solução
Deve ser colocado uma porção de água dentro da bexiga, para que em contato com a chama da vela ela não estoure, ou demore mais tempo para estourar.
A explicação científica
Certos materiais conduzem calor melhor do que outros. Materiais como ferro e alumínio aquecem mais rapidamente do que a madeira, por exemplo. Mas por que isso acontece? Todo material possui uma característica própria chamada calor específico. Basicamente, isso está relacionado à facilidade com que um material aumenta ou diminui sua temperatura ao ganhar ou perder calor.
Quanto maior o calor específico de uma substância, mais lentamente ela varia de temperatura, pois precisará de uma quantidade maior de calor para aquecer ou resfriar. A água possui um calor específico maior do que a areia e o ar (materiais usados como variáveis no experimento).
No caso da água, para que sua temperatura aumente, é necessário absorver uma grande quantidade de calor. Ou seja, é muito mais difícil aquecer (ou resfriar) a água do que a areia, que aquece rapidamente. Assim, no “problema da bexiga”, a água ajuda a absorver o calor da chama da vela, impedindo que o látex derreta e evitando que a bexiga exploda. Já o ar e a areia aquecem rapidamente, pois seus calores específicos são menores. O calor cedido pela vela aquece tanto a substância no interior da bexiga quanto a própria bexiga, derretendo o látex e fazendo-a estourar.
Objetos do conhecimento científico que podem ser discutidos
Condutibilidade térmica e aspectos conceituais associados ao fenômeno, como calor específico, capacidade térmica, condutores e isolantes térmicos, dilatação e contração.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como objetivo pedagógico, visamos que os/as estudantes adquiram, por meio da investigação, habilidades de ação manipulativa e de ação intelectual. A proposta corrobora essa intenção, pois, através do “problema da bexiga”, os/as estudantes precisarão elaborar e testar hipóteses para encontrar uma maneira de evitar que a bexiga estoure ao entrar em contato com o fogo.

3.1.2 *Percurso Metodológico para a “SEI: O problema da Bexiga”*

Os/as estudantes devem ser organizados/as em grupos. Cada grupo receberá, no momento adequado, quatro bexigas, uma porção de água, uma porção de areia, uma porção de sal, um funil, uma vela e um recipiente para apoio do material. A seguir, apresenta-se a descrição dos momentos e suas respectivas atividades.

Momento 1: O/A Professor/a introduz a temática e expõem o problema

O/A professor/a apresenta o problema para a turma enquanto manipula e demonstra que a bexiga cheia de ar estoura rapidamente quando colocada próxima ao fogo. Durante a explicação, ele/a deixa claro que precisa da ajuda de todos/as para encontrar uma maneira de evitar que a bexiga estoure ao ser colocada em contato com a chama da vela.

Momento 2: Os/as estudantes têm contato com o material experimental e resolvem o problema

Depois de propor o problema, o/a professor/a entrega o material experimental aos grupos, certificando-se de que o problema foi compreendido. Essa é a fase de agir sobre os objetos para observar suas reações. Os/as estudantes irão manusear o material, testando-o para entender seu funcionamento. O/A professor/a deve, então, circular entre os grupos, solicitando que demonstrem e relatem o que estão fazendo. Isso permite verificar se compreenderam e conseguiram resolver o problema, além de criar condições para que refaçam mentalmente suas ações e as verbalizem.

É essencial que o/a professor/a não resolva o problema pelas crianças, pois elas próprias devem chegar à solução. No entanto, ele/a pode auxiliá-las, oferecendo direcionamento ao longo do processo.

Momento 3: O/A professor/a organiza a discussão, e os/as estudantes explicam o fenômeno observado

Após encontrarem a solução do problema, o/a professor/a recolhe o material e organiza uma discussão com toda a turma. Essa discussão deve ocorrer no

grupo completo, e não apenas entre um/a estudante e o professor/a. A formação em círculo facilita o debate, incentivando o pensamento crítico e a comunicação. Essa é a fase de tomar consciência de como o efeito desejado foi produzido.

Para iniciar a discussão, o/a professor/a pede que os/as estudantes expliquem como resolveram o problema e reflitam sobre por que determinada solução funcionou melhor do que outras. Essa é a fase de dar explicações causais. Vale lembrar que não se deve esperar que todas as turmas apresentem exatamente as mesmas explicações. Diferentes contextos podem gerar diferentes formas de entendimento.

Momento 4: O/A professor/a sintetiza o conhecimento, relacionando a atividade ao cotidiano

Nesse momento, o/a professor/a apresenta a explicação científica aos/as estudantes, incentivando-os/as a trazerem exemplos do cotidiano. A escolha da metodologia e dos recursos didáticos (exposição na lousa, leitura compartilhada de textos, utilização de slides, comunicação oral, entre outros) fica a critério do/a docente.

Em termos de conhecimento científico, essa aula permite discutir a diferença entre materiais quanto à sua condutibilidade térmica, abordando conceitos como calor, temperatura, condutores e isolantes térmicos. Além disso, pode introduzir conceitos mais avançados, como dilatação e contração térmica, capacidade térmica e calor específico. Esses temas serão aprofundados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Entretanto, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e sua proposta de um currículo em espiral, é fundamental que, desde o Ensino Fundamental, as crianças tenham a oportunidade de construir suas primeiras relações com o conhecimento científico.

Momento 5: Os/as estudantes escrevem e desenham sobre a experiência

Neste momento, os/as estudantes devem escrever e/ou desenhar sobre a experiência. O/A professor/a pode sugerir que registrem o que fizeram e expliquem o porquê. Não é recomendável escrever perguntas ou direcionamentos na lousa, pois, quando livres para expressar suas ideias, os/as estudantes tendem a ser mais criativos/as.

Além disso, não se deve esperar que relatem todos os detalhes da atividade, pois eles/as tendem a destacar os aspectos que mais chamaram sua atenção. O ideal é que os desenhos ou textos sejam produzidos em sala de aula, enquanto os/as estudantes ainda estão motivados/as pelo experimento recém-realizado e pela discussão, tendo, assim, muitas informações para compartilhar (Carvalho, 2017).

3.2 SEI 02: Movendo Objetos

3.2.1 Apresentação da Proposta

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, no 5º ano do Ensino Fundamental, reconhecer as características dos materiais é uma das habilidades que os/as estudantes devem desenvolver. Para isso, é necessário compreender a condutibilidade elétrica. No Quadro 3, apresenta-se o problema proposto, sua solução e a explicação científica.

Quadro 3. SEI 01: O problema, a solução e a explicação científica para “Movendo Objetos”

Problema envolvendo eletricidade estática
Como mover os objetos que estão dentro da caixa sem encostar ou soprar?
A solução
Atritando um pano ou papel em um cano de PVC e aproximando-o de confetes (papel picado), EVA e palitos.
A explicação científica
Ao atritar certos materiais, ocorre uma reorganização dos elétrons, favorecendo o processo de eletrização, que se dá pela perda ou ganho de elétrons. Assim, ao aproximar um objeto eletrizado, seja positivamente ou negativamente, ele atrairá as partículas de carga oposta presentes nos materiais neutros (neste caso, os objetos dentro da caixa).
Objetos do conhecimento científico que podem ser discutidos
Cargas elétricas (positivas, negativas, neutras), distribuição triboelétrica, formas de eletrização (atrito, contato e indução).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

3.2.2 Percurso Metodológico para a “SEI: Movendo Objetos”

Momento 1: O/A professor/a introduz a temática e apresenta o problema

Ao apresentar o material experimental (cano de PVC, balão, palitos, confetes, picotes de EVA e flanela), o/a professor/a pode criar uma história fictícia para contextualizar o problema, despertando a curiosidade dos/as estudantes e incentivando o envolvimento com a atividade. A questão central é que os/as estudantes precisarão mover os objetos que estão apoiados em uma caixa (ou sobre a mesa) sem encostar neles ou soprar.

Momento 2: Estudantes têm contato com o material experimental e resolvem o problema

Os materiais devem ser distribuídos entre as equipes, permitindo que os/as estudantes realizem seus primeiros procedimentos de investigação. Durante essa etapa, o/a professor/a deve observar como a atividade está sendo desenvolvida, identificando questionamentos, estratégias de teste, formulação de hipóteses e justificativas. Também é importante verificar se há explicações corretas após os testes e como as informações estão sendo organizadas pelos grupos.

Momento 3: O/A professor/a organiza a discussão, e os/as estudantes explicam o fenômeno observado

O/a professor/a deve estimular a reflexão e a explicação do fenômeno por meio de perguntas, incentivando a participação de todos/as. Alguns questionamentos que podem guiar essa etapa incluem:

- Como vocês conseguiram mover os objetos?
- O que fizeram para que os objetos se movessem?
- O que acham que aconteceu para que isso ocorresse?
- Qual foi o comportamento do cano de PVC? Ele aproximou ou repeliu o papel?
- E o balão? Aproximou ou repeliu o papel?

- O cano atrai qualquer objeto? O balão atrai qualquer objeto?
- Quais objetos se moveram?

O/a professor/a deve demonstrar interesse nas explicações dadas pelos/as estudantes, incentivando a argumentação e promovendo uma discussão coletiva.

Momento 4: O/A professor/a sintetiza o conhecimento, relacionando a atividade ao cotidiano

Nesta etapa, o/a professor/a pode iniciar a explicação científica demonstrando outro exemplo de eletrização, como atritar um canudo de papel e aproximá-lo da parede para prender temporariamente. A sistematização do conhecimento pode ser realizada conforme a metodologia mais adequada à turma, mas deve incluir a contextualização da eletricidade estática no cotidiano, destacando sua importância e aplicações sociais.

Momento 5: Estudantes escrevem e desenham sobre a experiência

Logo após a discussão, os/as estudantes devem produzir textos e/ou desenhos explicando a experiência realizada. Essa atividade possibilita ao/a professor/a verificar quais conceitos, termos e noções científicas foram compreendidos. Além disso, permite uma reflexão sobre todo o processo, analisando as ações, procedimentos científicos e atitudes demonstradas pelos/as estudantes ao longo da atividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino por Investigação tem sido amplamente reconhecido como um potente recurso para o desenvolvimento de habilidades conceituais, processuais e atitudinais (Sasseron & Carvalho, 2011; Carvalho, 2017). Esse enfoque contribui para a aprendizagem de conteúdos específicos das ciências, bem como para o desenvolvimento da proposição de ideias, testagem de hipóteses, coleta e análise de resultados. Além disso, favorece o posicionamento crítico e a argumentação, aproximando os/as estudantes da cultura científica.

No contexto do Ensino por Investigação, as Sequências de Ensino Investigativas (SEIs) estruturam atividades-chave que oportunizam o trabalho com o processo investigativo. Por meio da resolução de um problema, os/as estudantes têm a chance de vivenciar etapas essenciais da construção do conhecimento científico, desenvolvendo atitudes compatíveis com esse processo.

Ao compartilhar as duas SEIs apresentadas neste trabalho, buscamos destacar aspectos específicos para o gerenciamento da classe em atividades investigativas, além de evidenciar que conceitos da ciência física podem ser trabalhados desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esperamos que este material motive professores/as a adaptarem e implementarem SEIs em diferentes contextos, considerando as particularidades de suas turmas.

Por fim, sugerimos que futuras pesquisas explorem a ampliação do uso do Ensino por Investigação em outros temas e níveis de ensino, analisando seu impacto tanto na aprendizagem quanto no engajamento dos/das estudantes. A diversificação das Sequências de Ensino Investigativas pode fortalecer a construção do conhecimento científico na educação básica, promovendo a alfabetização científica de forma significativa e contextualizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

CARVALHO, A. M. P. de. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 3, p. 765-794, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2018183765>

CARVALHO, A. M. P. de. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. 2. reimp. da 1. ed 2013. São Paulo: Cengage Learning, 2017. P. 1-19.

LORENZON, M.; SILVA, J. S. da. Aplicabilidade dos ciclos investigativos nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências**

e Tecnologias, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 125-145, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5902>

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246>

ZOMPERO, A. de F.; ANDRADE, M. A. B. S. de; MASTELARI, T. B.; VAGULA, E. Ensino por investigação e aproximações com a aprendizagem baseada em problemas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 222-239, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7740>

ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA OFERTADA PELOS INSTITUTOS FEDERAIS

SILVA, Ilma Paula Carvalho da¹

RESUMO

Propõe-se neste resumo suscitar reflexões sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), principalmente no que diz respeito às estratégias de ensino-aprendizagem aplicadas na oferta da modalidade; regulamentada pelo Decreto nº 5.840/2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); pelos institutos federais, visando a formação integral dos sujeitos. A metodologia incidiu à pesquisa qualitativa e refere-se a um estudo de revisão da literatura, cujo lastro teórico aporta-se nas ideias de estudiosos como Freire (1992; 1996; 2005), Charlot (2015), Matos e Platzer (2018) e Andrighetto et al. (2022). Como resultado, defende-se que as estratégias de ensino-aprendizagem na EJA e EPT têm implicações significativas para o trabalho pedagógico e a gestão educacional. Essas estratégias devem considerar a valorização dos saberes dos estudantes, promover a autonomia, estimular a reflexão crítica, estabelecer conexões entre teoria e prática, e desenvolver sua formação integral e profissional. A adoção de metodologias adequadas e o apoio da gestão são fundamentais para garantir uma educação de qualidade nessas modalidades de ensino confluentes. Conclui-se que a EJA e a EPT enfrentam alguns

1 Pedagoga, Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Assistente de Aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO/ *Campus* Porto Velho Zona Norte, e-mails: paluapilma@gmail.com e ilma.silva@ifro.edu.br.

desafios, mas que devem buscar a construção de uma proposta educacional alternativa, que articula educação e trabalho de forma humanizadora.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This summary proposes reflections on Youth and Adult Education (EJA) integrated with Professional and Technological Education (EPT), mainly with regard to teaching-learning strategies applied in the offer of the modality; regulated by Decree nº 5.840/2006, which institutes the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education (PROEJA); by the federal institutes, aiming at the integral formation of the subjects. The methodology focused on qualitative research and refers to a literature review study, whose theoretical basis is based on the ideas of scholars such as Freire (1992; 1996; 2005), Charlot (2015), Matos and Platzer (2018) and Andrighetto et al. (2022). As a result, it is argued that teaching-learning strategies in EJA and PT have significant implications for pedagogical work and educational management. These strategies should consider valuing students' knowledge, promoting autonomy, stimulating critical reflection, establishing connections between theory and practice, and developing their comprehensive and professional training. The adoption of appropriate methodologies and management support are essential to ensure quality education in these confluent teaching modalities. It is concluded that EJA and EPT face some challenges, but that they must seek to build an alternative educational proposal, which articulates education and work in a humanizing way.

Keywords: Youth and Adult Education; Professional and Technological Education; Federal Institutes; Teaching-learning.

1 INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) e a educação profissional e tecnológica (EPT) são modalidades de ensino, que de acordo com a legislação brasileira, com o Decreto nº 5.840/2006, que dispõe sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), define que esse programa tem por objetivo “democratizar o acesso à educação profissional pública, gratuita e de qualidade aos jovens e adultos trabalhadores que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 2006, art. 1º).

Neste contexto, a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estabelece que uma das finalidades dos Institutos Federais é “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008, art. 7º). Assim, os institutos federais devem oferecer cursos de EJA/EPT em diferentes níveis e áreas de conhecimento, buscando atender às demandas sociais e produtivas do país.

Destarte, ressalta-se o § 1º do artigo Art. 2º do Decreto nº 5.840/2006 estabelece que “as instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007”, resguardando os direitos e princípios estabelecidos na Constituição Federal, de 1988, e na LDB, de 1996.

Uma das principais questões que se colocam para a educação de jovens e adultos (EJA) é como articular os processos de ensino-aprendizagem com as demandas e os interesses dos sujeitos que buscam nos institutos federais essa modalidade de ensino. Nesse sentido, as estratégias de ensino-aprendizagem na EJA devem levar em conta as especificidades do público atendido, bem como as finalidades e os objetivos da educação profissional e tecnológica (EPT) na perspectiva da formação integral e cidadã dos educandos.

Assim, este resumo expandido objetiva apresentar as possíveis estratégias de ensino-aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica na oferta da modalidade pelos institutos federais,

frente aos desafios inerentes às suas peculiaridades, buscando, contribuir para a reflexão, comprometimento dos profissionais envolvidos e instituições responsáveis em assegurar o direito à educação dos sujeitos da EJA na EPT.

2 METODOLOGIA

Este trabalho é de revisão bibliográfica, que tem como fim a fundamentação teórica da questão de estudo. Segundo Botelho e Cunha (2011, p.123), “incorporam-se opiniões, conceitos e ideias de diversos autores, através da análise e síntese de conhecimentos produzidos”. Em vista disso, o estudo permeia entre: os aspectos legais da EJA na EPT e as possibilidades de estratégias de ensino-aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica na oferta da modalidade pelos institutos federais. A análise baseou-se em publicações de Freire (1992; 1996; 2005), Charlot (2015), Matos e Platzer (2018), Andrighetto et al. (2022), entre outros que estudam e pesquisam sobre o conteúdo apresentado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As estratégias de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Profissional Técnica (EPT) são fundamentais para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento dos estudantes nesses contextos educacionais específicos. Essas estratégias têm implicações tanto para o trabalho pedagógico quanto para a gestão educacional nessas modalidades de ensino, consideradas como sendo confluentes.

Bernard Charlot, 2015, em sua obra “Da relação com o saber às práticas educativas”, ressalta a importância de considerar a relação dos estudantes com o conhecimento, buscando compreender suas representações, interesses e motivações. Esse entendimento é fundamental para a definição de estratégias pedagógicas adequadas, que sejam significativas e contextualizadas para os estudantes da EJA EPT.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico e a gestão educacional na EPT devem estar articulados com as diretrizes e os princípios da EJA, buscando superar a dualidade histórica entre educação básica e educação profissional (KUENZER, 2011; MOURA, 2007). Para isso, é preciso reconhecer a diversidade dos sujeitos da EJA, suas trajetórias de vida e trabalho, seus saberes e suas

expectativas em relação à educação. Como afirma Freire (1996), a educação deve ser um ato de comunicação entre educadores e educandos, baseado no diálogo e no respeito mútuo.

Nessa perspectiva, algumas são as das estratégias de ensino-aprendizagem apontadas, pelos pesquisadores, que podem ser utilizadas na EJA integrada à EPT, são elas:

- A utilização de materiais didáticos diversificados e adequados à realidade dos estudantes, como textos, vídeos, jogos, simulações, experimentos, etc. (Matos e Platzer, 2018).
- A realização de projetos integradores que envolvam os conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas profissionais, bem como as demandas sociais e produtivas do território (Brasil, 2008).
- A promoção de atividades que favoreçam o desenvolvimento de competências socioemocionais, como autoconhecimento, comunicação, colaboração, criatividade, etc. (Charlot, 2015).
- A articulação entre teoria e prática, por meio de situações de aprendizagem que aproximem os estudantes dos ambientes reais ou simulados de trabalho (Kuenzer, 2011).
- A valorização da cultura popular e da diversidade como fontes de aprendizagem e de identidade dos sujeitos da EJA (Sanceverino et al., 2020).
- A avaliação formativa e processual, que acompanhe o percurso dos estudantes e forneça feedbacks construtivos para a melhoria da aprendizagem (Andrighetto et al., 2022); dentre outras estratégias.

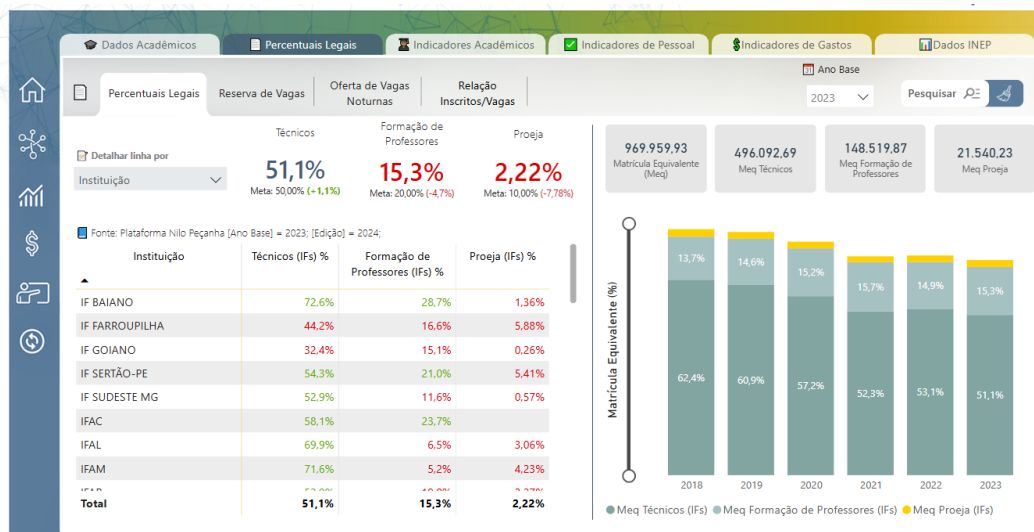
Andrighetto, Maraschin e Ferreira, em “Trabalho pedagógico na EJA EPT: considerações com base em estudo de uma realidade”, é destacada a importância do trabalho pedagógico colaborativo e da formação continuada dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas na EJA EPT. Essa colaboração entre os docentes, os gestores e os demais profissionais da educação e a construção coletiva de conhecimento são fundamentais para o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas aos estudantes adultos.

A gestão educacional deve garantir as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na EJA EPT, tais como: infraestrutura adequada; formação continuada dos docentes; apoio pedagógico aos alunos; flexibilização curricular; articulação com o mundo do trabalho; entre outras.

Além disso, a gestão educacional deve promover a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na definição das políticas e das ações educativas voltadas para a EJA EPT, fortalecendo o compromisso social e a identidade institucional dos Institutos Federais.

Ao considerar a Lei nº 11.892/2008, os institutos federais se apresentam como espaços privilegiados para a oferta da EJA integrada à EPT, pois possuem uma estrutura multicampi, uma diversidade de cursos e áreas de atuação, e um compromisso social com a democratização do acesso e a qualidade do ensino. No entanto, essa modalidade ainda enfrenta diversos desafios e tensões, como apontam Poubel et al. (2014), que analisam a história da EJA no Brasil e as políticas públicas voltadas para essa população. Entre esses desafios, destacam-se a necessidade de ampliar a oferta de vagas, de adequar os currículos e as metodologias às demandas dos estudantes, de formar professores qualificados e de garantir a permanência e o êxito dos alunos.

Figura 01 - Indicadores de Gestão | Percentuais Legais



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2025.²

2 Brasil. Plataforma Nilo Peçanha, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 15 jan. 2025. A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC.2025).

De acordo com os últimos dados atualizados na Plataforma Nilo Peçanha (Ministério da Educação e Cultura, 2025) referente ao ano de 2023, os Indicadores de Gestão, apontam 2,22% de matrículas vinculadas ao PROEJA ofertado pela Rede dos Institutos Federais³, sendo a quantidade de matrículas abaixo do percentual legal de 10%, estabelecido como meta em 2022. Vale ressaltar que a porcentagem de meta de oferta de vaga está estabelecida no § 1º do artigo Art. 2º do Decreto nº 5.840/2006 estabelece que “as instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007”, resguardando os direitos e princípios estabelecidos na Constituição Federal, de 1988, e na LDB, de 1966.

Neste contexto, a Educação Profissional e Tecnológica, por sua vez, deve superar a visão reducionista e instrumental que historicamente caracterizou a educação voltada para os trabalhadores no Brasil. Como afirma Kuenzer (2011), a pedagogia da fábrica reproduziu a lógica do capitalismo industrial, que separava o trabalho manual do intelectual, o saber fazer do saber pensar, e submetia os trabalhadores a uma formação alienante e fragmentada. Destarte, as estratégias desenvolvidas pelos Institutos Federais devem abranger essa quebra de paradigmas, formando sujeitos/cidadãos capazes de compreender a si, sua realidade e de atuarem no mundo do trabalho e na sociedade em busca dos seus objetivos e de melhorias sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o direito à educação, previsto no art. 205, da Constituição Federal (1988), com a seguinte dimensão: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

3 Conforme, informações disponíveis no Portal do MEC(2025), em 2019, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Brasil. Ministério da Educação e Cultura(MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

Diante do estabelecido pelo Decreto nº 5.840/2006 é de fundamental importância que as Instituições Federais cumpram o seu papel diante da sociedade. Uma vez que a Rede do IFs foi reestruturada em prol da oferta da educação às classes socialmente, historicamente excluídas, a Educação de Jovens e Adultos é a modalidade de ensino que vem a oportunizar a inclusão dos indivíduos, que por diversos motivos, não tiveram o direito à educação em idade adequada conforme estabelecido na legislação brasileira.

Assim, concerne a gestão dos institutos federais rever seus processos e o seu comprometimento à efetivação dos 10%(dez por cento) das matrículas dos estudantes inerentes à oferta da EPT integrada à EJA. De modo, a buscar meios de promover o acesso, a permanência e o êxito de uma formação politécnica, que articule os conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos, e que possibilite aos indivíduos uma atuação crítica e transformadora na sociedade.

Neste cenário, além de ser assegurado esse direito a população/sociedade, no que tange às estratégias do processo formativo na EJA/EPT e suas implicações para o trabalho pedagógico e a gestão educacional devem estar pautadas em uma concepção de educação que reconheça os sujeitos da EJA como protagonistas de sua formação e como agentes de transformação da sociedade. Fortalecendo a prática educadora uma perspectiva emancipatória e crítica da educação profissional e tecnológica, que a entenda como um direito humano e social dos trabalhadores, que contribua para sua formação integral e cidadã.

Nesse sentido, Charlot (2015) afirma que a relação com o saber é uma relação existencial, que envolve não apenas o conhecimento, mas também o desejo, a emoção, a identidade e o projeto de vida dos sujeitos. Assim, Charlot comunga com os pensamentos de Paulo Freire, “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTO, Marcos José; MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na EJA EPT: considerações com base em estudo de uma realidade.** Revista Roteiro. Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27385>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gestão e Sociedade, Belo Horizonte, v. 5, n. 19, p. 121-136, nov. 2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. SP: Ed. Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATOS, Maria Daise da Cunha; PLATZER, Maria Betanea. **Práticas pedagógicas na EJA**: as vozes de professores acerca das estratégias de ensino e uso de materiais didáticos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos. Salvador, v. 6, p. 223-235, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5706>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SANCEVERINO, A.R.; RIBEIRO, I. LAFFIN, M. H. L. F. **Estado do conhecimento das pesquisas sobre aprendizagem de pessoas jovens e adultas no campo da EJA**. Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 01 -24, jan./mar.2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/>

index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65981. Acesso em: 27 jan. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Ed. Cortez. 8. ed., 2011.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. Holos, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 16 jan. 2025.

POUBEL, Clarissa M. de S.; PINHO, Leandro G.; CARMO, Gerson T. do. **Uma arena de tensoes: a história da EJA ao PROEJA**. Cadernos de história da educação, v. 16, n. 1, p. 125, 2017.

O LIVRO *UMA BREVE INTRODUÇÃO À FILOSOFIA* DE THOMAS NAGEL: POSSIBILIDADES DE USO NO ENSINO DE FILOSOFIA

VICENÇONI, Daniel Longhini¹
DIAS, José Francisco de Assis²

RESUMO

O objetivo deste capítulo é analisar o livro *Uma breve introdução à filosofia*, de Thomas Nagel, como uma obra relevante para o ensino de Filosofia, especialmente no Ensino Médio. Sua inovação está em apresentar temas filosóficos sem se prender ao cotejo de leituras, como é comum em livros didáticos. A pesquisa está ancorada no método bibliográfico, tendo como principal fonte a obra do filósofo estadunidense Thomas Nagel. Observa-se que o livro permite reflexões críticas sobre questões filosóficas e possibilita aos alunos uma melhor compreensão do mundo em que estão inseridos. Além disso, sua abordagem acessível favorece a assimilação dos temas tratados. Os resultados indicam que, no que se refere ao ensino de Filosofia, inovar é mais do que simplesmente adotar novas tecnologias; trata-se também de ampliar o horizonte de conhecimento dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Thomas Nagel; Ensino Médio.

ABSTRACT

The book *What Does It All Mean? A Very Short Introduction to Philosophy* by Thomas Nagel presents itself as a relevant work for the teaching of philosophy, particularly in high school. Its aim is to stimulate critical reflection on central

1 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Realiza Estágio Pós-doutoral em Filosofia na UNIOESTE (PPGFIL), campus Toledo. daniel.longhini97@gmail.com

2 Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Urbaniana, Cidade do Vaticano, Roma, Itália (2008). Pós-doutor em Ciências Sociais, pela UNESP/ Marília. Atualmente é professor Associado "A" da UNIOESTE, no Campus de Toledo-PR. prof.dias.br@gmail.com

themes in the history of philosophy, making it a potential didactic tool for student development. The research is grounded in the bibliographic method, with the primary source being the writings of the American philosopher Thomas Nagel. It was observed that the book encourages critical reflections on philosophical questions and enables students to gain a better understanding of the world in which they live. Furthermore, the book's accessible approach facilitates comprehension of the topics discussed. The results indicate that the work can be an important reading for high school education.

Keywords: Teaching of Philosophy; Thomas Nagel; High School.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo é apresentar o livro *Uma breve introdução à filosofia*, do filósofo estadunidense, Thomas Nagel, como uma possível referência para ser utilizada no Ensino de Filosofia, especialmente para as turmas do Ensino Médio, das instituições públicas de ensino do país. Por ser uma obra que aborda assuntos filosóficos de uma forma não convencional, o livro pode ser utilizado para instigar o debate e sala de aula de forma inovadora.

Entendemos que inovação em sala de aula não se refere somente ao uso dos aparatos tecnológicos, como computadores, *datashows*, celulares e afins. A inovação no ensino pode se referir, também, a novas abordagens, sobre temáticas clássicas. Ou seja, é possível inovar utilizando livros, textos e excertos que contribuíam para a realização de um bom debate, especialmente, no caso do Ensino de Filosofia.

Thomas Nagel é conhecido por seus trabalhos relacionados à filosofia da mente e filosofia política e ética. Sua atuação profissional esteve ligada à Universidade de Nova Iorque. No que diz respeito a circulação de seu pensamento, deve-se ressaltar que ele ganhou maior repercussão após a publicação do artigo *What is it like to be a bat?*, publicado originalmente em 1974, na *Philosophical Review* (Nagel, 1974). O texto apresenta uma discussão pertinente sobre a questão da mente-corpo.

Além do seu artigo, as obras mais conhecidas de Thomas Nagel são *The view from Nowhere*, publicado originalmente em 1986 e que foi traduzido e publicado no Brasil pela editora Martins Fontes, com o título *Visão a partir de lugar nenhum*. Outro livro importante foi o *The last word*, de 1997, sendo que sua tradução e publicação no Brasil foi realizada pela Editora da UNESP, divulgando-o com o título de *A última palavra* (Nagel, 2004; 2001).

Outro texto de relevância publicado por Thomas Nagel é, justamente, sua obra de introdução à filosofia, com objetivo de ser um livro de divulgação científica. Sob o título de *Uma Introdução à filosofia*, o livro apresenta, de forma rápida, alguns conceitos e ideias da História da Filosofia. De certa forma, as discussões se concentram em temática como *consciência*, *mente*, *corpo-mente*, até mesmo o *existencialismo* (Nagel, 2011).

O livro *Uma breve introdução à filosofia*, é dividido em dez capítulos. Os capítulos foram organizados a fim de chamar a atenção dos leitores, com perguntas provocadoras e assuntos complexos, tratados, amiúde, com certa leveza.

Trata-se de uma obra que cumpre, de certa forma, seu objetivo de introduzir aos leitores discussões importantes da História da Filosofia. Por isso, seu uso no Ensino de Filosofia pode ser realizado como uma opção metodológica que, por mais que recorra aos métodos tradicionais, oferece também certa inovação pela forma como os assuntos do livro são abordados.

2 METODOLOGIA

A pesquisa se pautou nos pressupostos da pesquisa bibliográfica, recorrendo como fonte de análise a obra *Uma breve introdução à filosofia*, do filósofo estadunidense Thomas Nagel.

Para apresentar os resultados propostos, foi necessário demonstrar a importância da Filosofia enquanto disciplina escolar, para depois, analisar o livro de Thomas Nagel enquanto uma importante ferramenta didática para o Ensino de Filosofia, especialmente no âmbito do Ensino Médio.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Filosofia, enquanto disciplina escolar, historicamente, é alvo de disputas políticas e o resultado tem sido a sua marginalização do currículo escolar. Com as proposições do Novo Ensino Médio e o alinhamento para a formação de competências e habilidades, a Filosofia deixou de ser considerada uma disciplina obrigatória; sua carga horária foi reduzida; entretanto, sua importância, não.

É por meio da Filosofia que os estudantes são colocados em embates teóricos que possibilitam a reflexão de crítica acerca do mundo em que eles estão inseridos. Mais ainda, a Filosofia permite uma compreensão ampla de assuntos relacionados à ética, moral e da própria política. Trata-se, portanto, de uma disciplina com potencial formativo crítico, na qual, oferece aos alunos o contato com diferentes teorias que foram produzidas ao longo da História.

Além disso, é direito dos estudantes terem acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado. Ou seja, o ensino de Filosofia é um dos meios de garantir aos alunos do Ensino Básico, o contato direto com produções filosóficas que forjaram a sociedade contemporânea.

Embora a importância do ensino de Filosofia esteja afirmada em sua potencialidade de formar sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade na

qual estão inseridos, atualmente, no Brasil, a disciplina é alvo de disputas políticas e de um processo de marginalização.

Ao ser desconsiderada como elemento importante na formação dos estudantes, a Filosofia tem sofrido com a redução drástica de sua carga horária, especialmente após a Reforma do Novo Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/17, que a colocou como uma disciplina obrigatória do currículo³.

Ainda assim, mesmo com a marginalização legal do Ensino de Filosofia, a sua importância enquanto disciplina é objetiva, uma vez que permite aos estudantes desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre o mundo que os cerca. Entretanto, para que as discussões sejam proveitosas em sala de aula, é necessário ir além das discussões estabelecidas nos livros didáticos (quando existem). E, é neste sentido, que a obra de Thomas Nagel se apresenta.

O livro *Uma breve introdução à filosofia*, de Thomas Nagel, foi publicado originalmente em 1987, com o título de *What does it all mean?*. Sua primeira tradução para o português foi lançada em 2001, pela Editora Martins Fontes. Não se trata de um manual de História da Filosofia. Pelo contrário, no livro, Thomas Nagel trabalha livremente com temas instigantes da filosofia, sem se deter aos contextos históricos. Conforme o autor descreve:

Não discutirei aqui os grandes tratados filosóficos do passado, nem o contexto cultural em que foram escritos. O cerne da filosofia reside em certas indagações que a reflexiva mente humana considera naturalmente intrigante, e a melhor forma de iniciar o estudo da filosofia é pensar sobre elas diretamente (Nagel, 2001, p. 2).

Em seus dez capítulos, Thomas Nagel apresenta problemas da filosofia, sem, necessariamente, buscar solucioná-los. Seu objetivo é permitir ao leitor, a possibilidade de entrar em contato com problemas filosóficos, por meio de uma abordagem mais direta. Afinal, diferente de outros manuais de introdução à filosofia, a opção metodológica de Nagel não foi a de abordar a História da Filosofia.

Mesmo sem apresentar nominalmente os principais campos de estudos da filosofia, como ética, política, moral, existencialismo ou mesmo religião, o autor

3 Sobre isso, indicamos a leitura de: Barros (2021).

consegue chamar a atenção do leitor com reflexões pertinentes que, direta ou indiretamente, dialogam com os temas mencionados.

Este livro é uma breve introdução à filosofia para aqueles que não conhecem nada sobre o assunto. Geralmente, só se estuda filosofia quando se chega à faculdade, e por isso suponho que a maioria dos leitores deste livro ou estão em idade de cursar a faculdade ou são pessoas mais velhas. Mas isso nada tem a ver com a natureza do tema, e ficaria muito satisfeito se o livro despertasse o interesse também de alunos inteligentes do ensino médio que apreciam ideias abstratas e argumentos teóricos – se algum deles char a lê-lo (Nagel, 2011, p. 1).

A abordagem de Nagel para abordar temas existencialistas, por exemplo, é interessante. Ao discutir sobre a morte, o autor faz provocações que podem ser utilizadas em sala de aula, a fim de provocar discussões críticas. Conforme Nagel: “Devemos encarar a perspectiva da morte com terror, tristeza, indiferença ou alívio? Tudo depende, é claro, do que é a morte” (Nagel, 2011, p. 97).

O mesmo ocorre na sua discussão sobre filosofia da mente. Sem analisar as ideias de filósofos como Platão (428-347 a.C.), René Descartes (1596-1650) ou mesmo Baruch Spinoza (1632-1677), Thomas Nagel discorre sobre questões centrais de forma didática, especialmente no capítulo 2, intitulado *Como sabemos alguma coisa?* Para apresentar a discussão, o filósofo estadunidense recorre às máximas do *solipsismo*, do *dualismo* e do *materialismo* (*fiscalismo*). Entre as provocações que podem ser utilizadas em sala de aula, destacamos:

Se você pensar bem, verá que o interior da sua mente é a única coisa da qual pode ter certeza. Qualquer coisa em que você acredita – seja a respeito do Sol, da Lua, das estrelas, da casa e da vizinhança em que você vive [...] está baseada em suas experiências e pensamentos (Nagel, 2011, p. 7)

Mas será que todas as nossas experiências não poderiam ser um sonho gigante, sem *nenhum* mundo fora dele? Como você pode saber que não é assim? (Nagel, 2011, p. 9).

Se uma crença no mundo fora de nossas mentes apresenta a nós de maneira tão natural, talvez não necessitemos de razões para sustenta-la. Podemos simplesmente aceitá-la e esperar que estejamos certos (Nagel, 2011, p. 17)

As questões levantadas por Thomas Nagel não são seguidas de respostas ou mesmo hipóteses de filósofos. Pelo contrário, todas as suas elocubrações foram escritas com objetivo de permitir a reflexão; de despertar a curiosidade nos estudantes que estão no início de seus estudos em Filosofia.

O professor, ao ensinar Filosofia, especialmente no Ensino Médio, pode recorrer aos diversos recursos metodológicos, sejam os filmes, músicas, documentários, fontes originais e até mesmo o tradicional uso do quadro. O que não se pode perder de vista é a formação críticas dos estudantes.

Afinal, o Ensino de Filosofia deve permitir aos estudantes a reflexão sobre diversas temáticas, mas, também, pode contribuir para que eles entendam que o mundo não pode ser mensurado sobre métricas utilitaristas, tão imediatistas. Pelo contrário, é mister problematizar as condições objetivas do mundo que, em grande medida, direcionam as comunidades para um produtivismo sem preocupações com a dignidade humana.

A Filosofia não pode ser medida sob a ótica da “útil”, “imediato”, mas, sim, como um campo de estudo que, objetivamente é a base teórica das ciências e sem a Filosofia, a existência das ciências seria impossível (Chauí, 2010). A possibilidade de refletir sobre o mundo de forma crítica pode ser alcançada por meio do Ensino de Filosofia.

E, justamente, para pensar sobre a dignidade humana, Nagel, no capítulo 8, denominado *Justiça*, explora questões importantes que podem ser abordadas em sala de aula. “É injusto que algumas pessoas nasçam ricas e outras pobres? Se é injusto, deveríamos fazer alguma coisa quanto a isso?” (Nagel, 2011, p. 81). Afinal, a desigualdade social é um tema caro no estudo da Filosofia e que pode ser abordado no Ensino de Filosofia Moderna.

John Locke (1632-1704), filósofo inglês, é comumente estudado no contexto da filosofia moderna, especialmente entre os pensadores do iluminismo. Em sua obra, *Segundo tratado sobre o governo civil e outros ensaios*, está presente a defesa da propriedade privada enquanto resultado das liberdades individuais e, também, como promotora do trabalho individual e geradora da riquezas (Locke, 2021).

No mesmo sentido, nas aulas de Filosofia, o economista escocês, Adam Smith (1723-1790) é estudado quando se discute as transformações sociais advindas da Revolução Industrial, uma vez que ele foi um crítico do modelo econômico mercantil. Em sua obra *A riqueza das nações*, é apontado que a divisão do trabalho é um fator determinante na produtividade das indústrias e, portanto,

na produção de riquezas. Ainda assim, mesmo que gere riqueza, a divisão do trabalho também diferencia os salários de acordo com as habilidades de cada trabalhador (Smith, 1996).

São dois autores, contemporâneos, que discutem a questão da riqueza e ambos apontam na propriedade privada como um dos fundamentos para a manutenção das sociedades nas quais estavam inseridos. Nesse sentido, as desigualdades, resultantes da própria aquisição da propriedade privada são dadas como naturais.

Ainda sobre o mesmo período histórico, o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é introduzido e apresentado como antagonista direto de John Locke, como se a Filosofia fosse resultado somente de dicotomias entre assuntos econômicos e políticos.

Jean-Jacques Rousseau apresenta, em seu livro *Discurso sobre a Origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, que no estado de natureza os seres humanos eram livres e sem desigualdades, mas que, por meio da propriedade privada e das instituições sociais, as sociedades modernas se tornaram desiguais (Rousseau, 1999).

É possível trabalhar, em sala de aula, as perspectivas filosóficas de John Locke e Jean-Jacques Rousseau como opositoras. Seja por meio da problematização do papel da propriedade privada nas sociedades modernas, especialmente no contexto da Filosofia Moderna. Ainda assim, propomos, também, que o tema possa ser abordado por meio de excertos que instiguem o debate inicial, para que, depois, o professor apresente as ideias dos filósofos mencionados. É nesse cenário que a possibilidade do uso do livro de Thomas Nagel pode contribuir para criar novas dinâmicas em sala de aula:

A sorte de ter um talento natural e, ao mesmo tempo, de pertencer a uma certa família ou classe é um importante fator para determinar os rendimentos e a posição social de alguém numa sociedade competitiva. Oportunidades iguais geram resultados desiguais (Nagel, 2011, p. 83).

O excerto acima permite ao professor que aborde a temática da propriedade privada e da justiça, com uma problematização atual. Por meio da leitura e do debate, torna-se mais fácil apresentar uma discussão voltada à história da filosofia, em especial, à análise dos filósofos como Adam Smith, John Locke ou Jean-Jacques Rousseau.

Ética e Moral são umas das outras temáticas importantes que são abordadas em sala de aula. O capítulo 7, *Certo ou errado*, oferece algumas provocações.

Considera-se, geralmente, que a moral é universal. Se algo é errado, supõe-se que seja errado para todos; por exemplo, se é errado matar alguém para roubar-lhe a carteira, então é errado mesmo que o ladrão se preocupe com a vítima ou não. Mas, se o fato de algo ser errado deveria ser uma razão para não o fazer e se suas razões para fazer as coisas dependem de seus motivos, e os motivos das pessoas podem variar muito, parece então que não haverá um único certo e errado para todo o mundo (Nagel, 2011, p. 74).

O excerto do livro de Nagel possibilita que o docente explore variadas temáticas no campo da ética ou moral. Seja a ética katina que “leva-nos a reconhecer que temos determinados deveres morais *categoricamente*, ou seja, que há deveres que se nos impõem sejam quais foram nossos desejos ou preferências” (Galvão, 2012, p.162). Ou mesmo sobre os aspectos principais do campo da ética: “[...] o relativo ao fundamento e ao valor dos códigos [...] trata-se do *problema crítico*. O outro diz respeito às condições que possibilitam a ação moral em absoluto [...] *Este é o problema teórico*” (Mondin, 1980, p. 106).

O uso ou não de recursos externos (além do livro didático) é uma opção teórica do professor – que deve ser respeitada. O que se propõe aqui é apresentar possibilidades de uso do livro de Nagel para o Ensino de Filosofia, sobretudo nas aulas de Ensino Médio. Inclusive, não se trata de uma apologia à obra, afinal, ela possui suas limitações, justamente por não apresentar filósofos ou escolas filosóficas como referência em seus capítulos.

De toda forma, o livro, utilizado didaticamente por um professor, pode permitir bons debates em sala de aula. A questão não é utilizá-lo sempre, como fosse um manual didático. Pelo contrário, é saber que, se necessário, de acordo com a temática da aula, o seu uso pode ser considerado um ponto de partida para as reflexões escolares.

É na aula de filosofia que surge o *movimento de provocação*. Provoca-se o surgimento do pensamento original; busca-se a compreensão do mundo; provoca-se a imaginação do que é e do que poderia vir a ser. O professor é o

responsável pelo nascimento desse espaço, onde a *provocação* ganha sentido (Aspis, 2004).

A inovação na aula de Filosofia não pode residir somente na aceitação e submissão aos novos recursos tecnológicos – que são importantes – nas práticas docentes. Inovar no ensino de Filosofia é permitir que o estudante consiga escapar de sua realidade, mesmo que os contextos econômicos e educativos não favoreçam a formação crítica.

Portanto, não pretendemos, aqui, discutir inovação numa perspectiva tecnicista, mas, sim, no sentido de que inovar é permitir que o estudante se renove enquanto ser humano. “As aulas de filosofia são desestabilizantes pois assim é a filosofia: assim que acaba de encontrar-se, perde-se de novo, deliberadamente. Essas aulas têm vocação para serem emocionantes, não são apenas cerebrais” (Aspis, 2004, p. 316).

A provocação é sempre inovadora, pois permite ao sujeito (re)pensar sua realidade. Inova, pois o tira da zona de conforto. Ampliar os horizontes de possibilidades reflexivas dos estudantes é o caminho para que o Ensino de Filosofia resista, mesmo quando negam sua importância.

Por isso, ao indicar *Uma breve introdução à filosofia* como recurso didático para ser utilizado no Ensino de Filosofia, principalmente no Ensino Médio, entendemos que as indagações presentes na obra podem contribuir com a criação de debates pertinentes, sem perder de vista o conteúdo programático, prescrito legalmente.

Cabe ao professor reconhecer os limites e possibilidades em suas aulas de filosofia. Nem sempre a utilização de determinados recursos didáticos potencializará boas reflexões. Por isso, é importante considerar que não existe uma regra única no ato de ensinar. O importante é sempre inovar: possibilitar ao estudante a reflexão sobre o mundo que o cerca, para que, assim, a sua percepção sobre o *eu* e o *outro* seja ampliada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu avaliar a obra *Uma breve introdução à filosofia*, de Thomas Nagel como um possível livro para ser utilizado nas aulas de Filosofia no Ensino Médio. Por se tratar de uma obra introdutória, a sua linguagem é acessível, o que garante, aos estudantes, fácil compreensão.

As provocações e reflexões de Thomas Nagel no decorrer de sua obra podem ser utilizadas para instigar a curiosidade dos estudantes e para promover debates sobre temas filosóficos. Possibilitar aos alunos uma formação crítica e reflexiva é o papel da Filosofia, e por isso, a Filosofia, seja enquanto disciplina escolar ou como campo de conhecimento, deve ser defendida.

Dessa forma, o livro *Uma breve introdução à filosofia* pode permitir aos professores de Filosofia do Ensino Médio a problematização de temáticas da História da Filosofia de maneira didática e crítica, contribuindo para o desenvolvimento das aulas ao longo do ano letivo.

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.

BARROS, Rafael de. Uma análise da Lei 13.415/17: o novo Ensino Médio e o lugar da Filosofia no Currículo. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, [S. l.], v. 7, p.1-22, 2021.

CHAUÍ, Marilene. **Boas-vindas à filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GALVÃO, Pedro. Ética. In: Galvão, Pedro. **Filosofia**: uma introdução por disciplinas. Lisboa: Edições 70, 2012, p.143-174

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONDIN, Battista. **Introdução à filosofia**: problemas, sistemas, autores, obras. São Paulo: Paulus, 1980.

NAGEL, Thomas. **A última palavra**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

NAGEL, Thomas. **Uma breve introdução à filosofia**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

NAGEL, Thomas. **Visão a partir de lugar nenhum**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NAGEL, Thomas. What is it like to be a bat? **The Philosophical Review**, [s.l.], v. 83, n. 4, oct. 1974, p. 435-450.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Investigação sobre sua natureza e suas causas. Vol I. São Paulo: Nova Cultura, 1996

MATERIAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID NA EMEF SÃO JOÃO BATISTA EM CAMETÁ-PA

MONTEIRO, Giselle Assunção¹
PINHEIRO, Eliane Valente²

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre o processo de produção de materiais didáticos realizados durante as experiências vivenciadas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista de Cametá-PA, destacando a importância desses materiais para uma aprendizagem significativa. Os referenciais teóricos são: André (2018), Arroyo (2017), Freire (2005), Gadotti (2011), Monteiro (2019), Pimenta (1995) e Soares (2003). A metodologia utilizada é a observação participante nas turmas da 2ª etapa da EJA, a análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. Os resultados identificam a contribuição dos materiais didáticos produzidos no PIBID para o ambiente educacional e para a valorização do contexto local nos conteúdos e a importância do PIBID para formação docente. Conclui-se que essa experiência contribuiu de forma muito significativa para nossa formação como professores da Educação Básica.

Palavras-chave: Materiais Didáticos; Educação de Jovens e Adultos; PIBID.

ABSTRACT

This work presents a reflection on the process of producing teaching materials carried out during experiences through the Institutional Teaching Initiation Scholarship

1 Mestranda da linha de pesquisa Cultura e Linguagens do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Bolsista do programa CAPES. E-mail: gisellemonteiro174@gmail.com.

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Bolsista Proad. E-mail: evalente017@gmail.com.

Program (PIBID) at the São João Batista Municipal School of Elementary Education in Cametá-PA, highlighting the importance of these materials for meaningful learning. The theoretical references are: André (2018), Arroyo (2017), Freire (2005), Gadotti (2011), Monteiro (2019), Pimenta (1995) and Soares (2003). The methodology used is participant observation in the 2nd stage of EJA classes, data analysis was carried out through content analysis. The results identify the contribution of teaching materials produced at PIBID to the educational environment and to the appreciation of the local context in the content and the importance of PIBID for teacher training. It is concluded that this experience contributed very significantly to our training as Basic Education teachers.

Keywords: Teaching Materials; Youth and Adult Education; PIBID.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por finalidade socializar algumas reflexões sobre o processo de produção de materiais didáticos para educação de jovens e adultos que foram elaborados por meio das experiências vivenciadas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na EMEF. São João Batista do município de Cametá-PA³. Nesta discussão visamos demonstrar a importância do uso de materiais didáticos elaborados a partir da experiência de vida e trabalho dos jovens e adultos e apresentar a contribuição desses materiais contextualizados para o processo de aprendizagem do aluno.

Essa abordagem sobre os materiais didáticos é relevante para o campo da educação, e principalmente para os professores dessa modalidade. A prática da utilização de materiais didáticos adequados às especificidades dos jovens e adultos pode enriquecer a práxis pedagógica do educador, melhorar o ambiente escolar e a motivação do aluno em continuar na sala de aula. Além disso, possibilita o educador sair do livro didático e de suas formações ideológicas discursivas que costumam ser eurocêntricas, estereotipadas e fora da realidade que o educando vive.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se designa de uma modalidade de ensino diferente do ensino regular, sua oferta abrange o ensino fundamental e o ensino médio, é direcionada a pessoas adultas que de alguma forma não conseguiram completar seus estudos no tempo “normal”. O desenvolver da pesquisa retrata “abordar a concepção ampliada de educação de jovens e adultos, que entende educação como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar” (Brasil, 2008, p. 01).

Um dos aspectos em comum aos alunos que estão inseridos nessa modalidade de ensino são no aspecto resistência, como a maioria trabalha durante vários períodos do dia, encontram-se exaustos e com uma baixa resposta cognitiva, comparado ao de crianças. Por isso, o professor deve ter uma metodologia flexibilizadora para conseguir transmitir a todos os alunos um ensino-aprendizagem de qualidade e elaborar atividades lúdicas que venham potencializar a alfabetização e o letramento desses alunos.

³ Neste estudo, relatamos nossa experiência como bolsistas voluntários no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), durante o período de 2022 a 2024.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho qualitativo, no qual, busca-se compreender a importância desta modalidade de ensino da EJA, com o intuito de proporcionar novos caminhos de conhecimento deste ensino.

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa participante (Gil, 2002) na turma da 2º Etapa/EJA na EMEF. São João Batista do município de Cametá. Onde foram observadas as aulas da supervisora, foram desenvolvidos planos de aula e materiais didáticos para serem utilizados na educação de jovens e adultos, ressaltando que essas produções foram elaboradas a partir das dificuldades apresentadas pelos educandos.

A coleta de dados também foi feita a partir da observação, em que é considerado nosso percurso no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), entendemos que estar no ambiente escolar nos ajuda a compreender as dificuldades, desafios e estratégias do fazer pedagógico.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, possibilitando uma análise crítica dos dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado no ano de 2007, funcionando sob a administração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em suma estimula a valorização do magistério por meio da concessão de bolsas para estudantes de graduação. (MEC, 2023).

Segundo Pimenta (1995) a essência da prática do docente é o ensino-aprendizagem, onde envolve a realidade histórico-social do aluno sobre o objeto do conhecimento. Considera-se que o caminho para a formação docente é tornar o graduando participante da realidade escolar. Sobre essa questão André (2018) afirma que os professores iniciantes egressos do PIBID poderão ter uma inserção na sala de aula menos problemática. Além disso, na EJA o processo de ler e escrever deve partir de um contexto onde a leitura e escrita fazem sentido para a vida do educando, conforme Soares (2003).

Pelo fato do PIBID acontecer na modalidade de Jovens e adultos é importante mencionar o contexto em que essa educação de jovens e adultos surgiu. Inicialmente teve um contexto a partir da “Educação Popular”, na qual autores

como Paulo Freire e Moacir Gadotti destacam-se como precursores dessa temática, em que seus escritos se manifestam em prol de uma educação problematizadora que relaciona os conhecimentos do sujeito no momento da práxis pedagógica.

Segundo Gadotti (2011) a Educação Popular privilegia e incorpora os saberes populares ao conhecimento sistemático, problematizando as práticas do cotidiano na educação que há na escola. Na perspectiva da educação popular, Freire (2005) pressupõem a questão da educação como prática libertadora, na qual seria uma educação que dialogava com a realidade do educando, problematizando a vivência desse educando nos conteúdos curriculares da escola.

Nesse ínterim, entendemos que os materiais didáticos produzidos na EJA devam ser de importância significativa para esse público, pois, segundo Monteiro (2019), ensinar não se limita apenas a ensinar os alunos a escrever; também envolve mostrar a eles o significado social da leitura e da escrita. Esses educandos não estão na sala de aula apenas para aprender a decodificar as palavras; eles desejam ler o que tem relevância para suas vidas.

Dessa maneira, pode ser entendido que esse público precisa ser visto com um olhar mais específico, que valorize suas experiências de vida e de trabalho. No qual enfrentam duras jornadas de trabalho antes de entrar na sala de aula. De acordo com Miguel Arroyo (2017) é importante que os educadores se perguntem de que trabalhos os jovens e adultos chegam até a sala de aula, pois, podem chegar de trabalhos precarizados, sem instabilidade financeira e inseguros.

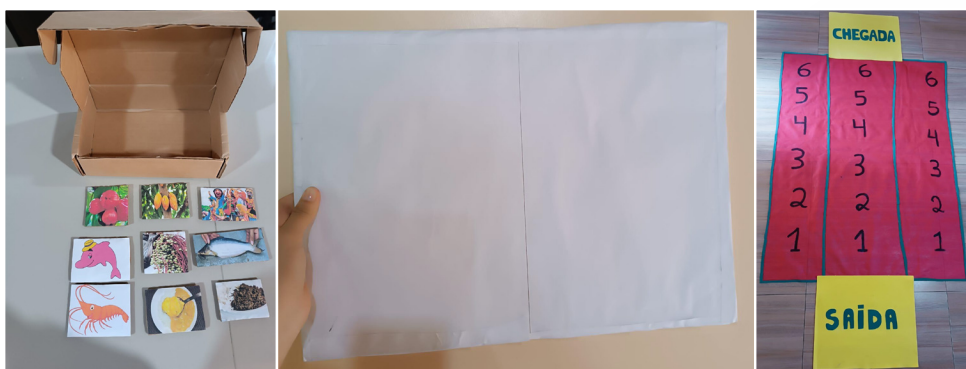
Desse modo, compreendemos que a alfabetização e letramento dos jovens e adultos tem que valorizar o lado histórico-cultural do aluno, e essa valorização pode estar presente nos materiais didáticos que são utilizados e no conteúdo abordado em sala de aula.

A participação no PIBID possibilitou a construção de recursos pedagógicos significativos que mudaram a dinâmica da sala de aula da modalidade de Jovens e Adultos, desse modo, o ensino-aprendizagem desse público assumiu uma educação multicultural que reconhece sua trajetória de vida.

No período de novembro de 2022 e novembro de 2023, voluntariamente foram produzidos 03 materiais didáticos lúdicos para serem usados na turma da EJA 2ª Etapa da EMEF. São João Batista do município de Cametá. Todos esses materiais acompanham o ciclo alfabético de Emília Ferreiro para alunos silábicos, grade curricular de Língua Portuguesa e partiram das dificuldades de leitura, escrita e pronúncia de sílabas pelos alunos.

O primeiro material didático produzido foi para uma oficina pedagógica realizada pelo núcleo de Pedagogia na sala da EJA 2ª Etapa da EMEF. São João Batista. Nessa oficina foi produzido o material didático chamado “Corrida Silábica” que foi composto por um tapete e fichas de imagens, em que as imagens representam objetos que fazem parte da realidade dos alunos dessa região, como Cacau, Açaí, Peconha, Remo, Canoa, Boto, Camarão, Mapará, e entre outros. Tem 03 colunas, contendo na parte inferior “saída” e na parte superior “chegada”, onde o aluno pronuncia em voz alta a imagem sorteada, conta a quantidade de sílabas que a imagem contém e anda no tapete de acordo com o número de sílabas, e em seguida o aluno escreve a palavra em um quadro móvel.

Figura 1. Recursos materiais que fazem parte da atividade lúdica “Corrida Silábica”.



Fonte: Autoras, 2025.

Figura 2. Alunos interagindo com o material didático “Corrida Silábica”.



Fonte: Autores, 2025.

Pela realização desta atividade podemos perceber que os alunos se sentem motivados quando experimentam uma atividade que aborda elementos de seu dia a dia e conseguem assimilar o conteúdo proposto de maneira divertida, pois sentem desafiados a procurar em suas lembranças o significado que cada palavra representa para sua vida.

O segundo material didático “Roleta das Sílabas” foi elaborado a partir de um plano de aula desenvolvido para a turma da 2ª Etapa/EJA, no qual, foi trabalhado em sala no dia 23/11/2022. Com o objeto do conhecimento sobre a consciência grafo fonêmica dos alunos em relação a sílabas simples e os dígrafos. A aula foi iniciada apresentando a proposta da temática, em seguida, foram exibidas no quadro algumas famílias. Logo após, foi explicado sobre o assunto dos dígrafos. Depois, a escuta das marchinhas “Madame Jararaca” e “Marcha do Açaí” de Alberto Mocbel. Foi feita a leitura das marchinhas junto com os alunos. Os alunos circularam as sílabas simples e os dígrafos das letras do texto das marchinhas. Para finalizar a aula, foi aplicado o material didático “Roleta das sílabas” que foi construído por meio da plataforma online “Wordwall”, sendo transmitida por um datashow. Foram disponibilizadas aos alunos palavras retiradas das marchinhas em que continham sílabas simples e dígrafos. Para melhor facilitar aos alunos, as sílabas foram destacadas em cores. E o funcionamento do material seguia assim, a roleta sorteava a sílaba e os alunos tinham a função de encontrar essa sílaba nas palavras e ao encontrar pronunciava aos demais alunos.

Figura 3. Material didático “Roleta das Sílabas” sendo desenvolvido em sala de aula.



Fonte: Autoras, 2025

O terceiro material é chamado “Conquistando as Sílabas”, que foi produzido para uma oficina de materiais didáticos para EJA. Esse material conta com um plano de aula que foi regido no dia 23/11/2023 na turma da 2º Etapa da EJA. No dia da regência, primeiro foi apresentado o conteúdo “Lendas Amazônicas e os dígrafos” por meio de um DataShow. A partir disso, foi explicado o que são as lendas, sua origem e feita uma contação das lendas da Amazônia e regionais, como: “Boto”, “Iara”, “Curupira” e “Saci-Pererê”. Depois dessa contação de história foi explicado as sílabas simples e complexas (dígrafos). Logo após essa parte teórica os alunos partiram para prática através de um jogo de tabuleiro, onde tinha elementos do dígrafos e das sílabas simples. Para começar o jogo primeiro foi realizado um sorteio com um dados, e o aluno com número maior começava. No qual andava as casas do tabuleiro de acordo com o número sorteado. E conforme a casa procuravam as palavras da lendas com dígrafos e sílabas simples, e em seguida faziam a divisão silábica dessa palavra.

Figura 4. O tabuleiro “Conquistando as Sílabas” sendo exercido na turma EJA 2ª Etapa.



Fonte: Autoras, 2025.

Pela atividade os alunos conseguiram entender a importância da lenda para a identidade e história de nossa região. E se sentiam à vontade para contar as lendas que conheciam. Também puderam se divertir com o jogo do tabuleiro, pelo fato de ter o desafio de encontrar, dividir as sílabas e ler trechos das histórias das lendas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre materiais didáticos e aprendizagem significativa, baseado na experiência do PIBID na EMEF São João Batista no município de Cametá-PA,

destaca a relevância fundamental da qualidade e da adequação dos materiais no processo educacional na EJA. A aprendizagem significativa é enriquecida quando os materiais utilizados são cuidadosamente selecionados e alinhados com os objetivos pedagógicos a serem alcançados na turma da 2ª Etapa/EJA, uma vez que, os alunos mostram dedicação em aprender os assuntos em sala de aula.

O PIBID, como uma iniciativa de formação docente, emerge como um facilitador essencial para compreensão da importância crucial dos materiais didáticos nas práticas pedagógicas. A experiência prática proporcionada pelo programa permite que nós educadores em formação explorem diferentes estratégias e recursos, compreendendo como os materiais podem ser efetivamente integrados para promover uma aprendizagem mais significativa.

Em suma, o estudo destaca que, ao integrar de forma eficaz os materiais didáticos em práticas pedagógicas, é nossa responsabilidade como educadores ter o potencial de criar ambientes de aprendizagem mais significativos. O PIBID, ao proporcionar uma experiência prática, prepara-nos para enfrentar os desafios do processo educacional, capacitando-nos a utilizar os materiais didáticos de maneira eficiente e eficaz. Esse entendimento mais profundo contribui para uma educação mais envolvente e impactante para os estudantes.

A relevância desse trabalho reside na constatação de que materiais didáticos bem escolhidos podem servir como ponte entre o conhecimento formal e as experiências de vida dos alunos. Ao adaptar os materiais para refletir a realidade local, podemos criar um ambiente de aprendizagem que não apenas transmite informações, mas também constroi significado e conexões duradouras nos alunos.

Conclui-se que a integração entre materiais didáticos e aprendizagem significativa é um processo dinâmico e que a participação no PIBID não apenas aprofunda a compreensão teórica desse processo, mas também nos capacita a sermos agentes transformadores nas práticas educacionais, alinhando-as às características específicas da comunidade em que estamos inseridos. O resultado é uma educação mais relevante, engajadora e significativa para os alunos da EMEF São João Batista e para nós como educadoras em formação.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), no âmbito

do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Destacamos que nossa participação no PIBID ocorreu de forma voluntária.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230095, p.1-20, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100172&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2023.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. PIBID apresentação. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/pibid#:~:text=Entre%20as%20propostas%20do%20Pibid,mat+em%C3%A1tica%20para%20o%20ensino%20m%C3%A9dio>>. Acesso em: 30 de Jul de 2023

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2011.

GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MONTEIRO, Annelize da Silva. **Letramento e alfabetização na educação de jovens e adultos (eja)**: a prática de leitura. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVIII, Nº. 000155, 08/01/2019. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/>

letramento-e-alfabetizacao-na-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-pratica-de-leitura Acessado em: 09/11/2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

DA PROPOSTA A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID A PARTIR DE ATIVIDADES NA SALA DE AULA

SILVA, Daniele Martins da¹
SILVA, Sílvio César Lopes da²

RESUMO

O artigo discute a utilização de vídeos publicitários como recurso educacional em ambiente escolar, ressaltando a relevância da comunicação audiovisual na sociedade digital atual. O estudo, realizado em uma instituição de ensino público, adota uma metodologia ativa e qualitativa, a qual parte do estudo de caso para investigar a eficácia do uso de múltiplas linguagens no desenvolvimento de vídeos publicitários pelos estudantes e da participação ativa dos mesmos no processo de reflexão, recortes metodológicos e na concretude da proposta. A experiência evidencia o poder dos vídeos comerciais em estimular diferentes habilidades cognitivas, perceptivas e comunicativas, favorecendo uma forma de aprendizado prazerosa que transcende fronteiras linguísticas e culturais e perpassam a vida do aluno e suas interações sociais. Destaca-se a eficácia e a valorização proporcionadas pela incorporação de vídeos publicitários como instrumento pedagógico, fomentando, assim, uma educação mais inclusiva e atenta à diversidade presente nas salas de aula.

Palavras-chave: Vídeos na aula; Experiência; participação; comunicação; aprendizagem.

1 Graduado em Licenciatura Letras Língua Portuguesa, Bolsista - PIBID-FAPESQ-PB, Universidade Estadual da Paraíba -UEPB, *Campus* I Campina Grande -Pb. E-mail: danielerop915@gmail.com

2 Professor da rede pública de ensino no Estado da Paraíba. Atua em curso de formação e professores e na orientação de alunos do Programa de iniciação à docência - PIBID. É formado em filosofia, letra e pedagogia. Com pós graduação em Educação. Email:sclop34@gmail.com

ABSTRACT

This article discusses the use of advertising videos as an educational resource in schools, highlighting the relevance of audiovisual communication in today's digital society. The study, conducted in a public educational institution, adopts an active and qualitative methodology, which is based on a case study to investigate the effectiveness of the use of multiple languages in the development of advertising videos by students and their active participation in the process of reflection, methodological cuts and in the concreteness of the proposal. The experience highlights the power of commercial videos to stimulate different cognitive, perceptive and communicative skills, promoting a form of pleasurable learning that transcends linguistic and cultural boundaries and permeates the student's life and their social interactions. The effectiveness and value provided by the incorporation of advertising videos as a pedagogical instrument are highlighted, thus fostering a more inclusive education that is attentive to the diversity present in classrooms.

Keywords: Videos in class; Experience; participation; communication; learning.

1 INTRODUÇÃO

A comunicação audiovisual contemporânea está profundamente enraizada na era digital, onde a imagem em movimento desempenha um papel fundamental na disseminação de ideias e informações. No contexto educacional, a criação de vídeos com fim publicitário emerge como uma ferramenta essencial para promover um aprendizado lúdico, criativo e interativo, mesmo que esta produção seja interna e com objetivos específicos para uma matéria ou atividade extraclasse. O poder da imagem em movimento vai além das barreiras linguísticas e culturais, oferecendo uma plataforma única para o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos, o que vai permitir a participação direta de todos e a interação nas atividades propostas.

No panorama educacional atual, presenciamos um crescimento exponencial do uso de vídeos como uma estratégia de marketing inovadora e altamente eficiente, percebendo a importância de contar histórias de maneira visualmente envolvente. A produção de vídeos publicitários não é apenas uma forma de promover produtos ou serviços, mas também uma oportunidade para introduzir recursos multimídia na sala de aula. É preciso entender a multimídia a partir de programas e sistemas que possibilitam a comunicação através de múltiplos meios de representação de informação, como som e imagens animadas (Paula Filho, 2009, p.03)

Por meio da diversidade de linguagens presentes nos vídeos publicitários, foi proporcionado aos estudantes a oportunidade de explorar textos verbais e orais, juntamente com imagens, cores e diferentes formatos, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da habilidade de leitura, entre outros aspectos. Daí ser importante entender que a linguagem vai mudando de acordo com os sujeitos e se adaptando as necessidades comunicativas, as quais modifica e aprimora o processo comunicativo. (Sá, 2005).

Tal ação levou a desafiar os alunos a pôr em prática o que aprenderam analisando as mensagens transmitidas por meio de várias expressões, o que propicia uma compreensão mais ampla e uma apreciação mais profunda das nuances comunicativas presentes nos textos propostos. Isso nos leva a concordarmos com Lévy (1993), quando este afirma que a comunicação puramente escrita elimina a mediação humana no contexto que adaptava ou traduzia as mensagens vindas de um outro tempo ou lugar. Daí a necessidade de diversos elementos, para fazer essa comunicação atrativa e despertar o interesse em meio aos adolescentes e jovens.

Essa abordagem multifacetada não só enriquece o repertório comunicativo dos estudantes, mas também os capacita a decifrar e interpretar de maneira mais profícua às mensagens veiculadas, promovendo assim uma compreensão mais aprofundada e crítica do contexto comunicativo em que estão inseridos. Além disso, tal abordagem estimula habilidades cognitivas e perceptivas fundamentais para sua formação integral.

Ao incluir o estudo e a elaboração de vídeos publicitários na sala de aula, o professor amplia o valor educativo do processo, já que se trata de uma atividade complexa que envolve a geração de ideias, a escolha da mensagem e a aplicação de técnicas audiovisuais. Além disso, essa ferramenta proporciona aos alunos a oportunidade de explorar diferentes perspectivas e habilidades, enfrentar desafios e descobrir oportunidades únicas ao trabalhar em conjunto com o objetivo comum de transmitir uma mensagem.

Não é nosso objetivo apresentar fórmulas prontas que sirvam de receitas as quais não dialogam com a prática do professor e, por conseguinte, lhes traga resultados, pois sabemos que a realidade é singular para cada um, o que vai depender de diversos fatores que podem corroborar ou não para o desenvolvimento da mesma. Explicamos aqui, aquilo que nos motivou e nos fez trabalhar com nossos alunos, partindo de nossa realidade e dos objetivos que fomos determinado, dialogando com os alunos e dando-lhes sentido. Isso nos leva a concordarmos com Freire (1983) quando afirma que a dialogicidade é base para uma educação libertadora e transformadora.

Diante disso, o nosso objetivo é explicitar ao longo do trabalho um relato de experiência que se traduz pelos estudos desenvolvidos com os alunos do ensino fundamental II de uma escola pública e ao mesmo tempo reverbera em nossa formação enquanto estudantes de um curso de licenciatura, proporcionado por programas institucionais a exemplo do PIBID.

2 METODOLOGIA

A origem deste estudo remonta a uma experiência em um projeto realizado por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-FAPESQ-PB³) ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba. A intervenção

3 O programa PIBID-FAPESQ-PB, foi criado pela parceria Universidade Estadual da Paraíba e a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba. Este teve por objetivo atuar diretamente na formação e

ocorreu em uma escola pública da rede estadual de ensino, especificamente em uma turma dos anos finais do ensino fundamental II. Durante as atividades desenvolvidas, observamos que alguns alunos enfrentavam dificuldades em expressar livremente suas ideias em sala de aula, mas se comunicavam melhor em grupos. Essa constatação nos levou a refletir sobre uma metodologia que pudesse estimular uma participação mais efetiva dos estudantes, para que as trocas e os diálogos fossem acontecendo. Ou seja, sabendo das limitações apresentadas e do que poderíamos desenvolver, pensamos em algo que partisse do interesse do aluno, e que não fosse uma imposição nossa. Daí começamos a analisar propagandas em redes sociais e outras veiculadas em TV's abertas.

Em relação a natureza do trabalho, optamos pela abordagem qualitativa. Conforme Minayo (2009), essa perspectiva lida com uma dimensão da realidade que não pode ser quantificada, trabalhando essencialmente com os significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. A pesquisa qualitativa busca compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos específicos.

Corroborando com tal pensamento, Creswell (2007), vai afirmar que a pesquisa qualitativa é principalmente interpretativa, onde o pesquisador interpreta os dados de forma holística dos fenômenos sociais. Isso justifica o motivo pelo qual estudos qualitativos frequentemente apresentam uma visão panorâmica em vez de análises detalhadas. Quanto mais abrangente, interativa e complexa for a narrativa, melhor será o estudo qualitativo.

Quanto aos objetivos deste estudo, ele é caracterizado como pesquisa exploratória e descritiva. De acordo com Gil (2002), as pesquisas exploratórias visam proporcionar maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo mais evidente ou formar hipóteses, envolvendo levantamento bibliográfico e entrevistas.

A realização desta pesquisa aconteceu por meio de intervenções e observações da vivência dos estudantes de uma escola pública estadual, localizada na cidade de Campina Grande-PB. Cabe destacar que algumas limitações marcaram a execução das atividades, como o espaço físico e o recurso disponível, uma vez que o prédio da escola está em reforma e os alunos estão alocados em outro espaço. Porém, aquilo que a princípio se evidência como limitação,

professores, possibilitando-lhes o contato direto com a realidade educacional, e contribuindo diretamente para a formação dos professores. O mesmo foi regido por edital. In: EDITALPROGRAD/UEPB/002/2022. <https://fapesq.rpp.br/>

tornou-se uma motivação a mais, pois proporcionou ao aluno repensar o seu local de fala e ao mesmo tempo pensar em melhorias para a futura escola. Nosso público-alvo é composto pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II⁴.

RESULTADOS

Na perspectiva dos multiletramentos⁵, optou-se pelo gênero discursivo da propaganda digital para a execução do projeto em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 28 alunos, com uma média de 14 anos de idade, e com a participação do professor supervisor. A escolha desse gênero se deu devido ao seu apelo visual marcante, que desperta o interesse dos adolescentes e os leva a refletir sua condição e existência.

E como afirma Carvalho (1996)

A função persuasiva na linguagem publicitária consiste em tentar mudar a atitude do receptor. Para isso, ao elaborar o texto o publicitário leva em conta o receptor ideal da mensagem, ou seja, o público para o qual a mensagem está sendo criada. O vocabulário é escolhido no registro referente a seus usos. (Carvalho, 1996, p. 19).

Esses textos são multimodais e, em geral, caracterizam-se pela combinação de modos semióticos que visam promover significados e alcançar o leitor com um propósito específico. Como pode ser observado nas imagens a seguir:

4 Cabe destacar que as imagens apresentadas ao longo do texto, fazem referência aos momentos em que as atividades foram desenvolvidas. O propósito destas é mostrar que o envolvimento do aluno foi de suma importância para que os objetivos e propósitos fossem alcançados. Daí cobrirmos o rosto dos alunos com um *emoticon*, preservando assim sua identidade.

5 Partimos da ideia de multiletramentos como a soma de atividades sociais e culturais que singularizam os sujeitos, haja vista a vasta composição de textos e a interação que se faz com os mesmos. Ou seja, uma vez que são interativos, são híbridos, fronteiriços (mestiços de linguagens, modos, mídias e culturas). (Rojo, 2012, p.23). In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Imagem 1



Imagem 2



Fonte: arquivos dos autores, 2024.

Com o objetivo de aprimorar o conhecimento dos alunos sobre o gênero propaganda, nos primeiros encontros procedeu-se à análise de diversos textos online desse gênero. Essa análise foi feita a partir da interpretação e análise dos recursos utilizados, tanto verbais quanto não-verbais. Durante os encontros, utilizou-se um projetor multimídia com acesso à internet e um aparelho de som para a realização da interpretação coletiva, além de estimular debates, conversas e exposições de dúvidas.

No primeiro encontro, foram apresentadas algumas imagens de propaganda, porém não foi informado aos alunos a qual gênero pertencem. Inicialmente, realizou-se uma análise coletiva da linguagem verbal e não verbal, observando como o texto e o conjunto de cores contribuem para a transmissão da mensagem, bem como qual era a intencionalidade subjacente ao texto. Os estudantes chegaram à conclusão de que se tratava de uma propaganda antes de ser apresentado o gênero e suas características. Como podemos observar a seguir:

Imagem 3



Imagem 4



Fonte: arquivos dos autores, 2024.

Para a execução da atividade, a turma foi dividida em três grupos, cada um contendo aproximadamente seis alunos, em que cada membro do projeto PIBID era designado para ser responsável por um grupo. É importante mencionar que, em um dos encontros iniciais, foi entregue uma propaganda recortada, com a intenção de que os alunos colocassem as partes em ordem e descobrissem qual produto estava sendo divulgado no texto.

Considerando que os três grupos permaneceram unidos até o final do projeto, por termos em mente a importância de respeitar o aluno em sua totalidade, incluindo sua individualidade, ritmo de aprendizagem, necessidades e direitos. O professor não deve ignorar as particularidades de cada aluno, pois ao negligenciá-las em uma prática pedagógica repetitiva, compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também sua própria identidade profissional. De acordo com Veiga (2005), ao adotar uma abordagem pedagógica baseada na repetição, o educador se distancia da verdadeira natureza da atividade pedagógica, assumindo uma posição periférica na realização de tarefas. Isso resulta em relações impessoais e distantes entre as ações realizadas e a falta de interação significativa com as pessoas envolvidas, especialmente os alunos.

Num cenário em que o professor se restringe a simplesmente seguir padrões previamente estabelecidos, ele acaba se tornando apenas um cumpridor de tarefas, perdendo a capacidade de se enxergar como um participante ativo na construção do saber. Esta abordagem, muitas vezes implementada através de políticas educacionais ditadas por entidades competentes, acaba por relegar o trabalho docente a um mero meio de sobrevivência, sem espaço para a criatividade e desconectado do panorama mais abrangente do desenvolvimento educacional.

Dessa forma, é de extrema importância que o educador assuma o papel de facilitador no processo de ensino-aprendizagem, valorizando e respeitando as diferenças individuais dos estudantes. É essencial estimular a participação ativa, a criatividade e a construção coletiva do saber, em vez de simplesmente reproduzir métodos ultrapassados. Ao adotar essa abordagem centrada no aluno e na interação interpessoal, é possível não apenas promover o crescimento acadêmico, mas também contribuir para a formação integral dos sujeitos, capacitando-os a enfrentar os desafios da sociedade de forma mais consciente e engajada. Uma vez que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...]”. Pois, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12).

Dessa forma, acreditamos que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1983, p.79).

Após realizarem essa atividade, os alunos analisaram as características que faziam daquele texto uma propaganda e identificaram quais elementos a tornavam atraente. Em seguida, foi proposto que cada grupo elaborasse uma lista contendo as principais características que tornavam o produto atraente e a apresentasse para a turma. Essa atividade se revelou altamente lúdica, despertando a curiosidade e o interesse dos alunos, que compartilharam alguns comentários positivos.

Em outro momento, realizou-se a análise coletiva de vídeos sobre propagandas de escolas, em uma atividade que se estendeu por quatro horas/aulas. Para conduzir essa análise, utilizaram-se recursos como projetor multimídia, internet, dispositivo de som e material para anotações. Após essa etapa, a turma foi dividida em três grupos, e foi proposto a eles que elaborassem um texto sobre “A escola dos meus sonhos”. Posteriormente, cada aluno leu o seu texto, e as aspirações foram registradas na lousa.

Após a leitura, surgiu o interesse do grupo em criar um mapa mental que destacasse os principais sonhos para a escola, ilustrando-os. Esse processo visual foi materializado na imagem 3. Este exercício serviu como suporte para a elaboração do roteiro do vídeo, uma vez que eles já haviam decidido o que almejavam para a escola.

Imagem 5 - Alunos produzindo o mapa mental



Fonte: arquivos dos autores, 2024.

Em outro encontro, o grupo de participantes se dedicou à elaboração do roteiro e à definição do público-alvo, do cenário específico e do ambiente para a gravação do vídeo. Também houve a identificação e listagem dos recursos e equipamentos essenciais para a produção. Contudo, um desafio se apresentou, pois, os membros do grupo eram caracterizados pela introversão, demonstrando uma preferência por não figurarem no vídeo. Diante dessa peculiaridade, surgiu a sugestão de utilizar apenas imagens, uma alternativa que se alinhava melhor às preferências e características do grupo.

Considerando que o objetivo da atividade proposta é criar um anúncio publicitário para a divulgação do novo prédio da escola, que está sendo construído na área urbana de Campina Grande, Paraíba, o grupo 1, formado no início dos encontros, decidiu a mensagem a ser transmitida e desenvolveu o roteiro. Em seguida, decidiu-se formar um grupo no *WhatsApp* com a pibidiana e o professor supervisor para se organizarem e produzirem o vídeo, demonstrando o aproveitamento de recursos tecnológicos para facilitar a colaboração entre os membros e evidenciando a iniciativa, a liderança e a organização dos alunos.

A escolha de utilizar apenas imagens, sugerida devido à preferência de alunos introvertidos que não desejavam aparecer no vídeo, destaca a necessidade de considerar a diversidade de habilidades e preferências dentro da turma. Pode-se observar que essa abordagem respeitou e valorizou a individualidade de cada aluno, promovendo inclusão e participação igualitária. No entanto, a falta de participação visual dos alunos impacta a efetividade do anúncio publicitário, uma vez que a presença física pode fortalecer a conexão emocional do público com o vídeo.

Além disso, os alunos, coletivamente, decidiram que desejavam uma presença mais marcante no vídeo. Assim, optaram por elaborar uma mensagem, gravando um áudio. Entretanto, ao analisarem o resultado, não se agradaram do tom escolhido e, conseqüentemente, decidiram utilizar uma voz robótica. Adicionalmente, visando tornar o conteúdo mais atrativo, resolveram incorporar palavras no vídeo. Como complemento, inseriram uma trilha sonora ao fundo para enriquecer a experiência.

Neste contexto, é importante ressaltar a importância da didática como uma ferramenta fundamental para guiar o processo educacional de maneira coesa e eficiente. Como enfatizado por Veiga (2005), a didática tem um papel crucial na organização e sistematização do ensino, estabelecendo uma conexão essencial entre a teoria e a prática pedagógica. O conteúdo educacional, que

consiste no conhecimento estruturado, vai além da simples aquisição casual, desorganizada ou arbitrária. Sua transmissão eficaz exige uma abordagem estruturada de acordo com os objetivos delineados no plano educacional, onde o compromisso com a mudança social se torna um princípio orientador. Dessa forma, a didática surge como um instrumento indispensável para fomentar uma educação significativa.

O trabalho atingiu seu ápice com a exibição dos vídeos publicitários feitos pelos estudantes. Esses não só representaram o resultado final das suas habilidades criativas e técnicas, mas também demonstraram o trabalho em equipe e colaboração ao longo de todo o processo. Durante a sessão de exibição, podia-se sentir a empolgação no ar, à medida que os estudantes compartilhavam suas experiências, ressaltando os obstáculos superados, as descobertas feitas e os momentos de superação. A culminância não apenas festejou as conquistas individuais, mas também fortaleceu os vínculos dentro do grupo, deixando um legado de aprendizado valioso e crescimento profissional para cada participante. Como comprovado nas imagens a seguir:

Imagem 6



Imagem 7



Fonte: arquivos dos autores, 2024.

Assim, fica evidente o quão é importante a participação ativa dos alunos ao longo de qualquer atividade a ser desenvolvida na sala de aula. Para tanto, o resultado mostra que esta deve ser compartilhada, dialogada e executada partindo das necessidades dos alunos e envolvendo-os como atores de todo o processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção de vídeos publicitários como ferramenta pedagógica em sala de aula, conforme experimentado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), revela-se uma estratégia eficaz e enriquecedora para o processo educativo. A contemporaneidade da comunicação audiovisual, impulsionada pela era digital, destaca o papel vital que os vídeos desempenham na disseminação de ideias e informações. No contexto educacional, essa abordagem não apenas promove um aprendizado lúdico, mas também transcende as barreiras linguísticas e culturais, oferecendo uma plataforma única para o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos.

A experiência relatada, desenvolvida em uma escola pública da rede estadual, evidencia a capacidade dos vídeos publicitários de estimular habilidades cognitivas, perceptivas e de comunicação. A escolha do gênero discursivo da propaganda digital, ancorada na perspectiva dos multiletramentos, revela uma abordagem pedagógica inovadora, proporcionando aos alunos a oportunidade de explorar diferentes linguagens e expressões.

A trajetória do projeto, desde a análise de propagandas online até a produção e apresentação dos vídeos publicitários pelos alunos, demonstra um percurso rico em aprendizado, superação de desafios e desenvolvimento de habilidades múltiplas. A abordagem inclusiva, considerando as preferências e habilidades individuais dos alunos, ressalta a importância de promover uma educação que respeite a diversidade presente nas salas de aula.

Apesar da escolha de utilizar apenas imagens no vídeo, alinhada às preferências de alunos introvertidos, a discussão sobre a participação visual destaca a necessidade de equilibrar as preferências individuais com a efetividade do produto final. A reflexão sobre a utilização de uma voz robótica e elementos adicionais para tornar o conteúdo mais atrativo revela a capacidade dos alunos de tomar decisões criativas e estratégicas na produção audiovisual.

Em suma, a experiência com vídeos publicitários em sala de aula não apenas enriqueceu o repertório comunicativo e criativo dos estudantes, mas também proporcionou uma compreensão mais aprofundada e crítica do contexto comunicativo em que estão inseridos. A iniciativa não apenas amplia o valor educativo do processo, mas também destaca a importância de integrar recursos multimídia de maneira inovadora para estimular o engajamento e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizado.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade**: a linguagem da sedução. 2.ed. São Paulo: Ática, 1998.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FAPESQ - Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba. <https://fapesq.rpp.br/>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MEC. **Ministério da Educação**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) <http://portal.mec.gov.br/pibid>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PAULA FILHO, Wilson de Pádua. **Multimídia**: conceitos e aplicações. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÁ, Edmilson José de. “Não é brinquedo, não!” - a sociedade televisiva dos bordões: jargões da mídia ou artifícios sem valor? Disponível em: . Acesso em: 10 de janeiro 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 11-35

PROJETO “SE LIGA NESSA!”: INTEGRANDO TECNOLOGIAS DIGITAIS E TEMÁTICAS DE SAÚDE MENTAL NO ENSINO DE INFORMÁTICA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

MENDONÇA NETO, Valter dos Santos¹

MELONIO, Poliana Andressa Costa²

SOUSA, Sônia Rocha Santos³

ROCHA, Íris Maria Ribeiro⁴

RESUMO

Este trabalho descreve a implementação do projeto “Se liga nessa!” no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Açailândia, com o objetivo de integrar temáticas de saúde mental ao ensino de Informática para alunos do Ensino Médio. A proposta envolveu a utilização de tecnologias digitais, como *Padlet*, *Canva*, e ferramentas de edição de vídeos e apresentações de slides, para promover discussões sobre temas relevantes como gravidez na adolescência, assédio sexual, *bullying*, hipertensão, abuso sexual infantil, uso de drogas, entre outros. O projeto foi desenvolvido com 32 alunos, utilizando métodos interativos e colaborativos, e integrou as ações promovidas pela Comissão de Saúde Mental do Campus, composta por profissionais de diversas áreas. Os resultados evidenciam o engajamento dos alunos nas atividades, o desenvolvimento de habilidades tecnológicas e a promoção de reflexões sobre questões sociais e psicológicas de grande relevância. O projeto demonstrou ser eficaz na integração entre a educação tecnológica e a promoção da saúde mental, estimulando a conscientização e o protagonismo dos estudantes em sua própria saúde e bem-estar.

Palavras-chave: promoção da saúde; ferramentas tecnológicas; educação interdisciplinar.

1 Doutorando/professor, IFMA, Campus Açailândia, valter.neto@ifma.edu.br

2 Doutoranda/professora, UEMA, São Luís, policaxiasma@hotmail.com

3 Doutoranda/professora, UEMA, São Luís, sonia.rocha@ufma.br

4 Doutora/professora, UEMA, São Luís, porto.iris@gmail.com

ABSTRACT

This paper describes the implementation of the “Se liga nessa!” project at the Federal Institute of Maranhão (IFMA), Açailândia Campus, aimed at integrating mental health themes into Information Technology teaching for high school students. The proposal involved using digital technologies, such as Padlet, Canva, and video editing and slide presentation tools, to promote discussions on relevant topics such as adolescent pregnancy, sexual harassment, bullying, hypertension, child sexual abuse, drug use, and more. The project was developed with 32 students, employing interactive and collaborative methods, and integrated actions promoted by the Campus’s Mental Health Committee, composed of professionals from various fields. The results highlight the students’ engagement in activities, development of technological skills, and the promotion of reflections on significant social and psychological issues. The project proved effective in integrating technological education and mental health promotion, encouraging awareness and students’ protagonism in their own health and well-being.

Keywords: health promotion; technological tools; interdisciplinary education.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os dados de pesquisas focadas na saúde mental da população têm chamado a atenção de pesquisadores e da sociedade em geral, devido ao crescente número de casos de adoecimento mental. Estudos indicam que aproximadamente 13% a 20% das crianças e jovens no Brasil e no mundo apresentam algum transtorno psiquiátrico (Mackenzie, 2022).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), as condições de saúde mental representam uma parcela significativa da carga global de doenças e lesões em adolescentes, sendo responsáveis por aproximadamente 16% dos casos. Estudos indicam que metade desses transtornos tem início por volta dos 14 anos, porém, na maioria dos casos, não são diagnosticados nem tratados adequadamente.

Para a Organização, a saúde mental não se resume à ausência de transtornos, mas envolve o bem-estar integral do indivíduo, englobando aspectos mentais, físicos e sociais. Além disso, ela está diretamente relacionada ao meio em que a pessoa está inserida, influenciando e sendo influenciada por fatores ambientais, sociais e econômicos (Futuro da Saúde, 2024).

Costa (2023) complementa ao afirmar que a saúde mental se refere a um estado de bem-estar no qual a pessoa consegue lidar com desafios e emoções do dia a dia, sentir satisfação na vida, estabelecer relações saudáveis, manter a produtividade, superar adversidades e contribuir para a comunidade. Desta forma, ela é um direito fundamental de todo indivíduo e tão essencial quanto a saúde física para o desenvolvimento pessoal e social.

A promoção da saúde mental é essencial, não apenas para apoiar indivíduos em sofrimento, mas também para beneficiar a sociedade como um todo. Essas iniciativas contribuem para o bem-estar coletivo e podem ser cruciais na preservação de vidas, destacando a necessidade de estratégias preventivas e de apoio contínuo.

Nesse contexto, é importante implementar ações de saúde mental em diversos espaços, especialmente nas escolas, onde adolescentes e jovens passam grande parte do tempo. A escola tem um papel fundamental na formação integral dos alunos, sendo um ambiente privilegiado para promover o bem-estar psicológico e emocional dos estudantes.

Segundo Costa (2014), a escola desempenha um papel crucial no apoio aos alunos, ajudando no desenvolvimento da autoestima, na construção de

estratégias para enfrentar problemas e no fortalecimento dos vínculos familiares. Além disso, o ambiente escolar pode promover a saúde, identificando mudanças comportamentais e sintomas depressivos em adolescentes, o que favorece o diagnóstico precoce e a intervenção, melhorando a qualidade de vida.

Neste direcionamento, o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) propôs, em 2021, a implementação do Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio, como o objetivo geral de promover, entre a comunidade escolar, ações voltadas à saúde mental e à prevenção do suicídio (Maranhão, 2022).

Assim, considerando o público-alvo e sua imersão no contexto tecnológico, torna-se essencial desenvolver estratégias pedagógicas dinâmicas e criativas, aliadas às tecnologias digitais e integradas ao ambiente educacional. Essa abordagem não apenas facilita a compreensão do tema, mas também estimula os alunos a refletirem sobre a questão, tornando-os protagonistas na promoção de sua própria saúde.

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de integrar as temáticas do Plano Institucional de Saúde Mental ao ensino de Informática no IFMA – Campus Açailândia. Um projeto chamado “Se liga nessa!” foi implementado na disciplina de informática, abordando mensalmente temas sugeridos pela Comissão de Saúde Mental do Campus, composta por uma equipe multidisciplinar. Utilizando tecnologias digitais, as aulas promoveram atividades interativas e reflexivas, incentivando a conscientização, o engajamento e o protagonismo dos alunos na promoção de sua própria saúde mental.

2 METODOLOGIA

Este trabalho consiste em um relato de experiência referente à implementação de um projeto interdisciplinar “Se liga nessa!”, na disciplina de informática, integrando temáticas relacionadas à saúde mental. O relato de experiência pode ser definido como um texto que descreve precisamente uma experiência relevante para a área de atuação (Barros, 2024).

A pesquisa foi realizada com 32 alunos, com idade entre 16 e 18 anos, sendo 25 do gênero feminino e 7 do gênero masculino, do segundo ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Alimentos, no IFMA - Campus Açailândia, durante o ano letivo de 2023, no contexto da disciplina Informática II.

A disciplina possuía uma carga horária total de 80 horas, com encontros semanais de 2 horas, realizados no laboratório de informática do Campus. Seus objetivos incluem: familiarizar os alunos com os recursos básicos da informática e suas aplicações; capacitá-los no manuseio de ferramentas para gerenciamento de pastas e arquivos; desenvolver habilidades no uso de editores de texto, planilhas eletrônicas, gráficos e *softwares* de apresentação de *slides*.

A Comissão de Saúde Mental do Campus é composta por uma equipe multidisciplinar de profissionais, incluindo psicólogas, assistentes sociais, enfermeiras, médicos, nutricionistas, professores de educação física, professor de informática (relator da experiência), entre outros. Essa diversidade permite uma abordagem ampla e integrada sobre a temática da saúde mental, garantindo suporte e orientação adequados aos alunos.

Assim, a etapa inicial consistiu no planejamento das aulas, integrando os temas definidos pela Comissão com os conteúdos da disciplina de informática e as tecnologias digitais selecionadas para serem ensinadas. Os temas abordados seguiam o calendário das campanhas de saúde pública, que associam cores aos meses e promovem a sensibilização sobre diferentes doenças e questões de saúde mental, assim como datas de combate e conscientização sobre questões relacionadas à saúde da mente e do corpo (Brasil, 2025) e necessidades específicas da comunidade escolar.

Dessa forma, a cada mês, um ou mais temas específicos eram trabalhados de forma articulada ao conteúdo da disciplina, e uma ou mais atividades utilizando tecnologias digitais eram desenvolvidas, promovendo maior integração entre a temática abordada, a teoria e prática (Quadro 01). As atividades aconteciam de forma simultânea às ações promovidas pela Comissão de Saúde Mental, realizadas por meio de palestras com profissionais da área, rodas de conversa, debates e distribuição de materiais informativos.

Quadro 01. Planejamento das ações realizadas.

Mês	Conteúdo	Tema abordado	Tecnologias digitais	Atividade realizada
Fevereiro	Internet e seus serviços	Gravidez na adolescência	Computador, celular, ferramenta <i>Padlet</i>	Construção de um mural interativo

Mês	Conteúdo	Tema abordado	Tecnologias digitais	Atividade realizada
Março	Internet e seus serviços	Assédio Sexual	Computador, celular, ferramenta <i>Canva</i>	Construção de um <i>folder</i>
Abril	Edição e formatação de textos; Trabalhando com figuras e objetos	Abril vermelho - Prevenção e Combate à Hipertensão Arterial <i>Bullying</i>	Computador, celular, ferramenta <i>Canva</i>	Construção de infográficos
Maio	Edição e formatação de textos; Trabalhando com figuras e objetos; Colunas	Maio laranja - Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes	Computador, celular, ferramenta <i>Canva</i>	Construção de jornal
Junho	Produção de Vídeos	Junho branco - Dia Internacional de Combate às Drogas	Computador, celular, ferramenta <i>Canva</i>	Construção de vídeos
Agosto	Apresentação de <i>slides</i>	Agosto lilás - Combate à violência contra a mulher	Computador, celular, ferramenta <i>Canva</i>	Construção de uma apresentação de <i>slides</i>
Setembro	Apresentação de slides, animações e transições	Setembro amarelo	Computador, celular, ferramenta <i>Canva</i>	Construção de uma apresentação de <i>slides</i> interativa
Outubro	Planilhas eletrônicas e gráficos	Outubro rosa	Computador, celular, Google planilhas	Construção e análise de planilhas e gráficos
Novembro	Planilhas eletrônicas e gráficos	Novembro azul	Computador, celular, Google planilhas	Construção e análise de planilhas e gráficos

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Por conta do início do ano letivo (fevereiro), das férias entre os semestres (junho) e do encerramento antecipado da disciplina (novembro), os meses de

janeiro, julho e dezembro não foram contemplados nas atividades. Além disso, os temas trabalhados estavam em sintonia com os abordados pela Comissão, que priorizava as necessidades locais do Campus. O objetivo era complementar as ações promovidas de maneira interdisciplinar e alinhada ao uso das tecnologias digitais, ampliando o impacto e a efetividade das ações voltadas à promoção da saúde mental dos alunos.

As aulas eram ministradas no laboratório de informática do Campus, proporcionando um ambiente imersivo que tornava o aprendizado mais prático e dinâmico. As atividades eram desenvolvidas sempre em equipe (dupla ou trio), com o objetivo de estimular a interação, a cooperação, o pensamento crítico e a resolução colaborativa de problemas. Além disso, essa abordagem favorecia a troca de conhecimentos entre os alunos e ampliava o uso integrado dos recursos tecnológicos utilizados (computadores e celulares), potencializando o aprendizado e a aplicabilidade dos conteúdos abordados.

Durante a execução das atividades propostas, os alunos eram instigados com perguntas sobre o tema e seus principais aspectos abordados na atividade. Além disso, antes de iniciar, sempre era apresentada uma reportagem, com dados atuais sobre o tema. O objetivo era estimular a curiosidade e o interesse, além de incentivar a reflexão crítica, a troca de ideias e o debate, promovendo um aprendizado mais significativo e participativo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os meses e a descrição das atividades realizadas em cada ação, os resultados das produções dos alunos sobre os temas trabalhados utilizando as tecnologias digitais, bem como relatos das discussões e observações coletadas durante as práticas.

Ação mês fevereiro

Em fevereiro, a ação realizada teve como foco a temática da gravidez na adolescência. Esse tema foi escolhido devido à proximidade do carnaval, período associado ao aumento da vulnerabilidade dos jovens, além do crescimento do número de alunas grávidas e alunos que se tornariam pais no Campus. Além disso, a temática está alinhada à Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência, estabelecida pela Lei 13.798/2019, que tem como objetivo

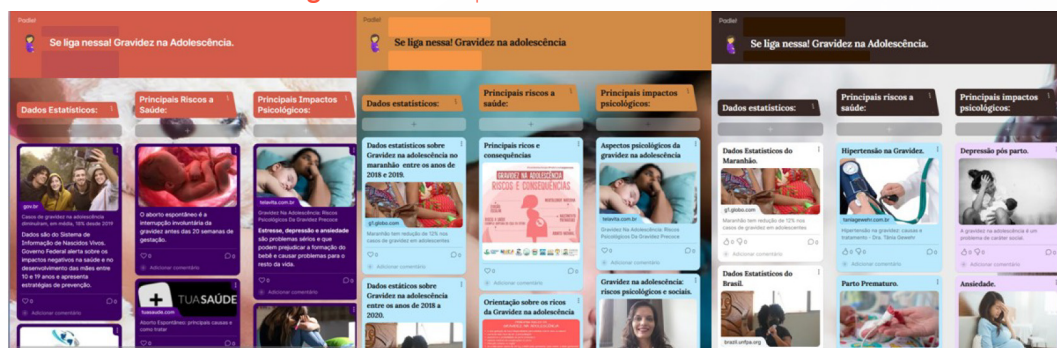
disseminar informações e promover ações educativas voltadas à conscientização e à adoção de medidas preventivas, visando a redução da incidência da gravidez na adolescência (Brasil, 2019).

No contexto da disciplina de Informática, abordou-se o tópico “Internet e seus serviços”, apresentando conceitos fundamentais, serviços e ferramentas disponíveis na *web*. Após algumas aulas explorando esses conteúdos, foi proposto aos alunos a criação de um mural interativo utilizando a ferramenta *Padlet*, uma das apresentadas durante as aulas, sobre o tema “Gravidez na adolescência”.

O mural deveria conter diferentes seções abordando aspectos relevantes sobre o tema, como dados estatísticos, riscos à saúde, impactos psicológicos e socioeconômicos, Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), métodos contraceptivos e estratégias de prevenção. Os alunos foram incentivados a utilizar os diversos recursos digitais disponíveis na ferramenta para tornar a apresentação do conteúdo mais dinâmica e interativa.

A Figura 01 a seguir mostra imagens de alguns murais criados pelos alunos durante a ação.

Figura 01. Exemplos dos murais interativos.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Durante a ação, algumas alunas compartilharam experiências pessoais e de pessoas próximas relacionadas ao tema. Dentre os relatos, destacaram-se: o abandono, ainda na adolescência, por parte da mãe e/ou do pai biológico; a responsabilidade exclusiva da mãe pelo cuidado da criança; adolescentes engravidando, algumas com total apoio do pai; casos de gravidez entre alunas

da escola; e as transformações na vida e na família decorrentes da gestação na adolescência.

O desenvolvimento dessa atividade foi realizado em colaboração com a professora de Biologia da turma, também membro da comissão, que aprofundou a discussão sobre a temática em suas aulas, proporcionando uma abordagem interdisciplinar e ampliando a compreensão dos alunos sobre o assunto.

Ação mês Março

No mês de março, foi trabalhado o tema Assédio Sexual, considerando o Dia Internacional da Mulher e a campanha contra o assédio iniciada pela instituição. A atividade proposta consistiu na criação de um folder informativo sobre o tema, utilizando a ferramenta Canva e outros recursos abordados em sala de aula. O material deveria conter os seguintes tópicos: conceitos importantes (assédio sexual, tipos de assédio, abuso sexual); quem é o assediador? (perfis e características); isso é assédio! (situações que caracterizam o assédio); isso não é assédio! (situações que não caracterizam o assédio); como prevenir? (atitudes e comportamentos seguros); e o que fazer em casos de assédio (como proceder e onde denunciar) (Figura 02).

Além disso, a ação foi complementada por uma palestra intitulada “Assédio: Como identificar? Como combater?”, ministrada por uma advogada especialista em direito das mulheres e direito da família.

Figura 02. Exemplos dos folders.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Dentre os relatos, percebeu-se um maior destaque para os casos de assédio contra mulheres. No entanto, durante as discussões, buscou-se enfatizar que

essa problemática também afeta homens e adolescentes de todos os gêneros. Além disso, foram apresentados exemplos de situações consideradas como assédio e promovida uma reflexão sobre namoros abusivos e relacionamentos tóxicos. A atividade proporcionou um espaço de diálogo e conscientização, permitindo que os alunos identificassem comportamentos inadequados e compreendessem a importância de combatê-los.

Ação mês Abril

Neste mês, foram realizadas duas ações: Prevenção e Combate à Hipertensão Arterial e *Bullying*. A primeira ocorreu próxima ao Dia Nacional de Prevenção e Combate à Hipertensão Arterial (26 de abril). A data, instituída pela Lei nº 10.439 de 2002, tem o objetivo de conscientizar a população sobre a importância do diagnóstico preventivo e do tratamento da doença (Brasil, 2002). Outro motivo estava relacionado ao curso técnico da turma (Alimentos) e à importância de trabalhar a temática entre os jovens, promovendo hábitos alimentares saudáveis e prevenção de doenças cardiovasculares desde cedo.

O segundo tema abordado estava em conformidade com o tema indicado pela comissão para ser trabalhado com os alunos do Campus durante o mês, considerando que no dia 7 de abril é o Dia Nacional de Combate ao *Bullying*, conforme a Lei nº 13.277 de 2016 (Brasil, 2016). Assim, as atividades, realizadas em dias distintos, consistiram na criação de infográficos utilizando a ferramenta Canva, direcionados ao público adolescente.

O material sobre Hipertensão Arterial deveria conter as seguintes informações: conceito, formas de prevenção e combate, consequências, fatores de risco, sintomas, dicas de alimentação e hábitos saudáveis, entre outros (Figura 03a). O infográfico sobre *Bullying* deveria conter informações sobre o conceito, prevenção, combate, consequências e características desse fenômeno, entre outros aspectos (Figura 03b).

Figura 03. Exemplos dos infográficos: a) Hipertensão Arterial e b) Bullying.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

As discussões sobre a atividade 1 foram marcadas por questionamentos sobre como manter a pressão sob controle, reflexões sobre o consumo de sal e de alguns alimentos com alto teor de sódio frequentemente consumidos pelos alunos, além dos relatos de principais sintomas, causas e consequências da hipertensão. Dentre os relatos, destacaram-se casos de familiares que faleceram devido a Acidente Vascular Cerebral (AVC), consequência da hipertensão, e a percepção dos alunos sobre a falta de preocupação com a doença enquanto jovens, mesmo diante dos dados apresentados sobre a incidência da hipertensão em crianças e adolescentes.

A realização da atividade 2 foi marcada por reflexões sobre os diferentes tipos de agressão e exemplos práticos, principais consequências do *Bullying*, sua relação com os ataques violentos em escolas (Mikos, 2023) e a importância da conscientização para a prevenção e o combate à violência no ambiente escolar. Além disso, os alunos compartilharam histórias pessoais e relataram como se sentiram ao sofrer ou presenciar situações de *Bullying*.

Ação mês Maio

Na disciplina, foram abordados conteúdos relacionados à edição e formatação de textos, inserção de figuras e objetos e criação de textos em colunas.

O tema do mês foi o “Maio Laranja”, campanha de combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. A escolha da temática foi motivada pelo fato de a cidade ser rota de passagem com grande fluxo de caminhoneiros, que, segundo pesquisas, estão entre os grupos que mais se beneficiam dessas práticas ilícitas (Martins *et al.*, 2022).

Como atividade, foi solicitado a criação de um jornal abordando os seguintes tópicos: o dia 18 de maio e sua importância; o que é abuso sexual?; o que é violência sexual?; dados estatísticos; sinais de alerta; e canais de denúncia (Figura 04).

Figura 04. Exemplos dos jornais.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

O debate sobre o tema mostrou-se desafiador, pois os alunos demonstraram bastante vergonha ao discutir a temática, respondendo às perguntas com voz baixa e interagindo de forma tímida. Percebeu-se também um desconhecimento sobre algumas práticas de abuso sem que foram esclarecidos durante a pesquisa e, posteriormente, na palestra com as psicólogas do Campus.

Ação mês Junho

No dia 26 de junho, celebra-se o Dia Internacional contra o Abuso e Tráfico Ilícito de Drogas, data que chama a atenção para o combate ao uso de drogas por meio da campanha Junho Branco. Para a realização da ação, os alunos

foram instruídos a produzir vídeos, utilizando os conhecimentos adquiridos na disciplina, com o objetivo de sensibilizar o público adolescente sobre o tema.

Durante a atividade, os alunos demonstraram grande entusiasmo ao discutir a temática. Foram relatadas experiências de familiares e conhecidos que enfrentaram problemas relacionados ao uso de drogas, como *overdose*, prisão por porte e tráfico. Além disso, mencionaram parentes afetados pelo alcoolismo e tabagismo, evidenciando os impactos dessas dependências, tanto pelo consumo direto quanto pelo convívio com familiares usuários.

Os vídeos se destacaram pela criatividade e pelo capricho na produção, apresentando recursos audiovisuais avançados, trechos com depoimentos e abordagens inovadoras. A motivação dos alunos ficou evidente no empenho para criar seus próprios vídeos explicativos, tornando a experiência de aprendizagem mais significativa e engajadora.

Ação mês Agosto

Para este mês, trabalhou-se o Agosto Lilás, campanha estabelecida pelo governo federal para a conscientização e combate à violência contra a mulher. Como atividade, os alunos criaram apresentações de slides, aplicando as ferramentas e recursos tecnológicos aprendidos em sala (Figura 05).

Figura 05. Exemplos das apresentações de slides.



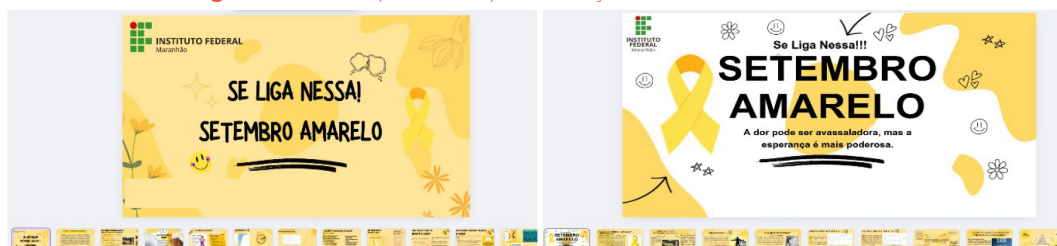
Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

A atividade foi realizada um dia antes da palestra com as psicólogas do Campus e foi conduzida por meio de perguntas instigadoras, como: “Por que Agosto Lilás?”, “O que é a Lei Maria da Penha e qual sua importância?”, “Quais são os tipos de violência?”, “Por que é importante denunciar?”, entre outras, com o objetivo de estimular a reflexão e proporcionar um conhecimento prévio sobre o tema. O debate envolveu relatos de experiências familiares, exemplificações dos diferentes tipos de violência e referências culturais, como músicas e séries que abordam a temática.

Ação mês Setembro

O Setembro Amarelo é uma campanha de conscientização que destaca a importância da prevenção do suicídio, sendo um dos temas centrais abordados pela instituição. A Comissão local organizou rodas de conversa em cada turma para promover reflexões sobre o assunto. Na ação desenvolvida pela disciplina, os alunos criaram apresentações de *slides* com diversos recursos interativos, finalizando com uma mensagem de valorização da vida. (Figura 06).

Figura 06. Exemplos das apresentações de slides interativos.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

A realização da atividade foi novamente guiada por perguntas que levassem os alunos a entenderem porquê da campanha, do mês, da cor e alertar acerca dos dados alarmantes que envolvem adolescentes e jovens no país. Além disso, refletiu-se sobre fatores de risco, como identificar comportamentos, como ajudar pessoas com comportamentos suicidas, entre outros aspectos. Destaca-se ainda a participação dos alunos, citando casos de noticiários, de pessoas da cidade e próprios.

Ações meses Outubro e Novembro

Para estes meses, a instituição definiu como foco as campanhas Outubro Rosa e Novembro Azul. A primeira tem como objetivo disseminar informações e sensibilizar a sociedade sobre o câncer de mama, contribuindo para a redução da incidência e da mortalidade da doença. Já a segunda, visa a conscientização sobre o câncer de próstata, estimulando os homens a cuidarem da saúde e realizarem exames preventivos.

Estas últimas ações foram realizadas juntas no mês de novembro, com o propósito de promover discussões comparativas e inter-relacionadas. A

abordagem do tema foi realizada por meio da construção e análise de planilhas e gráficos, baseados em dados de fontes como o Instituto Nacional de Câncer (INCA), durante as aulas e nas atividades avaliativas.

As discussões refletiram sobre a importância do exame e do autoexame, as consequências da descoberta tardia, os índices de casos no Brasil, entre outros aspectos relacionados, incluindo depoimentos sobre casos familiares e de conhecidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto integrou saúde mental ao ensino de informática, promovendo o protagonismo dos alunos e incentivando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Isso criou um ambiente colaborativo e ajudou a desmistificar tabus sobre saúde mental, tornando o espaço mais acolhedor e aberto ao diálogo.

A participação ativa dos alunos, por meio da criação de materiais educativos e discussões, foi essencial para o desenvolvimento deles em relação à saúde mental. O uso de tecnologias digitais tornou o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo, permitindo a participação criativa dos estudantes nas atividades educativas.

Cabe ressaltar que o projeto complementou as ações da Comissão de Saúde Mental do Campus, enriquecendo-as com uma abordagem interdisciplinar e o uso de tecnologias digitais. Após cada atividade, um relatório detalhado era enviado à psicóloga responsável, com descrições dos debates e observações, garantindo os encaminhamentos necessários conforme as necessidades emergentes.

Espera-se que o projeto possa servir como inspiração para novas abordagens pedagógicas, incentivando a continuidade e ampliação de ações que associem tecnologia, educação e promoção da saúde mental.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. M. D. B. **Manual de trabalhos acadêmico-científicos:** relato de experiência. Centro Universitário de Barra Mansa, Barra Mansa, 2024. Disponível em: <https://sigeventos.ufpa.br/sigeventos/>

verArquivo?idArquivo=1952466&key=cf5cc63972b8696aaca0294cd-0cb5a3. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.439**, de 30 de abril de 2002. Institui o Dia Nacional de Prevenção e Combate à Hipertensão Arterial e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10439.htm. Acesso em: 02 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.277**, de 29 de abril de 2016. Institui o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência nas Escolas. Acesso em 28 de agosto de 2019. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13277.htm. Acesso em: 02 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.798**, de 3 de Janeiro de 2019. Institui a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência. Diário Oficial da União, Brasília, 2019. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/30772776>. Acesso em: 01 mar. 2025.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Calendário da Saúde**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/calendario/saude>. Acesso em: 26 fev. 2025.

COSTA, F. C.; JARDIM JUNIOR, E. G. J.; FAJARDO, R. S. Depressão e suicídio na adolescência: representações sociais e indicadores de risco. **Visão Universitária**, v. 1, n. 1, p. 9-19, 2014.

COSTA, J. Ansiedade e depressão são os principais vilões da saúde mental. **Senado federal/SIS Saúde**, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/sis/noticias-comum/ansiedade-e-depressao-sao-os-principais-viloes-da-saude-mental>. Acesso em: 24 fev. 2025.

FUTURO DA SAÚDE. Saúde mental no Brasil: dados e panorama. **Futuro da Saúde**, 2024. Disponível em: <https://futurodasaude.com.br/saude-mental-no-brasil/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MACKENZIE. De 13 a 20% das crianças e jovens do Brasil e do mundo têm problemas de saúde mental. **Mackenzie**, 2022. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/noticias/artigo/n/a/i/de-13-a-20-das-criancas-e-jovens-do-brasil-e-do-mundo-tem-problemas-de-saude-mental-e-a-grande-maioria-fica-sem-atendimento>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MARANHÃO, Instituto Federal do Maranhão (IFMA). **Plano institucional de promoção da saúde mental e prevenção do suicídio**. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2022/04/Plano-de-Saude-Mental-Orientacoes-2022.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MARTINS, A. B. A. M. *et al.* A exploração sexual infantil perpetuada por caminhoneiros ao longo da BR-116. **Revista Eletrônica Leopoldianum**, v. 48, n. 136, 2022.

MIKOS, A. L. Ataques em série reforçam importância da conscientização sobre bullying e violência nas escolas. **Assembleia Legislativa do Paraná**, 2023. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/ataques-em-serie-reforcam-importancia-da-conscientizacao-sobre-bullying-e-violencia-nas>. Acesso em: 01 mar. 2025.

JOGOS EDUCACIONAIS DIGITAIS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: PROMOVENDO A CULTURA E A LITERATURA NORDESTINA NO AMBIENTE ESCOLAR

MENDONÇA NETO, Valter dos Santos¹
MELONIO, Poliana Andressa Costa²
SOUSA, Sônia Rocha Santos³
ROCHA, Íris Maria Ribeiro⁴

RESUMO

O uso de tecnologias digitais na educação tem se mostrado um recurso eficiente para promover a aprendizagem de forma dinâmica e interativa. Neste contexto, este trabalho apresenta o desenvolvimento e a apresentação de três jogos educacionais digitais, utilizando Inteligência Artificial, com o objetivo de divulgar e valorizar a cultura e a literatura nordestina. Os jogos – *Quiz Lendas Maranhenses*, *History of Books* e *Cordelistas* – foram criados por um grupo de alunos do curso técnico em Informática do IFMA – Campus Açailândia, alinhados ao tema do IX Sarau Literário: “Vozes do Nordeste”, promovido pelo Campus. O processo de desenvolvimento seguiu cinco etapas: pesquisa sobre a temática, planejamento, seleção das tecnologias digitais, desenvolvimento e apresentação dos jogos à comunidade escolar. Os resultados demonstraram que a gamificação e a utilização de IA na criação de conteúdos educacionais potencializam o engajamento dos estudantes e facilitam a assimilação do conhecimento. Além disso, a experiência de interação com os jogos durante o evento despertou grande interesse do público, evidenciando a

1 Doutorando/professor, IFMA, Campus Açailândia, valter.neto@ifma.edu.br

2 Doutoranda/professora, UEMA, São Luís, policaxiasma@hotmail.com

3 Doutoranda/professora, UEMA, São Luís, sonia.rocha@ufma.br

4 Doutora/professora, UEMA, São Luís, porto.iris@gmail.com

relevância da cultura regional e a importância de estratégias inovadoras para sua preservação e difusão.

Palavras-chave: tecnologias digitais; gamificação; cultura nordestina.

ABSTRACT

The use of digital technologies in education has proved to be an efficient resource for promoting learning in a dynamic and interactive way. In this context, this paper presents the development and presentation of three digital educational games, using Artificial Intelligence, with the aim of disseminating and valuing Northeastern culture and literature. The games - Quiz Lendas Maranhenses, History of Books and Cordelistas - were created by a group of students from the technical course in Informatics at IFMA - Campus Açailândia, in line with the theme of the IX Literary Sarau: "Voices of the Northeast", promoted by the Campus. The development process followed five stages: research into the theme, planning, selection of digital technologies, development and presentation of the games to the school community. The results showed that gamification and the use of AI in the creation of educational content enhance student engagement and facilitate the assimilation of knowledge. In addition, the experience of interacting with the games during the event aroused great interest among the public, highlighting the relevance of regional culture and the importance of innovative strategies for its preservation and dissemination.

Keywords: digital technologies; gamification; northeastern culture.

1 INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, a cultura e a literatura nordestina representam um rico patrimônio que, muitas vezes, carece de uma maior inserção no ambiente escolar, apesar de sua relevância histórica e social. Assim, a promoção de práticas pedagógicas com a memória histórica regional é importante para a construção da identidade cultural dos estudantes.

De acordo com Paiva e Lacerda (2025), a valorização da arte local, nesse contexto, não apenas facilita a preservação das tradições culturais, mas também fomenta a formação de agentes multiplicadores, essencial para a perpetuação de práticas culturais.

A utilização de tecnologias digitais no processo educacional tem se tornado uma ferramenta poderosa para o engajamento e aprendizado dos estudantes, podendo ser um forte aliado quando associada a aspectos culturais e literários da região nordeste. Nesse sentido, as tecnologias emergentes, como os jogos educacionais digitais, que despertam o interesse de grande parte dos estudantes, oferecem uma maneira inovadora de integrar conteúdos culturais de maneira dinâmica e envolvente, favorecendo a aprendizagem ativa e contextualizada.

Para Soares e Oliveira (2023) os jogos digitais se destacam como ferramentas que promovem situações de aprendizagem ao desafiar os jogadores a compreenderem suas mecânicas e explorarem as estruturas cognitivas envolvidas, as quais podem ser aplicadas em diferentes contextos da vida real.

Assim, ao permitir que os jogadores sejam imersos em realidades contextualizadas à cultura local, assumam papéis regionais e tomem decisões que remetem ao contexto histórico da época, os jogos oferecem experiências que potencializam a apropriação cultural e a aquisição de conhecimento sobre o ambiente retratado. Essas experiências proporcionam um aprendizado inclusivo e envolvente, estimulando a reflexão crítica e facilitando a assimilação de novos conceitos de forma dinâmica e profundamente contextualizada.

A utilização de tecnologias contemporâneas, especialmente a Inteligência Artificial (IA), tem impulsionado significativamente o desenvolvimento de jogos educacionais, possibilitando a criação de experiências de aprendizagem mais imersivas e personalizadas, que se adaptam ao perfil e às necessidades individuais dos estudantes.

Segundo Schwanck *et al.* (2024), a IA pode personalizar desafios, oferecer *feedback* em tempo real e ajustar o nível de dificuldade com base no desempenho do jogador, tornando a aprendizagem mais eficaz. Além disso, o uso da IA no *design* de jogos educacionais possibilita a incorporação de narrativas interativas que estimulam o pensamento crítico e o engajamento dos alunos (Pscheidt, 2024).

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar jogos educacionais digitais criados com o auxílio da IA, como uma estratégia inovadora para promover a cultura e a literatura nordestina. Estes jogos foram desenvolvidos para serem apresentados à comunidade escolar, em 2024, durante o IX Sarau literário, promovido pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus Açailândia, com o tema “Vozes do Nordeste”.

Assim, por meio dessa abordagem, buscou-se não apenas fomentar o interesse pela literatura regional, mas também utilizar as tecnologias emergentes como meio de fortalecer a identidade cultural e incentivar a aprendizagem ativa, contextualizada e interativa.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dos jogos, foi selecionado um grupo de sete alunos do curso técnico em Informática do Campus, para planejar e desenvolver jogos digitais educacionais utilizando tecnologias digitais com IA. O projeto foi pautado no tema do IX Sarau Literário, promovido pelo IFMA – Campus Açailândia, intitulado “Vozes do Nordeste”.

O objetivo principal foi colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo das disciplinas técnicas do curso, além de estimular o uso crítico e consciente dos recursos de IA, incentivando a criatividade, o trabalho em equipe e a resolução de problemas. Além disso, buscou-se promover e valorizar a rica cultura nordestina por meio das tecnologias digitais, tornando-a mais acessível e atrativa para o público jovem.

Para a realização do projeto, foram definidas cinco etapas principais:

Pesquisa sobre a temática - fase inicial em que os alunos realizaram pesquisas em fontes diversas sobre a cultura e a literatura nordestina, analisando obras, manifestações culturais e aspectos históricos. A partir dessas pesquisas,

foram selecionados os temas que melhor se adequavam ao formato de um jogo e à temática do Sarau literário.

Ao final dessa etapa, foram definidos três jogos abordando os seguintes temas: lendas maranhenses, escritores maranhenses e cordéis. A escolha desses temas se alinhou ao propósito do evento literário, que buscou dar voz às expressões culturais do Nordeste, ao mesmo tempo em que explora o potencial dos jogos digitais como ferramentas inovadoras de ensino.

Planejamento – etapa em que os alunos definiram o formato do jogo, o enredo, os personagens, a ambientação, o *design* gráfico, as mecânicas de interação e os desafios que fariam parte da experiência de aprendizagem. Também foram estabelecidos os objetivos pedagógicos do jogo, garantindo sua relevância educacional.

Assim, buscando tornar os jogos acessíveis e envolventes, escolheu-se o *quiz* interativo como principal mecânica. Esse formato foi adotado por sua capacidade de promover a aprendizagem ativa, estimulando a memória, o raciocínio rápido e o engajamento dos jogadores por meio de desafios progressivos e *feedback* imediato (Pinheiro *et al.*, 2025). Além disso, o *quiz* permite uma abordagem lúdica e dinâmica, incentivando a competição saudável e tornando o aprendizado mais prazeroso.

Cada jogo foi estruturado para abordar os principais elementos e personalidades representativas dos temas selecionados, além de ambientações que refletissem o contexto cultural e histórico dos mesmos.

Seleção das tecnologias digitais – momento em que foram escolhidas as ferramentas e plataformas adequadas para o desenvolvimento do jogo e geração de seus conteúdos, como cenários, personagens, recursos de interação, entre outros elementos.

Para o desenvolvimento dos jogos, foi escolhida a plataforma *Genially*, uma ferramenta on-line com a capacidade de criar conteúdos interativos e gamificados, promovendo uma maior assimilação do conhecimento e fortalecendo o envolvimento dos seus usuários, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e eficaz. Além disso, a ferramenta permite a integração de diferentes mídias, como imagens, vídeos e animações, proporcionando uma experiência mais rica para os jogadores.

Dentre as tecnologias baseadas em IA, foram selecionadas ferramentas específicas para os diferentes recursos dos jogos:

- *Bing Image Creator*⁵ – utilizado para a criação das imagens dos personagens e cenários, garantindo um visual personalizado e coerente com o contexto dos *games*.
- *Vidnoz*⁶ – empregado na produção dos vídeos, permitindo a criação de narrativas visuais que complementam a experiência interativa dos jogos.
- *ChatGPT*⁷ – aplicado na construção e adaptação dos textos, incluindo enredos, narrativas e versos de cordel, assegurando uma abordagem coerente com a proposta cultural dos jogos.

É importante ressaltar que todo o conteúdo gerado pelas ferramentas de IA foi devidamente revisado e aprimorado pela equipe para garantir a veracidade das informações, bem como a adequação cultural e linguística do material apresentado. A curadoria dos textos e das imagens teve um papel essencial na construção de jogos educativos que respeitassem a autenticidade das temáticas abordadas, ao mesmo tempo em que exploravam as possibilidades tecnológicas disponíveis.

Desenvolvimento do jogo – fase em que os alunos colocaram em prática suas habilidades técnicas, programando, modelando e integrando os elementos dos jogos de acordo com as diretrizes estabelecidas na etapa de planejamento.

Apresentação à comunidade escolar – conclusão da proposta, com a exposição dos jogos no Sarau literário, permitindo que estudantes, professores e demais participantes experimentassem os jogos e interagissem com os conteúdos culturais e históricos do Nordeste de forma lúdica e educativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados e analisados os principais resultados obtidos a partir do desenvolvimento e aplicação dos jogos educacionais digitais criados com o auxílio da IA. A análise considera tanto o processo de criação dos jogos quanto a receptividade e interação do público durante o IX Sarau Literário do IFMA – Campus Açailândia.

5 <https://www.bing.com/images/create>

6 <https://pt.vidnoz.com/>

7 <https://chatgpt.com/>

Quiz Lendas Maranhenses

O primeiro jogo desenvolvido, denominado *Quiz Lendas Maranhenses*, teve como propósito divulgar e valorizar as principais lendas populares do Maranhão. A escolha dessa temática deve-se à importância das narrativas folclóricas na construção da identidade cultural maranhense, servindo como um recurso eficaz para preservar e transmitir o conhecimento sobre a tradição oral da região. Para a composição do jogo, foram selecionadas cinco lendas de grande reconhecimento e relevância cultural: Ana Jansen, São Sebastião, a Serpente de São Luís, a Manguda e o Bumba Meu Boi.

A tela inicial do jogo apresenta seu nome e as cinco lendas selecionadas, que representam as fases a serem exploradas e conquistadas à medida que os jogadores respondem corretamente às perguntas sobre cada uma delas (Figura 01). Essa abordagem permite que os participantes tenham uma visão geral das narrativas disponíveis antes de iniciar a experiência interativa.

Figura 01. Tela inicial do jogo *Quiz Lendas Maranhenses*.



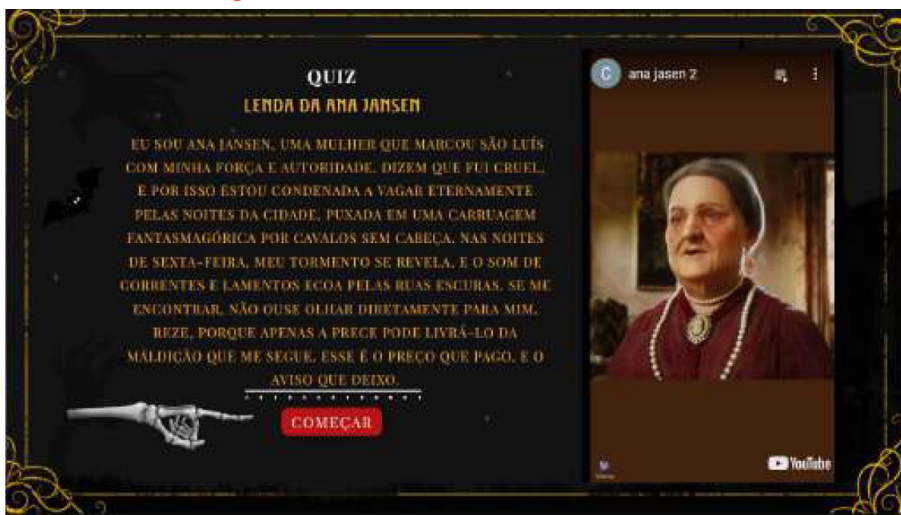
Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Inicialmente, apenas a primeira fase estará acessível, e as demais serão desbloqueadas progressivamente à medida que o jogador avança no jogo. O intuito dessa abordagem é estimular a continuidade da participação, incentivar a curiosidade e promover um aprendizado estruturado, garantindo que os jogadores explorem cada lenda de forma sequencial e aprofundada.

Desta forma, selecionar uma das opções, por exemplo “Ana Jansen” (fase 1), o jogador é direcionado para a tela específica da lenda escolhida. Nessa

etapa, são exibidos o nome da lenda, um vídeo com uma figura representativa/ personagem (Ana Jansen) narrando sua história e o texto correspondente ao vídeo (Figura 02). Além disso, há o botão “Começar”, que dá início ao *quiz* com perguntas relacionadas ao conteúdo apresentado, incentivando a compreensão e a fixação do conhecimento.

Figura 02. Tela fase “Lenda da Ana Jansen”.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

A Figura 03 ilustra um exemplo de questão do *quiz*, em que o jogador dispõe de 15 segundos para selecionar a alternativa correta entre as opções fornecidas.

Caso acerte, ele avança para a próxima pergunta; caso contrário, pode tentar novamente (Figura 04).

Figura 03. Exemplos de perguntas do *quiz*.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Figura 04. Exemplo tela de erro.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Figura 05. Exemplo tela fim de fase.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

A Figura 05 apresenta a tela de conclusão da fase correspondente à lenda de Ana Jansen, destacada por uma ilustração representativa da história, o que reforça o caráter visual e imersivo da experiência. Ao clicar no botão “Próxima Fase”, o jogador avança para a fase seguinte, desbloqueando um novo desafio e tendo a oportunidade de explorar outra lenda maranhense, ampliando seu conhecimento sobre a cultura local.

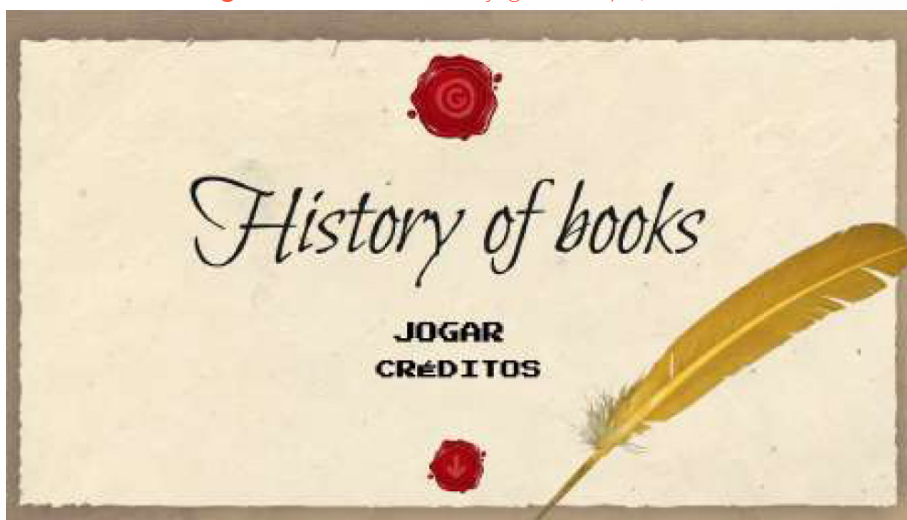
History of Books

O segundo jogo foi desenvolvido com o propósito de apresentar e valorizar escritores maranhenses que desempenharam um papel fundamental na literatura brasileira. A proposta visa não apenas difundir o conhecimento sobre esses autores, mas também incentivar a leitura e o reconhecimento da produção literária local, conectando os jogadores à riqueza cultural do Maranhão.

A mecânica do jogo segue o formato de *quiz* interativo, no qual os participantes são desafiados a responder perguntas sobre a vida e a obra de seis escritores maranhenses: Maria Firmina dos Reis, Graça Aranha, Coelho Neto, Aluísio Azevedo, Viriato Correia e Josué Montello.

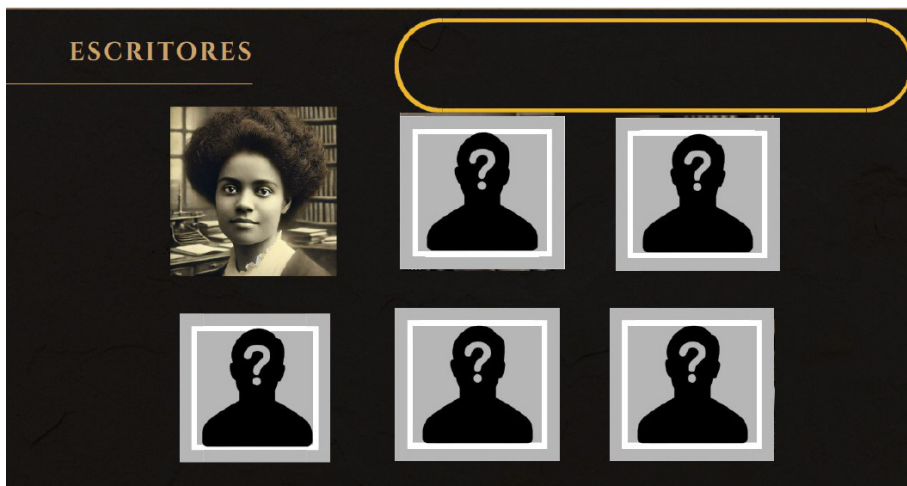
A tela inicial do jogo *History of Books* apresenta ao jogador um papiro ilustrativo, acompanhado dos botões “Jogar” e “Créditos” (Figura 06). Ao clicar em “Jogar”, o usuário é direcionado para uma tela de instruções, que contextualiza a temática do jogo e orienta sobre sua dinâmica. Já a opção “Créditos” exibe informações sobre os criadores e a proposta do projeto.

Figura 06. Tela inicial do jogo *History of books*.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Figura 07. Tela de fases do jogo *History of books*.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Após a introdução, a tela de seleção de fases é exibida, destacando seis escritores maranhenses escolhidos para compor o jogo. Inicialmente, apenas a fase correspondente à autora Maria Firmina dos Reis está disponível (Figura 07). Para desbloquear as demais fases e conhecer outros escritores, o jogador precisa concluir os desafios propostos (perguntas).

Ao selecionar um escritor, como “Aluísio Azevedo”, o jogador é direcionado para uma tela dedicada ao autor, contendo informações como nome, data de nascimento e morte, além de um trecho de uma de suas obras. Além disso, essa tela possui três botões interativos: (i) Bibliografia, que exibe um vídeo e um texto do escritor se apresentando; (ii) Livro, onde são destacadas as principais obras do autor; e (iii) Quiz, com perguntas baseadas nas informações previamente fornecidas (Figura 08).

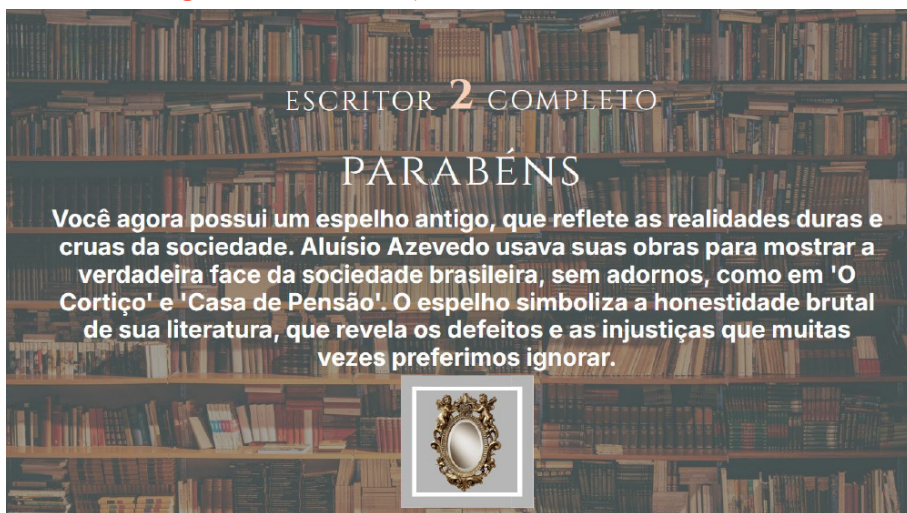
Em cada fase, o jogador assume a missão de aprender sobre os escritores maranhenses, memorizando as informações compartilhadas por eles para responder corretamente ao *quiz* e conquistar uma recompensa simbólica. Esses prêmios são representações de elementos associados a cada escritor. Por exemplo, ao concluir a fase de Aluísio Azevedo, o jogador recebe um espelho antigo, que simboliza a honestidade brutal refletida por suas obras (Figura 09).

Figura 08. Tela fase Aluísio Azevedo.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Figura 09. Tela recompensa da fase Aluísio Azevedo.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

A Figura 10 abaixo ilustra a tela de conclusão do jogo, exibindo todos os escritores apresentados ao longo das fases e as recompensas conquistadas pelo jogador. Cada item coletado representa um elemento simbólico da trajetória literária dos autores, incluindo: uma tela de pintura (Graça Aranha), uma

máquina de escrever (Coelho Neto), uma pena (Maria Firmina dos Reis), uma chave enferrujada (Viriato Correia) e um livro antigo (Josué Montello).

Figura 10. Tela escritores e recompensas.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Cordelistas

O jogo Cordelistas foi construído com o objetivo de apresentar e valorizar a literatura de cordel, um dos mais importantes patrimônios culturais do Nordeste. A proposta busca despertar o interesse dos jogadores por essa expressão literária, destacando suas características marcantes, como a rima e a forte ligação com a cultura popular.

A mecânica do jogo segue o formato dos demais, incentivando os jogadores a explorarem aspectos históricos e estilísticos do cordel, além de conhecerem grandes cordelistas que marcaram essa tradição. Entre os cordelistas, selecionou-se para compor o *game*: Patativa do Assaré, Silvino Piraua de Lima, José Carmelo de Melo e José Francisco Borges, cujas obras tiveram grande impacto na literatura brasileira.

O jogo apresenta um cenário visualmente inspirado na estética dos tradicionais folhetos de cordel, utilizando xilogravuras estilizadas e elementos gráficos que remetem à cultura nordestina. Na tela inicial (Figura 11), o nome

do jogo é destacado ao lado de um ícone representativo da identidade regional: um cangaceiro.

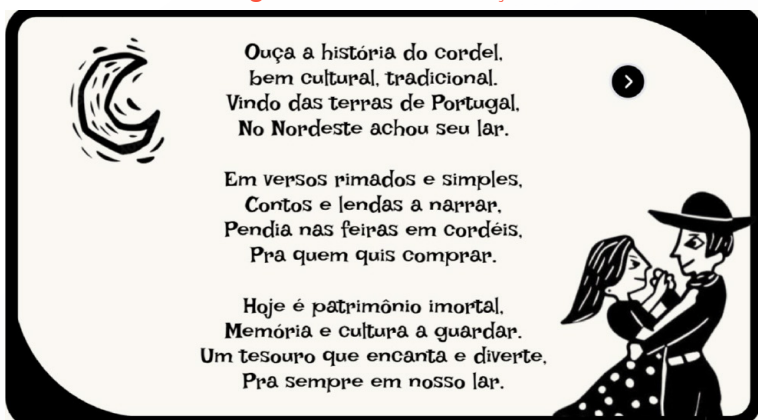
Figura 11. Tela inicial jogo Cordelistas.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

O jogador inicia a experiência ao clicar no botão “Play” (localizado no canto inferior esquerdo), sendo direcionado para uma tela introdutória. Nessa etapa, um texto em formato de cordel introduz a temática do jogo, destacando a importância dessa manifestação literária para a cultura popular (Figura 12).

Figura 12. Tela introdução.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Figura 13. Tela de fases jogo Cordelistas.

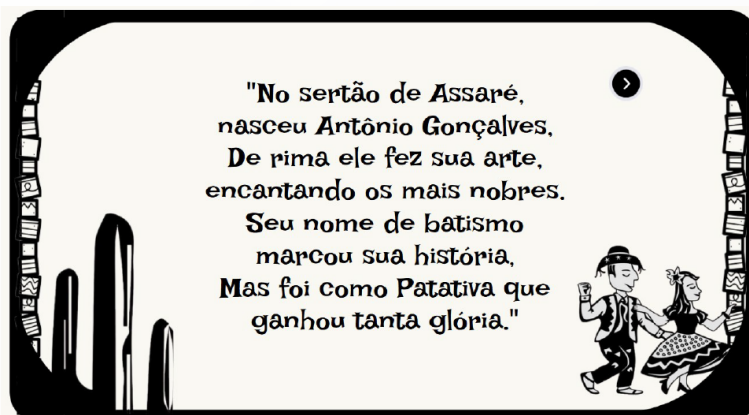


Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Após a leitura do texto, o jogador responde a uma pergunta relacionada ao conteúdo apresentado. Ao acertar a resposta, ele avança para a tela de seleção de fases. O jogo conta com quatro fases, cada uma dedicada a um cordelista de grande relevância histórica. Inicialmente, apenas a fase de Patativa do Assaré está disponível (Figura 13). Para desbloquear as demais, o jogador deve concluir os desafios corretamente.

Ao acessar uma fase, o jogador é apresentado a um cordel que narra a trajetória do autor correspondente (Figura 14). Em seguida, surgem perguntas baseadas no conteúdo do texto. Caso o jogador escolha uma resposta incorreta, ele tem a oportunidade de tentar novamente até acertar (Figura 15).

Figura 14. Tela da fase Patativa do Assaré.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Figura 15. Tela tente novamente.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

O jogo é concluído quando todas as perguntas são respondidas corretamente, proporcionando ao participante o conhecimento sobre os quatro cordelistas abordados e consolidando sua imersão na riqueza dessa tradição literária.

Apresentação no IX Sarau Literário

O IX Sarau Literário, realizado pelo IFMA – Campus Açailândia no dia 14 de dezembro de 2024, teve como tema “Vozes do Nordeste”, com o objetivo de celebrar e difundir a riqueza cultural nordestina (Figura 16). O evento destacou elementos tradicionais como a música, a poesia, as danças e as narrativas populares, criando um espaço de intercâmbio cultural e expressão artística (IFMA, 2024). Dessa forma, buscou-se fortalecer a identidade regional e incentivar a valorização das manifestações culturais do Nordeste.

A exposição foi organizada em um espaço interativo, onde os visitantes tiveram a oportunidade de explorar os jogos educacionais digitais desenvolvidos por meio de notebooks disponibilizados pelo Campus.

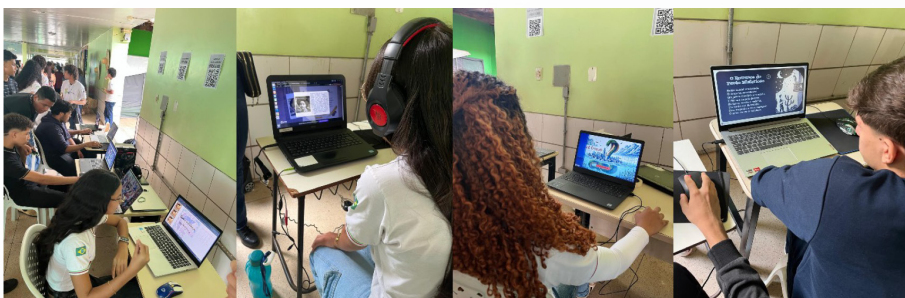
Figura 16. Banner IX Sarau Literário.



Fonte: Açailândia, 2024.

Durante a apresentação, os desenvolvedores demonstraram as funcionalidades dos jogos, ressaltando o uso da IA no processo de criação e a importância da tecnologia na preservação e valorização da cultura nordestina. Além disso, foram promovidas discussões com os participantes sobre o papel da literatura e do folclore regional na construção da identidade cultural.

Figura 17. Apresentação dos jogos desenvolvidos.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Os três jogos desenvolvidos despertaram grande interesse entre os participantes do evento. O Quiz Lendas Maranhenses foi elogiado por sua abordagem interativa na apresentação das narrativas folclóricas maranhenses,

desconhecidas por grande parte dos alunos do Campus. Dessa forma, o jogo proporcionou uma oportunidade envolvente para que os participantes conhecessem e aprendessem sobre as lendas regionais de maneira lúdica e imersiva.

O *History of Books* destacou-se por seu formato diferenciado de apresentar a trajetória de escritores maranhenses, despertando o interesse dos jogadores em aprofundar seus conhecimentos sobre as obras e o legado desses autores. Já o *Cordelistas* cativou o público com sua estética inspirada nos folhetos de cordel e sua estrutura narrativa rimada, tornando o aprendizado sobre os poetas populares do Nordeste mais acessível e prazeroso.

Desta forma, percebe-se que a recepção positiva dos jogos reforçou o potencial das tecnologias digitais como ferramentas inovadoras para a difusão do conhecimento, aproximando os participantes da riqueza cultural e literária nordestina de forma interativa e atrativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dos jogos educacionais digitais demonstrou o potencial das tecnologias digitais, aliadas à Inteligência Artificial, para tornar o ensino da cultura nordestina mais acessível e envolvente. A experiência proporcionou aos alunos do curso técnico em Informática uma aprendizagem diferenciada, unindo conhecimentos técnicos e culturais, além de ampliar sua percepção sobre a riqueza das tradições regionais e fortalecer seu senso de pertencimento.

A apresentação dos jogos no IX Sarau Literário destacou o impacto positivo da gamificação no ambiente escolar, oferecendo uma abordagem interativa e inovadora para explorar a literatura e o folclore nordestino. O envolvimento ativo de alunos, professores e visitantes demonstrou que os jogos educativos são ferramentas pedagógicas eficientes para despertar o interesse pela cultura regional e enriquecer o processo de aprendizagem.

Para trabalhos futuros, pretende-se expandir os jogos, incorporando novos elementos culturais, como expressões artísticas, festividades e personagens históricos, além de explorar outras temáticas, como música, dança e artesanato. Também se busca disponibilizar os jogos para outros professores e integrá-los ao cotidiano escolar, promovendo seu uso contínuo como recurso pedagógico e ferramenta de valorização cultural.

REFERÊNCIAS

GENIALLY. A maneira mais fácil de criar experiências interativas. **Genially**, 2025. Disponível em: <https://genially.com/pt-br/>. Acesso em: 06 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA) – Campus Açailândia. Sarau cultural 2024. **IFMA – Campus Açailândia**, 2024. Disponível em: <https://acailandia.ifma.edu.br/sarau-poetico-2024/>. Acesso em: 08 mar. 2025.

PAIVA, D. C.; LACERDA, F. M. Educação patrimonial como transformação social: memórias, protagonismo estudantil e inclusão curricular no contexto da laje do muriaé. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 846–859, 2025.

PINHEIRO, F. S. *et al.* Show da Programação: Quiz Educativo para a Aprendizagem de Lógica de Programação e Python. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, p. e202504-e202504, 2025.

PSCHEIDT, A. **Inteligência Artificial na sala de aula**. Matrix Editora, 2024.

SCHWANCK, S. B.; *et al.* A utilização da Inteligência Artificial para adaptar o nível de dificuldade e manter os alunos engajados na aprendizagem com jogos. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 35., 2024, Rio de Janeiro/RJ. **Anais [...]**, Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 616-627. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/31272>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SOARES, V. C.; OLIVEIRA, D. Jogos digitais em educação financeira: uma intermediação entre o mundo econômico e o mundo digital. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 6, p. 1478-1495, 2023.

O CANVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

MARTINS, Wislanny Santos¹
CARVALHO, Edilekson Silva de²
FERRETE, Anne Alilma Silva Souza³

RESUMO

O presente estudo objetiva compreender as possibilidades de integração do *Canva* para implementação de metodologias ativas na prática pedagógica. Na abordagem metodológica foi utilizada a abordagem qualitativa, em que o instrumento da coleta de dados ocorreu por meio de um formulário *on-line*, via *Google Forms*, mediante realização da Oficina do *Canva*, oriunda do curso **Interfaces Educacionais: cenários virtuais de aprendizagem**, promovida pelo Núcleo de Pesquisa de Comunicação e Tecnologia (NUCA/UFS/CNPq). Os dados obtidos foram analisados pela perspectiva da análise de conteúdo de Bardin. Desse modo, foi observado que o *Canva* é um recurso que faz parte da prática dos participantes, assim como possibilita aprendizagens dinâmicas, interativas e colaborativas, conforme evidenciado pelos participantes da pesquisa. Os resultados obtidos repercutem que o *Canva* na prática pedagógica contribui para o desenvolvimento e implementação de metodologias ativas, evidenciando a importância da integração deste recurso.

Palavras-chave: *Canva*; metodologias ativas; prática docente

-
- 1 Mestranda em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal de Sergipe (UFS), *Campus* São Cristóvão, wislanny55@gmail.com
 - 2 Mestrando em Geografia, Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO), Universidade Federal de Sergipe (UFS), *Campus* São Cristóvão, Leksonfla10@gmail.com
 - 3 Doutora em Educação, Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Líder do Grupo NUCA/UFS/CNPq, Universidade Federal de Sergipe (UFS), *Campus* São Cristóvão, aferrete21@gmail.com

ABSTRACT

This study aims to understand the possibilities of integrating Canva to implement active methodologies in pedagogical practice. The qualitative approach was used in the methodological approach, in which the data collection instrument was through an online form, via Google Forms, through the Canva Workshop, originating from the course **Educational Interfaces: virtual learning scenarios**, promoted by the Communication and Technology Research Center (NUCA/UFS/CNPq). The data obtained were analyzed from the perspective of Bardin's content analysis. Thus, it was observed that Canva is a resource that is part of the participants' practice, as well as enabling dynamic, interactive and collaborative learning, as evidenced by the research participants. The results obtained reflect that Canva in pedagogical practice contributes to the development and implementation of active methodologies, highlighting the importance of integrating this resource.

Keywords: Canva; active methodologies; teaching practice

1 INTRODUÇÃO

É um fato que estamos conectados em rede na maior parte do tempo, seja por meio de *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, até mesmo na televisão, dentre outras Tecnologias Móveis Digitais da Comunicação e Informação (TMDIC), demarcando um contexto de ubiquidade, ou seja, a “habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente” (Santaella, 2013, p. 15). Os avanços das TMDIC contribuem também em modificações de práticas sociais, corroborando novas formas de pensar, viver e agir diante dos estímulos que os *softwares* e aplicativos proporcionam.

Esta realidade não se dissocia do contexto educacional, mas demarca presença tanto nos comportamentos que são desencadeados como também nas possibilidades de uso dessas tecnologias, desde o planejamento até a promoção de ensino, tendo em vista que “as tecnologias podem ajudar a aprender a aprender, a trabalhar em equipe, a colaborar, a solucionar problemas, a pesquisar e a se comunicar de forma mais eficiente” (Moran, 2017, p.12). Desse modo, impacta no processo de ensino e aprendizagem ao dar “ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo, em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (Moran, 2018, p. 4).

A prática docente já não pode desconsiderar as influências que as tecnologias proporcionam, “marcadas pela participação, criação, invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação” (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 459). A apropriação e integração com intencionalidade pedagógica são elementos fundamentais para um uso adequado das tecnologias móveis digitais, assim como a escolha de estratégias, atividades e recursos para o ensino. Atenta-se, então, que na ação educativa a compreensão do contexto ao realizar o uso da tecnologia, bem como as necessidades dos estudantes, os objetivos de aprendizagem, as escolhas conscientes de atividades e de estratégias de ensino para promoção de aprendizagens significativas, fazem parte da prática docente em que esta “se configura como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação” (Franco, 2016, p. 541).

Em consonância, Camargo e Daros (2018, p. 28) pontuam que “o uso de aplicativos em contextos educacionais é capaz de proporcionar diferentes

formas de trabalho pedagógico de modo significativo.” Assim, potencializa as possibilidades do trabalho em sala de aula, cada vez mais personalizado, imersivo e baseada em evidências, convergindo em novos papéis, planejamentos, avaliações, ambientes e experiências de aprendizagem, no passo que o processo educativo possa promover criatividade, dinamicidade, colaboração, resolução de problemas.

À vista disso, o *Canva* é uma plataforma *on-line*, lançada em 2013, voltada para o desenvolvimento de recursos visuais e audiovisuais, de *design* gráfico, de forma descomplicada e intuitiva, ou seja, não precisa ser um profissional da área do *design* para o desenvolvimento de materiais digitais. O usuário, desse modo, encontra nesta plataforma *templates* prontos para edição dos materiais, em que se destinam a diversos formatos e finalidades, desde materiais para redes sociais e entretenimento até para ambientes corporativos e educacionais, seja em formatos de em imagem, vídeo ou documentos, por exemplo.

O acesso à plataforma pode ser realizado via acesso de site ou aplicativo, em versão gratuita, com acesso limitado de alguns recursos, e a versão paga, em que há a possibilidade de utilizar todos os recursos disponíveis, em que se estende nas opções: individual, para equipe, para empresas e voltado para a educação. Para uso educacional, a plataforma conta não somente com a alternativa de construção de materiais digitais didáticos, assim como a construção de trilhas de aprendizagem, bem como a integração com sistemas de gestão da aprendizagem (LMS).

Diante disso, o *Canva* é um recurso que auxilia na prática docente a produzir e diversificação dos conteúdos educacionais, que despertam a atenção e engajamento, contribuindo para que os discentes acessar e exercitar o mesmo conteúdo em formatos e meios diferentes para compreensão e aplicação dos conhecimentos, em que favorece o processo de aprendizagem. Desse modo, ao criar materiais no *Canva*, como: apresentações, jogos, quadro visuais, mapas mentais, infográficos, *storytelling*, vídeos educacionais, converge para tornar a aprendizagem mais significativa quando os discentes “acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las” (Moran, 2018, p. 6).

Mediante isso, essas tecnologias repercutem no ensino embasado em metodologias ativas, tendo em vista que “na era da informação, o conhecimento isolado não é mais suficiente; é preciso aprender a aplicá-lo, dando a

ele sentido e significado” (Ordoñez; Carmargo; Higashi, 2023, p. 11), ou seja, as tecnologias tanto potencializam a aprendizagem quanto favorecem a criação de ambientes de aprendizagem que dinamizam o ensino. Logo, as metodologias ativas convergem em práticas que estimulam o ensino com “a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem” (Valente, Almeida e Geraldini, 2017, p. 463).

Por conseguinte, observa-se a relevância de entender e integrar recursos digitais para potencializar as metodologias ativas, tornando o ambiente de aprendizagem mais dinâmico, alinhada com as transformações no contexto educacional, favorecendo o protagonismo do estudante e o processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, o *Canva*, por ser um recurso que sua versão gratuita já apresentar diversas possibilidades de uso e ter uma interface criativa, favorece para explorar estratégias pedagógicas inovadoras, assim, investigar as percepções dos docentes em relação ao uso e integração em práticas pedagógicas contribui para construção de aprendizagens significativas.

Em virtude disso, a pesquisa emerge do seguinte problema: como as percepções e conhecimento dos docentes acerca do *Canva* impacta na integração desse recurso digital da prática pedagógica para a aplicação das metodologias ativas. Entender como os docentes entendem e utilizam o *Canva* como recurso na prática pedagógica é fundamental para explorar oportunidades deste recurso pedagógico colocar o discente como foco principal do processo de ensino e aprendizagem, bem como a construção colaborativa entre eles. Nessa lógica, a pesquisa tem como objetivo compreender as possibilidades de uso do *Canva* para implementação de metodologias ativas na prática pedagógica.

Os dados apresentados foram resultados da Oficina *Canva*, do curso Interfaces Educacionais: cenários virtuais de aprendizagem, promovida no mês de novembro de 2024 pelo Núcleo de Pesquisa de Comunicação e Tecnologia (NUCA/UFS/CNPq), coletados por meio de um formulário *on-line*, que foram analisados pela análise de conteúdo na perspectiva de Bardin.

2 METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa, em razão que a partir da subjetividade e interpretação dos dados levantados “é um meio para explorar e para

entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”, conforme Richardson (2017, p. 67), a partir do contexto converge para “entender, descrever e, às vezes, explicar fenômenos sociais de dentro de diversas maneiras diferentes” (Flick, 2009, p. 8).

Os dados gerados ocorreram a partir da realização da Oficina *Canva*, realizado via *Google Meet* no segundo semestre do ano de 2024, e está relacionado ao projeto guarda-chuva Interfaces Educacionais: cenários virtuais de aprendizagem (NUCA/UFS/CNPq), aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) de nº 48723721.6.0000.5546. A oficina em questão tinha como objetivo apresentar e dialogar com os recursos do *Canva* na prática pedagógica, assim como aplicar, junto com os participantes, alguns exemplos de uso, a fim de refletir a integração dessa tecnologia na prática pedagógica e as possibilidades de promover as metodologias ativas.

Após a oficina, foi realizado a aplicação de um questionário no formato *on-line*, pelo *Google Forms*, a fim que de os participantes colocasse suas reflexões a partir do que foi apresentado e dialogado na oficina. O questionário, instrumento da coleta de dados da pesquisa, conforme Gil (1999, p. 128), é composto por “questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Dentre as perguntas que compôs o questionário, os participantes responderam a seguinte pergunta, visando compreender suas percepções acerca do *Canva* e como se relaciona com as metodologias ativas, que orientou a investigação desta pesquisa: “na sua experiência, o uso do *Canva* ajuda a implementar metodologias ativas de aprendizagem? Caso sim, como?”. No total, 18 participantes responderam o formulário, composto por estudantes de licenciaturas de graduação, estudantes de pós-graduação e docentes da educação básica do estado de Sergipe.

Para interpretação dos resultados da pesquisa aplicou-se a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016), que ocorreu em três momentos: a pré-análise com a organização e sistematização dos dados, a exploração do material com a codificação e enumeração das ideias a partir de regras estabelecidas, e o tratamento dos resultados alcançados por meio da interpretação do pesquisador, que corresponde os as descobertas obtidas.

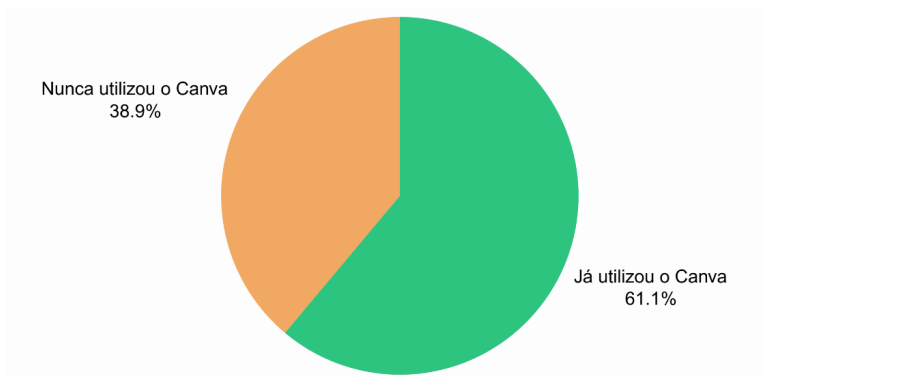
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A integração das tecnologias móveis digitais na prática docente provoca repensar em práticas pedagógicas que viabilizem estímulos de aprendizagem convergentes para este contexto, ou seja, a escolha intencional do professor ao selecionar estratégias de ensino, atividades, recursos, para gerar sentido no processo educativo, embasado na “necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno” (Franco, 2016, p. 543). Logo, movimentar-se para ações que não se restrinjam a transmissão e a fixação de mesmos formatos de conteúdos, tendo em vista que a potencialização que as TMDIC, oportunizam no processo de ensino a criação de ambientes de aprendizagem relacionados a metodologias ativas, ou seja, em

criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 463)

À vista desse cenário, o *Canva* no contexto educacional é um recurso que viabiliza o docente a criar materiais educacionais para diversos fins, seja para criar materiais de leitura e estudo, seja para a participação dos alunos em momentos de sala de aula, seja para acessar outras mídias do mesmo conteúdo para aprender em diferentes formatos e aplicações em diversos tipos de atividades, corroborando em variados estímulos e espaços de aprendizagem, *on-line* e *offline*, bem como novas disposições de ensinar em sala de aula. Diante dessas possibilidades, observou-se que os participantes da oficina já eram familiarizados com esta plataforma *on-line*, no qual é constatado que a maior parte já fez o uso na sua prática, conforme a figura 1.

Figura 1. Uso do Canva na prática pedagógica



Fonte: Dados da pesquisa a partir do Google Forms (2024).

Verifica-se, então, que se destaca na prática dos participantes a criação de apresentações visuais mais atrativas, no qual consegue implementar além de textos, imagens, áudios e vídeos. Esse uso possibilita o docente a aproximar o conteúdo teórico com situações do cotidiano, utilizar estratégias para tornar o assunto interativo, criar conexões e engajar os estudantes a partir de desafios reais. Isso é reforçado pela pontuação do participante 02, relata que o uso do Canva corrobora em “*dinamizar as apresentações*”, no qual o participante 15 obteve como resultado no seu uso em que “*o Canva fez com que os alunos participassem e interagissem mais na aula*”.

Mediante isso, Moran (2015, p. 18) defende que essa articulação é benéfica, tendo em vista que ao conciliar com as metodologias ativas são “pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Desse modo, o Canva na prática pedagógica, de acordo com a participante 05, “*auxilia na criação de recursos personalizados, como planejamentos de aula visuais, mapas conceituais, e atividades interativas, além de permitir uma comunicação mais clara e envolvente com os alunos*”.

Com base na observação, organização e sistematização das informações, foi registrado os padrões das respostas, a partir dos termos mais repetidos no questionário *on-line*, que possibilitou a etapa de inferência com a categoria de análise, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Categorização das respostas a pergunta do formulário

Conteúdo norteador das falas	Categoria de análise
Canva possibilita o trabalho colaborativo	Canva como recurso colaborativo para implementação das metodologias ativas
Canva facilita atividades colaborativas e interativas	

Fonte: Dados da pesquisa a partir do Google Forms (2024).

A partir das respostas destacadas, observou-se que o *Canva* é um recurso, de acordo com 78% dos participantes, que auxilia na implementação de metodologias ativas, em razão que *“facilita o trabalho colaborativo, permitindo que vários alunos trabalhem em um mesmo projeto de forma simultânea”*, de acordo com o participante 5, convergindo numa aprendizagem dinâmica, interativa, imersiva e colaborativa, fomentando na aprendizagem que “se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (Moran, 2015, p. 19). Isso influencia no desenvolvimento de habilidades como a comunicação, o trabalho em equipe, a criatividade, o pensamento crítico, autonomia; além de ressaltar o foco da aprendizagem, não somente no conteúdo em si, mas dinamizar os processos de aprendizagem, na escolha intencional de estratégias ativas ao utilizar este recurso.

Deste modo, o uso do *Canva* possibilita a criação de diversos conteúdos e formatos, pois *“simplifica o trabalho do design”*, conforme participante 8, nos quais também pode ser produzido pelos discentes em seus percursos de aprendizagem, conforme pontuado pelo participante 5, de forma *on-line* e colaborativa, em que o participante 10, evidencia que esta plataforma utilizada pedagogicamente oportuniza *“a autonomia de criação dos alunos”*. E ao ser utilizado na prática docente, tornam os conteúdos educacionais personalizados, adaptativos e acessíveis. Devido a isso, Moran (2018, p. 53-54) pontua que:

os bons materiais (interessantes e estimulantes, impressos e digitais) são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Precisam ser acompanhados de desafios, atividades, histórias, jogos que realmente mobilizem os alunos em cada etapa, que lhes permitam caminhar em grupo (colaborativamente) e sozinhos (aprendizagem personalizada) utilizando as tecnologias mais adequadas (e possíveis) em cada momento.

No contexto de implementação das metodologias ativas, o *Canva* pode favorecer de forma colaborativa no processo de aprendizagem do discente, e mediado pelo docente em sua prática pedagógica no processo de ensino, conforme pontua o participante 17, “*o canva possibilita trabalhar virtualmente, possibilita o trabalho de forma colaborativa por meio de links compartilhado*”, tendo em vista que cria “uma organicidade, que possibilite a todos os integrantes de um grupo aprender sobre todos os conteúdos de uma maneira articulada, repleta de sentidos e significados” (Silva; Sanada, 2018, p. 171). Em virtude disso, a ação docente envolve a escolha de estratégias adequadas, assim como materiais e recursos que estimulem a aprendizagem ativa do discente, em razão disso, o uso do *Canva* na prática pedagógica, segundo resposta do participante 11, tem o “*potencial para ser utilizado de diversas formas, e em contextos de vida e profissionais*”.

Nesse sentido, o *Canva* é um recurso que pode auxiliar aprendizagens, perpassam pela colaboração, pelo uso pedagógico na prática docente. Desta forma, o participante 18 destaca que as “*atividades tornam-se mais dinâmicas e interativas*”. Diante do contexto de conectividade e na prática pedagógica, o docente pode promover a implementação das metodologias ativas, seja para criar conteúdos digitais, promover chuva de ideias colaborativas, dinamizar as aulas com jogos e recursos que despertem a atenção de recursos visuais, a partir do *Canva*.

Devido a isso, Bacich (2018, p. 130) ressalta o uso integrado das tecnologias deve ser realizado “em situações reais de aprendizagem, atuando de forma colaborativa e vivenciando situações”, das quais as tecnologias gerem criticidade e engajamento para que ocorra uma aprendizagem significativa e transformadora. Sendo assim, o *Canva* demonstrou-se ser um potencial na prática pedagógica, em razão de contribuir em estratégias que promovem interatividade, engajamento e colaboração na aplicação de metodologias ativas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias móveis digitais demarcam presença nos mais diversos contextos, incluindo a educação. Nesse sentido, o docente precisa compreender esses espaços e impactos ocupados pelas transformações ocasionadas pelas tecnologias. Diante do exposto, faz-se necessário promover a integração de tecnologias digitais de forma intencional aliada as estratégias de ensino que

coloquem o estudante como ator principal da aprendizagem, na implementação de metodologias ativas, objetivando compreender novos espaços, formatos e ambientes de aprendizagem.

Verifica-se, que o *Canva* é um recurso digital que possibilita experiências de aprendizagem, tanto na construção de conteúdos educativos estimulantes, visualmente atrativos, personalizados e adaptativos com as necessidades de aprendizagem, quanto como possibilita o desenvolvimento de atividades que incentiva a colaboração e interação entre os discentes. Nesse aspecto, observa-se que o uso desta plataforma converge com práticas que colocam o estudante como protagonista de sua aprendizagem ao suscitar atividades que vão além da transmissão de ensino.

Os resultados orientam que o *Canva* integrado na prática pedagógica contribui para aprendizagens mais significativas ao implementar as metodologias ativas, tendo em vista que podem dinamizar o processo de ensino, conforme evidenciado durante a realização desta pesquisa, de atividades visualmente atraentes e adaptadas até mesmo estratégias de ensino que promovem a colaboração e interação nos materiais construídos neste recurso.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias **educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

FLICK, Uwe. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. do R. S, 2016. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 97(247), p. 534-551. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?lang=pt>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Paulo: Paulus, 2013.

RICHARDSON, R. J.. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. Ed. rev., atual. Ed ampli. São Paulo: Atlas, 2017.

ORDOÑEZ, A. M.; CAMARGO, F.; HIGASHI, P. **Planejamento e gestão da aprendizagem por competências: além do conteúdo na educação superior**. Porto Alegre: Penso, 2023.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e educação**. – São

SILVA, I. D. da; SANADA, E. dos R. Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de pedagogia: experiências de ensino híbrido. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S., 2017. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478 p. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9900>



Eixo Temático 05:

Currículo e Avaliação:

Desenvolvimento curricular, produção de materiais e avaliação das aprendizagens

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM TRADICIONAL E O SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO DE ENSINO MÉDIO

SOUSA, Luciara Silva¹
AMORIM, Ana Vitória Damasceno²
COSTA, Ariel Erik da³

RESUMO

A prática tradicional de avaliar a aprendizagem do aluno ainda continua presente nas escolas. Esse método, ao verificar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, utiliza um único momento, sendo a prova como principal instrumento de avaliação. Enquanto que a avaliação da aprendizagem deve ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, no qual os docentes podem utilizar diversos instrumentos avaliativos e recursos pedagógicos que os auxiliem a analisar se os discentes estão aprendendo ou não os conteúdos ministrados. Diante disso, a pesquisa tem como objetivo geral analisar os impactos na aprendizagem do aluno de Ensino Médio a partir da prática de avaliação tradicional. Para isso, o percurso metodológico adotada foi pesquisa bibliográfica do tipo revisão de literatura, com abordagem qualitativa. Os resultados revelaram que os docentes precisam mudar sua forma de avaliar, com objetivo de atender a diversidade de alunos e promover a aprendizagem de todos. Portanto, a prática de avaliação tradicional impacta negativamente no processo de aprendizagem do aluno do Ensino Médio.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Avaliação tradicional; Educação Tradicional; Ensino Médio.

1 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI, *Campus* Professor Alexandre Alves de Oliveira. E-mail: luciarasilvasouza910@gmail.com

2 Especialista em Educação na Cultura Digital pela Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, *Campus* de Feira de Santana. E-mail: anavitoriaamorim3@gmail.com

3 Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba-UFDPar, *Campus* Parnaíba. E-mail: arielerick2015@hotmail.com

ABSTRACT

The traditional practice of assessing student learning is still present in schools. This method, when checking the development of student learning, uses a single moment, with the test as the main assessment instrument. While learning assessment must occur throughout the teaching-learning process, in which teachers can use various assessment instruments and pedagogical resources that help them analyze whether or not students are learning the content taught. Given this, the research's general objective is to analyze the impacts on high school student learning based on traditional assessment practice. For this, the methodological path adopted was bibliographical research of the literature review type, with a qualitative approach. The results revealed that teachers need to change the way they evaluate, in order to meet the diversity of students and promote learning for all. Therefore, the practice of traditional assessment negatively impacts the learning process of high school students.

Keywords: Learning assessment; Traditional assessment; Traditional Education; High School.

1 INTRODUÇÃO

Muitas instituições brasileiras de ensino, ao avaliar o aprendizado do aluno, utilizam o método tradicional de avaliação. Assim, o docente, ao realizar esse processo de análise do desenvolvimento cognitivo, usa alguns instrumentos, como a prova escrita e verbalizada, as quais o auxiliam na visualização do grau de aprendizagem do aluno, praticando sua classificação e categorização em estudante “mais” e “menos” inteligente. Com isso, o discente em todo o seu processo de aprendizagem poderá apresentar determinados reflexos em seu desempenho escolar, por não ter tido acompanhamento do educador que o ajudasse de maneira significativa em suas dificuldades de aprendizagem.

Considerando que existem escolas que analisam a aprendizagem dos discentes utilizando o método tradicional de avaliar, como mencionado anteriormente, e havendo por parte dela o desconhecimento de fatores que refletem no desempenho educacional do aluno, a vigente investigação tem por direcionamento a seguinte questão-problema: quais os impactos das práticas tradicionais de avaliação no processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio? Este artigo justifica-se pelo fato de autores/pesquisadores como Luckesi (2005), Hoffmann (2017), Freire (2005), dentre outros, serem contrários a avaliação tradicional por trazer consequências sérias ao aprendizado do aluno.

Partindo dessas reflexões iniciais, a pesquisa tem como objetivo geral: analisar os impactos na aprendizagem do aluno de Ensino Médio a partir da prática da avaliação tradicional. Este estudo apresenta-se como uma pesquisa exploratória e possui uma abordagem qualitativa. Assim, também é do tipo revisão de literatura sistemática, que conforme Galvão e Pereira (2014), a mesma é uma investigação em que se verifica e apura os resultados, analisando e limitando os dados precisos pesquisados para a construção de um estudo.

Para a realização do estudo, foi pesquisado obras, artigos e teses de autores que fazem abordagens sobre as características de uma educação tradicional, como ela é dada dentro desse contexto e sobre o processo de avaliação da aprendizagem do aluno. Nomes como Mizukami (1986); Luckesi (2000); Freire (2005); Hoffmann (2005); entre outros, contribuíram nesta pesquisa.

2 METODOLOGIA

O estudo se caracteriza como pesquisa exploratória, pois buscou uma visão geral para a compreensão de um determinado evento. Assim, o tipo de abordagem utilizada foi a qualitativa, que segundo Minayo (1994), constitui-se por andar junto com as ciências sociais, obtendo informações reais em que não há espaço para a quantificação. Com isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica do tipo revisão de literatura (Gil, 2002).

O levantamento de artigos científicos foi realizado no Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no portal Eletrônico Cooperativo de Periódicos Científicos (*Scielo*) e na Plataforma do *Google*. A seleção dos artigos científicos nos bancos de dados foi realizada em 20 de dezembro de 2022.

A primeira busca, realizada na CAPES, utilizou como descritor: avaliação AND tradicional, possuindo 3.186 resultados; a segunda busca teve como descritor: “avaliação da aprendizagem” AND “Ensino Médio”, que apresentou 102 resultados; e a terceira, na *Scielo*, que utilizou o descritor: avaliação da aprendizagem Ensino Médio, com 144 resultados encontrados; e na Plataforma de busca *Google* foi encontrado 1 resultado, o qual teve como descritor: “avaliação da aprendizagem no Ensino Médio artigo”.

Para o afunilamento dos artigos científicos encontrados, foram criados critérios de inclusão e exclusão. Assim, teve como critérios de inclusão os anos de publicação 2016-2021, tipo de leitura – artigo, trabalhos que em seu título possuíssse palavras-chave como avaliação da aprendizagem, avaliação tradicional e Ensino Médio. E teve como critérios de exclusão artigos de Língua Estrangeira, artigos que em seu título não apareciam as palavras-chave mencionadas anteriormente e trabalhos que não discutiam sobre a temática.

Diante dos critérios de inclusão, 2.055 foram excluídos na primeira busca da CAPES, totalizando 1.131 artigos. Na segunda, foram excluídos 42, totalizando 60 artigos. Na *Scielo*, foram excluídos 75, totalizando, assim, 69 resultados. Aplicando os critérios de exclusão postos respectivamente diante dos critérios mencionados acima, de 1.131 artigos, foi selecionado 1; de 60 foi selecionado 1 e de 69 foi selecionado 1 também. Juntando-os com o artigo da Plataforma de busca *Google*, totaliza-se 4 trabalhos para a análise de dados. O recorte temporal aplicado nesta pesquisa foi do período de 2016 a 2021.

Os artigos selecionados foram organizados em três eixos temáticos, nos quais foi realizado a leitura precisa em que aconteceu a análise dos dados, baseando-se no referencial teórico da pesquisa. Os dados foram estruturados nos seguintes eixos: práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, instrumentos de avaliação tradicional no Ensino Médio e impactos da avaliação da tradicional na aprendizagem do aluno de Ensino Médio. No Quadro 01, é exposto o tamanho da amostra, sendo totalizado 04 artigos para análise dos dados.

Quadro 01 - Artigos selecionados para análise de dados

TÍTULO	AUTOR	BASE DE DADOS	ANO
Avaliação de aprendizagem nos cortornos do currículo integrado no Ensino Médio	Ilma Ferreira Machado Rose Márcia da Silva Maria de Lourdes Jorge de Souza	Portal Eletrônico Cooperativo de Periódicos Científicos-SciELO	2016
Avaliação da aprendizagem no Ensino Médio: as concepções dos professores de física sobre o uso da observação e dos registros para avaliar	Disnah Barroso Rodrigues Dilvan Paulo Carvalho de Oliveira Gláucia Alves da Silva Silvana da Silva Rocha	Plataforma de busca Google	2016
Avaliação tradicional e avaliação dialética e inclusiva: contraposições	Silmara Apredidade Lopes	Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES)	2019
Avaliação da aprendizagem no Ensino Médio integrado: análise documental e percepções de estudantes	José Davison da Silva Júnior Valquíria Farias Bezerra Maria Luana Lopes de Oliveira	Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES)	2021

Fonte: Elaborado pelos autores de acordo com os dados obtidos.

Após essa seleção dos artigos, foi distribuído de acordo com os eixos de discussão para alcançar o objetivo geral. A distribuição encontra-se no Quadro 02.

Quadro 02: Distribuição dos artigos nos eixos temáticos

EIXOS TEMÁTICOS	AUTORES
Práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem do Ensino Médio	Rodrigues; Oliveira; Silva; Rocha (2016) Lopes(2019)
Instrumentos de avaliação tradicional no Ensino Médio	Rodrigues; Oliveira; Silva; Rocha(2016)
Impactos da avaliação tradicional na aprendizagem do aluno de Ensino Médio	Júnior; Barbosa; Oliveira(2021)

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Depois da leitura dos quatro artigos científicos que foram selecionados, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, assim como também por terem apresentado discussões sobre a temática, somente três artigos contemplaram os eixos temáticos estruturados do presente estudo. Em relação ao terceiro eixo, Impactos da avaliação tradicional na aprendizagem do aluno de Ensino Médio, e diante do recorte temporal de 2016 a 2021, não foi possível encontrar informações suficientes que atendessem ao objetivo proposto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados em três seções, em que a primeira discute sobre as práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, a segunda volta-se para os instrumentos de avaliação no Ensino Médio, e por fim, a última seção discorre sobre os impactos da avaliação tradicional na aprendizagem do aluno de Ensino Médio.

3.1 Práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio

A avaliação da aprendizagem repercute entre os docentes um problema a ser pensado, por haver críticas sobre a avaliação de acordo com Vasconcellos (2006). Vale ressaltar que há na teoria uma concepção adequada sobre as maneiras de avaliação, mas na prática existe uma crítica sobre as metodologias

utilizadas no processo de ensino. Assim, “[...] formas de concretizar uma nova prática de avaliação; clareza do que fazer no lugar da antiga forma de avaliar.” (Vasconcellos, 2006, p. 23).

A compreensão sobre a avaliação tradicional, para Lopes (2019), é ser unilateral em relação a somente o aluno ser avaliado e não ter direito de avaliar a prática do professor, tornando, assim, o discente um ser passivo, tendo ainda que aceitar todas as decisões sobre ele, sem poder participar do seu próprio caminho de avaliação. Com isso, o método avaliativo tradicional não apresenta a preocupação em acompanhar se o educando está realmente aprendendo e qual seria a qualidade desse ensino, no qual possui como fundamento somente atribuição de notas.

Luckesi (2005) reflete que é comum na realidade escolar “[...] utilizar o expediente de ameaçar os alunos com o poder e o veredicto da avaliação, caso a ‘ordem social’ da escola ou das salas de aula seja infringida.” Deste modo, percebemos que o professor utiliza a avaliação como uma ferramenta para manter os alunos “comportados” em sala de aula, obedecendo ao professor sem haver a oportunidade de questionamento sobre sua prática. A mesma passa a ser utilizada como um meio de ameaça para os educadores, precisando que os alunos cumpram com os seus “deveres”.

Como prática docente que utiliza a avaliação tradicional, Lopes (2019) apresenta uma conduta do professor que leva adiante os conteúdos administrados, embora o aluno manifeste dificuldades em compreendê-los. Com isso, não existe um pensamento por parte do educador de repensar e mudar o seu processo de ensino para haver uma real aprendizagem.

Outro ponto mencionado pela autora, é o exercício do professor em aplicar somente uma metodologia para todos de uma turma, desconsiderando que nela existem alunos com diversos aspectos de aprendizagem e que podem não se desenvolverem de maneira significativa. Assim, muitos são reprovados ou, em algumas situações, são passados para etapas seguintes sem ter o conhecimento de alguns conteúdos importantíssimos.

A punição também é realizada como uma prática na qual os docentes usam ações como dar notas “vermelhas” aos alunos que não se comportaram em suas aulas ou que não apresentaram um interesse em aprender os conteúdos ministrados. Isso acontece, pois muitas vezes a aula não chama a atenção dos alunos e não é dado um significado de uso em suas vidas, ao invés de aula chamar a atenção por sendo algo legal e compreensivo, torna-se desinteressante.

Hoffmann (2005) atribui importância para a avaliação como formativa e mediadora. Dando continuidade ao seu pensamento, ela diz que a avaliação, ao abranger concepções “formativa/mediadora”, cria métodos pedagógicos incentivadores a todos. Ela discute como os professores usam seus conhecimentos nas concepções formativas de uma avaliação, mas aborda uma controvérsia, quando diz que os professores não realizam esse processo formativo e mediador da avaliação. Com isso, observamos nos discursos dos educadores uma distância com sua prática de avaliar.

Como prática tradicional de avaliação, os docentes criam para a avaliação da aprendizagem um aspecto de avaliar somente os conteúdos que foram memorizados, classificando, assim, se o aluno será aprovado ou reprovado. Na perspectiva de o educador possuir como pensamento de procurar e refletir sobre sua ação, Hoffmann (2005, p.14) diz que é necessário

[....] conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo. O objetivo de ‘promover melhores condições de aprendizagem’ resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos.

Diante dessa reflexão, torna-se fundamental que o professor conheça todas as diferenças existentes entre os seus alunos, para que seja criado e realizado estratégias que possam atender as necessidades de cada um, havendo realmente a aprendizagem de todos. Se aplicada essa prática de bons cenários da aprendizagem, refletirá na mediação do docente e em suas relações com os discentes.

Rodrigues, Oliveira, Silva e Rocha (2016) apresentam em seus estudos sobre a prática avaliativa que os professores não levam consigo o que é ser “qualitativo” e “quantitativo”, pois em seu dia a dia usam a quantificação, tanto para o quantificar como para o que chamam de qualitativo, dando espaço para a classificação. Para Hoffmann (2005), a avaliação qualitativa se expressa no conhecimento do professor sobre o que foi aprendido pelos alunos e sobre aqueles que apresentam dificuldades de compreensão, intervindo, assim, com outras metodologias ainda não usadas, com o objetivo de os alunos aprenderem determinado assunto e darem continuidade a conhecimentos seguintes.

3.2 Instrumentos de avaliação tradicional no Ensino Médio

Rodrigues, Oliveira, Silva e Rocha (2016) destacam que os instrumentos, como provas, exercícios, testes, entre outros utilizados pelos professores para avaliar a aprendizagem do aluno, não são concretizados como a avaliação, assim como os registros de examinar, como os relatórios, boletins, fichas e dossiês dos estudantes.

A avaliação, conforme os autores, possui como caracterização o acompanhamento frequente dos discentes em relação ao seu conhecimento e desenvolvimento. Esses instrumentos utilizados para examinar o discente possuem um meio de classificá-lo em “mais” inteligente ou “menos” inteligente, realizando sua exclusão e sendo reprovado no ano letivo.

Depresbiter e Tavares (2009) afirmam que a avaliação possui um papel fundamental nos meios de ensino e aprendizagem. Diante disso, deve existir na avaliação da aprendizagem coesão entre as condutas educacionais e as concepções existentes para o que é medido, para o que pretender alcançar e para quais estratégias serão utilizadas.

Os instrumentos de avaliação têm a finalidade de apresentar como está sendo o processo de ensino e aprendizagem. É necessário que o docente procure conhecer as dificuldades de aprendizagem do discente, pois será utilizado para cada situação um instrumento que possa contribuir para que o aluno aprenda. Nessa perspectiva

A visão integral da aprendizagem exige respeito e consideração pela história do aluno, uma análise multidimensional, interdisciplinar e gradativa dos percursos individuais de conhecimento, na qual informação é muito importante e pode enriquecer, complementar, negar ou confirmar considerações anteriores. Dessa interpretação decorre a variabilidade didática, exigência primeira de um processo mediador. (Hoffmann, 2005, p. 49)

Desse modo, o educador precisa estar “junto” com o educando, conhecendo sua história, seus gostos e suas dificuldades, podendo, através dessas informações, ajudar de maneira significativa na aprendizagem. Assim, “[...] os instrumentos de avaliação devem estar a serviço do processo de ensino e aprendizagem, caso, contrário perdem o valor” (Rodrigues; Oliveira; Silva; Rocha, 2016, p. 74).

Os autores enfatizam sobre a necessidade de criar critérios para a elaboração dos instrumentos examinadores. Contudo, Hoffmann (2005, p. 29) menciona que, “[...] critérios de avaliação devem ser sempre, conscientemente, pontos de partida do olhar avaliativo, jamais ponto de chegada e, como tal, abrir-se à perspectiva multidimensional concernente ao aprender e aos jeitos diferentes de aprender dos alunos”. Assim, os critérios formulados a partir de um olhar avaliativo oportunizam ao educador um conhecimento sobre as diversas maneiras de estudo dos alunos, possuindo, em seguida, êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os instrumentos para avaliação têm um papel fundamental na coleta de dados, adquirindo bases sobre o meio de lecionar e aprender. Com isso, Depresbiteris e Tavares (2009, p. 99) afirmam que, “A diversidade de instrumentos permite ao professor a obtenção de um número maior e mais variado de informações e, ao aluno, possibilita a ampliação de oportunidades de expressar-se em diferentes modalidades [...]”.

Em vista do que foi mencionado acima, compreendemos que, conforme possua uma diversificação de instrumentos, é criado para o aluno um leque de oportunidades para que o mesmo consiga se expressar em diversas circunstâncias de sua vida. As informações adquiridas por meio da avaliação precisam contribuir para o benefício do método, estando sempre à disposição do conhecimento.

3.3 Impactos da avaliação tradicional na aprendizagem do aluno de Ensino Médio

O uso da avaliação tradicional nas escolas apresenta nos alunos impactos que refletem no desenvolvimento da aprendizagem. A relação do educador com o educando faz ser necessário existir entre ambos o respeito e ter o sentimento de ajudar quem apresentar dificuldades, havendo, assim, uma troca de conhecimentos. De acordo com Mizukami (1986), o professor é mediador da aprendizagem, por isso ele precisa ajudar e dar oportunidades aos seus alunos.

Segundo Júnior, Barbosa e Oliveira (2021), quando o estudante não apresenta um rendimento elevado em uma avaliação conforme o sistema, ele não consegue passar de etapa, podendo ser reprovado e, portanto, havendo a desaprovação. Um dos impactos que a avaliação tradicional causa no corpo do discente que os autores citam é a desistência em continuar estudando, pois

surge um sentimento de desânimo. Se não existir uma intervenção dos professores para trazer metodologias diferentes que ajudem nas limitações existentes, a evasão escolar pode acontecer.

Os autores também mencionam outros impactos que a avaliação tradicional causa: o medo, a ansiedade e as dificuldades de aprendizado, decorrendo como consequência em uma atuação acadêmica decadente no aluno. Desse modo, Leite e Kager (2009) relatam sobre o educador quando exerce uma prática de autoritarismo exagerado diante do uso da avaliação. Assim, isso reflete no educando uma tensão na véspera e depois da execução da avaliação, prejudicando o seu desenvolvimento escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, conforme as discussões apresentadas nas pesquisas, é necessário que o professor mude sua prática de avaliar de forma tradicional, pois precisa criar novas estratégias que atendam todas as diversidades dentro da sala de aula. Isso oportuniza os estudantes um ensino de qualidade.

O uso dos instrumentos de avaliação também se torna importante quando ele é utilizado como um recurso de complementação, avaliando o que o aluno avançou em sua aprendizagem e o que precisa alcançar, não sendo utilizado como ferramentas com o objetivo de ter uma visão de aprendizagem “final”, pronta e acabada. Necessita-se, então, diversificar os instrumentos para que se alcance um maior número de informações sobre o estudante, oportunizando-o, assim, vários métodos de adquirir conhecimento.

Sobre os impactos refletidos nos educandos, é necessário que o educador dê espaço a eles para expor suas opiniões e realizar questionamentos, aplicando, assim, uma metodologia que atenda todas as necessidades de aprendizagens. Com isso, cria-se uma relação de respeito e harmonia entre o docente e o discente dentro da sala de aula, bem como fora dela.

A pesquisa apresentou que a prática tradicional do docente se baseia em preparar o aluno somente para a prova. Assim, utiliza a avaliação como um meio de emissão de notas para uma “aprovação” ou “reprovação”, não dando importância para as dificuldades cognitivas que o discente apresenta. Isso faz com que a vida do aluno seja impactada negativamente, de modo que interfira no seu desenvolvimento escolar.

REFERÊNCIAS

DEPRESBITERIS, Lea, TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...** Instrumentos e Técnicas de avaliação da Aprendizagem. São Paulo: Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **O Jogo do Contrário em Avaliação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JUNIOR, José Davison da Silva; BARBOSA, Valquíria Farias Bezerra; OLIVEIRA, Maria Luana Lopes de. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: análise documental e percepções de estudantes. **Ensino em Revista**, Uberlândia – MG, v. 28, p. 1-25, maio/dez, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60971/31637>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan/mar, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yrYrP46SQ7g9gqn93qTfcCp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de fev. de 2022.

LOPES, Silmara Aparecida. Avaliação Tradicional e Avaliação Dialética e Inclusiva: contraposições. **EDUCA**, Porto Velho, v. 6, n. 14, p. 124-146, abr/jun, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333008160_Avaliacao_tradicional_e_avaliacao_dialetica_e_inclusiva_contraposicoes/fulltext/5cd628dc92851c4eab935b8e/Avaliacao-tradicional-e-avaliacao-dialetica-e-inclusiva-contraposicoes.pdf. Acesso em: 30 dez. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 2a Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

RODRIGUES, Disnah Barroso; OLIVEIRA, Dilvan Paulo Carvalho de; SILVA, Gláucia Alves da; ROCHA, Silvana da Silva. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio: as concepções dos professores de física sobre o uso da observação e dos registros para avaliar. **Rev. Educação em Debate**, Fortaleza, p. 70-82, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21269/1/2016_art_dbrodrigues.pdf. Acesso: em: 27 dez. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Libertad, 2006.



Eixo Temático 06:

Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos:
Educação, diversidade, inclusão social e
direitos humanos

A ADOÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA APOIAR A INCLUSÃO DE NEURODIVERGENTES NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO IFRO

CALDERON, Ivanilse¹
MAIA, Felipe²

RESUMO

Este artigo apresenta uma abordagem inovadora para o ensino de Arquitetura e Organização de Computadores em uma turma do curso técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, aplicada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), campus Porto Velho Zona Norte. A turma era composta inicialmente por 41 estudantes, incluindo sete neurodivergentes. Destes, cinco são autistas, um possui autismo e dislexia, e outro apresenta autismo, dislexia e discalculia. Diante da ausência de um laboratório de *hardware*, foram adotadas quatro Metodologias Ativas de Aprendizagem – Pesquisa-Ação, Aprendizagem por Investigação Guiada Orientada por Processos, Aprendizagem Baseada em Problemas e *Think-Pair-Share* – visando um ensino dinâmico e inclusivo. A experiência demonstrou um impacto positivo na aprendizagem dos estudantes, especialmente dos neurodivergentes, que demonstraram grande aptidão para a área das exatas e necessitam de suporte diferenciado para prosseguir na carreira em computação.

Palavras-chave: metodologia ativa de aprendizagem, inclusão, neurodivergentes, diversidade.

1 Doutoranda em Informática pela UFAM, Professora EBTT do IFRO, Campus Porto Velho Zona Norte, e-mail ivanilse.calderon@ifro.edu.br.

2 Mestrando em Ciência da Computação pela UEL, IFRO, Campus Porto Velho Zona Norte, ofelipemaia@gmail.com.br.

ABSTRACT

This article presents an innovative approach to teaching Computer Architecture and Organization in a technical high school Informatics course, implemented at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rondônia (IFRO), Porto Velho Zona Norte campus. The class initially consisted of 41 students, including seven neurodivergent individuals. Among them, five are autistic, one has autism and dyslexia, and another has autism, dyslexia, and dyscalculia. Due to the absence of a hardware laboratory, four Active Learning Methodologies – Action Research, Process-Oriented Guided Inquiry Learning, Problem-Based Learning, and Think-Pair-Share – aiming for a dynamic and inclusive education. The experience demonstrated a positive impact on student learning, especially among neurodivergent students, who showed great aptitude for exact sciences and require differentiated support to pursue a career in computing.

Keywords: active learning methodology, inclusion, neurodivergent individuals, diversity.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se tornado um desafio e uma necessidade nas instituições de ensino, especialmente no contexto da educação técnica. A presença de estudantes neurodivergentes demanda estratégias pedagógicas adaptativas que promovam a aprendizagem significativa, garantindo a equidade e a participação de todos no processo educacional (Mendes, 2020). No curso técnico em Informática, essa necessidade é ainda mais evidente, visto que a área exige o desenvolvimento de habilidades lógico-matemáticas e de resolução de problemas, competências nas quais muitos estudantes neurodivergentes apresentam grande potencial, mas que requerem abordagens diferenciadas para serem plenamente exploradas (Silva; Lima, 2021).

Diante desse cenário, Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAAs) surgem como alternativas eficazes para potencializar o engajamento e a construção do conhecimento por parte desses estudantes. As MAAs como *Pesquisa-Ação* (PA), *Aprendizagem por Investigação Guiada Orientada por Processos* (POGIL), *Aprendizagem Baseada em Problemas* (PBL), *Think-Pair-Share* (TPS) permitem maior interação, autonomia e aplicação prática dos conteúdos, tornando o ensino mais dinâmico e acessível (Parsons, 2011; Tatal *et al.*, 2022). Além disso, tais metodologias contribuem para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo, no qual as necessidades individuais são consideradas sem comprometer a qualidade e o rigor acadêmico da formação técnica (Gonçalves, 2020).

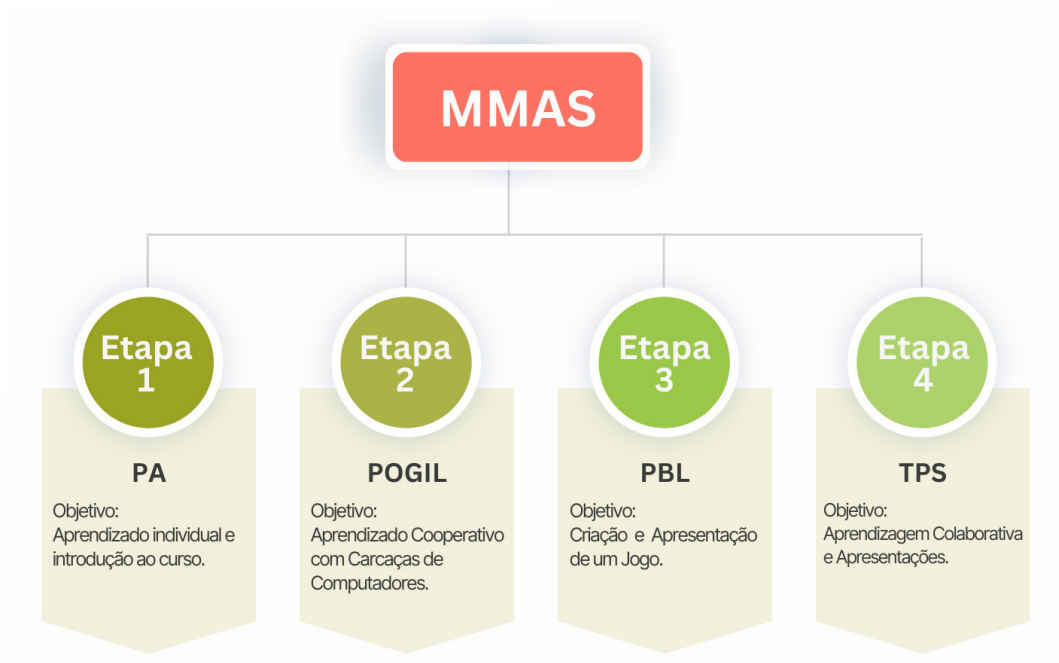
A Computação, como campo de conhecimento, pode se beneficiar significativamente da presença dessa nova geração de estudantes talentosos, desde que suas necessidades específicas sejam atendidas adequadamente. Estudos recentes corroboram a eficácia das MAAs no ensino de programação, destacando sua relevância para a inclusão de estudantes (Calderon *et al.*, 2024). A adoção de MAAs e recursos pedagógicos adaptados pode ampliar as oportunidades de aprendizagem para os estudantes neurodivergentes e contribuir para a diversificação e inovação do setor tecnológico (Yanier *et al.*, 2021). Assim, este artigo apresenta uma experiência de ensino aplicada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), campus Porto Velho Zona Norte, destacando a utilização de MAAs para apoiar a inclusão de estudantes neurodivergentes no curso técnico em Informática.

2 METODOLOGIA

2.1 Adoção da metodologia

A abordagem metodológica adotada baseou-se no uso de quatro MAAs, escolhidas para proporcionar um ambiente dinâmico e acessível. Foram aplicadas as seguintes MAAs - *Pesquisa-Ação (PA)*, *Aprendizagem por Investigação Guiada Orientada por Processos (POGIL)*, *Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)*, *Think-Pair-Share (TPS)*. Estas metodologias incentivam a interação entre os estudantes, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas. Os recursos utilizados incluíram computadores da escola, simuladores e emuladores, a biblioteca para suporte teórico, e carcaças de computadores antigos, permitindo uma abordagem prática e acessível. A Figura 1 apresenta as MAAs adotadas em cada uma das Etapa de ensino durante o ano letivo, bem como seus objetivo de aprendizagem.

Figura 01. MAAs adotadas por Etapa



Fonte: Elaborada pelos autores.

A disciplina foi estruturada em quatro Etapas, conforme o calendário acadêmico, cada uma utilizando uma MAA diferente, visando tornar o aprendizado mais dinâmico, inclusivo e eficaz. Desta forma, além do aprendizado dos conteúdos de Arquitetura e Organização de Computadores (AOC), os estudantes poderiam desenvolver habilidades essenciais, como autonomia, trabalho em equipe, resolução de problemas e comunicação. A seguir apresentamos como foram adotadas as MAAs por Etapa:

Etapa 1 - Pesquisa-Ação (aprendizado individual e introdução ao curso)

Nesta primeira Etapa, foi adotada a metodologia PA, na qual os estudantes, de forma individual, realizaram pesquisas exploratórias sobre os conceitos iniciais da disciplina. Como essa foi a primeira experiência deles com a escola e com o uso de computadores e da biblioteca, essa etapa permitiu que se familiarizassem com o ambiente educacional e com as dinâmicas do curso. Além do aprendizado conceitual, os estudantes foram estimulados a desenvolverem habilidades como: **a)** Utilização do próprio computador de forma autônoma; **b)** Compreensão da dinâmica das aulas e do curso técnico; e **c)** Realização de pesquisas e síntese de informações relevantes.

Etapa 2 - POGIL (Aprendizado Cooperativo com Carcaças de Computadores)

Foi adotada a metodologia POGIL, onde os estudantes trabalharam em grupos de cinco para explorar carcaças de computadores antigos em desuso. Eles desmontaram os gabinetes, identificaram e estudaram os componentes e, ao final, produziram um relatório técnico detalhando suas funções e características. Essa abordagem buscou desenvolver as seguintes habilidades: **a)** Trabalho em equipe e colaboração; **b)** Assunção de diferentes papéis dentro de uma atividade prática (líder, relator, pesquisador, etc.); e **c)** Relação entre teoria e prática ao manusear componentes reais de *hardware*.

Etapa 3 - Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) - Criação de um Jogo

Os estudantes foram desafiados a ensinar os conteúdos aprendidos por meio de um jogo, aplicando a metodologia PBL. Trabalhando em times menores, cada grupo precisou desenvolver um jogo didático que ajudasse a explicar

conceitos da disciplina. Esse processo buscava apoiar o desenvolvimento de habilidades como: **a)** Criatividade e inovação na construção do jogo; **b)** Resolução de problemas e pensamento crítico ao planejar mecânicas e desafios do jogo; e **c)** Capacidade de sintetizar e transmitir conhecimento de forma lúdica.

Etapa 4 - Think-Pair-Share (Aprendizagem Colaborativa e Apresentações)

Na última etapa, foi adotada a metodologia TPS, onde os estudantes trabalharam em duplas para aprofundar seus estudos sobre um conteúdo específico da disciplina. Após a pesquisa, cada dupla preparou uma apresentação para compartilhar com a turma, além de produzir materiais de estudo para os colegas. Nesta Etapa objetivo era fortalecer habilidades como: **a)** Síntese e organização de informações para apresentações; **b)** Comunicação oral e didática ao expor os conteúdos; e **c)** Compartilhamento de conhecimento e apoio mútuo no aprendizado.

2.2 Avaliação da adoção das MAAS

Para verificar se a metodologia adotada nas aulas de AOC foi eficaz, identificar desafios e possíveis pontos negativos, e avaliar sua contribuição para a promoção do aprendizado ativo, a avaliação das MAAs foi realizada de duas formas complementares. Essa abordagem permitiu uma análise abrangente, contemplando tanto aspectos objetivos quanto subjetivos do impacto dessas estratégias no processo de ensino e de aprendizagem.

1ª Forma de avaliação: A primeira abordagem avaliativa consistiu na observação direta da professora ao longo das etapas do curso. Foram analisados o desenvolvimento dos estudantes, seu envolvimento nas atividades, participação e interesse nos temas abordados. Além disso, foram considerados aspectos como a resolução das atividades propostas, o atendimento aos prazos estabelecidos e o comportamento em sala de aula. A observação contínua permitiu identificar avanços na autonomia dos estudantes, na interação entre colegas e na capacidade de resolver problemas e trabalhar em equipe. No caso dos estudantes neurodivergentes, a observação revelou mudanças significativas em sua socialização e participação ativa nas dinâmicas de grupo.

2ª Forma de avaliação: A segunda abordagem consistiu na aplicação de um questionário estruturado, anônimo e de participação voluntária, com o objetivo de conhecer a percepção dos estudantes em relação às metodologias adotadas. O questionário continha cinco questões formuladas com base na escala *Likert*, permitindo que os estudantes expressassem seu grau de concordância em uma escala de cinco pontos, variando de *Discordo totalmente* a *Concordo totalmente*. A **Tabela 1** apresenta as questões utilizadas:

Tabela 1. Questões utilizadas para obter a percepção dos estudantes.

Id	Descrição das questões
1	As atividades propostas contribuíram para o meu aprendizado e compreensão dos conteúdos de AOC.
2	O jeito da professora ensinar o conteúdo tornou as aulas mais dinâmicas e interessantes em comparação ao ensino tradicional, que seria a explicação do conteúdo no slide.
3	O trabalho em equipe e as atividades práticas ajudaram no desenvolvimento das minhas habilidades de comunicação e colaboração.
4	Me senti mais motivado(a) a participar das aulas e a interagir com meus colegas durante as atividades.
5	As estratégias utilizadas ajudaram a tornar o aprendizado mais acessível e inclusivo para todos os estudantes.

Fonte: Elaborada pelos autores.

A combinação dessas duas formas de avaliação permitiu uma compreensão ampla do impacto das MAAs, possibilitando ajustes e aprimoramentos no planejamento pedagógico para melhor atender às necessidades dos estudantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação da adoção das MAAs foi realizada por meio de duas abordagens complementares: **1)** observação direta do desenvolvimento dos estudantes e **2)** aplicação de um questionário estruturado. Os resultados apontaram impactos positivos no engajamento, participação e aprendizado dos estudantes, além de desafios enfrentados ao longo da implementação das metodologias.

1. *Observação do Desenvolvimento dos Estudantes*

Ao longo do ano letivo, a observação contínua permitiu identificar mudanças significativas no comportamento, participação e desempenho dos estudantes, especialmente dos neurodivergentes. No início do curso, parte dos estudantes demonstrava resistência à interação em grupo, hesitação na resolução de problemas e dificuldades em cumprir prazos. No entanto, com a progressão das atividades e a implementação das MAAs, houve uma melhora gradual nesses aspectos. Os principais avanços observados foram:

- **Maior engajamento:** Os estudantes passaram a participar ativamente das discussões, sugerindo ideias e colaborando na resolução de problemas.
- **Evolução no trabalho em equipe:** Os estudantes neurodivergentes, inicialmente retraídos, passaram a compor equipes diversas e a contribuir dentro de suas possibilidades.
- **Desenvolvimento de habilidades essenciais:** Habilidades como comunicação, liderança e proatividade foram fortalecidas, refletindo-se na maior autonomia dos estudantes.
- **Interesse pelo conteúdo:** A abordagem prática proporcionada pelas metodologias, especialmente POGIL e PBL, despertou maior curiosidade e interesse pelo aprendizado.

Diante desta percepção, apesar dos aspectos positivos observados na adoção das MAAs, alguns desafios e barreiras foram identificados ao longo do processo. Dentre eles, destacam-se a resistência inicial de alguns estudantes, especialmente os neurodivergentes, à participação ativa nas atividades em grupo, bem como dificuldades na gestão do tempo para a realização das tarefas dentro dos prazos estipulados. Além disso, a ausência de um laboratório de *hardware* limitou algumas práticas mais avançadas, exigindo adaptações para garantir uma experiência de aprendizado eficiente. Essas dificuldades evidenciam a necessidade de um acompanhamento contínuo, adaptações metodológicas e suporte adicional para assegurar que todos os estudantes possam se beneficiar plenamente das estratégias adotadas. Sendo identificados os seguintes desafios:

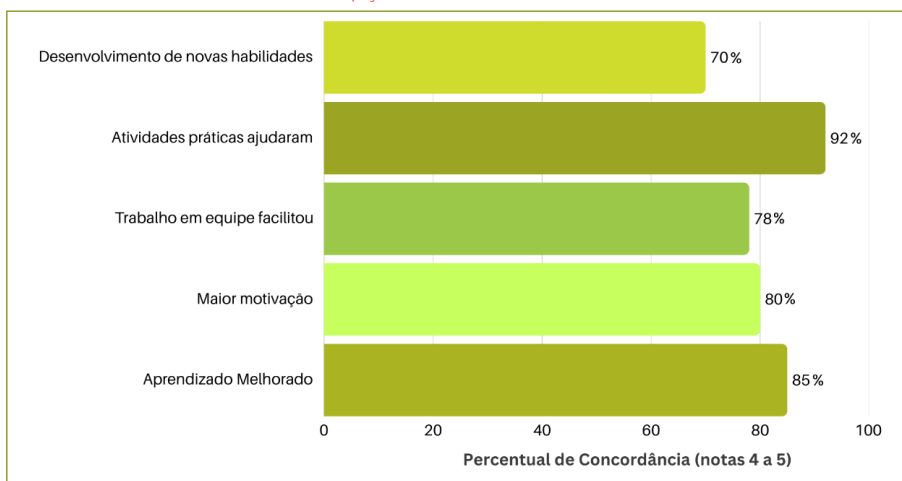
- a) **Dificuldade inicial de adaptação:** No começo, alguns estudantes tiveram dificuldades para compreender a dinâmica das MAAs, especialmente aqueles com pouca experiência em trabalhos colaborativos.
- b) **Gestão do tempo:** O cumprimento de prazos foi um desafio para parte da turma, exigindo reforço na organização e acompanhamento contínuo.
- c) **Diferentes níveis de participação:** Nem todos os estudantes demonstraram o mesmo nível de envolvimento, sendo necessário um acompanhamento individualizado para garantir a participação de todos.

2. Questionário Estruturado

Para complementar a avaliação, um questionário anônimo e voluntário foi aplicado, permitindo analisar a percepção dos estudantes sobre a adoção das metodologias. O questionário continha cinco questões com escala *Likert* de 1 a 5, onde 1 representava “Discordo totalmente” e 5 “Concordo totalmente”.

Considerando as questões apresentadas na Tabela 1, obtivemos os seguintes resultados – De modo geral, indicaram uma percepção amplamente positiva por parte dos estudantes em relação às MAAs. Para a primeira questão, 85% dos estudantes atribuíram notas entre 4 e 5, evidenciando a efetividade dessas metodologias na aprendizagem do conteúdo. Além disso, 80% concordaram que as estratégias adotadas aumentaram sua motivação para aprender, destacando o impacto positivo no engajamento. No que diz respeito ao trabalho em equipe, 78% relataram que essa abordagem facilitou o aprendizado, demonstrando que metodologias colaborativas, como POGIL e TPS, foram bem aceitas. Ademais, 92% avaliaram positivamente as atividades práticas, reforçando a importância da experimentação e do aprendizado experiencial. Por fim, 70% afirmaram ter desenvolvido habilidades adicionais, o que indica que a abordagem não apenas contribuiu para a assimilação do conhecimento técnico, mas também para o fortalecimento de competências socioemocionais. O Gráfico 1 ilustra a percepção dos estudantes sobre a aplicação das MAAs nas aulas de AOC.

Gráfico 1. Percepção dos Estudantes sobre as MAAs



Fonte: Elaborada pelos autores.

De modo geral, os resultados apresentados no Gráfico 1 confirmam a efetividade das MAAs na disciplina de AOC. A alta aceitação das metodologias demonstra que a combinação de estratégias como PA, POGIL, PBL e TPS contribuiu significativamente para a motivação, engajamento e aprendizado dos estudantes. Além disso, a valorização do trabalho em equipe e das atividades práticas reforça a importância de um ensino dinâmico e acessível, especialmente para estudantes neurodivergentes. Apesar dos desafios identificados, os dados evidenciam que a abordagem adotada não apenas facilitou a compreensão dos conteúdos técnicos, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a formação dos estudantes.

Por fim, os resultados obtidos demonstram que a aplicação das MAAs no ensino da disciplina AOC teve um impacto positivo no engajamento e na aprendizagem dos estudantes. A análise combinada das observações docentes e das respostas ao questionário evidenciou que a maioria dos estudantes reconheceu a efetividade das metodologias na assimilação dos conteúdos, na motivação para aprender e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Além disso, estratégias colaborativas, como POGIL e TPS, foram bem recebidas, favorecendo a interação e a cooperação entre os estudantes. No entanto, desafios também foram identificados, como dificuldades iniciais de adaptação às novas dinâmicas de ensino e a necessidade de ajustes para garantir que todos os estudantes, independentemente de seu perfil, pudessem acompanhar as

atividades de forma equitativa. Esses resultados reforçam a importância do uso de abordagens inovadoras e inclusivas no ensino técnico, demonstrando que o aprendizado pode ser potencializado quando metodologias ativas são integradas de forma planejada e estruturada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a aplicação de MAAs na disciplina de AOC em uma turma do curso técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, no IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte. A abordagem metodológica adotada combinou diferentes estratégias ativas – PA, POGIL, PBL, TPS – com o intuito de tornar o ensino mais dinâmico, inclusivo e acessível, especialmente para estudantes neurodivergentes.

Os resultados demonstraram que a adoção das MAAs teve um impacto positivo na aprendizagem dos estudantes, refletindo-se no aumento do engajamento, da motivação e do desempenho acadêmico. A análise realizada por meio da observação direta da professora e da aplicação de um questionário estruturado indicou que a grande maioria dos estudantes avaliou positivamente as metodologias adotadas. As atividades práticas, o trabalho em equipe e o aprendizado colaborativo foram apontados como fatores determinantes para a melhoria na assimilação dos conteúdos e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como comunicação, liderança e proatividade.

Apesar dos aspectos positivos, o estudo também identificou desafios e barreiras na implementação das metodologias, como a necessidade de adaptação de alguns estudantes ao trabalho em grupo, dificuldades iniciais na organização das atividades e limitações estruturais, como a ausência de um laboratório de hardware adequado. No entanto, a experiência mostrou que, ao longo do ano letivo, esses desafios foram gradualmente superados, resultando em uma turma mais integrada e participativa. Assim, conclui-se que as MAAs são estratégias eficazes para promover um ensino mais acessível e significativo, podendo ser amplamente utilizadas em cursos técnicos para fomentar a aprendizagem ativa e inclusiva.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação (GPComp), ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL)

REFERÊNCIAS

CALDERON, Ivanilse; ORAN, Ana Carolina; FEITOSA, Eduardo; SILVA, Williamson. Um Survey sobre o Uso de Metodologias Ativas no Ensino de Programação em Universidades Brasileiras. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE)**, 35, Rio de Janeiro, 2024.

GONÇALVES, José. **Educação inclusiva e metodologias ativas: desafios e possibilidades**. São Paulo: Editora Universitária, 2020.

MENDES, Sílvia. **Práticas pedagógicas para a inclusão: um olhar sobre o ensino técnico**. Brasília: Editora Educação para Todos, 2020.

PARSONS, David. Collaborative learning and problem-based approaches in education. **Educational Technology Journal**, v. 51, n. 3, p. 45-56, 2011.

SILVA, Mariana; LIMA, Ricardo. Estratégias adaptativas para o ensino de informática a estudantes neurodivergentes. **Revista Brasileira de Educação Técnica**, v. 5, n. 2, p. 120-138, 2021.

TUTAL, Cem; YILDIRIM, Emine; DEMIR, Ayhan. Active learning methodologies in technical education: a systematic review. **International Journal of Educational Research**, v. 113, p. 101-119, 2022.

YANIER, Roberto; MARTÍNEZ, Carlos; FUENTES, Diego. Inclusive education in computing: strategies and technologies for neurodivergent students. **Journal of Computer Science Education**, v. 29, n. 4, p. 367-389, 2021.

INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O TRABALHO DA ASSISTENTE SOCIAL E DO PEDAGOGO NO NAE DA UNISINOS

SANSONE, Ruan Carlos¹
COSTA, Angélica da²
WESCHENFELDER, Viviane Inês³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo descrever o processo de inclusão e permanência de estudantes universitários com deficiência na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com foco no trabalho desenvolvido pelos profissionais de Pedagogia e Serviço Social do Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando-se do estudo de caso descritivo e reflexivo. Os dados foram coletados por meio do acompanhamento das atividades do NAE, incluindo atendimentos individuais, registros institucionais e reflexões da equipe. Os resultados evidenciam que o NAE desempenha um papel essencial na inclusão educacional, oferecendo suporte pedagógico, psicológico e social aos estudantes com deficiência. A colaboração com o Núcleo de Formação Docente é fundamental para o acompanhamento dos professores, garantindo um ambiente acadêmico mais acolhedor e equitativo. Além disso, o NAE implementa estratégias como a identificação das necessidades dos estudantes, adaptação de materiais

- 1 Mestrando em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Pedagogo, Psicopedagogo, Especialista em Educação Inclusiva e Gestão da Diversidade. Orientador Educacional. Bolsista PROSUC/CAPEES. Pedagogo do Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE) na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: sansoneruancarlos@gmail.com
- 2 Especialista em Educação Inclusiva e Especial, Gestão da Diversidade nas Organizações, Terapia de Casal e Família, e Intervenções em Situações de Luto. Graduada em Serviço Social. Assistente Social do Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE) na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: angelcosta@unisinos.br
- 3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: vweschenfelder@unisinos.br

e metodologias de ensino, e ações de sensibilização da comunidade acadêmica. Entretanto, persistem desafios, como a escassez de recursos materiais, resistência de alguns professores e as dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes. O estudo destaca a relevância do NAE na promoção da equidade no ensino superior e reforça a necessidade de aprimorar políticas institucionais voltadas à inclusão no ensino superior.

Palavras-chave: Inclusão Educacional; Ensino Superior; Permanência Estudantil; Núcleo de Atenção ao Estudante

ABSTRACT

This article aims to describe the process of inclusion and retention of university students with disabilities at the University of Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), focusing on the work carried out by Pedagogy and Social Service professionals from the Student Care Center (NAE). The research adopts a qualitative approach, using a descriptive and reflective case study. Data were collected by monitoring NAE activities, including individual consultations, institutional records and team reflections. The results show that the NAE plays an essential role in educational inclusion, offering pedagogical, psychological and social support to students with disabilities. Collaboration with the Teacher Training Center is essential for monitoring teachers, ensuring a more welcoming and equitable academic environment. Furthermore, NAE implements strategies such as identifying student needs, adapting teaching materials and methodologies, and raising awareness among the academic community. However, challenges persist, such as the scarcity of material resources, resistance from some teachers and the socioeconomic difficulties faced by students. The study highlights the relevance of the NAE in promoting equity in higher education and reinforces the need to improve institutional policies aimed at inclusion in higher education.

Keywords: Educational Inclusion; Higher education; Student Permanence; Student Care Center

1 INTRODUÇÃO

A universidade deve ser um espaço inclusivo e acolhedor para todos, reafirmando seu papel democrático e sua celebração da diversidade. Como instituição social, caracteriza-se pela pluralidade de pensamentos e, conseqüentemente, pode ser palco de diferentes conflitos e desafios. No contexto acadêmico, os processos de aprendizagem devem contemplar múltiplas metodologias, respeitando as singularidades, vivências, culturas e ritmos de cada estudante⁴. Dessa forma, a perspectiva inclusiva deve abranger todos aqueles que, por diferentes razões, enfrentam barreiras no ambiente universitário, seja por dificuldades específicas, características que fogem aos padrões estabelecidos ou por serem considerados socialmente diferentes.

Neste contexto de diversidade acadêmica, destacamos um importante marco legal: a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Essa legislação assegura a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, garantindo o direito à educação para pessoas com deficiência, autismo, altas habilidades ou superdotação. Essa garantia se aplica a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e assegura que a educação é um direito da pessoa com deficiência, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida. O objetivo é que a pessoa com deficiência alcance o máximo desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

No entanto, a inclusão educacional no ensino superior privado ainda se configura como um desafio, exigindo estratégias institucionais eficazes para garantir a permanência e o êxito acadêmico de estudantes vulnerabilizado⁵. A

4 A presente pesquisa adota os estudos de gênero como ferramenta inclusiva, teórico-metodológica, reconhecendo suas implicações políticas e teóricas, bem como a relevância da utilização de formas de escrita mais inclusivas, como o(s)/a(s). No entanto, em prol da fluidez textual, optou-se pelo termo “pessoas”. Conscientes do caráter não neutro da linguagem, adotou-se a alternância de gênero (masculino/feminino) para ora professor e ora professora, e o termo “estudante” em vez de “aluno”, visando maior representatividade.

5 Adotamos a terminologia “pessoas vulnerabilizadas”, conforme Ayres (2018, p. 59), que critica abordagens individualizantes que reforçam categorias como “pessoa vulnerável”, “minorias” ou “população vulnerável”. O autor propõe a análise das situações de vulnerabilização e do desrespeito aos direitos humanos, enfatizando a necessidade de transformação desses processos para evitar a naturalização de violências, como humilhações, segregações e exclusões.

democratização do acesso ao ensino superior no Brasil tem sido impulsionada por iniciativas tanto públicas quanto privadas. Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2023, o Brasil registrou 92.756 matrículas no ensino superior, tanto na modalidade presencial quanto à distância, desses 46.006 estão matriculados em cursos presenciais (INEP, 2023). É notável o aumento expressivo no número de estudantes com deficiência matriculados no ensino superior, reiterando a tendência observada nos anos anteriores. Em 2023, o número de matrículas de estudantes com deficiência cresceu 17% em relação a 2022, superando o crescimento geral de matrículas no ensino superior no Brasil, que foi de 5,6% no mesmo período (INEP, 2023).

Contudo, a permanência acadêmica efetiva desses sujeitos ainda enfrenta obstáculos e barreiras significativas, como dificuldades socioeconômicas, desafios de aprendizagem e a carência de suporte institucional adequado. A inclusão nesse sentido, se faz extremamente necessária, no entanto, o seu caminho “não é algo fácil ou simples de se trilhar, ou compreender. Na realidade é complexo, pois não despreza as mazelas existentes nos diversos contextos e circunstâncias” (Orrú, 2017, p. 56).

Assim o Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE)⁶ da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), emerge como espaço fundamental para a promoção da inclusão educacional, desempenhando um papel estratégico no acolhimento, acompanhamento pedagógico e social dos estudantes. Esse movimento contribui para a efetivação de “ações que buscam garantir o acesso e permanência de todos no sistema de ensino, já que a educação inclusiva assume espaço central na quebra da lógica da exclusão”. (Thoma; Kraemer, 2017, p.198).

A Unisinos adota uma perspectiva de inclusão ampla e social, que vai além da deficiência, buscando promover a formação integral da pessoa humana e a

⁶ O Núcleo de Atenção ao Estudante da Universidade do Vale do Rio dos Sinos foi criado no ano de 1998, com o nome de Serviço de Atenção ao Acadêmico (SAAC), durante os anos de 2010 até 2020 atuava com a nomenclatura de Núcleo de Assistência Estudantil (NAE). Em 2020 foi instituído a criação do Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE), conforme sua atuação vigente. A equipe do NAE é composta por uma Assistente Social, um Pedagogo, duas acadêmicas estagiárias de Pedagogia, uma Auxiliar Administrativo, uma Psicóloga e três acadêmicos estagiários de Psicologia, disponíveis para o atendimento dos estudantes da Unisinos. O núcleo atua na construção de redes de atenção e acompanhamento e de apoio aos estudantes, mobilizando, envolvendo e criando arranjos que envolvem a coordenação de curso, corpo docente, familiares e rede de atendimento externo nos processos de aprendizagem, no que tange à educação inclusiva, acessibilidade, dificuldades organizacionais, emocionais e de aprendizagem, a fim de auxiliar no desempenho acadêmico dos estudantes.

cultura do ser humano. Como descrito em seu PDI, a Unisinos (2024) enfatiza a importância de uma postura aberta e positiva em relação às diferenças sociais, étnicas, de gênero, religiosas, cognitivas, sensoriais, físicas e outras especificidades da pessoa humana. Essa postura inclusiva e intercultural visa a valorização da diversidade e a promoção da equidade, garantindo igualdade de acesso e permanência para todos os indivíduos em diversos espaços.

Por Universidade Comunitária, caracteriza-se aquela que mantém um compromisso moral e social com o contexto em que atua, abrangendo o município-sede e suas regiões de influência (Hermany; Juruena, 2016, p.119). A Unisinos, enquanto universidade privada comunitária e jesuíta, sem fins lucrativos, sustenta-se por meio das mensalidades, no qual a sua proximidade com a comunidade e o princípio da subsidiariedade fortalecem seu papel diferenciado no ensino superior.

De tal modo, este estudo tem como objetivo descrever o processo de inclusão e permanência estudantil universitária na Unisinos, focando nos processos de trabalho dos profissionais de Pedagogia e Serviço Social do NAE, ambos Especialista em Educação Inclusiva, com um recorte para os estudantes com deficiência.

Conforme descrito no documento da Política de Diversidade e Inclusão da Unisinos, a instituição compreende inclusão:

a partir de uma dimensão relacional, composta por condições de acesso e de permanência de todas as pessoas na ambiência universitária. Trata-se de criar e manter ambientes, políticas e práticas que sejam acessíveis, acolhedoras e equitativas para qualquer pessoa, promovendo o respeito pela diversidade humana. (UNISINOS, 2023, p.2)

A inclusão é um processo contínuo que demanda compromisso e posicionamento institucional. Esse posicionamento é fundamental para fortalecer a criação de espaços acadêmicos mais inclusivos e democráticos, os quais, por sua vez, têm um papel importante na formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados e aptos a construir um futuro mais justo e igualitário para todos.

2 METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como um relato de experiência do tipo descritivo e reflexivo, com uma abordagem qualitativa, voltado para a investigação

das práticas e intervenções realizadas no contexto da inclusão de estudantes com deficiência na UNISINOS. Especificamente, ele se concentra nas ações desenvolvidas pelos profissionais das áreas de Pedagogia e Serviço Social no NAE, que atuam diretamente no acolhimento, apoio e acompanhamento dos estudantes com deficiência nos processos de inclusão.

O estudo adota a forma de relato de experiência, uma modalidade de produção de conhecimento que descreve vivências acadêmicas e profissionais no campo da educação superior, especificamente nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, que são pilares fundamentais da formação universitária. O autor José de Souza Martins (1998) destaca que a história de vida não se resume a um simples acúmulo de fatos cronológicos, mas sim a um espaço de compartilhamento de saberes e vivências entre os sujeitos, onde o conhecimento social e afetivo é construído. Quando aplicada ao contexto do relato de experiência, essa perspectiva se configura como uma modalidade de produção de conhecimento, que transcende a mera descrição de acontecimentos e envolve a troca e reflexão sobre as experiências vividas.

Essa abordagem destaca a importância da articulação entre a prática como intervenção e a teoria, como embasamento científico, elementos essenciais para a construção de um conhecimento significativo e transformador no contexto universitário. As informações foram obtidas a partir do acompanhamento das atividades do núcleo, com o recorte do período de 2024, incluindo atendimentos individualizados, registros institucionais, como documentos internos, relatórios de atendimento, planejamento de ações, percepção e reflexões dos profissionais de Pedagogia e de Serviço Social sobre os desafios e avanços das práticas inclusivas adotadas.

Neste sentido, o relato busca não apenas descrever as experiências vivenciadas pelos profissionais junto aos estudantes, mas também oferecer uma análise crítica sobre os processos de inclusão e os desafios enfrentados. A reflexão crítica é um elemento central da construção deste estudo, permitindo que se avaliem as metodologias aplicadas, os resultados observados e as possíveis melhorias nas práticas de inclusão no contexto universitário. Como destacado por Mussi; Flores; Almeida (2021, p. 65), a relevância desse tipo de estudo reside justamente na capacidade de refletir sobre a experiência prática e de dialogar com o conhecimento científico, trazendo à tona novos entendimentos sobre o tema da inclusão no ensino superior.

Portanto, este estudo se configura como uma contribuição para a compreensão dos desafios e avanços da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, por meio de uma abordagem que integra teoria e prática, e que oferece elementos importantes para o aprimoramento das políticas e estratégias de apoio aos estudantes nesse contexto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta uma análise do trabalho desenvolvido pelo NAE, destacando seu papel como um serviço de inclusão educacional voltado para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. A atuação do NAE está alinhada com as diretrizes do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), promovendo ações que visam a equidade no ambiente universitário. A partir dessa perspectiva, examinamos as estratégias implementadas, os desafios enfrentados e os impactos gerados na trajetória acadêmica dos estudantes, considerando tanto a dimensão institucional quanto as experiências dos envolvidos. No atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2024), a Universidade descreve que “o atendimento psicopedagógico é prestado pelo Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE), composto por uma equipe multiprofissional integrada por profissionais de pedagogia, psicologia, serviço social e educação inclusiva” (Unisinos, 2024, p. 121).

O acompanhamento dos estudantes começa no processo seletivo de ingresso na Universidade, identificando o tipo de deficiência e as adaptações necessárias para a realização da prova e para a permanência no estudante. O NAE notifica, por e-mail, o professor responsável pela atividade acadêmica sobre os estudantes com deficiência e outras necessidades matriculados em suas turmas, antes do início das aulas. Essa notificação inclui uma planilha com as seguintes informações do estudante: A) nome; B) número de identificação; C) atividades acadêmicas matriculado; D) tipo e descrição da deficiência ou necessidade). Além de recursos para o trabalho pedagógico docente, como tempo adicional, linguagem simples e objetiva, correção especial, prova oral, fonte ampliada, vídeo legendado e transcrição de áudios, entre outras possíveis adaptações metodológicas. No entanto, podem ser solicitados adaptações pedagógicas a qualquer momento ao longo do período letivo, conforme a necessidade e o desejo do estudante. A Unisinos (2024) estabelece políticas e diretrizes de inclusão e acessibilidade para estudantes com deficiência ou NEE,

visando garantir seu acesso, aprendizado e permanência na instituição, desde o processo seletivo até a conclusão do curso.

Dentre as atividades⁷ do NAE para assegurar a inclusão e permanência dos estudantes universitários, destacam-se os atendimentos individuais realizados pelo Pedagogo e pela Assistente Social do núcleo. O Atendimento Pedagógico tem como principal objetivo acompanhar os estudantes na busca por estratégias para lidar com desafios acadêmicos, oferecendo orientação educacional, organizacional e pedagógica ao longo de sua trajetória universitária. O foco está no desenvolvimento de habilidades que promovam a autonomia dos estudantes. O acompanhamento pedagógico pode ocorrer semanalmente ou quinzenalmente, sendo ajustado conforme as necessidades identificadas, de acordo com a avaliação do pedagogo do núcleo.

Uma das iniciativas voltadas ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes é o Apoio Pedagógico Organizacional, destinado àqueles que estão matriculados em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dissertações, teses e projetos finais. Essa atividade, realizada pelo Pedagogo do NAE com o suporte de uma estagiária de Pedagogia, busca mediar o diálogo entre coordenação de curso, professores orientadores e estudantes, a fim de alinhar expectativas e promover um acompanhamento mais efetivo ao longo do processo de orientação.

Além dessas ações, o Pedagogo é responsável pela supervisão de estágio não obrigatório de duas estudantes de Pedagogia da Universidade. As estagiárias atuam diretamente no apoio pedagógico à inclusão, acompanhando estudantes com deficiência durante as aulas⁸. Atualmente, esse acompanhamento é realizado com dois estudantes, um deles com Síndrome de Down e outro com Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁹, garantindo suporte personalizado e favorecendo sua participação ativa no ambiente acadêmico.

7 Destacamos, como uma ação colaborativa interdisciplinar entre as áreas da Pedagogia e do Serviço Social do NAE, o evento intitulado “Inclua-se”, que, em 2024, teve sua IV edição com o tema “Reflexões das Desigualdades”. O evento constitui um espaço de discussão, partilha de experiências e trocas de conhecimento entre estudantes e profissionais de diversas áreas.

8 A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 28 do capítulo IV, incumbe ao poder público a responsabilidade de ofertar, treinar e acompanhar os profissionais de apoio escolar em instituições de ensino públicas e privadas.

9 No caso dos alunos com TEA, a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) previu o apoio do “acompanhante especializado” para esse público.

A atuação da Assistente Social no NAE concentra-se em oferecer um espaço de acolhimento e valorização ao estudante e/ou familiar, através de orientação, informação e análise da situação vivenciada, além do encaminhamento do caso. Conforme Pianna (2009, p. 157), o campo educacional “tornou-se um espaço importante e fundamental de atuação do assistente social, por ser ela espaço de inclusão social, garantindo a universalidade e a qualidade de seu atendimento”. Nesse sentido, a assistente social atua como agente de inclusão, buscando garantir o direito ao acesso à educação, permanência e participação promovendo a valorização dos estudantes. Suas atribuições contemplam desde o atendimento individualizado aos estudantes com deficiência até a orientação e integração das famílias e comunidades inseridas no contexto universitário, visando fortalecer a inclusão social de todos.

Segundo Gomes (2010), o Serviço Social na educação se baseia em uma interpretação ampla do processo de ensinar e aprender, considerando as dimensões cognitiva, afetiva e social, sendo esta última o foco principal do Serviço Social. A Assistente Social, integrada à equipe multidisciplinar, mantém contato constante com as famílias, incentivando sua participação na vida acadêmica dos estudantes e fortalecendo a rede de apoio. Iamamoto (2009, p. 5) destaca que a atuação efetiva do profissional não ocorre de forma isolada, mas sim como resultado “do conjunto das relações e condições sociais por meio das quais ele se realiza”.

Nos atendimentos, a Assistente Social lida com as expressões da questão social vivenciadas pelos estudantes no trabalho, na família, na saúde, na habitação, na educação. Conforme Iamamoto (1999, p. 28 *apud* Heidrich, 2006, p. 3), a questão social, embora se manifeste como desigualdade, também se revela como uma forma de rebelião, visto que os indivíduos que a vivenciam não apenas a reconhecem, mas também resistem e se opõem a ela. Nesse contexto, destaca-se a atuação da Assistente Social no Ensino Superior, especialmente no NAE, uma estratégia importante para garantir os direitos dos estudantes com deficiência, assegurando não apenas o acesso, mas também a sua permanência e participação. No tocante à inclusão das pessoas com deficiência, a Assistente Social contribui “para que as necessidades e interesses dos sujeitos sociais adquiram visibilidade na cena pública e possam ser reconhecidos” (Iamamoto, 2009, p. 4).

O atendimento social, nesse contexto, configura-se como um espaço de acolhimento, direcionado à inclusão e à permanência do estudante no ambiente

educacional, independentemente da natureza de suas demandas. Conforme Pianna (2009), a atuação do Serviço Social no âmbito universitário tem propiciado experiências profícuas, evidenciando a relevância da profissão no campo educacional, por meio de uma intervenção interdisciplinar, valorativa e reflexiva.

Assim, o atendimento aos estudantes com deficiência e outras necessidades é feito em articulação com outros setores da universidade, oferecendo suporte pedagógico, psicológico e social. Como descrito do PDI (2024-2028), “o atendimento ao estudante compreende a atenção às necessidades de acessibilidade, de recursos adaptados de aprendizagem, o acolhimento e a inclusão de estudantes com algum tipo de deficiência ou necessidade educativa especial [...]” (Unisinos, 2024, p.117). A equipe vem acolhendo e orientando os estudantes nos contextos pessoais, familiares, de acessibilidade e acadêmicos. Costa e Sansone (2024, p. 26), afirmam que “a participação e intervenção do NAE no processo de acolhimento, acompanhamento no ensino superior é importante, como agente problematizador e ativo de aproximação com a família e assessoria de inclusão aos professores”.

Em 2024, a Unisinos registrou um aumento no número de matrículas de estudantes que se autodeclararam com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ou outras NEE. Foram 273 matrículas nesta categoria, um crescimento em relação a 2023, que contabilizou 256 estudantes autodeclarados. No que diz respeito aos acolhimentos e encaminhamentos oferecidos, em 2024 o NAE realizou 173 atendimentos. Adicionalmente, o atendimento pedagógico conduziu 347 atendimentos direcionados a 42 estudantes, que receberam acompanhamento sistemático.

Nesse processo, destaca-se uma importante frente inclusiva de articulação a parceria entre o Núcleo de Atenção ao Estudante e o Núcleo de Formação Docente¹⁰, que desempenha um papel fundamental no acompanhamento dos

10 A formação docente e o acompanhamento de professores com estudantes com deficiência e/ou outras necessidades, sempre foram demandas do núcleo de apoio pedagógico da instituição. O setor de Formação Docente atualmente integra a Gerência de Desenvolvimento de Ensino, e trabalha diretamente com as diretorias acadêmicas de graduação e pesquisa e pós-graduação (DGRAD e DPPGI). Composto por cinco profissionais, sendo quatro professoras de diferentes áreas e um estagiário, sua atuação é contínua, englobando a organização e execução de programas de formação continuada, eventos de capacitação docente, seleção de novos professores e tutores, atendimento pedagógico individual e coletivo, e participação na implementação de políticas institucionais, especialmente as relacionadas à inovação pedagógica (Weschenfelder, 2022, p. 5).

estudantes do público-alvo da educação inclusiva. O trabalho colaborativo inicia-se com a definição de diretrizes conjuntas entre os dois setores. Para isso, as equipes do NAE e da Formação Docente realizam reuniões prévias, estabelecendo os procedimentos pedagógicos e sociais para o acompanhamento dos estudantes com deficiência ou NEE, e as mobilizações¹¹ pertinentes por parte das professoras desses estudantes. O NAE encaminha à Formação Docente a relação dos professores que atuarão com esses estudantes. Em seguida, a Formação Docente convida esses professores para uma reunião, que conta com a participação da coordenação do curso, do NAE e do próprio Núcleo de Formação Docente, garantindo um planejamento alinhado às necessidades de cada estudante.

Durante a reunião, o Pedagogo e a Assistente social do NAE apresentam informações relevantes sobre o estudante, incluindo sua história de vida, potencialidades, interesses, principais desafios, o tipo e a descrição da deficiência ou NEE. As informações mencionadas são coletadas durante o primeiro contato com o estudante, denominado Atendimento de Acolhimento. Chupel (2010) destaca que, o acolhimento abrangendo três elementos interligados: a escuta atenta, a troca de informações relevante e a compreensão da situação do usuário. Nesse atendimento, os dados são registrados na Ficha de Acolhimento, utilizada pela equipe desde o ano de 2022. Este documento foi elaborado pela equipe do NAE, buscando atender as demandas necessárias para unificar as informações dos estudantes e qualificar a assessoria de inclusão prestada aos professores. O documento traz informações como o motivo da procura do serviço, como ficou sabendo do NAE, se o estudante faz ou já fez algum acompanhamento médico especializado/sistemático, se faz ou fez acompanhamento pedagógico/orientação educacional, histórico pessoal e familiar, trajetória escolar e trajetória universitária, o tipo de adaptação necessária, incluindo a motivação da escolha do curso.

Ainda na reunião, a Formação Docente oferece orientações sobre metodologias e planejamento de aulas e avaliações. O objetivo dessa atuação conjunta é garantir que os estudantes recebam o suporte necessário para seu

11 Como uma ação colaborativa interdisciplinar entre as áreas Formação Docente e NAE, acontecem oficinas com a temática da inclusão uma vez por semestre, dentro do calendário da formação continuada oferecidas aos professores. Também já foram desenvolvidos cursos de formação sobre educação inclusiva ao longo do semestre, em 2023.

desenvolvimento acadêmico e social. Em 2024 aconteceram 27 reuniões, com a participação de professores de diferentes cursos de graduação.

Nos atendimentos realizados pelo Pedagogo do NAE, os principais temas trazidos relacionados a desempenho acadêmico, dizem respeito a dificuldades de aprendizagem, reprovação, dificuldade de concentração, procrastinação. Questões de organização e planejamento da rotina de estudos, não cumprimento de prazos, dificuldades de interação e comunicação com professores e orientadores, são trazidas com frequência. Necessidade de adaptações, recursos de acessibilidade, dificuldade com plataforma online de aprendizagem também estão presentes nas falas dos estudantes.

Outro fator importante que vem se apresentando nos atendimentos realizados pela Assistente Social do NAE, são da ordem das relações interpessoais, refere-se a conflitos com colegas, dificuldade de trabalhar em grupo, problemas de relacionamento familiar. Temática que também surgiu e se mostra cada vez mais presente entre os universitários é a questão da pressão acadêmica, sobrecarga, excesso de atividades, necessidade de redução de carga horária, medo de julgamento e as questões financeiras e necessidade de bolsas.

O acompanhamento individualizado e as reuniões colaborativas entre os profissionais do NAE e da Formação Docente permitiram um entendimento mais profundo das necessidades dos estudantes, garantindo um suporte adequado.

O estudo revela que o processo de acolhimento e acompanhamento ocorre desde a seleção dos estudantes, com a identificação da deficiência e das adaptações necessárias para as atividades acadêmicas. A notificação aos professores é um aspecto essencial do suporte oferecido, permitindo a adoção de estratégias pedagógicas apropriadas, como tempo adicional em provas, materiais adaptados e metodologias de ensino acessíveis.

A colaboração entre o NAE e a Formação Docente também se destaca como um elemento-chave na construção de uma cultura institucional mais inclusiva. As reuniões com professores, coordenação de curso e equipe multiprofissional possibilitam um planejamento pedagógico mais alinhado com as necessidades dos estudantes, garantindo que suas potencialidades sejam reconhecidas e estimuladas.

Assim, evidencia-se que o NAE desempenha um papel fundamental na Inclusão Educacional. Embora a instituição tenha dado passos importantes, o estudo revela que persistem desafios significativos para a inclusão de

estudantes no ensino superior privado que ainda enfrenta desafios como obstáculos socioeconômicos, resistência de alguns docentes e falta de recursos especializados.

O trabalho do Pedagogo e da Assistente social funcionam como propulsores agentes da inclusão nesse processo. O Pedagogo identifica e analisa as dificuldades de aprendizagem, oferece suporte aos docentes, promove interação entre os estudantes e atua como mediador entre estudantes, professores e famílias. A Assistente Social, por sua vez, é o elo entre a universidade e a comunidade, orientando os estudantes sobre seus direitos e recursos disponíveis, promovendo a inclusão social e trabalhando junto ao pedagogo para um atendimento integral. Juntos, mapeiam os desafios, articulam soluções, sensibilizam a comunidade acadêmica e fortalecem as políticas de inclusão, garantindo um ambiente mais inclusivo, democrático e justo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) demonstra um compromisso significativo com a inclusão e a diversidade, refletido em suas políticas, práticas e na atuação do Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE). Este estudo, ao descrever o processo de inclusão e permanência estudantil na Unisinos, com foco nos estudantes com deficiência e no trabalho dos profissionais de Pedagogia e Serviço Social do NAE, revela um cenário ético e moral, embora ainda com desafios a serem superados.

Apesar dos avanços institucionais, o estudo evidencia desafios ainda presentes na inclusão de estudantes no ensino superior privado. Obstáculos socioeconômicos, resistência de alguns docentes e falta de recursos materiais e humanos especializados ainda representam barreiras significativas. Conforme destacado por Orrú (2017), a inclusão educacional não é um processo simples, mas exige reflexão contínua e enfrentamento das adversidades estruturais e institucionais. Por outro lado, observa-se uma evolução na percepção institucional sobre a inclusão, indo além da deficiência e abrangendo aspectos sociais, étnicos, de gênero, religiosos e cognitivos.

Por fim, este estudo, ao relatar a experiência da Unisinos no processo de inclusão de estudantes com deficiência, contribui significativamente para a compreensão dos desafios e possibilidades da inclusão no ensino superior. A participação e a intervenção do NAE são fundamentais nesse processo,

atuando como agente problematizador e mediador no acolhimento inclusivo, no acompanhamento acadêmico e na aproximação entre estudantes, famílias e professores.

Além disso, o NAE desempenha um papel estratégico no processo de inclusão, oferecendo assessoria aos professores e professoras na implementação de práticas pedagógicas acessíveis. Em diversos momentos, os profissionais de Pedagogia e Serviço Social, participam ativamente das aulas, apresentando as possibilidades de atuação do núcleo ou promovendo discussões sobre diversidade e inclusão no contexto universitário. Dessa forma, contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, ao apoiar os docentes na adaptação de suas práticas pedagógicas e sensibilizar sobre a importância da valorização das diferenças na sala de aula. A dimensão da acessibilidade inclusiva deve ser compreendida como linguagem, ética, estética, acontecimento e intervenção, beneficiando tanto aqueles que compõem a diversidade quanto toda a comunidade acadêmica (Costa, Sansone, 2024).

A troca de experiências e o diálogo entre instituições e profissionais são essenciais para o aprimoramento das práticas inclusivas e para a construção de um ambiente educacional mais justo e igualitário. Dessa forma, torna-se imprescindível uma abordagem que reconheça as características e especificidades de cada sujeito, promovendo uma aprendizagem significativa e uma vivência acadêmica acessível.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pelo apoio fornecido por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC), que tem viabilizado a pesquisa EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Experiências Inclusivas de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas em Universidades Comunitárias (Sansone, 2025).

6 REFERÊNCIAS

AYRES, José Ricardo. Entrevista. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 51-60, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/5Q-M5j3Xmwbdgmfm5y85tckk/abstract/?lang=p>. Acesso em: 07 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>. Acesso em: 07 fev. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Senado Federal. 2015.

COSTA, Angélica da; Sansone, Ruan Carlos. Núcleo de atenção ao estudante: arranjos possíveis para permanência, participação e aprendizado de pessoas com deficiência no ensino superior. In: SILVEIRA, Jader Luís da (Org.) **Educação Democrática: A Arte de Ensinar e Aprender - Volume 7**. – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2024. 176 p.: il. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/748674/4/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Democr%C3%A1tica%207.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.

CHUPEL, Cláudia Priscila; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Acolhimento e serviço social: contribuição para a discussão das ações profissionais no campo da saúde. **Serviço Social e Saúde**, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 37–59, 2015. DOI: 10.20396/sss.v9i2.8634882. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8634882>. Acesso em: 7 fev. 2025.

GOMES, Vanessa Lidiane. **O Serviço Social na Educação**. *Jornal do Conselho Regional de Serviço Social – 10ª Região*. CRESS Informativo, n.92, Out., 2010.

HERMANY, Ricardo; JURUENA, Cynthia. **As universidades comunitárias e a sua relação com o fortalecimento da esfera local**. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 33-47, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://cnm.org.br/storage/biblioteca/As%20universidades%20comunit%C3%A1rias%20e%20a%20sua%20rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20o%20fortalecimento%20da%20esfera%20local.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na cena contemporânea. In: CFESS/ABEPSS. **Direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/Abepss, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior, 2023**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

MARTINS, José de Souza. (1998). **O senso comum e a vida cotidiana**. *Tempo Social*, 10 (1), 1-8. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ts.v10i1.86696>. Acesso em: 07 fev. 2025.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educação**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 04 fev. 2025.

ORRÚ, Sílvia. **Re-Inventar da Inclusão: Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Vozes, 2017.

PIANA, M. C. (2009). **O Serviço Social na educação: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez.

SANSONE, Ruan. Carlos; COSTA, Angélica. (2024). Núcleo de Atenção ao Estudante: Arranjos possíveis para permanência de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior. **Anais Do Seminário De Educação, Diversidade E Direitos Humanos**, 2(1), 01-17. Disponível em: <https://revistas.cceeinter.com.br/anais-doseminarioeducacaodiversid/article/view/1233>. Acesso em: 07 fev. 2025.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo**. Curitiba: Appris, 2017.

UNISINOS. **Política de Diversidade e Inclusão**. São Leopoldo, 2023. Acesso em: 5 fev. 2024. https://www.unisinos.br/pos/stricto/images/modulos/estrito/confira-tambem/geral/Resol_CONSUN_92-23_Poltica_Diversidade_e_Inclusao.pdf. Acesso em: 07 fev. 2025.

UNISINOS. Missão e Perspectivas 2024-2028. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. São Leopoldo, agosto de 2024. Disponível em: https://unisinos.br/images/institucional/estrutura-organizacional/Diagramacao_PDI_2024-2028_v10.pdf. Acesso em: 05 fev. 2025.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. **Formação e acompanhamento docente para a educação inclusiva na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, jul. 2022. Disponível em: < <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=3686:formacao-e-acompanhamento-docente-para-aeducacao-inclusiva-n-a-universidade-do-vale-do-rio-dos-sinos-unisinos&catid=8> >. Acesso em: 07 fev. 2025.

A INCLUSÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA/IFRO – O QUE DIZEM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho¹

RESUMO

A inclusão dos estudantes com deficiência requer a organização equitativa da acessibilidade na EPT. Este estudo visa refletir sobre as condições da inclusão do público da Educação Especial no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, cuja análise considerou as dimensões de acessibilidade propostas por Sassaki (2009). A investigação foi estruturada, para discussões sobre os resultados encontrados, da seguinte forma: a) verificar a acessibilidade física e comunicacional; b) analisar a acessibilidade pedagógica; c) refletir sobre a acessibilidade atitudinal. Os dados foram analisados sob a perspectiva qualitativa. A pesquisa observou que, apesar de avanços, a oferta da acessibilidade ainda é precarizada, existe a percepção de carência na formação continuada de professores e identifica-se a necessidade de ações contra o capacitismo sobre as pessoas com deficiências. A pesquisa orienta para a necessidade de que sejam realizados novos estudos que considerem os investimentos do Ministério da Educação Especial no IFRO, em relação à formação de gestores, professores, comunidade escolar, bem como os referentes à acessibilidade física e pedagógica. Com isso, espera-se contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas complementares, segundo as características demandadas localmente nesse instituto federal.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação profissional; Instituto Federal de Rondônia.

1 Mestre em Educação Profissional – Instituto Federal do Espírito Santos – IFES, Campus Vitória, rallanbr@gmail.com

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities requires the equitable organization of accessibility in EPT. This study aims to reflect on the conditions of inclusion of the Special Education public at the Instituto Federal de Rondônia (IFRO). This was a bibliographical research, whose analysis of these dimensions of accessibility was proposed by Sassaki (2009). The investigation was structured to expand on the results found as follows: a) Verify physical and communicational accessibility; b) analyze pedagogical accessibility; c) reflect on attitudinal accessibility. The data were analyzed from a qualitative perspective. The research observed that, despite the advances, the provision of accessibility is still precarious; there is a perception of lack of continuing education for teachers and the need for actions against ableism regarding people with disabilities. The research points to the need for new studies to be carried out that consider the investments of the Ministry of Special Education in IFRO, in relation to the training of managers, teachers, and the school community, as well as those related to physical accessibility in pedagogy. With this, it is expected to contribute to the development of complementary public policies, according to the characteristics required locally in this federal institute.

Keywords: Inclusive education; Professional education; Federal Institute of Rondônia.

1 INTRODUÇÃO

O acesso à educação e ao exercício de um trabalho digno são direitos fundamentais amparados na Constituição Federal (Brasil, 1988). A fim de efetivá-los, a Carta Magna e outros marcos legais da inclusão determinam ao Estado que, para o estudante com deficiência, os espaços educacionais devem garantir as condições de acessibilidade, disponibilização de professores e demais serviços que garantam as condições de acesso, permanência e aprendizagem, em condições de igualdade de condições aos demais.

Na Educação Profissional, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia — IF visam promover o desenvolvimento de ações que garantam a inclusão social das pessoas com deficiência e em vulnerabilidade social. Assim sendo, as matrículas de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) propuseram novos desafios, tanto na Educação Básica de nível médio quanto no ensino técnico e tecnológico (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021).

Para Paseto, Glasmeyer, Cossi e Gonsalves (2024), a oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na região amazônica tem potencial de promover progresso econômico, prosperidade social, manutenção da biodiversidade, empreendedorismo local, combinação de saberes tradicionais e práticas modernas, além do aumento da permanência de jovens nas escolas e melhora dos índices educacionais da região. Nesse cenário, destaca-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criada através da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. No entanto, Santos e Mori (2024) refletem que a Educação Especial numa perspectiva inclusiva ainda não logrou êxito nos Institutos Federais, sendo uma temática que ainda tem muito a avançar.

As autoras observam a existência nos Institutos Federais de um discurso pautado em um ideário de educação inclusiva. No entanto, elas identificam que, todavia, busca-se a superação dos obstáculos arquitetônicos, sociais e pedagógicos, evidenciando-se a necessidade de uma política nacional, pautada em investimentos voltados para a capacitação, construção de escolas com arquitetura inclusiva e contratação de profissionais que possam atender e acompanhar os estudantes conforme as suas especificidades.

Ribeiro (2020), o conceito de acessibilidade transcende as questões físico-arquitetônicas, contemplando outras dimensões. Segundo o autor, o conceito de acessibilidade voltada, inicialmente, apenas para a supressão de barreiras

arquitetônicas, vem se alargando, sugerindo a eliminação de quaisquer barreiras, sejam físico-arquitetônicas ou psicossociais, que possam se constituir em entraves para a inclusão educacional, profissional, social, das pessoas com deficiências permanentes ou temporárias.

Para a consolidação da inclusão escolar, autores como Sassaki (2009) consideram a acessibilidade como uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência.

Nesse sentido, o autor considera a acessibilidade escolar em seis dimensões: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), instrumental (sem barreiras em instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.). Além dessas, outras são dimensionadas pelo autor, como a acessibilidade programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Este estudo visa avaliar, considerando as dimensões de acessibilidade (Sassaki, 2009), a inclusão do público da Educação Especial no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), a partir da análise de pesquisas científicas publicadas sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de estudos disponibilizados em plataformas como a da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Google Acadêmico, entre outros, analisados sob a perspectiva qualitativa. A pesquisa é conduzida a partir da seguinte estruturação: a) verificar a acessibilidade física e comunicacional; b) analisar a acessibilidade pedagógica; c) refletir sobre a acessibilidade atitudinal.

2 METODOLOGIA

O objetivo geral que fundamenta esse estudo consiste em avaliar, a partir das dimensões de acessibilidade (Sassaki, 2009), a inclusão do público da Educação Especial no IFRO, a partir da análise de pesquisas científicas publicadas sobre o tema. O IFRO é uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, atuando também na educação básica e superior, na

pesquisa e no desenvolvimento de produtos e serviços em estreita articulação com a sociedade.

Territorialmente, o Instituto Federal de Rondônia está presente em vários municípios do estado, ofertando Educação presencial em 11 (onze) unidades. Elas são formadas por 01 (uma) Reitoria, 09 (nove) Campi e 01 (um) Campus Avançado, 44 polos em parceria com prefeituras e 12 polos em parceria com a CAPES (Universidade Aberta do Brasil - UAB) no Estado de Rondônia, 11 polos em Paraíba, 1 polo em Pernambuco, 2 polos em Minas Gerais e 1 um polo internacional em Guayaramerín – Bolívia (Brasil,2024).

A investigação é orientada pela pesquisa bibliográfica, baseada na análise de pesquisas científicas sobre a inclusão de estudantes com deficiência no IFRO, nos últimos dez anos (2015–2025), disponibilizadas em plataformas como CAPES, SciELO, Google Acadêmico. Pizzani, Silva, Bello e Hayashi (2012) descrevem que a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas.

O primeiro levantamento bibliográfico utilizou descritores como: “inclusão no IFRO”; “educação profissional de estudantes com deficiência no IFRO”; “desafios da inclusão no IFRO”, dentre outros. Nessa etapa, foram selecionadas 12 publicações, compreendidas entre artigos científicos e dissertações. A seguir foram realizadas leituras dos resumos, resultados, discussões e conclusões desses estudos, observando que os seus objetivos fossem restritos à análise ou práticas de inclusão de estudantes do público da Educação Especial no IFRO. Como resultado, foram selecionados 4 estudos, conforme descrito no quadro abaixo:

Tabela 01 – Pesquisas selecionadas que tratam sobre a inclusão

Nº	AUTORES	TÍTULO	OBJETIVO
1	ANTUNES, Cleuza Diogo.	<i>Acessibilidade e Inclusão na Biblioteca do Instituto Federal de Rondônia.</i>	Analisar a acessibilidade na Biblioteca do IFRO Campus Porto Velho .

Nº	AUTORES	TÍTULO	OBJETIVO
2	COSTA, Michele GomesNoé da	<i>A Inclusão pelo Olhar do Incluído: a acessibilidade nos campi do instituto federal de Rondônia (IFRO).</i>	Analisar as representações de como ocorre a inclusão a partir da visão da comunidade escolar.
3	SILVA JÚNIOR, Genival Gomes da	<i>Materiais Didáticos para o Ensino de Química: especifi- cidades para os estudantes com o transtorno do espectro autista (TEA).</i>	Identificar as principais dificulda- des encontradas pelos professores de Química durante o trabalho dos conteúdos específicos desta disciplina com os estudantes diag- nósticos como Transtorno do Espectro Autista
4	SOUZA, Elizângela Aparecida.	<i>Evasão e Desafio da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Instituto Federal de Rondônia IFRO Campus Porto Velho Zona Norte.</i>	Analisar as causas da evasão do público da Educação Especial no IFRO Campus Porto Velho Zona Norte.

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa (2025)

As pesquisas abrangem o total de 7 campi, do total de 9, que compõem o IFRO, entre eles o campus de Ariquemes, Colorado do Oeste, Ji-Paraná, Porto Velho, Calama, Vilhena e Zona Norte. O público de estudantes da Educação Especial nas pesquisas apontadas é conformado por estudantes com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, com Transtornos do Espectro Autista (TEA).

A interpretação dos dados tem por fundamento a análise qualitativa. Alves e Silva (1992) opinam que essa abordagem permite apreender o caráter multi-dimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto. A preocupação metodológica do pesquisador ao trabalhar com análise qualitativa reside na apreensão abrangente do fenômeno estudado, aliada à garantia de estar repassando um conhecimento crítico da realidade.

Para alcançar o objetivo geral, esta pesquisa contemplará as discussões da acessibilidade nos campi do IFRO, a partir dos seguintes objetivos específicos: 1) verificar a acessibilidade física e comunicacional; 2) analisar a acessibilidade

pedagógica; 3) refletir sobre a acessibilidade atitudinal. Essas dimensões foram as escolhidas para a abordagem desta pesquisa, dentre as demais dimensões de acessibilidade propostas por Sassaki (2009), em razão dos temas que as pesquisas selecionadas abordaram com mais ênfase.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Acessibilidade física e comunicacional

A acessibilidade física promove a adequação de espaços e a extinção de barreiras físicas e ambientais nos locais públicos e privados. Com isso, espera-se extinguir as barreiras de mobilidade e proporcionar os meios necessários para que as pessoas com deficiências consigam transitar com autonomia (Sassaki, 2009).

Por outro lado, a acessibilidade comunicacional consiste em oferecer recursos, atividades e bens culturais que promovam independência e autonomia aos indivíduos que necessitam de serviços específicos para acessar o conteúdo proposto. Audiodescrição, legendas, janela de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), impressões em braille e dublagem são alguns dos exemplos existentes (Ceará, 2024).

Na pesquisa de Antunes (2017), sobre a acessibilidade na biblioteca do campus de Ji-Paraná, a pesquisadora avaliou as adequações do local sob as dimensões de acessibilidade física e arquitetônica, comunicacional e informacional. Entre as principais barreiras encontradas, foi identificada a falta de acessibilidade física proporcionada pela estrutura física da biblioteca (precariedade na iluminação, falta de sanitários adequados, mobiliário para recepção, estudo, prateleiras do acervo literário demasiadamente altas, etc.).

A autora também pontuou a falta de acessibilidade na área exterior à biblioteca (estacionamento sem vaga para pessoa com deficiência próxima, danos no asfalto, falta de piso tátil, rebaixamento do meio-fio, etc.), o que, segundo a autora, representa uma barreira à parte, a mais, para que os estudantes, com deficiência sensorial e física, em especial, possam frequentar o local.

A porta de entrada principal da Biblioteca, como é possível notar, não possui uma sinalização adequada para identificação por pessoas com baixa visão ou cegueira, pois não traz as informações em Braille e as informações de funcionamento estão localizadas acima do que é indicado pela norma. Além disso,

não segue a orientação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), em relação ao mecanismo de acionamento para abertura. Essa barreira é impeditiva também para os estudantes em cadeira de rodas, conforme relatos: “A Biblioteca é a questão da porta. Quando preciso descer lá e não tem ninguém por perto para ajudar a abrir, faço a volta e vou embora (Antunes, 2017, p.89).

Sobre os problemas de acessibilidade comunicacional e informacional, a pesquisa de Antunes (2017) também observa a falta de acessibilidade na disponibilização de acervos em formato acessível (braille, caractere ampliado, digital, etc.). Por outro lado, a autora ainda destaca que a biblioteca não dispõe de servidores habilitados em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e nem articulador orofacial para se comunicar com pessoas surdas ou que domine o braille, para o melhor atendimento aos estudantes cegos. Entre as consequências da falta da oferta da acessibilidade físico-pedagógica, a pesquisa registra o abandono a essa dependência escolar.

O aluno que deixa de vir na biblioteca porque aqui não tem acessibilidade, ele vai fazer sozinho, é uma outra situação. Os colegas dele estão aqui, o grupo dele está aqui e ele está em casa, uma situação. Acho que talvez essa seja mais preocupante, o isolamento é terrível, acho que essa de repente é mais preocupante do que em relação ao conteúdo (Antunes, 2017, p. 99).

Na pesquisa realizada por Costa (2016) sobre a acessibilidade arquitetônica nos campi de Ariquemes, Colorado do Oeste, Ji-Paraná, Porto Velho, Calama e Vilhena, o autor descreve que, em uma visão abrangente, a observação simples demonstra que a acessibilidade é um tema a ser revisto no IFRO, principalmente nas edificações. Os campi são extensos, na maioria distantes do centro urbano, e, tirando o da capital, nem transporte público disponível para acesso à unidade existe, apenas empresas terceirizadas, contratadas para esta atividade, fazem a rota em horários definidos. O acesso aos setores estratégicos da instituição é outro fator que carece de atenção, percebe-se que nos espaços como registros acadêmicos, direção-geral de ensino e biblioteca.

Segundo Oliveira e Sousa (2023), percebe-se que as barreiras de acessibilidade se ampliam para além do cunho de infraestrutura, comunicação, transporte, dentre outros, como estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Assim, quando, por negligência, omissão, o Estado não promove as condições equitativas de participação dos estudantes do público da Educação Escolar nos ambientes escolares, limita, viola-se seu direito a uma educação propedêutica, completa, que, no espaço da Educação Profissional e Tecnológica (EPT),

corresponde à formação acadêmica e profissional para o mundo do trabalho e exercício da cidadania.

Reflete-se que as políticas públicas de inclusão necessitam repensar e implementar de maneira cíclica a revisão e adequação de seus espaços, de modo a acolher as especificidades físico-comunicacionais, do contrário, promoverá sua segregação na ocupação de espaços educacionais e momentos de aprendizagem que deveriam ser destinados a todos. A estrutura do ambiente com acessibilidade torna-se de extrema importância para fornecer uma educação inclusiva, tornando o ambiente acessível para pessoas com limitações ou sem, de forma inclusiva, facilitando o uso diário dos elementos físicos presentes em cada situação (Maia, Paiva, Pereira, Silva, Silva e Mendes, 2020).

No entanto, contrastando com as colocações anteriores, a pesquisa de Souza (2022) aponta para o consenso, entre os estudantes com deficiência entrevistados em sua pesquisa, de que o campus Zona Norte possui uma das melhores estruturas do município de Porto Velho para atender Pessoas com Deficiência (PCD). Tal fato demonstra a possibilidade de os espaços educativos na EPT, quando consideram o planejamento, a atitude e o cumprimento da legislação inclusiva, transformarem-se em ambientes de acesso e participação democrática para todos os estudantes.

Um deles destacou que é difícil uma instituição de ensino que atenda PCD em suas múltiplas dimensões e que se preocupe com seu bem-estar. Tenho certeza de que, se um aluno com deficiência apresentar alguma dificuldade para se adaptar à estrutura física, o IFRO terá olhar sensível para realizar a adequação necessária (Souza, 2022).

3.2 Acessibilidade pedagógica

Ribeiro (2022) reflete que a acessibilidade pedagógica está além das questões de locomoção, de adaptações, legislações, utensílios para a vida diária. Para a autora, ela deve garantir a autonomia do sujeito, independentemente de qual seja a sua situação, ao receber a informação e o que fazer com ela, em que essa informação pode contribuir para o desenvolvimento do próprio sujeito, que ele tenha a autonomia e condições de escolher se faz sentido ou não aquele conteúdo, experiência, prática.

O trabalho de Silva Júnior (2021), também realizado no campus de Ji-Paraná, buscou identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores de

Química durante o trabalho dos conteúdos específicos desta disciplina com os estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa destacou a importância da articulação dos professores de sala de aula junto aos profissionais que atuavam no Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas, na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI).

A pesquisadora define o PEI como um instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com TEA e altas habilidades ou superdotação, cuja referência é a trajetória individual do estudante do público da Educação Especial. Esse instrumento deve ser construído pelos docentes e pela equipe escolar, envolvendo inclusive os pais e outros sujeitos sociais. Por meio do plano, foram registradas as experiências pedagógicas, em seus acertos e erros, destacando a aplicação de material didático flexibilizado, representando um aliado adequado ao ensino do conteúdo, para que os alunos com deficiência aprendessem significativamente.

Retomando ainda o estudo de Silva Júnior (2021), sobre a adaptação do ensino de Química a estudantes com TEA, a autora reflete ser necessário que exista formação de professores que desenvolva discussões, reflexões e práticas pedagógicas para além do viés metodológico e para conhecerem a realidade dos alunos com deficiência. Para a pesquisadora, de alguma forma, essas experiências podem prepará-los para o trabalho de inclusão.

Magalhães, Castaman e Vieira (2020) observam que a chegada dos estudantes do público da Educação Especial às instituições públicas federais da EPT é recente e desafiadora, principalmente, para o planejamento educacional e para a prática pedagógica dos professores. Os autores consideram que o professor deve assumir-se em contínua formação e fomentar características tais como: criatividade, reflexão sobre a prática, criticidade, flexibilidade, autonomia e autoconhecimento, de modo a aproximá-lo mais da inclusão dos estudantes com necessidades específicas.

Costa (2016), sobre os campi do IFRO analisados em seu estudo, verifica que a falta de formação e a ausência de conhecimento dos profissionais responsáveis pelo docente refletem num atendimento que se constrói sem sistematização, pela prática docente. Santos e Mori (2024) também relatam que os apontamentos dos estudantes do campus da Zona Norte do IFRO quanto à necessidade de que o campus implemente ações de aperfeiçoamento dos professores para atuarem com pessoas com deficiência, por meio da promoção de formações periódicas.

Rodrigues e França (2022) ainda destacam que, ao lado da disponibilização da formação continuada, é igualmente importante que ocorra entre a comunidade escolar a troca e o registro das boas práticas de inclusão escolar de estudantes com deficiência. Segundo os pesquisadores, o uso de práticas exitosas em inclusão escolar constitui-se em experiências que foram analisadas, elaboradas e postas em prática, resultando na promoção de uma educação equitativa e inclusiva ao estudante da Educação Especial, matriculado na EPT.

A importância da ação articulada de toda a comunidade escolar na construção de estratégias para o aprendizado escolar do estudante do público da Educação Especial, reflete que os saberes em inclusão escolar devem abranger tanto os saberes elaborados pela pesquisa científica quanto valorizar e difundir os considerados saberes informais, conhecimentos que são validados no seu uso, oriundos de espaços formais e não formais de educação. Desse encontro de saberes em inclusão escolar, espera-se compreender a relação de complementaridade e coesão entre o conhecimento advindo do estudo científico com o da vivência profissional e da visão de mundo desses profissionais, visando compartilhar essas experiências, como um dos norteadores para futuras formações internas das equipes que atuam nos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e dos demais profissionais inclusivos dos Institutos Federais - IFs (Rodrigues e França, 2020, p. 20).

3.3 Sobre a acessibilidade atitudinal

Distrito Federal (2024) conceitua a acessibilidade atitudinal como um conjunto de práticas, atitudes e comportamentos que promovem a plena participação de pessoas com deficiência na vida em sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. A investigação de Antunes (2017) identifica que, embora os profissionais escolares no campus auxiliares se mostraram sensíveis às necessidades dos usuários com deficiência, na prática, ainda persistem atitudes discriminatórias. As falas se repetem como se fossem lá de trás, né? Assim: mas eu estou formando um técnico, como que um técnico vai ser técnico em informática? Ele não vai poder enxergar, como é que um técnico em informática tem baixa visão? (Antunes, 2017).

Já os estudos de Souza (2022) afirmam que os participantes reconhecem que o preconceito existe, sim, mas que não passaram por situações pessoais que possam caracterizar discriminação ou preconceito, resultando na evasão de parte

dos estudantes avaliados em sua pesquisa. Para esses estudantes entrevistados, é necessário fortalecer a equipe que trabalha com as pessoas com deficiência nas escolas, ao precisarem trabalhar a autoaceitação e a convivência coletiva destes estudantes, pois só assim haverá efetividade no processo de inclusão disponível para buscar conhecimento sobre a questão e contribuir com futuras melhorias.

As atitudes de preconceito contra a pessoa com deficiência podem ser entendidas atualmente como atos de capacitismo. Segundo Vendramin (2014), capacitismo é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes. Conforme reflete a autora, muitas vezes o capacitismo está presente em situações sutis e subliminares, acionado pela repetição de um senso comum que imediatamente liga a imagem da pessoa com deficiência a alguma das variações dos estigmas construídos socialmente, aos quais se está habituado e, por isso, tendem a não ser percebidos e questionados. Porém, quando o capacitismo é óbvio e visível, ele declara outra coisa, ele mostra o quanto esse preconceito ainda é naturalizado como se fosse aceitável ou inevitável.

Dos relatos, compreende-se que, ao lado da promoção da acessibilidade, não se limita apenas à disponibilização de meios de acesso físico, comunicacional ou mesmo à disponibilização de professores e profissionais de inclusão escolar qualificados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). É necessário que os institutos federais também trabalhem a formação para a empatia, como saber de inclusão escolar. Para Rodrigues e França (2024), a empatia e a educação inclusiva dialogam entre si na EPT, ao considerar que o público da Educação Especial é um ser social, cuja interação também pertence ao mundo da educação e do trabalho. Assim, a partir da promoção da atitude empática da comunidade escolar, espera-se que sejam estimuladas a prática de ações que promovam, de forma sistêmica, ações que promovam a inclusão dos estudantes do público da Educação Especial, em todos os ambientes e atividades num instituto federal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visa refletir sobre as condições da inclusão do público da Educação Especial no IFRO. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, sob a perspectiva qualitativa. Entre suas conclusões, a pesquisa identificou que a inclusão de pessoas com deficiência nos campi do IFRO possui características

e realidades diversificadas. Embora haja campus onde as condições de acessibilidade são avaliadas como adequadas, a maioria dos campi pesquisados ainda apresenta precariedade em relação à acessibilidade arquitetônica, comunicacional, bem como nas condições de transporte inacessíveis para o acesso aos campi.

A pesquisa observou que, apesar de avanços, a oferta da acessibilidade ainda é precarizada, existe a percepção de carência na formação continuada de professores e identifica-se a necessidade de ações contra o capacitismo sobre as pessoas com deficiências. Assim, este estudo orienta para a necessidade de que sejam realizados novos estudos que considerem os investimentos do Ministério da Educação Especial no IFRO, em relação à formação de gestores, professores, comunidade escolar, bem como os referentes à acessibilidade física em pedagógica. Com isso, espera-se contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas complementares, segundo as características demandadas localmente no IFRO.

REFERÊNCIAS

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S.L.], n. 2, p. 61-69, jul. 1992. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x1992000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yKQmzXgZMrdhBCMkdbYvJYj/?lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2024.

ANTUNES, Cleuza Diogo. **Acessibilidade e Inclusão na Biblioteca do Instituto Federal de Rondônia**. 2017. 163 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?p_opup=true&id_trabalho=5377606. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em fev. 2025

_____. Instituto Federal de Rondônia – IFRO. **Breve Histórico da IES**, 2024. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/apresentacao> . Acesso em: 12 fev. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Acessibilidade. Universidade Federal do Ceará.

Acessibilidade Comunicacional: você já ouviu falar?. você já ouviu falar?. 2024. Disponível em: <https://acessibilidade.ufc.br/pt/acessibilidade-comunicacional-voce-ja-ouviu-falar/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

COSTA, Michele Gomes Noé da. **A Inclusão pelo Olhar do Incluído:** a acessibilidade nos campi do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016. Disponível em: https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1960/1/DISSERTA_O_MICHELE_NO_1633208249.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Você sabe o que é acessibilidade atitudinal?**, 2024. Disponível em : <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/voce-sabe-o-que-e-acessibilidade-atitudinal> . Acesso em: 12 jan. 2025.

GOMES, Andrea Ferreira. **Inclusão Educacional:** a experiência do projeto alvorada no instituto federal de Rondônia. 2023. 56 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia Campus Porto Velho Calama, Porto Velho, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14354761. Acesso em: 12 fev. 2022.

MAIA, Ivana Márcia Oliveira; PAIVA, Anselmo Cardoso; PEREIRA, Ana Beatriz Soares; SILVA, Matheus Alberto Menezes; SILVA, Matheus Gabriel Monteles; MENDES, Kleyciane Dutra. Identificação de barreiras físicas em ambientes escolares. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 6, n. 6, p. 33311-33324, 2020. Brazilian Journal of Development. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n6-041>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10992>. Acesso em: 12 mar. 2025..

OLIVEIRA, Luana de; SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira. Barreiras de Acessibilidade da Educação Física Escolar: um olhar para a inclusão da pessoa com deficiência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU,

Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2023, [Si]. **Anais [...]**. Recife: Realize Editora, 2023. v. 1, p. 1-11. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID14716_TB3451_05122022064005.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

PASETO, Carolina; GLASMEYER, Henrique; COSSI, João; GONSALVES, Marcela Bourroul. **Panorama da educação profissional e tecnológica na Amazônia brasileira**. 2024. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/panorama-da-educacao-profissional-e-tecnologica-na-amazonia-brasileira>. Acesso em: 04 fev. 2025.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rdbci**: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 53-66, 10 jul. 2012. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 12 jan. 2024.

RIBEIRO, Joana da Costa. **Em busca de acessibilidade pedagógica como estratégia para a inclusão de alunos com TEA**. 2020. 26 f. TCC (Graduação) - Curso de Especialização em Transtorno do Espectro do Autismo, Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35941/1/TCC%20ARQUIVAMENTO%202021.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025.

RIBEIRO, Solange Lucas. ACESSIBILIDADE PARA A INCLUSÃO NA ESCOLA: princípios e práticas. **Sitientibus**, [S.L.], n. 44, p. 79-98, 7 dez. 2022. Universidade Estadual de Feira de Santana. <http://dx.doi.org/10.13102/sitientibus.vi44.8694>. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/8694>. Acesso em: 12 fev. 2025.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos NAPNEs. *Scientiatec*, [s. l.], v. 7, n. 4, p. 43-57, dez. 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/3814/2848>. Acesso em: 12 mar. 2021.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. A empatia como saber em inclusão escolar para formação continuada dos profissionais da educação especial nos IFs. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 10, n. 6, p. 1-21, 10 jun. 2024. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv10n6-024>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/70340>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SANTOS, Vanilza Valentim dos; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. NAPNE e os desafios para uma Educação Inclusiva nos Institutos Federais. **Transmutare**, Curitiba, v. 9, n. 18051, p. 1-20, dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/18051>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, p. 10-16, Ano XII, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em jul. 2022.

SILVA JÚNIOR, Genival Gomes da. **Materiais Didáticos para o Ensino de Química**: especificidades para os estudantes com o transtorno do espectro autista (tea). 2021. 111 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/4051>. Acesso em: 07 fev. 2025.

SOUZA, Elizângela Aparecida. **Evasão e Desafio da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Instituto Federal de Rondônia IFRO Campus Porto Velho Zona Norte**. 2022. 79 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2022. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/4098/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS,

Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2014, [S.l.]. **Anais do Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos.** [S.l.]: Unicamp, 2024. v. 1, p. 1-10. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/simpac/www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/download/4389/4389-Texto%20do%20artigo-12010-1-10-20191214.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 1-18, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdv/>. Acesso em: 03 fev. 2025.

DESAFIOS DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS PARA O INGRESSO NA UNIVERSIDADE: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A CULTURA DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

THIJM, Gerlândia de Castro Silva¹
SILVA, Sueli de Castro²
COSTA, Larissa Fonseca³

RESUMO

O percurso dos estudantes de escolas públicas é marcado por grandes desafios, e isso se acentua durante o ensino médio, principalmente o público. Este trabalho se debruça sobre esta realidade e busca refletir sobre tais desafios a partir das experiências e dados obtidos em um projeto de extensão da Universidade Federal do Pará - Campus Castanhal, que tem o intuito de incentivar jovens das camadas populares a ingressarem na universidade a partir da cultura da divulgação científica. A etapa de coleta de dados tem cunho exploratório-descritivo e abordagem mista (qualitativa e quantitativa). Os resultados apontam alguns desafios enfrentados por esses estudantes, como: os fatores socioeconômicos, a desigualdade educacional, os desafios relacionados ao acesso e à permanência e à orientação profissional insuficiente. Por fim, consideramos as ações extensionistas um mecanismo para combater esses desafios, pela possibilidade da realização de intervenções alinhadas entre a universidade e outros setores da sociedade, que visem à equidade social e a promoção da dignidade humana, pois compreendemos

1 Doutora em Educação vinculada à faculdade de Matemática na Universidade Federal do Pará, gerlandia@ufpa.br

2 Mestre em Estudos Antrópicos, Técnica em Assuntos educacionais da UFPA, suelicastroufpa@gmail.com

3 Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, Bolsista Proex, Programa Navega Saberes, UFPA, Campus Castanhal-PA, larissafonse2002@gmail.com

a educação como um processo que é influenciado por diversos vetores – político, social, econômico, cultural.

Palavras-chave: Camadas Populares; Ensino Superior; Democratização da Educação; Promoção da universidade pública.

ABSTRACT

The path of students in public schools is marked by great challenges, and this becomes more pronounced during high school, especially in public schools. This work focuses on this reality and seeks to reflect on such challenges based on the experiences and data obtained in an extension project of the Federal University of Pará - Castanhal Campus, which aims to encourage young people from the lower classes to enter university through the culture of scientific dissemination. The data collection stage has an exploratory-descriptive nature and a mixed approach (qualitative and quantitative). The results point to some challenges faced by these students, such as: socioeconomic factors, educational inequality, challenges related to access and retention, and insufficient professional guidance. Finally, we consider extension actions a mechanism to combat these challenges, by making it possible to carry out courses approved by the university and other sectors of society, which aim at social equity and the promotion of human dignity, since we understand education as a process that is influenced by several vectors - political, social, economic, and cultural.

Keywords: Popular Classes; Higher Education; Democratization of Education; Promotion of public universities.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio se apresenta como uma fase marcada por múltiplas mudanças e novos desafios, uma vez que demanda para o estudante tomadas de decisão em diferentes âmbitos da vida, como social, acadêmica, profissional e pessoal. Nesse contexto, esses jovens começam a construir um perfil identitário, estabelecer novas relações com seus pares, projetar o futuro e exercer, em maior grau, sua autonomia (Lebourg, Coutrim e Silva, 2021).

As decisões tomadas durante o Ensino Médio impactam nas etapas subsequentes da vida dos jovens e, normalmente, são norteadas pelas influências sociais, econômicas e culturais que os cercam. Os estudantes de escolas públicas, pertencentes às camadas populares, enfrentam a dicotomia entre ingressar na universidade e no mercado de trabalho (Sampaio, 2011). Devido à realidade social desses jovens, que são predominantemente pertencentes às camadas populares (Esteban, 2007), geralmente se prioriza, na egressão do Ensino Médio, a entrada no mercado de trabalho, para complementar a renda familiar.

Segundo Nierotka e Trevisol (2015), a universidade no Brasil se estabeleceu como um espaço ocupado pela elite, para legitimar a posição social das classes burguesas e ampliar o seu poder. Além disso, os autores ainda destacam que mesmo com a criação de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, o número de matrículas de estudantes das classes média e alta, ainda é predominante em detrimento das classes mais baixas. Essa realidade somente começa a ser alterada quando surge no Brasil a lei nº 12.711 (2012), que dispõe sobre a lei de cotas, que ao longo do tempo vai sendo aprimorada para atender às demandas de pessoas socialmente marginalizadas.

Diante das dificuldades e desafios que atravessam os itinerários dos jovens das camadas populares, o ingresso no Ensino Superior pode parecer uma realidade distante. Advindos de famílias cujos pais, em muitos casos, não tiveram a oportunidade de prosseguir os estudos em nível superior, esses jovens encontram pouca ou nenhuma orientação sobre a universidade e a carreira. Nesse sentido, torna-se essencial orientar as perspectivas profissional e acadêmica dos estudantes de escolas públicas, principalmente daqueles das classes baixas.

Compreendendo a importância de orientar os estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e fomentar o seu ingresso na universidade pública, foi criado, em 2023, o projeto de extensão intitulado “MOSTRA ITINERANTE UNIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL: Perfil do estudante para ingresso na

Universidade e ações de intervenção”. Em 2024 e 2025, somou-se a este o projeto “Cultura da Divulgação Científica e Acesso à Universidade”, ambos vinculados à Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, desde sua criação, este último projeto atua no referido município e recebe financiamento da Pró-Reitoria de Extensão – UFPA, com a concessão de duas bolsas vulnerabilidade para os graduandos.

O principal intuito do projeto é propagar informações sobre a UFPA, seus cursos e perfis profissionais, formas de ingresso e modalidades de cotas que a universidade disponibiliza. Para atingir esse objetivo, são criados materiais e ações que estimulam os estudantes do Ensino Médio público, tais como: *folders*, cartazes, notas informativas em redes sociais, indicação de *sites*, palestras, oficinas e mostras.

As mostras da universidade constituem principal ação do projeto e desempenham um papel fundamental na orientação dos estudantes sobre suas futuras carreiras. Essa iniciativa ocorre em duas etapas: a primeira consiste em visitas às escolas, onde realizamos mostras menores e coletamos dados sobre o perfil profissional e socioeconômico dos estudantes, permitindo uma compreensão mais detalhada de suas expectativas e realidades e, na segunda etapa, as escolas são recebidas na universidade, proporcionando aos estudantes a oportunidade de conhecer de perto as instalações, os cursos e as possibilidades acadêmicas de forma mais aprofundada, ampliando sua visão sobre o Ensino Superior, o mercado de trabalho e a atuação profissional.

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre os desafios dos jovens das camadas populares para o ingresso na universidade, a partir das experiências vivenciadas no referido projeto de extensão. Na primeira parte deste estudo, serão analisados os principais desafios do acesso ao Ensino Superior público enfrentados por estudantes de escolas públicas, tendo como base a literatura existente sobre o tema. Em seguida, faremos a análise de alguns dados coletados com uma amostra dos alunos atendidos pelo projeto.

Ao discutir sobre desafios para o ingresso de jovens de escolas públicas na universidade, este estudo contribui para o aprofundamento científico das reflexões sobre os processos de inclusão. Além disso, sua relevância social se evidencia ao dar visibilidade às barreiras sociais vivenciadas por sujeitos historicamente menos favorecidos e excluídos dos bens sociais, dentre eles a educação, ampliando o debate sobre equidade no processo de democratização do acesso e permanência do Ensino Superior.

2 METODOLOGIA

O trabalho de natureza extensionista inclui etapas de coletas de informação e intervenção socio-pedagógica.

A fase de coleta é chamada de pesquisa de campo de caráter exploratório-descriptivo, desenvolvida com suporte na literatura existente sobre a temática. Segundo Mattos (2020), o trabalho de campo permite ao pesquisador um contato direto com os sujeitos ou com o fenômeno pesquisado. A segunda etapa, a intervenção socio-pedagógica, ocorreu a partir dos resultados do levantamento de informações por meio de ações como mostras nas escolas e mostra na universidade, e divulgação em mídias diversas.

Foram analisadas pequenas amostras de dados coletados durante as visitas do projeto às escolas públicas do município de Castanhal. Para isso, foi aplicado um questionário via *Google Forms* sobre o perfil profissional e socioeconômico dos estudantes do Ensino Médio. Esse instrumento permitiu a coleta de respostas de 763 estudantes, demonstrando seu caráter mais dinâmico quando nos referimos a um número expressivo de sujeitos pesquisados.

Utilizou-se uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) para a análise dos dados coletados. Para a abordagem qualitativa, focamos nos aspectos mais empíricos da pesquisa, como as experiências vivenciadas durante as mostras, enquanto a abordagem quantitativa foi direcionada para os aspectos numéricos coletados no questionário. Dessa forma, a abordagem mista visa estabelecer uma complementaridade entre os dados estatísticos e os subjetivos (Mattos, 2020).

Para embasar esta pesquisa, utilizamos referenciais teóricos que tratam de temas como: democratização do acesso à universidade (Sobrinho, 2010), ensino médio de alunos das camadas populares (Lebourg, Coutrim e Silva, 2021), a relação entre trabalho e estudo desses jovens (Souza e Vazquez, 2015) e o percurso da vida estudantil (Sampaio, 2011; Zandoná et al., 2010), dentre outros. Esses estudos estão presentes em plataformas de trabalhos acadêmicos como Periódicos da Capes,

SciELO e na base digital do Senado Federal e Google Acadêmico. Além do meio digital, também foram utilizados livros físicos para o aprofundamento do estudo.

O processo de intervenção, finalizado com as mostras, constitui também fonte de levantamento de dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante todo o percurso escolar na educação básica, os estudantes são estimulados a pensar no que serão enquanto profissionais ou o que irão fazer depois que finalizarem os estudos. Isso se acentua ainda mais quando ingressam no Ensino Médio, pois esse nível exige que se comece a tomar decisões projetadas para o futuro profissional. No entanto, pouco se discute sobre os desafios enfrentados por esses estudantes perante as escolhas de profissão.

Para os estudantes do ensino médio das escolas públicas, principalmente aqueles pertencentes a classes sociais menos favorecidas, as perspectivas de futuro encontram barreiras (Lebourg, Coutrim e Silva, 2021). Dessas, destacamos os fatores socioeconômicos, a desigualdade educacional, os desafios relacionados à permanência, a desinformação e a orientação insuficiente.

A maioria dos estudantes do Ensino Médio de escolas públicas pertence às camadas populares, o que influencia diretamente sua decisão ao escolher ingressar em uma universidade. Mesmo os que têm o desejo de cursar o Ensino Superior em instituições públicas, podem se deparar com fatores que os desmotivem, como a necessidade de trabalhar para ajudar a família e a falta de recursos para arcar com custos indiretos da universidade (Souza e Vazquez, 2015).

Os obstáculos apresentados podem levar muitos a desistirem do Ensino Superior ou optarem por alternativas que não correspondem plenamente aos seus interesses e potencial. Diante desse cenário, tornou-se comum encontrar esses estudantes de classe baixa em cursos que não são sua principal opção de carreira, mas sim, naqueles mais viáveis dentro de suas condições. Normalmente, cursos como medicina, odontologia, arquitetura, dentre outros, exigem, além do compromisso com os estudos, um custo muito alto com materiais, e mesmo que a faculdade disponibilize algum tipo de financiamento, ainda assim, torna-se difícil (não impossível) a permanência de alunos pobres nesses cursos.

Uma pessoa pode desejar algo, mas suas expectativas serão moldadas pelas possibilidades reais que ela percebe em seu meio (Souza e Vazquez, 2015). Trazendo para este contexto, um estudante pode desejar entrar em uma universidade de prestígio, mas, se ele percebe que tem poucas oportunidades de acesso e permanência, suas expectativas podem ser mais modestas, ajustando-se ao que ele vê como alcançável. Dessa forma, faz-se necessário possibilitar

aos alunos de Ensino Médio de escolas públicas os recursos e informações necessárias para o seu acesso e permanência na universidade (Sobrinho, 2010).

Vale ressaltar que, apesar dos desafios enfrentados pelos estudantes de escolas públicas, seus pais — mesmo sendo trabalhadores assalariados ou informais, que na maioria dos casos não tiveram a oportunidade de ingressar no ensino superior e pouco sabem como orientar o ingresso na universidade — costumam ser seus principais incentivadores (Almeida, 2021; Souza e Vazquez, 2015). Por vivenciarem as dificuldades da pobreza, eles enxergam nos estudos dos filhos uma chance de transformação, acreditando que a educação pode romper o ciclo de desigualdade que os afeta e os deixa vulneráveis.

No que se refere à desigualdade educacional, a disparidade entre a educação básica pública e a privada evidencia esse problema (Nierotka e Trevisol, 2015). Enquanto os estudantes de escolas particulares recebem estímulos contínuos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, desenvolvendo habilidades e competências essenciais para o ingresso, permanência e sucesso no Ensino Superior, muitos estudantes da rede pública enfrentam problemas estruturais e pedagógicos que comprometem sua formação e reduzem suas chances de acesso à universidade.

Segundo Sobrinho (2010), a questão vai além das desigualdades enfrentadas ao longo do percurso educativo desses estudantes. Trata-se também da construção e consolidação de uma mentalidade que naturaliza os diferentes graus de exclusão e as limitações competitivas impostas a eles. Esse processo impacta diretamente a autoestima e a motivação dos alunos das camadas populares, reforçando a crença de incapacidade e inferioridade, o que os leva a duvidar de seu lugar dentro de uma universidade pública.

Além disso, a histórica associação da universidade a um espaço elitizado, predominantemente ocupado por classes altas, tem resultado em uma inversão de expectativas. De acordo com Nierotka e Trevisol (2015), muitos estudantes que cursaram toda a educação básica em escolas públicas acabam optando por ingressar em instituições de Ensino Superior privadas, enquanto alunos provenientes de escolas particulares tendem a buscar vagas em universidades públicas.

De fato, houve um considerável avanço no número de matrículas de alunos de escolas públicas em universidades públicas nos últimos anos. Isso ocorreu, em grande parte, devido à Lei nº 12.711 (Lei de Cotas), que obriga as Instituições de Ensino Superior públicas a reservarem, no mínimo, 50% das

vagas em cada chamada de cada curso e turno (Nierotka e Trevisol, 2015). Entretanto, concordamos com o pensamento de Sobrinho (2010), que esclarece que a democratização do Ensino Superior não deve se limitar à expansão do acesso para aqueles socialmente desfavorecidos, mas deve incluir também a garantia de uma permanência sustentável.

Apesar da criação de cotas para o acesso à universidade pública, há também o desafio relacionado à permanência dos estudantes. A falta de assistência financeira, moradia e apoio acadêmico pode levar à evasão. Além disso, a necessidade de conciliar trabalho e estudo pode comprometer o desempenho. Nesse sentido, Sobrinho (2010) discute que, além de aumentar o número de vagas para esses estudantes socialmente desfavorecidos, é também imprescindível garantir meios para uma permanência sustentável.

Com o advento da *internet* e, especialmente, das redes sociais, muitas informações sobre as formas de ingresso na universidade são amplamente divulgadas, auxiliando os estudantes em sua orientação. No entanto, esse acesso ainda é limitado e insuficiente para garantir um entendimento completo sobre os processos seletivos de cada instituição. Além disso, o conteúdo disponível muitas vezes apresenta uma visão superficial da vida acadêmica, tornando essencial que a sociedade tenha acesso a informações diretas e confiáveis, vindas das próprias universidades.

Segundo Zandoná et al. (2010), a universidade, como espaço de produção e disseminação do conhecimento, deve assumir a responsabilidade de promover a cultura da divulgação científica. Esse compromisso torna-se ainda mais relevante no caso das instituições públicas de Ensino Superior, pois seu principal financiamento vem da sociedade. Em um país como o Brasil, essa responsabilidade se reforça, especialmente em relação às camadas mais vulneráveis da população, que, proporcionalmente, arcam com a maior carga tributária.

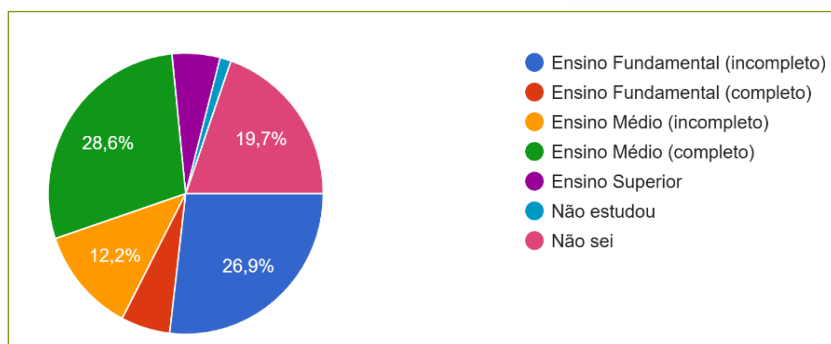
Ao tratarmos sobre a cultura da divulgação científica, não nos referimos apenas ao conhecimento produzido pela universidade, mas também a todos os aspectos que perpassam a vida acadêmica. Isso inclui desde as formas de ingresso e permanência até a autonomia, a responsabilidade, o perfil profissional de cada curso e os caminhos para a construção de uma carreira. Como destaca Zandoná et al. (2010), é essencial tornar a universidade uma meta a ser alcançada pelos jovens. Além disso, acreditamos que essas metas devem ser orientadas, garantindo que os estudantes façam escolhas mais conscientes e evitando frustrações futuras ao ingressarem em um curso sem o devido direcionamento.

Dentro do projeto “Cultura da Divulgação Científica e Acesso à Universidade”, são feitas mostras de profissões com os cursos disponibilizados pela UFPA, principalmente os do campus Castanhal.

Ao voltar-se à realidade do público-alvo – estudantes de Ensino Médio de escolas públicas – o projeto compartilha informações sobre o ingresso na universidade, divulga as políticas públicas de permanência, proporciona acesso a informações sobre cotas e direciona o estudante referente à carreira, por meio de mostras da cultura científica própria da UFPA. O projeto atendeu pouco mais de 2.000 estudantes até o presente momento. Desses, uma amostra de 763 respondeu a um questionário, que foi aplicado na intenção de guiar as ações do projeto e as quais estão servindo de base para a formulação deste trabalho.

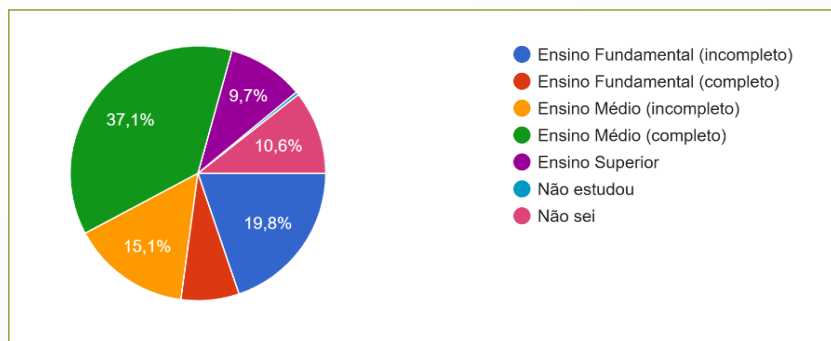
Os primeiros dados interessantes sobre os estudantes dizem respeito à escolarização dos pais, como apresentado nos gráficos a seguir:

Gráfico 01. Escolaridade do Pai



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

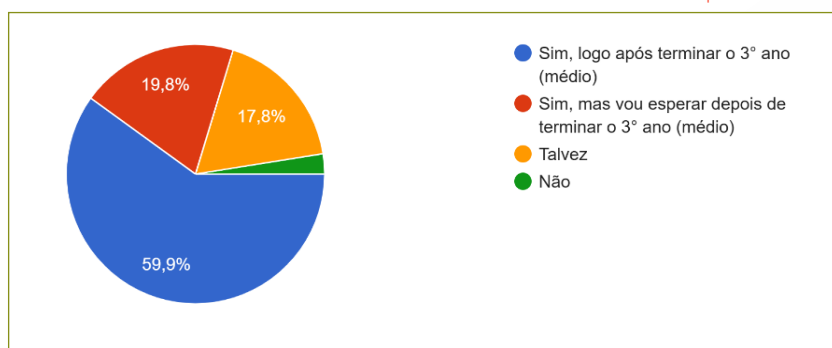
Gráfico 02. Escolaridade da Mãe



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

Como evidenciado por Almeida (2021), os pais exercem forte influência na decisão dos filhos de prosseguirem nos estudos acadêmicos. De acordo com o autor, mesmo em famílias socialmente menos favorecidas, onde predominam trabalhadores da classe popular, há incentivo e reconhecimento da importância da educação. Apesar do baixo percentual de pais (5,6%) e mães (9,7%) que cursaram o Ensino Superior, conforme apresentado nos gráficos anteriores, acredita-se que eles desempenham um papel significativo na motivação dos filhos para continuar os estudos. Esse impacto é refletido no expressivo número de estudantes que manifestam o desejo de ingressar no Ensino Superior (Gráfico 03).

Gráfico 03. Pretensão dos alunos em cursarem nível superior



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

No entanto, apesar da motivação que os pais podem oferecer, a realidade em que os estudantes estão inseridos impacta diretamente sua trajetória acadêmica (Souza e Vazquez, 2015). Aqueles cujos pais já cursaram o Ensino Superior têm acesso ampliado a informações sobre o funcionamento do mundo acadêmico e formas de inserção nele, o que lhes confere uma vantagem em relação aos estudantes cujos pais não tiveram essa oportunidade. Segundo Sobrinho (2010), alunos de famílias da classe trabalhadora enfrentam o desafio de uma lacuna cultural, o que os coloca em desvantagem na busca por melhores oportunidades educacionais e profissionais.

O mundo acadêmico possui uma cultura própria, muitas vezes distinta daquela vivenciada no Ensino Médio. Dentre os estudantes pesquisados, muitos demonstraram apreensão quanto à possibilidade de não ingressarem na universidade, pois enxergam nessa conquista uma oportunidade de transformar

sua realidade cultural, social e econômica. Além disso, há um receio significativo em relação à rotina universitária, já que muitos a imaginam como um ambiente de extrema severidade, com uma carga intensa de estudos e pouco tempo para descanso. Por meio das mostras, buscamos esclarecer como funciona o cotidiano na universidade, desmistificando a ideia de que se trata de um ambiente intransponível.

Foi possível proporcionar a constatação de que, apesar dos desafios, a experiência acadêmica é enriquecedora com possibilidades de acesso e permanência. Segundo Sampaio (2011), a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é marcada por rupturas e grandes mudanças, especialmente no desenvolvimento cognitivo e na autonomia dos estudantes, o que pode gerar insegurança no período de adaptação.

As mostras não se limitam à apresentação de profissões, como ocorre em feiras vocacionais tradicionais, mas buscavam apresentar a universidade em sua totalidade.

Dessa forma, o projeto não era apenas uma ação de extensão, mas também um ato político voltado à inclusão, incentivando os jovens das camadas populares a ocuparem seu espaço na universidade pública.

A estrutura do projeto foi pensada para atender às necessidades desses estudantes, que, apesar de viverem na era do conhecimento digital, ainda enfrentam dificuldades em filtrar informações adequadas sobre o ensino superior e a escolha profissional. A extensão universitária desempenha um papel fundamental na formação cidadã, ao possibilitar o acesso ao conhecimento e fortalecer a relação entre a universidade e a sociedade (Moraes et al., 2019). Além disso, é essencial que haja iniciativas que motivem os estudantes, apresentem as instalações acadêmicas e abram as portas da universidade para a comunidade, tornando-a um espaço mais acessível e inclusivo.

Assim, os estudantes de escolas públicas tiveram a oportunidade de participar das mostras em suas próprias instituições, onde puderam conhecer os processos de ingresso e as possibilidades de permanência por meio das políticas de assistência estudantil. Além disso, também visitaram a universidade, explorando seus espaços, instalações e materiais. Essa experiência despertou neles uma motivação maior, ao evidenciar as diversas oportunidades que o ensino superior pode oferecer.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre os desafios que impactam a escolha de jovens de escolas públicas, consideramos ser essencial que eles recebam a devida orientação, para que possam tomar decisões conscientes sobre seus futuros profissionais. Apesar das barreiras educativas que estão presentes nos itinerários desses jovens, que os colocam em situações vulneráveis e os desmotivam a ingressar no nível superior, muitos pretendem ingressar em uma universidade, o que demonstra interesse. Esse desejo deve ser fortalecido e incentivado para que não se enfraqueça diante desses desafios.

Diante dessa realidade, o papel das instituições de Ensino Superior torna-se essencial na promoção da cultura da divulgação científica e na democratização do acesso à informação. Projetos como a “Cultura da Divulgação Científica e Acesso à Universidade”, desenvolvido na UFPA *campus* Castanhal, desempenham uma função estratégica ao fornecer informações sobre os processos seletivos, políticas de permanência e carreiras acadêmicas. A reformulação do projeto ao longo dos anos reflete a necessidade de adaptação às demandas dos estudantes, garantindo que o acesso à informação seja mais amplo e eficaz.

Reconhecemos também as limitações dessas ações de extensão no combate aos desafios que permeiam as realidades dos jovens de camadas populares. Além dessas ações, promovidas pela própria universidade, é necessário que algumas estruturas sociais se transformem, pois os problemas apresentados são de ordem social, política, cultural, econômica e acadêmica. Dessa forma, cabe à universidade promover a cultura da divulgação científica, mas também a outros setores da sociedade, agindo em prol da geração da dignidade e equidade humana.

Dessa forma, a educação é vista como um processo que é impactado por diversos vetores e se dá por meio da relação humana. Nesse sentido, para ser garantida como direito ao longo da vida, deve ser alinhada com ações de outros setores da sociedade que visem a equidade social e a promoção da dignidade humana, pois compreendemos a educação como um processo influenciado por diversos vetores – político, social, econômico e cultural.

Em suma, para que a democratização do ensino superior seja efetiva, não basta ampliar as vagas. É imprescindível que haja um compromisso contínuo com a permanência sustentável dos estudantes de camadas populares,

assegurando que a universidade pública cumpra seu papel social e contribua para a construção de uma sociedade mais equitativa.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró-Reitoria de Extensão da UFPA pelo apoio financeiro, que possibilitou a concessão de bolsas para a execução do projeto. Este trabalho está vinculado ao Programa Navega Saberes, conforme o edital PROEX N° 05/2024.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. M. de. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: Débora Cristina Piotto (Org.). **Camadas Populares e Universidade Pública: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. P. 239-272.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília- DF, 2012.**

BRASIL. Senado Federal. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional. ed. 7, Brasília- DF, 2023.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223 1245, out.- dez. 2010. Disponível em: SciELO Brasil - Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão.

ESTEBAN, M.T. Educação popular: Desafios à democratização da escola pública. **Cad. Cedes**, Campinas, 27(71): 1-9, 2007.

LEBOURG, E.H. de. COUTRIM, R. M. E.; SILVA, L. C. da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos.**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 82-98, 2021. Disponível em: [Artigo 4_Estudos_4149_Lebourg; Coutrim; Silva.indd.](#)

MATTOS, Sandra. **Conversando sobre Metodologia da Pesquisa Científica.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

MORAES, T. V. P. et al. Universidade vai à escola: uma nova perspectiva sobre o futuro. *Rev. Ciênc. Ext.* v.15, n.1, p.83-92, 2019. Disponível em: [Universidade vai à escola: uma nova perspectiva sobre o futuro | Revista Ciência em Extensão.](#)

NIEROTKA, R. L. TREVISOL. J. V. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Revista Katál.**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, 2016. Disponível em: [Revista Kat\341lysis 1.19.2016 completa.](#)

SAMPAIO, S. **Observatório da vida estudantil:** primeiros estudos. Salvador: Edufb, 2011.

SOUZA, D. C. C. VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 409 426, 2015. Disponível em: [SciELO Brasil - Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho](#)
[Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho.](#)

ZANDONÁ, N. L. F. et al. Um estudo sobre narrativas de jovens de origem popular na universidade. **Coleção Grandes Temas:** Programa Conexões e Saberes. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão UFRJ, 2010.

DESAFIOS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: O IMPACTO DA MATEMÁTICA NO DESEMPENHO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

THIJM, Gerlandia Castro da Silva¹
REIS, Ruam Waldiney Santos²

RESUMO

A transição do ensino médio para o ensino superior para estudantes de escolas públicas é marcada por diversas adversidades. Nesse sentido, é importante realizar um acompanhamento vocacional baseado nas ofertas de cursos universitários. O projeto de extensão Mostra Itinerante Universidade e Inclusão Social desenvolveu uma pesquisa utilizando a plataforma Google Forms para entender melhor os desafios enfrentados por alunos do ensino médio que desejam ingressar na universidade. O formulário destacou a importância de trabalhar o aspecto emocional dos alunos, que manifestaram medo em relação ao acesso ao ensino superior. Além disso, a falta de preparação em seminários, cálculos e leitura durante o ensino básico os coloca em risco de abandonar os cursos universitários. Em resumo, os resultados enfatizam as dificuldades de políticas enfrentadas pelos estudantes das escolas durante o ingresso no ensino superior, evidenciando a necessidade de um suporte mais eficaz para esses alunos.

Palavras-chave: Transição; Escola Pública; Ensino Básico; Ensino Superior.

ABSTRACT

The transition from high school to higher education for students in public schools is marked by several challenges. In this sense, it is important to provide

1 Doutora em Educação vinculada à faculdade de Matemática na Universidade Federal do Pará, gerlandia@ufpa.br

2 Graduando em Licenciatura em Matemática, Bolsista PROEX, Programa Navega Saberes UFPA, *Campus* Castanhal-PA, ruamsantos2806@gmail.com

vocational support based on the university course offerings. The University and Social Inclusion Traveling Exhibition outreach project developed a survey using the Google Forms platform to better understand the challenges faced by high school students who want to enter university. The survey highlighted the importance of working on the emotional aspect of students, who expressed fear regarding access to higher education. In addition, the lack of preparation in seminars, calculations and reading during elementary school puts them at risk of dropping out of university courses. In short, the results emphasize the policy difficulties faced by school students when entering higher education, highlighting the need for more effective support for these students.

Keywords: Transition; Public School; Basic Education; Higher Education.

1 INTRODUÇÃO

A transição do Ensino Médio para o Superior representa um desafio significativo para muitos estudantes, especialmente aqueles oriundos de escolas públicas. A falta de informações adequadas sobre a universidade, seus cursos e seu papel social pode contribuir para o desinteresse dos jovens em prosseguir os estudos. Nesse contexto, o projeto de extensão *Mostra Itinerante: Universidade e Inclusão Social* buscou promover a disseminação de informações sobre a universidade e suas possibilidades, incentivando os estudantes a considerarem a continuidade de seus estudos em nível superior.

Inicialmente concebido para atender exclusivamente o município de Castanhal, no Pará, o projeto expandiu seu alcance devido à ampla divulgação e ao crescente interesse de escolas de outros municípios. Além das visitas realizadas pelo projeto às instituições de ensino, dirigentes e professores também passaram a solicitar o projeto, promovendo uma expansão da iniciativa.

Os desafios enfrentados por estudantes de escolas públicas para ingressar e permanecer na educação superior estão frequentemente associados às condições socioeconômicas. Muitos desses jovens pertencem a classes populares e enfrentam a necessidade de contribuir financeiramente para suas famílias, o que torna a entrada imediata no mercado de trabalho uma alternativa mais atrativa. Essa realidade é destacada por Sparta e Gomes (2005), que apontam que o ingresso precoce no mercado pode representar um aumento na renda familiar, influenciando a decisão de muitos estudantes em não prosseguir para o ensino superior.

A experiência do Ensino Médio pode influenciar significativamente a forma como os jovens se apropriam do “ofício de estudante” e percebem a universidade como uma possibilidade real para seu futuro (Sampaio, 2011). Dessa forma, a promoção eficaz da universidade e a motivação para prosseguir com os estudos tornam-se fundamentais para criar perspectivas e incentivar a busca pela formação superior. Pimenta e Anastasiou (2002) reforçam a necessidade de reafirmar o papel da universidade na sociedade, garantindo que os estudantes tenham acesso a informações adequadas e possam tomar decisões mais conscientes sobre seu futuro acadêmico e profissional.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise dos impactos do projeto *Mostra Itinerante: Universidade e Inclusão Social* sobre a decisão dos estudantes do Ensino Médio e de cursinhos em prosseguir com os estudos em

nível superior. Para isso, serão detalhadas as atividades realizadas, os resultados alcançados e as percepções adquiridas ao longo da execução do projeto, permitindo uma compreensão mais ampla das barreiras e das potencialidades dessa iniciativa no contexto educacional.

2 METODOLOGIA

O projeto de extensão *Mostra Itinerante Universidade e Inclusão Social: o perfil do estudante para o ingresso na universidade e ações de intervenção*, financiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Pará (UFPA), teve como objetivo conhecer o perfil dos estudantes do Ensino Médio em relação ao ingresso no Ensino Superior. Para isso, disponibilizou uma bolsa para a permanência do bolsista no projeto, além do auxílio de voluntários. A iniciativa envolveu tanto pesquisas exploratórias quanto ações extensionistas, levantando dados sobre as dificuldades dos estudantes em determinadas atividades e suas áreas de maior identificação.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário estruturado, respondido por 767 estudantes do Ensino Médio, abrangendo turmas do primeiro ao terceiro ano de seis escolas públicas estaduais no município de Castanhal-PA. O questionário foi elaborado na plataforma *Google Forms* e incluiu perguntas fechadas e abertas para uma análise mais detalhada das respostas.

O estudo foca especificamente nos questionamentos relacionados à Matemática e à área de exatas, buscando compreender as dificuldades dos estudantes e sua identificação com a disciplina. A análise dos resultados teve como referência os estudos de Tatoo e Scapin (2004), permitindo uma visão aprofundada sobre os desafios enfrentados pelos estudantes nesse campo do conhecimento.

É fundamental reconhecer que a aprendizagem matemática envolve não apenas a compreensão dos conceitos, mas também aspectos psicológicos, sociais e motivacionais, fatores essenciais para o engajamento dos estudantes. Dessa forma, compreender a articulação entre a Matemática escolar e a Matemática cotidiana possibilita aos docentes criarem situações de aprendizagem que permitam conexões mais significativas entre os conteúdos teóricos e suas aplicações práticas, tornando o aprendizado mais relevante e envolvente para os estudantes.

Dessa maneira, este estudo busca compreender os desafios e motivações acadêmicas dos estudantes do Ensino Médio de Castanhal-PA nos anos de 2023

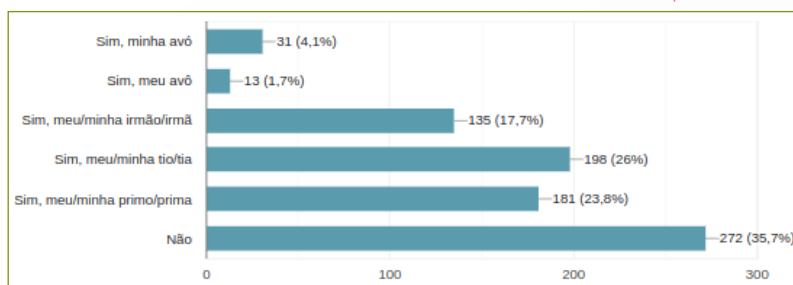
e 2024, analisando os fatores que influenciam sua relação com a Matemática e sua identificação com a área de exatas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é um momento crucial e desafiador na vida dos estudantes. Esse processo envolve mudanças significativas na forma de aprendizagem, nas expectativas sociais e na autonomia. Enquanto no Ensino Médio há um apoio mais estruturado por parte dos professores, no Ensino Superior espera-se que os estudantes assumam maior responsabilidade e tenham mais autonomia pelo próprio aprendizado.

Uma vez na universidade, os estudantes enfrentam um ambiente acadêmico muito diferente do Ensino Médio. O volume de leituras e a complexidade dos conteúdos são significativamente maiores, exigindo uma capacidade de interpretação e análise crítica que, muitas vezes, não foi suficientemente desenvolvida durante a educação básica. Além disso, a transição traz desafios emocionais, especialmente para aqueles que são os primeiros de suas famílias a ingressar no Ensino Superior, pois podem sentir uma pressão adicional para ter sucesso (Gráfico 01).

Gráfico 01: Acesso de membros da família a curso superior



Fonte: Formulário mostra itinerante

Quando questionados sobre seus maiores medos e receios ao entrar na universidade (Figura 01), muitos estudantes mencionaram preocupações como: “Não me identificar com o curso”, “Tenho medo de não conseguir dar conta do curso que pretendo fazer” e “Não conseguir terminar”. Esses receios são comuns entre os estudantes que estão prestes a ingressar na universidade. A incerteza sobre a escolha do curso, o receio de não acompanhar o ritmo acadêmico e o temor

de não concluir os estudos refletem não apenas a pressão do ambiente educacional, mas também as expectativas pessoais de sucesso.

Figura 01: Medos e receios sobre a universidade

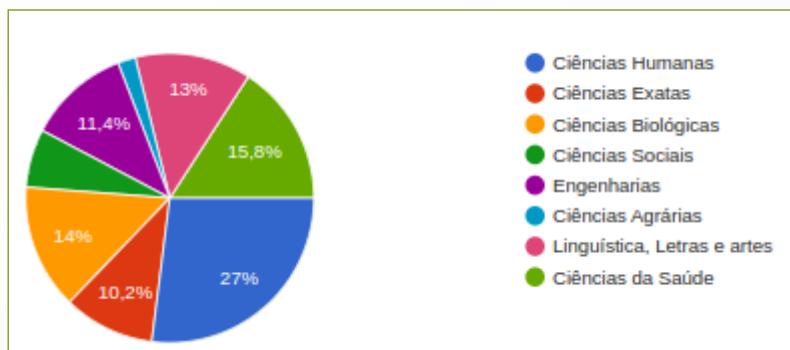
O) Qual a sua principal dúvida ou medo sobre a faculdade?
Não saber o que cursa
Seminário
Se eu escolhi o curso que eu realmente gosto
Meu medo é não conseguir entender os professores
Medo de não aprender nada e não e perder tempo lá
De se muito difícil

Fonte: Formulário mostra itinerante

Durante as visitas do projeto às escolas, observou-se que, ao abordar a matemática, alguns alunos demonstraram receio em relação à disciplina. Outros afirmavam gostar da matéria, mas relataram dificuldades em aprender seus conteúdos. Segundo Tatoo e Scapin (2004), a concepção da matemática como uma disciplina difícil e acessível aos poucos foi construída historicamente e reforçada socialmente ao longo das gerações. Essa narrativa influenciou diretamente a maneira como os estudantes percebem a disciplina.

Dos 767 estudantes que responderam ao questionário, aproximadamente 10% demonstraram preferência por cursos das áreas de exatas (gráfico 2). Esse dado corrobora as afirmações de Tatoo e Scapin (2004), que destacam como muitos estudantes evitam profissões que exigem raciocínio matemático.

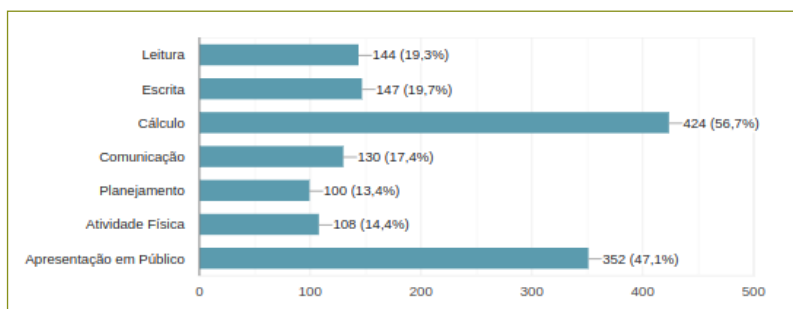
Gráfico 2: Preferência das áreas de conhecimento



Fonte: Formulário mostra itinerante

Outro questionamento feito aos estudantes foi sobre as atividades em que eles encontram mais dificuldades, apresentadas no gráfico 03. De acordo com os dados, as três maiores dificuldades relatadas foram: leitura (19,3%), apresentação em público (47,1%) e, em primeiro lugar, cálculo (56,7%). Esses números acendem um alerta, pois tais habilidades são essenciais para o desenvolvimento social, profissional, psicológico e mental dos estudantes. Além disso, estão alinhadas aos objetivos definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) para o Ensino Médio.

Gráfico 03: dificuldades dos alunos em certas atividades



Fonte: Formulário mostra itinerante

Tatoo e Scapin (2004) apontam algumas razões para a percepção negativa dos estudantes em relação à matemática. Entre os fatores identificados pelas autoras estão: a disseminação de ideias pré-concebidas de que a matemática é difícil e inacessível, a falta de estímulos que motivem os alunos a estudá-la e a descontextualização do ensino, que dificulta a compreensão de sua importância e aplicabilidade no desenvolvimento humano.

Diante dos desafios enfrentados pelos estudantes na transição para o ensino superior, especialmente em relação ao receio de não se identificarem com o curso escolhido e às dificuldades com as disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), mostra-se fundamental adotar estratégias pedagógicas que envolvam uma aprendizagem mais acessível e contextualizada. Os dados apresentados evidenciam a necessidade de fortalecer o ensino de habilidades fundamentais, como leitura, cálculos e exposição oral, visando não apenas à preparação acadêmica, mas também ao desenvolvimento social e profissional dos alunos. Assim, ao implementar metodologias ativas e um suporte pedagógico mais individualizado, é possível reduzir a resistência dos estudantes à

matemática, preparando-os para os desafios do ensino superior e do mercado de trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstram um impacto significativo na conscientização dos jovens sobre a universidade como uma opção viável e acessível para o futuro acadêmico e profissional. A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é um processo repleto de desafios acadêmicos, emocionais e sociais, especialmente para jovens de classes populares. Embora o acesso à universidade tenha se ampliado nos últimos anos, é fundamental que as instituições de ensino superior ofereçam suporte contínuo, tanto acadêmico quanto psicológico, para que esses estudantes não apenas ingressem, mas também concluam sua formação de maneira bem-sucedida.

Por meio dos resultados apresentados, tornam-se ainda mais relevantes as ações de divulgação da universidade como instituição de Ensino Superior, cuja missão é formar profissionais cientificamente competentes e socialmente engajados. Essas ações devem incluir a apresentação dos cursos, projetos de pesquisa e extensão, bem como esclarecer sobre a assistência estudantil e a política de inclusão da instituição.

Nesse contexto, destaca-se a importância deste projeto de pesquisa e extensão, que realiza intervenções diretas na realidade dos estudantes da Educação Básica, prioritariamente do Ensino Médio, com vistas a estimulá-los a prosseguir os estudos em nível superior. Ademais, permite a elaboração de um panorama estatístico sobre essa parcela da população em Castanhal. Simultaneamente, possibilita aos estudantes de graduação dos diversos cursos oferecidos pelo campus da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Castanhal, vivenciar aspectos relevantes para sua formação acadêmica e profissional, por meio da pesquisa e da extensão.

Atualmente, discute-se amplamente a necessidade de uma educação mais contextualizada, que prepare os alunos para o mundo real e articule o ensino com as diferentes áreas do conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), em sua parte específica para o ensino de Matemática, estabelece que as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio envolvem a autonomia na utilização de estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos.

A Matemática, como qualquer outro campo de conhecimento, requer que o professor incorpore práticas pedagógicas que familiarizem os estudantes com os conceitos e conteúdo de forma mais concreta e contextualizada. Dessa maneira, promove-se uma aprendizagem significativa, contribuindo para o desenvolvimento social e profissional dos discentes.

O projeto de extensão demonstrou a eficácia das intervenções realizadas entre agosto de 2023 e julho de 2024. Financiado pelos programas Navega Saberes Infocentro 2023 e Eixo Transversal, da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Pará (UFPA), o projeto alcançou seu objetivo de aproximar a Universidade dos estudantes da educação básica em Castanhal-PA e região.

O projeto também destacou a necessidade de resgatar os princípios e o papel social da universidade, conforme apontado por Pimenta e Anastasiou (2002). A ausência de informações adequadas pode contribuir para o desinteresse dos estudantes pelo ensino superior, subestimando o impacto transformador da educação. Dessa forma, a reflexão crítica sobre a função da universidade e seu compromisso com a sociedade é fundamental para garantir que a instituição continue a desempenhar um papel relevante no desenvolvimento social, econômico e cultural.

Os resultados obtidos demonstram um impacto significativo na conscientização dos jovens sobre a universidade como uma opção viável e acessível para o futuro acadêmico e profissional. Através de mostras itinerantes, questionários detalhados e eventos como a Mostra de Profissões UFPA 2024, os estudantes tiveram acesso a informações valiosas sobre os cursos oferecidos, o ambiente universitário e as oportunidades de bolsas e estágios.

Além disso, o projeto evidenciou a necessidade de intensificar as ações de divulgação e suporte financeiro aos estudantes, abordando as barreiras impostas pela necessidade de contribuição para o sustento familiar. A promoção da motivação intrínseca e extrínseca dos alunos mostrou-se essencial para incentivá-los a persistirem em seus estudos e considerarem a universidade como uma meta alcançável.

Com base nas percepções adquiridas e nos dados coletados, o projeto oferece uma base sólida para futuras intervenções, visando não apenas ampliar seu alcance, mas também aprimorar as estratégias de suporte e motivação para os jovens. Assim, reafirma-se a importância de iniciativas que promovam

a inclusão e a democratização do acesso ao ensino superior, contribuindo para o desenvolvimento educacional e social da região e do país.

Durante as visitas às escolas, os diretores e coordenadores desempenharam um papel fundamental ao fornecer informações e motivar os estudantes a responderem ao formulário, resultando em um alto número de respostas. Esse volume significativo de dados possibilitou a elaboração de artigos acadêmicos e a expansão do projeto para outros locais. Além disso, os professores que acompanhavam as turmas contribuíram ativamente no processo, destacando a relevância do projeto e o impacto positivo na escolha futura dos cursos pelos estudantes.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró-Reitoria de Extensão da UFPA pelo apoio financeiro, que possibilitou a concessão de bolsas para a execução do projeto. Este trabalho está vinculado ao Programa Navega Saberes, conforme o edital PROEX N° 05/2024.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.; SILVA, R. **Ansiedade e desempenho matemático**: um estudo em escolas públicas. Revista Brasileira de Educação Matemática, v. 15, n. 2, p. 45-60, 2020.

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

DANTE, L. R. **Didática da Matemática**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2018.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FONSECA, J.; SANTOS, L. **Jogos matemáticos como estratégia de ensino**. Cadernos de Ensino, v. 10, n. 1, p. 78-95, 2021.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 1996: Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

MOREIRA, C.; DAVID, P. **Ensino e aprendizagem da Matemática:** desafios e perspectivas. Revista de Educação e Pesquisa, v. 22, n. 3, p. 112-130, 2020.

MULLER, R.; AMBROGI, A. **A influência das metodologias ativas na aprendizagem da Matemática.** Revista Brasileira de Pedagogia, v. 25, n. 4, p. 50-67, 2019.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

TATOO, F.; SCAPIN, I.; Matemática: por que o nível elevado de rejeição?. **Revista de Ciências Humanas**, vol. 5, n. 5, 2024.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: AVANÇOS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

REIS, Rafaela da Silva Pereira¹
BELFORTE, Laila Cíntia Mota²
PEREIRA, Paulo José³

RESUMO

O texto analisa a inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro, destacando a evolução das políticas educacionais desde o Aviso Circular nº 277/1996 até o Decreto nº 7.611/2011. A pesquisa, de caráter bibliográfico, examinou documentos oficiais e estudos acadêmicos, evidenciou a influência de eventos internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Convenção de Nova York, na formulação das políticas nacionais. Embora reconheça avanços, como a ampliação do público-alvo da Educação Especial e a garantia de acessibilidade, o texto aponta lacunas na implementação de práticas inclusivas no ensino superior, especialmente no que diz respeito à permanência e à formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conclui-se que a inclusão no ensino superior ainda é um tema em construção, carecendo de mais pesquisas e políticas eficazes para assegurar a equidade e a qualidade da educação para todos. O estudo reforça a necessidade de investimentos em práticas pedagógicas inclusivas e na formação de profissionais capacitados para atender às demandas específicas desse público.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Acessibilidade; Inclusão acadêmica.

1 Mestranda em Geografia, Bolsista CAPES. Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Geografia - UNIR. E-mail: rafapereirareis07@gmail.com

2 Doutoranda em Geografia, Bolsista CNPq. Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Geografia - UNIR. E-mail: lailabelforte@gmail.com

3 Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: paulojosepereira82@gmail.com

ABSTRACT

The text analyzes the inclusion of the target audience of Special Education in Brazilian Higher Education, highlighting the evolution of educational policies from Curriculum Notice No. 277/1996 to Decree No. 7.611/2011. The bibliographic research examines official documents and academic studies, highlighting the influence of international events, such as the Salamanca Declaration and the New York Convention, on the formulation of national policies. Although it recognizes advances, such as the expansion of the target audience for Special Education and the guarantee of accessibility, the text points out gaps in the implementation of inclusive practices in higher education, especially with regard to permanence and the training of teachers for Specialized Educational Assistance (AEE). It concludes that inclusion in higher education is still an issue in the making, in need of more research and effective policies to ensure equity and quality education for all. The study reinforces the need for investment in inclusive pedagogical practices and the training of qualified professionals to meet the specific demands of this public

Keywords: Educational policies; Accessibility; Academic inclusion.

1 INTRODUÇÃO

No período correspondente à década de 1990, ocorreram mudanças no cenário educacional brasileiro, ocasionadas pela reforma educacional. O debate acerca da inclusão nesse período no sistema educacional ganhou destaque tanto em âmbito internacional quanto nacional. No entanto, observa-se que, nesse período, a aplicação dos preceitos de inclusão foi enfaticamente direcionada à educação básica. Dessa forma, as diretrizes que a educação superior deveria seguir a respeito da inclusão eram escassas, e havia poucos documentos para nortear essa temática no ensino superior brasileiro. Portanto, o objeto deste artigo é apresentar, por meio da legislação brasileira, o cenário do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro.

Os eventos internacionais que marcaram as discussões em âmbitos internacionais referentes à educação inclusiva, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e a Convenção de Nova York sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, embasaram os documentos e a legislação brasileira no que tange aos direitos das pessoas com deficiência no âmbito educacional.

Assim, o objetivo deste trabalho é buscar entender, por meio da leitura de documentos e legislação, quais são as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da educação inclusiva no ensino superior. Utilizamos do estudo de Oliveira (2011), que chama a atenção para a escassez de documentos sobre o atendimento a pessoas com necessidades educativas especiais nas instituições de ensino superior. Essa situação reflete a falta de estudos e, conseqüentemente, de estatísticas e reflexões que são fundamentais para formular políticas que promovam a educação inclusiva no ensino superior.

Para alcançar os objetivos partimos para leituras de artigos relacionados à temática, encontramos aporte teórico em Oliveira, (2011), Santos e Hostins (2015), Sampaio et.al (2009), posteriormente partimos para leitura das legislações e documentos oficiais começando com o Aviso Circular n.º 277/1996 e finalizando com Decreto nº 2.611/2011 assim com a leitura de documentos oficiais e artigos científicos resultou na construção desse artigo.

2 METODOLOGIA

Para analisar a legislação educacional brasileira no que se refere ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior, utilizou-se a pesquisa bibliográfica. Esse método consiste no levantamento e acesso a publicações de domínio público relacionadas ao tema, permitindo compreender como ele é discutido e abordado na literatura. Além disso, essa abordagem possibilita a análise da problemática em diferentes contextos, oferecendo uma visão ampliada e multifacetada da temática (Marconi e Lakatos, 2002).

A pesquisa bibliográfica teve início a partir do *Aviso Circular* nº 277, direcionado aos reitores das instituições em 1996, e estendeu-se até o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*, com aporte teórico dos autores Santos et al. (2016), Santos e Hostins (2015), Sampaio (2009), Mainardes (2006) e Oliveira (2011).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha por uma escola inclusiva foi assumida de forma oficial por vários países a parti da Convenção de Salamanca em 1994 que consequentemente originou a Declaração de Salamanca, sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, que tem como objetivo estabelecer nos sistemas educacionais, programas que considerem as características individuais e as necessidades de cada aluno, para assim garantir educação de qualidade para todos (Sampaio, 2009, p. 173).

Sendo assim a inclusão é quando a sociedade e a pessoa com deficiência buscam adaptar-se mutuamente, objetivando a equidade, que resultará em uma sociedade para todos. Em tese, na perspectiva de uma sociedade inclusiva, essa se adapta às necessidades de todos os seus cidadãos, possibilitando assim o desenvolvimento das pessoas com deficiência em todos os aspectos (Sassaki, 1997, p. 167 apud Sampaio, 2009).

Durante muito tempo a Educação Especial esteve sob a responsabilidade de instituições de cunho assistencialista de perspectiva segregacionista e por um viés de categorização das deficiências, o que favoreceu que o desenvolvimento escolar e social das pessoas com necessidades educacionais ocorresse de forma segregada, fato justificado nas características do processo histórico de concepção de deficiência (Mantoan, 2011). Abaixo um quadro 01 com os

períodos da Educação Especial no Brasil. Abaixo o Quadro 1 com os períodos da Educação Especial no Brasil.

Quadro 1 - Educação Especial no Brasil

Período	Características
1854 a 1956	Marcados por iniciativas de caráter privado
1957 a 1993	Definido por ações oficiais de âmbito nacional
A partir de 1993	Caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

Fonte: Elaborado a partir de Mantoan (2011).

A partir das informações apresentadas, observa-se que é a partir de 1993 que a Educação Especial passa a ser discutida de forma mais ampla sob uma perspectiva inclusiva. Dessa forma, nossa análise concentra-se no período a partir de 1993, quando os movimentos em prol da educação inclusiva começam a se intensificar, impulsionados pelas Convenções sobre os direitos educacionais do público-alvo da Educação Especial, conforme ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Eventos e Resultados de Educação especial

Eventos	Resultados
Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia/1990).	Declaração Mundial de Educação Para Todos. (Declaração de Jomtien).
Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. (Salamanca, Espanha/1994)	Declaração de Salamanca, que dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.
Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala/1999).	Decreto nº 3.956/2001 Promulga a Convenção de Guatemala.
Convenção de Nova Iorque sobre os direitos das pessoas com deficiência.	Decreto nº 6.949/2009 Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

Fonte: Elaborado a partir de Santos e Barbosa, 2016.

Esses eventos, principalmente a Declaração de Salamanca e a Convenção de Nova York foram marcos da discussão da inserção do público alvo da educação especial no ensino regular, pois norteia as políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais no Brasil.

De acordo com Santos e Hostins (2015), o aviso circular nº 277, de 8 de maio de 1996, foi o primeiro documento desse período a abordar o direito das pessoas com necessidades especiais no ensino superior. Ao analisar o conteúdo do Aviso Circular, observa-se que ele se limita a fazer recomendações apenas no que diz respeito ao ingresso desse público nas Instituições de Ensino Superior (IES), conforme destacado no trecho a seguir:

Utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida; - utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador. - colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos; - flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação. - adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física; - utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores; - ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato (BRASIL, 1996 p.1).

O documento menciona explicitamente pessoas com necessidades auditivas, visuais e físicas, deixando de fora outros grupos que também compõem o público-alvo da Educação Especial. Além disso, chama a atenção o fato de as recomendações se concentrarem principalmente na acessibilidade durante a realização de provas e vestibulares, enfatizando as condições de acesso ao ensino superior, sem avançar em diretrizes mais amplas para a permanência e a inclusão efetiva desses estudantes (Oliveira, 2011).

Ainda segundo os autores, no mesmo ano da publicação do Aviso Curricular, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). No entanto, a lei não detalha como a inclusão deve ser efetivada no ensino superior. Sua abordagem limita-se a uma garantia genérica de acesso ao sistema educacional, sem especificar o papel ou as condições necessárias para a inclusão das pessoas com necessidades especiais no contexto do ensino de terceiro grau.

A inclusão surge a partir das reivindicações de pessoas com deficiência e seus familiares, organizadas por meio de associações que se fundamentam nas dificuldades cotidianas enfrentadas para integrar-se à sociedade. Dessa forma, a inclusão ocorre quando a sociedade e as pessoas com deficiência buscam adaptar-se mutuamente, visando à equidade, o que resulta em uma sociedade mais justa e acessível para todos. Sob a perspectiva de uma sociedade inclusiva, esta deve adaptar-se às necessidades de todos os seus cidadãos, promovendo, assim, o desenvolvimento pleno das pessoas com deficiência em todos os aspectos (Sampaio, 2009).

O Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolidando normas de proteção e adotando outras providências. No que se refere à educação especial, esta é caracterizada como uma modalidade de ensino escolar que perpassa, de forma transversal, todos os níveis e modalidades educacionais. Embora o documento aborde todos os níveis educacionais, não há aprofundamento ou esclarecimentos detalhados sobre as diretrizes e práticas específicas (BRASIL, 1999).

De acordo com Santos e Barbosa (2015), a educação especial vem assumindo um novo sentido e configuração. Anteriormente, era abordada sob uma perspectiva de diferenciação, sendo aplicada em instituições específicas voltadas para esse público, e não no ambiente escolar regular.

No que se refere à formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação básica em nível superior, tanto em cursos de licenciatura quanto de graduação plena. O documento enfatiza a importância da diversidade, destacando que essa deve estar integrada à organização curricular, contemplando as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2002, foi promulgada a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um meio legal de comunicação e expressão, incluindo outros recursos associados a ela. A lei assegura, de forma oficial, o direito à expressão e à comunicação, promovendo a institucionalização e a difusão da Libras. Além disso, estabelece a inclusão dessa língua como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos (BRASIL, 2002). No mesmo ano, a Portaria do MEC nº 2.678/2002 aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda sua adoção em todo o território nacional.

A lei e a portaria mencionadas evidenciam que a configuração da legislação para a aplicação da educação especial é influenciada por grupos específicos, os quais representam o público-alvo dessa modalidade de ensino, organizado de acordo com suas necessidades. Dessa forma, esses grupos minoritários se associam com o objetivo de participar de discussões e reuniões sobre políticas públicas, visando garantir seus direitos. No entanto, nem sempre as ideias presentes nos textos convergem, uma vez que há uma pluralidade de intenções e interesses políticos envolvidos. Essa dinâmica resulta em uma diversidade de documentos e diretrizes voltados à inclusão escolar (Mainardes, 2006).

No ano de 2003, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em um modelo educacional inclusivo. O programa promoveu a formação de gestores e educadores em municípios brasileiros, visando a implementação da inclusão, a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a promoção da acessibilidade (BRASIL, 2008). No mesmo ano, no âmbito do ensino superior, foi publicada a Portaria nº 3.284/2003, que estabeleceu requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência como condição para a autorização e reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento de instituições. Essa portaria reconheceu a necessidade de garantir o acesso físico e sensorial às instalações educacionais para pessoas com deficiência física, sensorial e mobilidade reduzida (BRASIL, 2003).

Essas iniciativas demonstram como o arcabouço legislativo foi se moldando às necessidades e interesses específicos, refletindo a diversidade de demandas presentes na sociedade. A legislação, ao longo do tempo, passou a incorporar diretrizes que visam não apenas a inclusão, mas também a garantia de condições adequadas para o pleno desenvolvimento educacional de todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades.

Anache, Rovetto e Oliveira (2014) propõem uma reflexão sobre a escassez de textos que abordem a inclusão no ensino superior sob uma perspectiva pedagógica, ou seja, que detalhem o processo de aprendizagem do público-alvo da educação especial, como ele aprende, e que discutam a formação dos professores no ensino superior no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o intuito de garantir a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico.

Em seguida, destaca-se o Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004). Esse decreto determina que todas as instituições de ensino devem garantir condições de acesso a todos os ambientes da estrutura educacional, assegurando a inclusão plena e efetiva desses indivíduos.

Um exemplo significativo foi o *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, que apresentou como proposta: a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a promoção da acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, além do monitoramento da frequência escolar dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC) (BRASIL, 2007a, p. 1).

O documento em questão destaca a formação de professores para o atendimento educacional especializado, evidenciando a preocupação com a prática pedagógica e a implementação de salas de recursos multifuncionais. Essas salas representam a consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ambiente escolar, o que gerou uma nova discussão sobre o papel de organizações não governamentais e instituições que anteriormente eram responsáveis pelo AEE (Santos e Hostins 2015). Essa mudança reflete uma transição no cenário educacional, com maior ênfase na inclusão e na garantia de condições adequadas para o aprendizado de todos os estudantes.

Ao analisar a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, observa-se a ampliação do público-alvo da educação especial no ensino superior. O documento aborda a acessibilidade aos materiais didáticos e tecnológicos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, inerentes ao ensino superior. Além disso, faz referência à formação do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e define claramente o

público-alvo da educação especial, que inclui pessoas com deficiência e pessoas com transtornos globais do desenvolvimento.

Outro marco relevante é a publicação do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e estabelece outras providências. O documento tem como objetivo fortalecer o AEE do ponto de vista pedagógico e garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, promovendo a igualdade de oportunidades. Um aspecto importante é que as diretrizes são direcionadas principalmente às Instituições de Ensino Superior Federais, embora o censo da educação superior revele que a maior parte do público-alvo da educação especial está matriculada em instituições particulares (Santos e Hostins, 2015).

Por fim, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância de 2012 estabelece exigências específicas em relação às condições de acesso para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Diante disso, partilhamos da análise de Santos e Hostins (2015) de que esses documentos retomam a discussão já apresentada no Parecer Curricular nº 277, evidenciando que as propostas de inclusão no ensino superior estão mais focadas na garantia do acesso a esse nível educacional. Essa reflexão reforça a necessidade de avanços não apenas no acesso, mas também na permanência e na formação qualificada dos profissionais envolvidos no processo de inclusão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise da legislação, constata-se que a inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior é um tema recente e ainda carente de estudos mais aprofundados, especialmente no que diz respeito ao entendimento do processo de ensino e aprendizagem desse público na graduação. Os documentos analisados tratam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior de forma modesta, mas é possível identificar avanços significativos, principalmente quando passam a incluir, de maneira explícita, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa delimitação do público-alvo do AEE foi resultado de discussões e contribuições de profissionais da área, refletindo uma evolução nas políticas de inclusão.

No entanto, o AEE no ensino superior ainda se configura como uma área pouco explorada no campo da educação inclusiva, demandando pesquisas e

debates mais robustos. A carência de estudos específicos dificulta a consolidação de práticas eficazes de inclusão e a organização do AEE de maneira sistematizada. Portanto, é fundamental investir em investigações que ampliem o conhecimento sobre as necessidades e potencialidades desse público, bem como em estratégias que garantam a efetiva implementação de políticas inclusivas no ambiente acadêmico.

Somente assim será possível assegurar a equidade e a qualidade da educação superior para todos.

5 AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio fornecido às pós-graduandas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Aviso Circular n. 277, de 8 de maio de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. Decreto n. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Lei n. 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. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Portaria n. 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-planonacional-pdf&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade. Campinas v. 27, n. 94, p. 47- 69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5z5q5z5q5z5q5z5q5z5q5z5q/?lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2025

MANTOAN, M. T. É. A Educação Especial no Brasil: Da Exclusão à Inclusão Escolar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp, mar. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, A. S. S. Alunos com Deficiência no Ensino Superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SANTOS, T. D.; HOSTINS, R. C. L. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma revisão da legislação. UNOPAR Científica, Ciências Humanas e Educação, Londrina, v. 16, n. 3, p. 194-200, 2015.

SANTOS, T. D.; BARBOSA, R. S. Educação Inclusiva. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009. E-book.

ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R.A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, vol. 27, núm. 49, maio-agosto, 2014, pp. 299-311 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil

INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA

LEONES, Mara Betanha Andrade¹

CARVALHO, Maria Lucilene de²

ANDRADE, Elene Ferreira³

SANTOS JUNIOR, Paulo Marreiro⁴

RESUMO

A educação inclusiva tem sido amplamente discutida como um princípio essencial para garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. No entanto, a implementação efetiva da inclusão ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação docente. Este estudo tem como objetivo analisar as principais estratégias de formação de professores voltadas para a promoção de uma educação equitativa e inclusiva, identificando desafios e propostas que possam contribuir para a qualificação docente na construção de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica integrativa, com análise de estudos acadêmicos publicados nos últimos vinte anos, extraídos de bases de dados reconhecidas, como SciELO, CAPES e Google Acadêmico. Os critérios de seleção consideraram a relevância dos estudos para a temática e sua disponibilidade em texto completo nos idiomas português e inglês. A análise dos dados foi conduzida por meio da categorização temática das principais abordagens teóricas e metodológicas presentes na literatura. Os resultados esperados indicam que, apesar dos

1 Mestranda em Educação Especial. PROFEI/IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. E-mail: mara.leones.ifam.t4@gmail.com

2 Mestranda em Educação Especial. PROFEI/IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. E-mail: carvalho.lucilene.ifam.t4@gmail.com

3 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia – Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Campus Parintins. E-mail: andradeelene35@gmail.com >

4 Doutor em História Social. IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. E-mail: paulomarreiro@ifam.edu.br

avanços legislativos e das diretrizes educacionais voltadas à inclusão, a formação docente ainda apresenta lacunas significativas, como a falta de uma abordagem transversal sobre inclusão nos cursos de licenciatura e a escassez de formação continuada acessível. Dessa forma, reforça-se a necessidade de estratégias formativas mais eficazes, incluindo metodologias ativas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o desenvolvimento de competências socioemocionais, a fim de preparar os professores para atuar de maneira mais equitativa e inclusiva no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação docente; Práticas pedagógicas inclusivas; Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Metodologias ativas.

ABSTRACT

Inclusive education has been widely discussed as an essential principle to ensure the right to quality education for all students, regardless of their differences and specific needs. However, the effective implementation of inclusion still faces challenges, especially regarding teacher training. This study aims to analyze the main teacher training strategies aimed at promoting equitable and inclusive education, identifying challenges and proposals that can contribute to teacher qualification in building inclusive pedagogical practices. This study is characterized as an integrative literature review, analyzing academic studies published in the last ten years, extracted from recognized databases such as SciELO, CAPES, and Google Scholar. The selection criteria considered the relevance of the studies to the theme and their availability in full text in Portuguese and English. Data analysis was conducted through thematic categorization of the main theoretical and methodological approaches present in the literature. The expected results indicate that, despite legislative advances and educational guidelines aimed at inclusion, teacher training still presents significant gaps, such as the lack of a transversal approach to inclusion in undergraduate programs and the scarcity of accessible continuing education. Thus, the need for more effective training strategies is reinforced, including active methodologies, Universal Design for Learning (UDL), and the development of socio-emotional competencies, to better prepare teachers to act equitably and inclusively in the school environment.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; Inclusive pedagogical practices; Universal Design for Learning (UDL); Active methodologies.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas educacionais em todo o mundo. Historicamente, o ensino esteve pautado em modelos excludentes que marginalizavam diversos grupos, especialmente aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No Brasil, a educação especial foi institucionalizada ao longo do século XX em escolas e classes especializadas, segregando os estudantes do ensino regular. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é que o país passou a adotar um modelo de ensino que busca a inclusão de todos os estudantes no ambiente escolar comum (Brasil, 2008; Mantoan, 2006).

Apesar dos avanços legislativos e das diretrizes educacionais voltadas à inclusão, a efetivação de uma educação equitativa ainda enfrenta desafios significativos. Dentre os principais obstáculos, destaca-se a insuficiência na formação docente para atuar em salas de aula diversas e inclusivas. Muitos professores relatam não se sentirem preparados para lidar com estudantes que necessitam de adaptações curriculares, apoio especializado e estratégias diferenciadas de ensino (Glat; Pletsch, 2012). Assim, compreender os desafios enfrentados pelos docentes e as estratégias formativas necessárias torna-se essencial para garantir uma educação de qualidade para todos.

O conceito de educação inclusiva baseia-se na premissa de que todos os estudantes têm direito ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar em condições equitativas, independentemente de suas diferenças (Sassaki, 1997). A inclusão vai além da integração de alunos com deficiência; envolve também questões relacionadas à diversidade cultural, socioeconômica e étnico-racial, requerendo mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais no contexto escolar (Mittler, 2003).

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as principais estratégias de formação docente voltadas para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa, identificando desafios e propostas que possam contribuir para a qualificação dos professores na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Para tanto, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (1) Identificar na literatura acadêmica as principais abordagens

teóricas e metodológicas utilizadas na formação docente para a educação inclusiva; (2) Analisar os desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar; e (3) Investigar estratégias e propostas formativas que possam contribuir para a qualificação docente e a construção de uma educação equitativa.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar a discussão sobre a formação docente na perspectiva inclusiva, considerando que a capacitação inadequada dos professores pode comprometer a implementação de políticas de inclusão e a aprendizagem dos estudantes. O fortalecimento da formação docente é fundamental para que a educação inclusiva se torne uma realidade efetiva nas escolas brasileiras, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e para a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa (Stainback; Stainback, 1999).

Portanto, espera-se que este estudo contribua para a compreensão dos processos formativos voltados para a educação inclusiva e que seus achados possam subsidiar novas propostas pedagógicas e políticas públicas na área da educação. A partir de uma revisão bibliográfica sistemática, será possível reunir evidências que colaborem para a construção de um ensino mais acessível e de qualidade para todos os estudantes.

2 METODOLOGIA

O presente estudo adotou a abordagem metodológica qualitativa, caracterizando-se como uma revisão bibliográfica integrativa. O objetivo é analisar publicações acadêmicas sobre formação docente e educação inclusiva. A escolha por uma revisão integrativa é fundamentada na necessidade de reunir e sintetizar evidências existentes, conforme descrito por Mendes *et al.* (2008), que destacam a importância desse tipo de revisão para oferecer uma compreensão mais abrangente das estratégias formativas que promovem uma educação equitativa e inclusiva.

A seleção das fontes foi composta por artigos, dissertações, teses e livros publicados em bases de dados reconhecidas, como SciELO, CAPES e Google Acadêmico. A busca foi realizada utilizando palavras-chave como “educação inclusiva”, “formação docente” e “estratégias pedagógicas inclusivas”. A priorização de publicações dos últimos vinte anos visa garantir a atualização e relevância dos dados, conforme recomendado por Pati *et al.* (2017). Os critérios

de inclusão seguiram parâmetros de pertinência ao tema, relevância acadêmica e qualidade metodológica dos estudos, alinhando-se às diretrizes propostas por Whittemore e Knafl (2005).

A análise dos dados foi realizada de forma temática, permitindo a identificação e categorização das principais abordagens teóricas e metodológicas, desafios enfrentados pelos docentes e estratégias formativas eficazes. Essa análise seguiu etapas específicas, conforme sugerido por Braun e Clarke (2006):

- 1. Leitura Crítica:** A leitura inicial dos textos selecionados permitiu a compreensão geral e a identificação dos principais argumentos.
- 2. Codificação:** Atribuição de códigos temáticos aos dados, conforme as categorias pré-estabelecidas, como: formação docente, práticas pedagógicas inclusivas e desafios na implementação da inclusão.
- 3. Síntese dos Resultados:** Os dados codificados foram organizados em uma matriz analítica, facilitando a visualização das convergências e divergências entre os estudos, conforme as orientações de Galvão e Silva (2018).

Para garantir a validade da análise, foi realizada uma triangulação dos dados, onde diferentes fontes e tipos de estudos foram comparados, conforme defendido por Denzin (1978). Adicionalmente, a reflexão crítica sobre os achados permitiu a construção de um entendimento mais profundo sobre a formação docente na perspectiva inclusiva, contribuindo para a formulação de propostas que possam ser aplicadas em contextos educacionais reais, alinhando-se ao que propõe Flick (2018).

Este estudo respeitou os princípios éticos de pesquisa, assegurando a correta atribuição de autoria e evitando plágio nas citações das obras revisadas, conforme os preceitos éticos estabelecidos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Assim, espera-se que as reflexões e proposições resultantes desta revisão bibliográfica sirvam como base para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, promovendo uma educação equitativa e acessível a todos os estudantes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação Inclusiva e o Papel da Formação Docente

A educação inclusiva é um princípio fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso, participação e progresso no ambiente escolar. Essa abordagem rompe com o modelo excludente historicamente presente nos sistemas educacionais, promovendo a valorização da diversidade e o respeito às diferenças individuais. Segundo Sassaki (1997), a inclusão escolar vai além da mera integração de alunos com deficiência, sendo um processo contínuo que envolve mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais para garantir um ensino acessível e equitativo. Dessa forma, a educação inclusiva não apenas beneficia os estudantes com necessidades específicas, mas fortalece uma cultura escolar mais democrática e plural.

O conceito de educação inclusiva está respaldado por diversas legislações e políticas públicas que visam assegurar o direito à educação de qualidade para todos. Internacionalmente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil com força de emenda constitucional em 2008, estabelece que os Estados devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (ONU, 2006). No contexto nacional, a Constituição Federal de 1988 já assegura o direito à educação sem discriminação, princípio reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (Brasil, 2008). Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça a obrigatoriedade de práticas pedagógicas inclusivas e a adaptação curricular para atender às necessidades dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Embora os avanços legislativos sejam inegáveis, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, principalmente no que se refere à formação docente. A preparação dos professores para atuar em ambientes inclusivos é um fator determinante para o sucesso da implementação dessas políticas. No entanto, muitos cursos de licenciatura ainda abordam a inclusão de forma superficial, limitando-se a disciplinas isoladas sem uma abordagem transversal e prática (Glat; Pletsch, 2012). Essa lacuna na formação inicial compromete a segurança e a capacidade dos docentes de desenvolver estratégias

pedagógicas adaptadas à diversidade dos estudantes, resultando, muitas vezes, em práticas excludentes dentro da sala de aula.

A formação continuada surge como uma estratégia essencial para suprir essas lacunas e capacitar os professores para lidar com a heterogeneidade das turmas. Programas de atualização profissional, cursos de especialização e iniciativas de formação em serviço têm demonstrado impactos positivos na qualificação docente para a inclusão (Mittler, 2003). No entanto, a efetividade dessas ações depende de investimentos governamentais e da criação de políticas institucionais que incentivem e facilitem o acesso dos professores a esses programas. Sem esse suporte, muitos educadores acabam reproduzindo práticas tradicionais, sem as adaptações necessárias para atender às necessidades específicas dos alunos.

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas exige dos professores não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas que favoreçam a flexibilização curricular e a adoção de metodologias inovadoras. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem se destacado como uma abordagem que possibilita a adaptação dos conteúdos a diferentes perfis de aprendizagem, garantindo maior acessibilidade ao ensino (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Além disso, metodologias ativas, como a aprendizagem colaborativa e o ensino baseado em projetos, podem contribuir significativamente para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e participativo (Stainback; Stainback, 1999).

Além dos aspectos pedagógicos, a formação docente deve contemplar o desenvolvimento de competências socioemocionais, uma vez que a inclusão também envolve atitudes e posturas acolhedoras por parte dos educadores. Segundo Flick (2018), a empatia, a paciência e a capacidade de lidar com desafios são elementos fundamentais para um ensino verdadeiramente inclusivo. Muitos professores, ao não se sentirem preparados emocionalmente para lidar com a diversidade em sala de aula, acabam desenvolvendo resistências à inclusão, o que reforça ainda mais a necessidade de uma formação que vá além do conteúdo técnico e aborde também aspectos subjetivos da prática docente.

Diante desse cenário, é evidente que a educação inclusiva depende, em grande medida, da qualificação dos professores. As legislações e políticas públicas representam um avanço significativo na garantia do direito à educação para todos, mas sua concretização requer mudanças estruturais na formação docente. É imprescindível que os cursos de licenciatura reformulem seus

currículos, incorporando práticas pedagógicas inclusivas de maneira transversal e efetiva. Além disso, a formação continuada deve ser incentivada como um processo permanente, garantindo que os educadores estejam sempre atualizados e preparados para promover uma educação equitativa. Somente assim será possível construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

3.2 Desafios na Formação de Professores para a Inclusão

A formação de professores é um dos pilares essenciais para a implementação eficaz da educação inclusiva. Por meio desse processo, os educadores adquirem conhecimentos e desenvolvem habilidades necessárias para lidar com a diversidade nas salas de aula. No entanto, os cursos de licenciatura ainda apresentam limitações significativas no que se refere à abordagem da inclusão. Muitas graduações oferecem disciplinas isoladas sobre o tema, sem garantir uma perspectiva transversal que permita ao futuro professor compreender a inclusão como um princípio estruturante do ensino (Glat; Pletsch, 2012). Essa fragmentação curricular impede que os docentes tenham uma formação robusta para atuar em ambientes diversos, resultando em dificuldades na aplicação de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes.

Além da superficialidade na formação inicial, os cursos de licenciatura frequentemente falham em proporcionar experiências práticas que preparem os professores para enfrentar os desafios da inclusão. A ausência de estágios supervisionados que contemplem a diversidade escolar faz com que os docentes recém-formados ingressem no mercado de trabalho sem o preparo adequado para lidar com alunos que necessitam de atendimento especializado (Mantoan, 2006). Assim, quando esses professores se deparam com a realidade da educação inclusiva, encontram dificuldades para adaptar metodologias, planejar atividades acessíveis e utilizar estratégias pedagógicas eficazes. Essa lacuna formativa contribui para a insegurança e a resistência de muitos educadores diante da inclusão.

Na prática pedagógica, os professores enfrentam diversos desafios para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. Entre os principais obstáculos estão a falta de conhecimento sobre adaptações curriculares, a dificuldade em lidar com turmas heterogêneas e a escassez de suporte especializado dentro

das escolas (Mittler, 2003). Muitos docentes relatam que, mesmo após a formação inicial, não se sentem preparados para atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem. Além disso, a falta de materiais didáticos acessíveis e a carência de formação continuada agravam ainda mais essas dificuldades, tornando o processo de ensino-aprendizagem excludente para muitos estudantes.

As barreiras institucionais também representam um entrave significativo para a inclusão escolar. Muitas escolas não possuem infraestrutura adequada para atender alunos com deficiência, dificultando sua participação plena nas atividades pedagógicas (Brasil, 2008). Além disso, a resistência por parte da gestão escolar e a falta de uma cultura institucional voltada para a inclusão comprometem a eficácia das políticas educacionais voltadas à equidade. Quando a inclusão não é tratada como uma prioridade institucional, os professores enfrentam dificuldades para implementar práticas pedagógicas diferenciadas, pois não encontram respaldo na equipe gestora nem nos demais profissionais da escola.

A escassez de recursos pedagógicos específicos para a educação inclusiva é outro fator que dificulta o trabalho docente. A ausência de tecnologias assistivas, materiais adaptados e apoio de profissionais especializados, como intérpretes de Libras e mediadores, compromete a qualidade do ensino ofertado aos alunos com deficiência (Sassaki, 1997). Em muitas instituições, os professores precisam buscar alternativas por conta própria para atender às necessidades dos estudantes, o que gera sobrecarga de trabalho e frustração diante da impossibilidade de oferecer um ensino equitativo. Nesse contexto, é essencial que as políticas públicas garantam investimentos contínuos para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão.

A formação continuada surge como uma alternativa essencial para suprir as deficiências da formação inicial e oferecer aos professores o suporte necessário para atuar de forma inclusiva. Programas de capacitação permanentes, cursos de especialização e espaços de troca de experiências entre docentes são estratégias que contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas (Flick, 2018). No entanto, muitos desses programas ainda são limitados e pouco acessíveis, dificultando a adesão dos professores. É necessário que a formação continuada seja institucionalizada como parte da carreira docente, garantindo que todos os educadores tenham acesso a oportunidades de atualização profissional.

Diante desses desafios, torna-se evidente que a formação de professores para a inclusão precisa ser repensada e fortalecida. Os cursos de licenciatura

devem integrar conteúdos e práticas inclusivas de maneira transversal, proporcionando experiências que preparem os docentes para atuar em realidades diversas. Além disso, é fundamental que políticas públicas garantam suporte pedagógico, infraestrutura adequada e formação continuada acessível a todos os educadores. Somente por meio de um esforço coletivo será possível superar as barreiras que ainda limitam a inclusão escolar e construir um sistema educacional verdadeiramente equitativo, onde todos os estudantes tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade.

3.3 Estratégias Formativas para uma Educação Equitativa

A formação docente desempenha um papel essencial na construção de uma educação equitativa e acessível para todos os estudantes. Para que os professores estejam preparados para atuar em ambientes inclusivos, é necessário que as estratégias formativas contemplem abordagens pedagógicas inovadoras, promovendo metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. As metodologias ativas, por exemplo, têm se destacado como ferramentas eficazes na promoção da inclusão, pois permitem a adaptação do ensino às diferentes necessidades dos estudantes (Moran, 2018). Ao invés de um modelo tradicional centrado na transmissão de conteúdos, essas metodologias incentivam a autonomia, a colaboração e o protagonismo dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e acessível.

Entre as metodologias ativas aplicadas à educação inclusiva, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e o ensino híbrido. A aprendizagem baseada em projetos possibilita que os alunos desenvolvam habilidades por meio da resolução de problemas reais, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e permitindo que cada estudante contribua de acordo com suas capacidades (Bender, 2014). Já a sala de aula invertida promove uma maior flexibilização do ensino, ao permitir que os alunos acessem os conteúdos previamente, garantindo que o tempo em sala seja utilizado para atividades mais interativas e adaptadas às suas necessidades específicas (Bergmann; Sams, 2012). Essas estratégias tornam o ensino mais acessível e eficaz, pois respeitam o ritmo de aprendizagem de cada estudante e estimulam sua participação ativa no processo educacional.

Além das metodologias ativas, outra abordagem fundamental para a inclusão é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA propõe que

o ensino seja planejado de maneira flexível, considerando a diversidade dos estudantes desde o início do processo educacional, e não apenas como uma adaptação posterior (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Essa abordagem se baseia em três princípios fundamentais: oferecer múltiplas formas de representação, para garantir que os alunos acessem a informação de maneiras diferentes; múltiplas formas de ação e expressão, permitindo que os estudantes demonstrem seu aprendizado de formas variadas; e múltiplas formas de engajamento, incentivando a motivação e a participação ativa dos alunos. Quando aplicadas na formação docente, essas diretrizes contribuem para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

A implementação do DUA na educação requer que os professores tenham acesso a recursos didáticos diversificados e a tecnologias assistivas que ampliem as possibilidades de aprendizagem dos alunos com necessidades específicas. No entanto, muitos docentes ainda não recebem formação adequada para utilizar essa abordagem em sua prática pedagógica (Mantoan, 2006). Assim, a inserção do DUA nos currículos de formação inicial e continuada dos professores é essencial para garantir que a inclusão seja efetivada no cotidiano escolar. A criação de materiais pedagógicos acessíveis e a formação de redes de apoio entre educadores são estratégias que podem facilitar essa implementação, promovendo um ensino mais equitativo para todos.

Outro aspecto fundamental na formação docente para a inclusão é o desenvolvimento de competências socioemocionais. A educação inclusiva não se resume apenas a adaptações curriculares e metodológicas, mas também exige uma mudança de atitude dos professores em relação à diversidade (Flick, 2018). O desenvolvimento de habilidades como empatia, paciência, flexibilidade e resiliência é essencial para que os docentes consigam lidar com os desafios da inclusão e promover um ambiente de aprendizagem acolhedor. Estratégias formativas que incluem dinâmicas reflexivas, grupos de apoio e práticas colaborativas entre professores podem contribuir para o fortalecimento dessas competências e para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

Além da formação inicial, a formação continuada dos professores é essencial para que eles se mantenham atualizados sobre novas práticas pedagógicas e estratégias de inclusão. Programas de capacitação contínua, cursos de especialização e *workshops* sobre metodologias inclusivas devem ser incentivados e acessíveis a todos os docentes (Stainback; Stainback, 1999). No entanto, a efetividade dessas formações depende de políticas públicas que garantam

investimentos na qualificação dos professores e na criação de espaços para troca de experiências entre educadores. Sem esse suporte, muitos docentes acabam enfrentando dificuldades para implementar práticas inclusivas, perpetuando um ensino excludente e desigual.

Diante desses desafios, torna-se evidente que a formação docente para a educação inclusiva deve ser pautada em abordagens inovadoras e no fortalecimento das competências dos professores. O uso de metodologias ativas, a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem e o desenvolvimento de competências socioemocionais são estratégias fundamentais para garantir que os docentes estejam preparados para atuar em contextos diversos. Além disso, a formação continuada deve ser vista como um processo permanente, assegurando que os professores tenham acesso a conhecimentos atualizados e a redes de apoio que os auxiliem na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Somente por meio de um investimento contínuo na qualificação dos educadores será possível construir uma escola verdadeiramente equitativa, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi elaborado um quadro com os dados de artigos e obras selecionadas, proporcionando uma visualização mais clara e uma compreensão abrangente dos resultados. A seleção considerou publicações dos últimos 20 anos que abordam a temática e que respondiam à questão central do estudo. As fontes analisadas foram extraídas de bases de dados reconhecidas, como SciELO, CAPES e Google Acadêmico.

Quadro 1: Identificação dos resultados obtidos

Autor/Título	Objetivos Principais	Método	Principais Resultados
Mantoan (2006) “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?”	Investigar os desafios e as possibilidades da inclusão escolar.	Pesquisa biblio- gráfica e análise de experiências práticas.	A inclusão requer mudanças estru- turais, formativas e atitudinais nas escolas.

Autor/Título	Objetivos Principais	Método	Principais Resultados
Glat e Pletsch (2012) “Políticas e Práticas de Educação Inclusiva no Brasil”	Analisar políticas públicas voltadas à inclusão educacional.	Revisão bibliográfica e estudo documental.	A legislação avançou, mas há falhas na formação de professores e na implementação prática.
Mittler (2003) “Educação Inclusiva: Contextos Sociais”	Explorar a interação entre educação inclusiva e contextos sociais.	Revisão teórica e estudo de casos.	A formação docente deve ser adaptável às necessidades dos alunos.
Sassaki (1997) “Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos”	Discutir o conceito de inclusão social e educacional.	Revisão bibliográfica.	A inclusão vai além da deficiência, abrangendo diversidades culturais, sociais e econômicas.
Stainback e Stainback (1999) “Inclusão: Um Guia para Educadores”	Apresentar estratégias pedagógicas inclusivas.	Pesquisa qualitativa e estudo de casos.	A colaboração entre professores, estudantes e comunidade é essencial para a inclusão.
Meyer, Rose e Gordon (2014) “Universal Design for Learning”	Examinar o papel do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).	Revisão bibliográfica e análise de políticas educacionais.	O DUA permite maior acessibilidade e personalização no ensino inclusivo.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A revisão dos estudos revela que, embora a educação inclusiva tenha avançado do ponto de vista teórico e legislativo, sua implementação ainda enfrenta desafios significativos. Mantoan (2006) destaca que a inclusão escolar exige mudanças estruturais, formativas e atitudinais, uma vez que apenas a inserção do estudante em sala de aula não garante seu aprendizado e participação plena. Da mesma forma, Glat e Pletsch (2012) evidenciam que, apesar dos avanços nas políticas públicas, há falhas na formação docente, o que compromete a efetividade da educação inclusiva.

Mittler (2003) ressalta a necessidade de uma formação docente flexível, capaz de se adaptar às diferentes realidades dos alunos, garantindo que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Essa perspectiva é reforçada por Sassaki (1997), que amplia o conceito de inclusão para além da deficiência, englobando também diferenças culturais, sociais e econômicas, tornando essencial que a formação docente aborde a diversidade de forma integral.

No que tange às estratégias pedagógicas, Stainback e Stainback (1999) apontam que a colaboração entre professores, estudantes e comunidade escolar é fundamental para a inclusão. Isso implica a necessidade de formação continuada e de programas que incentivem a construção coletiva do conhecimento. Paralelamente, Meyer, Rose e Gordon (2014) destacam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma abordagem eficaz na personalização do ensino inclusivo, garantindo que os conteúdos sejam acessíveis a todos os estudantes.

Diante desses achados, torna-se evidente que a formação docente precisa ser revista e aprimorada para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. Os estudos analisados convergem para a necessidade de currículos de formação inicial mais abrangentes, que integrem efetivamente o tema da inclusão e proporcionem experiências práticas significativas. Além disso, a capacitação continuada deve ser uma prioridade, garantindo que os professores tenham suporte técnico e metodológico para enfrentar os desafios diários da sala de aula inclusiva.

Por fim, os resultados apontam para a necessidade de investimentos em políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, materiais didáticos acessíveis e apoio especializado dentro das escolas. Dessa forma, é possível não apenas cumprir as diretrizes legais de inclusão, mas também promover uma educação equitativa, que respeite e valorize a diversidade dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a importância da formação docente para a efetivação da educação inclusiva, destacando os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias necessárias para promover uma prática pedagógica equitativa. A revisão bibliográfica revelou que, apesar dos avanços nas políticas públicas e nos marcos legais, ainda há lacunas significativas na formação inicial

e continuada dos professores, comprometendo a implementação de práticas inclusivas eficazes. A ausência de uma abordagem transversal da inclusão nos currículos de licenciatura, a escassez de formação continuada acessível e a falta de suporte institucional são obstáculos que dificultam a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível investir em políticas públicas que garantam programas de formação inicial mais abrangentes e integrados, bem como oportunidades contínuas de capacitação para os docentes em exercício. Estratégias como metodologias ativas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o desenvolvimento de competências socioemocionais demonstraram ser abordagens eficazes para potencializar a inclusão escolar. Além disso, a criação de redes de apoio entre professores, especialistas e gestores pode contribuir para a troca de experiências e o fortalecimento das práticas inclusivas nas escolas.

Por fim, a pesquisa reforça a necessidade de um compromisso coletivo entre governo, instituições de ensino e educadores para garantir uma formação docente que atenda às demandas da diversidade presente nas salas de aula. O fortalecimento da educação inclusiva exige investimentos contínuos, mudanças estruturais e, sobretudo, uma nova cultura educacional que valorize a equidade como princípio fundamental. Somente por meio de uma formação docente qualificada e de políticas educacionais efetivas será possível construir um sistema de ensino acessível a todos, no qual cada estudante tenha garantido seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno.

REFERÊNCIAS

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em Projetos: Educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre, Editora Penso, 2014.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom: reach every student in every class every day**. Eugene, Oregon: ISTE, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

DENZIN, N. K. **The research act: A theoretical introduction to sociological methods**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 5. ed. London: Sage, 2018.

GALVÃO, T. F.; SILVA, V. F. A. *Análise qualitativa: uma abordagem teórico-prática*. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 2, p. 45-62, 2018.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning**. Cambridge: Harvard Education Press, 2014.

MENDES, K. D. S. et al. *Revisão integrativa: uma abordagem estruturada*. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 8, n. 2, p. 341-347, 2008.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, J. M. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: contexto, desafios e práticas*. In: **BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel** (orgs.). *Metodologias*

ativas para uma educação inovadora: do conceito à prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 15-35.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nações Unidas, 2006.

PATI, A. K. et al. A importância da revisão da literatura em pesquisas científicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 1, p. 85-99, 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. *The integrative review: updated methodology.* **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

A POLÍTICA DE ATENDIMENTO ESCOLAR AOS ESTUDANTES COM TDAH EM RIO BRANCO (AC): RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA PESQUISA DE CAMPO

ARAÚJO, José Júnior Pereira¹
COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira²

RESUMO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico mais diagnosticado durante a infância, causando desequilíbrios no autocontrole e atenção, o que pode causar prejuízos na fase escolar do estudante, quando não acompanhado de forma adequada pela família e pela escola. O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados obtidos da pesquisa de mestrado defendida em 2022 com o título “A regulamentação do atendimento de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na perspectiva da inclusão escolar em Rio Branco/Acre” pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. A realização desta pesquisa deu-se por uma abordagem qualitativa; quanto aos objetivos, foi de cunho exploratória-descritiva; quanto aos procedimentos, tratou-se de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa de campo, com o uso do questionário fechado e da entrevista semiestruturada com 19 participantes como amostra. Como resultados da pesquisa evidenciou-se a pouca oferta de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino sobre a temática do TDAH, o não conhecimento destes profissionais sobre a Lei Estadual n.º 3.112/2015 que versa sobre o atendimento

1 Mestre em Educação, Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Ensino Especial Dom Bosco – Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Acre - SEE/AC. juniorporaujo23@gmail.com

2 Doutora em Educação, Professora de Didática, Organização do Trabalho Pedagógico e Curricular e Estágio Supervisionado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. ademarciaacosta@gmail.com

deste público em pauta e a falta de acompanhamento de profissionais da área da saúde e assistência social como é previsto na supracitada legislação.

Palavras-chave: Alunos com TDAH; Lei 3.112/2015; Educação Especial.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurobiological disorder most commonly diagnosed during childhood, causing imbalances in self-control and attention, which can be detrimental to the student's schooling when not properly monitored by family and school. The aim of this paper is to present the results obtained from the master's research defended in 2022 under the title "The regulation of care for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) from the perspective of school inclusion in Rio Branco/Acre" by the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Acre. This research was carried out using a qualitative approach; in terms of objectives, it was exploratory-descriptive; in terms of procedures, it was a literature review and field research, using a closed questionnaire and semi-structured interviews with 19 participants as a sample. The results of the research showed that there was little ongoing training for state school teachers on the subject of ADHD, that these professionals were unaware of State Law No. 3.112/2015, which deals with the care of this public, and that there was a lack of support from health and social care professionals, as provided for in the aforementioned legislation.

Keywords: Students with ADHD; Law 3.112/2015; Special Education.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva apresentar os resultados da pesquisa de mestrado intitulada “A regulamentação do atendimento de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na perspectiva da inclusão escolar em Rio Branco/Acre”, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP da Universidade Federal do Acre, sob o número CAAE: 48296421.1.0000.5010 e parecer 4.962.035, em 10 de setembro de 2021. A dissertação foi defendida em 18 de agosto de 2022, de forma remota, sendo aprovada com louvor.

A pesquisa foi fruto de um intenso trabalho de leituras, releituras, interpretações, escritas e reescritas sobre os diversos textos que foram propostos no referencial teórico e, juntamente com as inferências realizadas acerca das falas dos entrevistados, exigindo a mais cautelosa e sincera interpretação e análise para que pudessem de forma concisa contribuir e dialogar com os objetivos traçados inicialmente.

Assim, temos como objetivo apresentar uma sistematização dos principais resultados obtidos com a pesquisa de campo, realizada no município de Rio Branco/Acre. Nosso foco no estudo reside na organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, no mencionado município.

Destacamos a relevância desta pesquisa como uma oportunidade de evidenciar a Educação Especial e suas várias nuances e percalços que permeiam as escolas públicas do nosso país, em especial as escolas de Rio Branco, no estado do Acre.

2 METODOLOGIA

A realização desta pesquisa deu-se por uma abordagem qualitativa; quanto aos objetivos, foi de cunho exploratória-descritiva; quanto aos procedimentos, tratou-se de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa de campo, com o uso do questionário fechado e da entrevista semiestruturada. A amostra correspondeu a 19 profissionais da educação da rede estadual do Acre, sendo: A) 3 Gestores; B) 3 Coordenadores de Ensino; C) 3 Coordenadores Pedagógicos, D) 3 Professores do AEE; E) 3 Professores Mediadores; F) 3 Professores de Classe lotados em 03 escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais no município de Rio Branco – no zoneamento urbano.

Neste trabalho utilizamos autores que são referência em suas áreas de atuação, citaremos aqui alguns deles: Para o debate sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) apoiamos em Silva (2014) e Barkley (2020); para nos dar suporte teórico sobre a Educação Especial e Inclusiva, utilizamos textos de Carvalho (2004); Mazzotta (2005); Mantoan (2011); utilizamos Bardin (2011) como método de análise e interpretação dos dados coletados e Vieira (2010) como orientações para o desenvolvimento da pesquisa científica. Em relação à legislação, a dissertação teve como foco principal a análise da Lei Estadual n.º 3.112 de 29 de dezembro de 2015.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados da pesquisa nos evidenciaram que a supracitada lei apesar de ser uma legislação pioneira no Brasil no que tange a inclusão e escolarização do estudante com TDAH nas escolas de educação básica e mesmo estes estudantes podendo fazer parte do público-alvo da Educação Especial no estado do Acre, frequentando a Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno, conforme constam nas fontes documentais apresentadas nesta dissertação, a regulamentação desta lei, a n.º 3.112/2015, não tem sido executada plenamente.

Podemos também identificar na pesquisa, através do questionário fechado e a entrevista semiestruturada, que nas 3 (três) escolas em Rio Branco que serviram de campo desta pesquisa, se o estudante apresentar apenas o laudo médico de TDAH, geralmente a SEE/AC disponibiliza um Assistente Educacional para acompanhá-lo, agora, se o estudante apresentar o laudo médico de TDAH associado a outra deficiência, a SEE/AC disponibiliza um professor mediador.

Evidenciamos também que supostamente há um processo de “invisibilidade” do TDAH em algumas das escolas que visitamos em Rio Branco. Se o estudante tem o laudo de TDAH associado a outra deficiência (TEA, por exemplo), geralmente a deficiência que está associada ao transtorno é a que aparece registrada em listas, quadros ou tabelas de identificação dos alunos da Educação Especial da escola. Isso nos leva a entender que o estudante é atendido muito mais pela deficiência do que pelo transtorno. O que vai de encontro ao que é descrito no parágrafo único do artigo 1º da lei n.º 3.112, que afirma que esses estudantes devem ser identificados na rede de ensino e não invisibilizados.

Sobre a invisibilidade do estudante com TDAH, Barkley (2020) pontua que

É fácil de entender por que muitas pessoas resistem ao ver o TDAH como uma deficiência quando comparado à cegueira, surdez, paralisia cerebral e outras deficiências físicas. Crianças com TDAH parecem totalmente saudáveis. Não exibem sinais exteriores de que há algo errado com seu sistema nervoso central ou seu cérebro. As pesquisas, porém, mostram que há uma imperfeição no cérebro que causa a movimentação constante, o escasso controle dos impulsos, a dispersão e outros comportamentos que as pessoas julgam muito intoleráveis na criança com TDAH (p. 57-58).

O segundo objetivo específico foi: Demonstrar as ações desenvolvidas pela SEE/AC, através da Divisão de Educação Especial, para a inclusão escolar do aluno com TDAH na rede pública após a promulgação da Lei Estadual n.º 3.112/2015. Este objetivo possibilitou a descoberta de que estes estudantes não são incluídos no Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Educacional do Acre - SIMAED, o que torna difícil a identificação de quantitativo de alunos nas escolas públicas da rede estadual, que supostamente são inseridos neste sistema, de acordo com os participantes, como estudantes com Deficiência Intelectual. Isso explica a diferença abissal apresentado no quadro abaixo em relação às demais deficiências e altas habilidades.

Gráfico 01 - Dados da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino



Fonte: Censo Escolar 2019/Divisão de Gestão e Monitoramento de Dados Escolares/SEE-AC

Aqui também vemos que a lei n.º 3.112 não é executada quando em seu preâmbulo afirma que o estudante com TDAH deve receber devido acompanhamento da rede de ensino.

Identificamos uma ação oriunda da SEE/AC com duas orientações a fim de instruir a equipe escolar sobre o atendimento do estudante com TDAH em

período de aulas remotas/online, registrado no Plano Pedagógico da Educação Especial para Atividades Não Presenciais no Período de Pandemia na Rede Pública de Ensino do Estado do Acre do ano de 2020.

Além disso, professores de classe que atendem alunos com TDAH em suas turmas não possuem direito de receber os percentuais de gratificação do ensino especial, assim como descrito na Lei Complementar n.º 274 (ACRE, 2013), o que pode ocasionar no professor desmotivação ou não empenho em sua prática pedagógica no atendimento ao estudante com TDAH.

O terceiro objetivo específico proposto nesta pesquisa foi: Identificar como o(a) Professor(a) do Atendimento Educacional Especializado – AEE, Professores da Classe, Professor(a) Mediador(a) e Coordenação de Ensino/Pedagógica da escola se organizam dentro do espaço escolar para que haja o atendimento pedagógico especializado ao aluno com o TDAH. O período de realização desta pesquisa coincidiu com o período da pandemia causada pela COVID-19, causando mudanças significativas nas escolas e muitas respostas reportam-se a este momento de novas práticas pedagógicas que o contexto pandêmico exigiu.

Dessa forma, identificamos através dos dados coletados, que as escolas que serviram como campo de pesquisa se assemelham nas práticas de atendimento escolar aos estudantes com TDAH. Seja através de agrupamentos de alunos, que consiste em um único profissional de apoio especializado (Assistente Educacional ou Professor Mediador) acompanhar o estudante com TDAH e mais outro estudante público-alvo da Educação Especial, seja através das atividades e avaliações de forma adaptadas ou diferenciadas, assim como o atendimento no contraturno na SRM com o professor do AEE.

Durante o período de ensino remoto, devido à pandemia da COVID-19, as escolas adotaram os recursos tecnológicos como ferramentas para manter o contato com o estudante e seus familiares, o ensino e envio de atividades adaptadas ou diferenciadas através do *WhatsApp*, *Google Meet* ou chamadas telefônicas. Também, adotaram o sistema de apostilamento impresso, o qual a família buscava na escola e, com o auxílio do professor, realizava em casa, devolvendo novamente à escola na data estipulada. Com a flexibilização e permissão da SEE/AC, foi concedido que os professores e profissionais de apoio pudessem atender estes estudantes na escola em dias e horários previamente agendados e com autorização assinada pela família. O quarto e último objetivo específico foi refletir sobre a formação continuada que os profissionais da educação da rede estadual possuem para atender o aluno com TDAH. Relembrando que, de acordo com o perfil que

identificamos de muitos destes profissionais entrevistados, através do questionário fechado, são em sua maioria mulheres, com graduação em pedagogia, com especialização em Psicopedagogia ou Educação Especial e Inclusiva.

A pesquisa nos revelou, através de acessos a fontes documentais, no caso os certificados de cursos de formações continuadas oferecidos pela SEE por intermédio da Coordenação de Ensino Especial, que, com mais de 6 anos de sancionamento da Lei n.º 3.112, houve apenas 4 módulos, entre os anos de 2016 a 2018, sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade dentro dos cursos oferecidos, em sua maioria apenas para professores de apoio especializado da Educação Especial, não atendendo o que de fato prevê a legislação de 2015. Os dados obtidos da entrevista semiestruturada e do questionário também nos apresentaram que desde 2018 não há cursos específicos para os profissionais de educação sobre o TDAH.

Quadro 01. Cursos de Formação Continuada para Professores da Rede Estadual do Acre

Ano	Nome do Curso	Módulo e Carga Horária
2016	A práxis na formação de educadores para a sala de aula inclusiva	Módulo II - Transtorno Específico da Aprendizagem (8h)
2016	Formação Continuada para Professores do Atendimento Educacional Especializado	Módulo II - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) - Dislexia (5h)
2017	Formação Continuada para Professores do Atendimento Educacional Especializado	Módulo IV - Como atender o aluno com TDAH na escola (Não informa C/H)
2018	A mediação da aprendizagem como transcendência no processo educacional dos educandos com deficiência e/ou transtornos	Módulo II - Princípios da mediação na constituição do aluno com deficiência e/ou transtorno como sujeito de aprendizagem (Não informa C/H)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas fontes documentais em 2021.

Resultados estes que foram evidenciados nas falas dos próprios entrevistados:

Hoje nós não temos, mas na época da Beltrano (antiga Coordenadora do Setor de Divisão de Ensino Especial) nós

tínhamos o Ciclano (Professor Especialista membro da Equipe de Formação) que ele era especialista em TDAH, então eu já tive formação com ele sobre o TDAH, ele era exclusivo do TDAH (PARTICIPANTE PAEE3).

Olha eu não tenho conhecimento de cursos específicos para o TDAH, eles oferecem cursos para o atendimento aos alunos com deficiência. Tem mais cursos para o autismo do que para o TDAH. Essa resposta vou te dar dessa forma, eu não tenho conhecimento que tenha específica para o TDAH [...] (PARTICIPANTE GE2).

Eu desconheço. Eu particularmente nunca participei de algum curso específico e uma de nossas reclamações para a secretaria sempre foi a falta de formação para o professor regente ou para a equipe gestora [...]. Eu acho que pela primeira vez esse ano eu como gestora e os professores regentes estamos tendo a oportunidade de participar de uma formação que foi disponibilizada para toda a equipe escolar, de forma on-line [...] (PARTICIPANTE GE3).

Especificamente eu não recordo (PARTICIPANTE PC2).

Específico não. Se teve eu não me recordo (PARTICIPANTE PC3).

O questionário fechado também mostrou que nem mesmo a própria Lei n.º 3.112/2015 é conhecida pelos profissionais de educação, até mesmo entre os que atuam diretamente na Educação Especial (professores do AEE e professores mediadores), visto que a maioria afirmou não ter conhecimento ou recordação de alguma legislação nacional ou estadual de apoio escolar ao estudante com TDAH.

Quadro 02. Respostas dos questionários aplicado aos profissionais da escola

Participantes	Conhece alguma legislação específica para o aluno com TDAH?
GE1	Não Recordo
GE2	Sim
GE3	Sim
CE1	Sim

Participantes	Conhece alguma legislação específica para o aluno com TDAH?
CE2	Não Recordo
CE3	Sim
CP1	Sim
CP2	Não Recordo
CP3	Não Recordo
PC1	Sim
PC2	Sim
PC3	Não
PAAE1	Não Recordo
PAAE2	Sim
PAAE3	Não
PM1	Não Recordo
PM2	Não Recordo
PM3	Não Recordo

Fonte: Elaborado pelo autor em 2021.

O que também vai de encontro ao que deveria ser realizado de acordo com o 5º artigo da supracitada lei.

No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive com relação aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, formação e qualificação objetivando capacitá-los para a identificação precoce dos sinais relacionados ao TDAH nesta lei, bem como para o atendimento educacional escolar desses educandos (ACRE, 2015, Art.5º).

Por fim, identificamos também que as respostas do questionário fechado evidenciam que os artigos 3º e 4º também não são executados, visto que 16 participantes afirmaram não existir e 2 afirmarem não saber da existência de acompanhamento de uma equipe de profissionais da área da Saúde e da Assistência Social aos estudantes com TDAH.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar uma autoavaliação sobre os objetivos que traçamos nesta pesquisa, pode-se concluir que, obtivemos respostas para cada uma das questões que nos propomos investigar. Algumas mais contundentes e outras que necessitariam de maior tempo de pesquisa para esclarecimentos mais sucintos, por exemplo, saber como a Coordenação de Educação Especial desenvolverá suas ações para com os estudantes com TDAH agora que existe uma Lei Federal específica para estes alunos.

Não podemos deixar de mencionar que houve limitações que dificultaram o processo desta pesquisa, citados de antemão na metodologia, como a falta de mapeamento destes estudantes, para saber em quais escolas encontrá-los em sua maioria, saber em qual nível da educação básica (Fundamental Anos Iniciais, Fundamental Anos Finais ou Ensino Médio) têm se os maiores números de matrículas.

Como pesquisador, pretendo dar continuidade a esta pesquisa, almejando quem sabe um programa de doutorado, no qual possa investigar como se regulamentará nas escolas públicas as políticas de inclusão educacionais aos estudantes com TDAH após o sancionamento da Lei Federal n.º 14.254 (BRASIL, 2021) e o possível sancionamento do Projeto de Lei n.º 2630/2021, que ainda está em tramitação na Câmara dos Deputados.

Apontamos que a Lei Estadual n.º 3.112/2015 apresenta várias possibilidades de atendimento escolar ao aluno com TDAH, mas que, de fato, não provocou transformações significativas como esperado. Lacunas como a falta de um sistema de monitoramento e acompanhamento para dados estatísticos, acompanhamento com equipe multidisciplinar e programas de orientações e formações continuadas corriqueiras destinadas aos profissionais escolares, principalmente aos professores, poderiam apresentar uma maior qualidade educacional a estudantes com o transtorno.

No entanto, também acreditamos que a existência dessa legislação já possibilitou algum avanço no atendimento escolar a esses estudantes, como a possibilidade dos pais/servidores com filhos com TDAH de poderem acompanhá-los em consultas e atendimentos com multiprofissionais quando necessário. E que possam ser criadas mais políticas públicas, que façam os demais artigos previstos na lei serem efetivados.

Não se pode deixar que apenas as escolas e principalmente os professores, que detêm inúmeras responsabilidades diárias, como planejamento, produção de material, pesquisa, organização de pagelas, dentre outras funções, tenham a responsabilidade total no atendimento escolar dos estudantes com TDAH.

Compreendemos que a efetivação de políticas públicas não é constituída de forma repentina, existe todo um processo, muitas vezes vagaroso, para se concretizar uma legislação. Contudo, nos referimos a uma lei que já foi sancionada há mais de 6 anos e que não se sente tanto os impactos da regulamentação desta lei dentro das escolas, no dia a dia dos estudantes que possuem o TDAH e que necessitam de mais atenção, no real sentido da palavra.

Estes não são uma minoria nas escolas, eles são muitos, é um grande público, que, no entanto, não existe nenhum controle de identificação que possa contabilizá-los no estado. De fato, houve para estes alunos conquistas importantes para o processo de escolarização no estado do Acre, porém, ainda é preciso diminuir as lacunas identificadas nesta pesquisa para que se possa efetivar mais ainda a inclusão escolar, como é previsto em lei.

5 AGRADECIMENTOS

Deixo aqui registrado meus agradecimentos à Prefeitura Municipal de Rio Branco (AC), por conceder a este professor-pesquisador-servidor, a Licença para Capacitação, sem prejuízo na remuneração, para cursar as disciplinas exigidas e a realização da pesquisa e elaboração da dissertação.

Também a minha querida Prof.^a Dr.^a Ademácia Lopes de Oliveira Costa por sempre estar disponível quando necessito de seu auxílio, mesmo após a conclusão do mestrado.

Bem como aos organizadores deste evento pela oportunidade concedida em poder divulgar os resultados deste trabalho tão importante em minha carreira profissional.

Muito obrigado!

REFERÊNCIAS

ACRE (ESTADO). **Lei Complementar nº 274, de 9 de janeiro de 2013**. Altera dispositivos da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do

Ensino Público Estadual. Diário Oficial do Estado do Acre, Rio Branco, 2013b. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/?p=3852> . Acesso em: 29/01/2025

ACRE (Estado). **Lei n.º 3.112 de 29 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre a identificação, o diagnóstico, acompanhamento integral e atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2016/02/Lei3112.pdf> Acesso em: 27/01/2025

ARAÚJO, J. J. P. **A Regulamentação do Atendimento de Alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na Perspectiva da Inclusão Escolar em Rio Branco/Acre.** 2022. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2022/dissertacao-jose-junior-pereira-araujo.pdf/view> Acesso em: 25/01/2025

BARKLEY, Russell A. **TDAH:** transtorno com deficit de atenção com hiperatividade. [tradução Luis Reyes Gil]. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Secretaria Geral. **Lei nº14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm Acesso em: 28/01/2025

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Rosita Edler Carvalho. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: Caminhos, Descaminhos, Desafios, Perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org). **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas:** TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade / Ana Beatriz Barbosa Silva. 4. ed. São Paulo: Globo, 2014.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática.** Curitiba: Editora Fael, 2010.



Eixo Temático 07:

Educação e Tecnologia:

Interseção entre educação, ciência e tecnologias

ESTADO DO CONHECIMENTO: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO

SOUZA, Wellington Sergio de¹
SILVA, Jardinélio Reis da²

RESUMO

O presente trabalho aborda a crescente importância da Inteligência Artificial no contexto educacional, especialmente diante da diversidade de alunos e suas distintas necessidades de aprendizagem. O objetivo deste estudo foi mapear publicações científicas sobre a aplicação da IA no processo de ensino-aprendizagem na educação básica com suas implicações e potencialidades. As principais referências incluem estudos que discutem a personalização do ensino e o desenvolvimento de habilidades críticas nos alunos. A metodologia utilizada foi o Estado do Conhecimento, conforme proposto por Morosini e Fernandes, categorizando artigos relevantes publicados entre os anos de 2021 a 2024 no Brasil. Os resultados evidenciam que, embora a IA ofereça oportunidades para uma educação mais inclusiva e adaptativa, é essencial que sua implementação seja equilibrada, evitando a dependência excessiva de tecnologias automatizadas. Destaca ainda a importância do papel do professor e a necessidade de um uso ético e responsável da IA.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Ensino-aprendizagem; Educação.

ABSTRACT

This work addresses the growing importance of Artificial Intelligence in the educational context, especially given the diversity of students and their different learning needs. The objective of this study was to map scientific publications on the application of AI in the teaching-learning process in basic education with its implications

1 Graduando em Bacharelado em Administração de Empresas, pós-graduado em Informática na Educação, wellingtonsergiodesouza1@gmail.com

2 Doutor em Educação/Professor Efetivo da Rede Municipal de Educação de Castanhal-PA, reisilvaj@hotmail.com.

and potential. The main references include studies that discuss the personalization of teaching and the development of critical skills in students. The methodology used was the State of Knowledge, as proposed by Morosini and Fernandes, categorizing relevant articles published between the years 2021 and 2024 in Brazil. The results show that, although AI offers opportunities for educational more inclusive and adaptive, it is essential that its implementation is balanced, avoiding excessive dependence on automated technologies. It also highlights the importance of the role of the teacher and the need for an ethical and responsible use of AI.

Keywords: Artificial intelligence; Teaching-learning; Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação formal enfrenta o desafio de atender à crescente diversidade de alunos, que apresentam diferentes estilos de aprendizagem, ritmos e necessidades. A aplicação da Inteligência Artificial (IA) nessas especificidades da educação é um tema que vem ganhando relevância no Brasil.

No âmbito da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2022) estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do percurso formativo. Esse documento reconhece a importância da cultura digital em geral, propondo uma educação que permitam aos estudantes interagir criticamente com o universo digital, utilizando tecnologias de maneira consciente, ética e criativa.

A Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED) exorta que o Estado passa a ter o dever de garantir condições para que a educação digital ocorra nas escolas públicas de todo o país, garantindo assim o acesso à cultura do mundo digital, como descrito na BNCC (Brasil, 2023).

Nesse cenário, a Inteligência Artificial vem destacando-se como uma ferramenta eficaz para viabilizar a personalização do ensino, o que pode representar um avanço significativo em adaptar a educação conforme as necessidades individuais dos alunos. Uma vez que a IA possibilita análises detalhadas sobre o desempenho dos alunos, identificando padrões de aprendizagem, lacunas de conhecimento e preferências individuais (Costa Júnior; Silva; Souza, 2023).

Nesse contexto de possibilidade da personalização do ensino com o uso da inteligência artificial que surge como uma abordagem relevante que permite repensar e adaptar práticas pedagógicas, proporcionando avanços substanciais no processo de ensino-aprendizagem (Tavares et al., 2020), fomos instigados a saber o que se tem produzido de pesquisa sobre essa ferramenta na educação. Dado esse cenário, apresentamos como objetivo deste trabalho mapear publicações científicas sobre a aplicação da IA no processo de ensino-aprendizagem na educação básica com suas implicações e potencialidades, e, para tal, a metodologia adotada foi o Estado do Conhecimento de Morosini e Fernandes (2014).

2 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO

No contexto educacional atual, o uso de tecnologias tem desempenhado um papel relevante na transformação das práticas pedagógicas, por meio de novas

formas de ensinar e aprender. É importante considerar que, na conjuntura atual, a maioria dos alunos já nascem imersos no mundo digital, consequentemente, o aprendizado não se limita apenas ao ambiente escolar, eles também aprendem nos contextos externos, como no meio social e cultural em que vivem, o que amplia e diversifica suas experiências de aprendizado além da escola (Palfrey, 2011).

A integração de ferramentas digitais, como plataformas de aprendizagem online, recursos multimídia e aplicativos educacionais, tem facilitado o acesso ao conhecimento, promovendo a colaboração entre alunos e professores e permitindo a personalização do ensino. Essas tecnologias podem não só potencializar o engajamento e a motivação dos estudantes, mas também criar oportunidades para uma educação mais inclusiva e adaptativa às necessidades individuais.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) foi criada com o intuito de se tornar um documento norteador na elaboração dos currículos de todas as escolas do país, sejam públicas ou privadas, como também orientar a formação dos professores, a produção de material didático e as formas de avaliação. A BNCC contemplou o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à compreensão, ao uso e à criação de tecnologias digitais. A quinta competência objetiva que o aluno seja capaz de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, 600).

Nessa discussão, está incluída a Inteligência Artificial, que tem se destacado como uma ferramenta inovadora em vários campos, incluindo o educacional, prometendo transformar as práticas pedagógicas e personalizar o ensino. Segundo Tavares *et al.* (2020), a IA pode redefinir as abordagens tradicionais, permitindo que a educação seja ajustada às necessidades individuais dos alunos, o que representa um avanço significativo na personalização do ensino.

A personalização do aprendizado, viabilizada pela Inteligência Artificial, representa uma transformação significativa na educação contemporânea. Sua utilização possibilita aos educadores irem além das abordagens tradicionais, oferecendo a cada aluno uma trajetória educacional adaptada às suas

necessidades individuais. Ao se utilizar de algoritmos sofisticados e da análise de dados, a IA é capaz de identificar lacunas específicas no conhecimento de cada estudante, proporcionando uma experiência de aprendizado mais eficaz e personalizada.

Diversas tecnologias de IA estão sendo implementadas nas salas de aula, incluindo tutores inteligentes, plataformas de aprendizagem adaptativas e sistemas de análise de dados de aprendizagem. Essas ferramentas são projetadas para identificar padrões de aprendizagem, lacunas de conhecimento e preferências individuais dos alunos, conforme destacado por Costa Júnior *et al.* (2023). A personalização do ensino, facilitada pela IA, permite que cada estudante receba o apoio e os desafios adequados ao seu desenvolvimento acadêmico.

Ao ajustar o conteúdo, o ritmo e o estilo de ensino conforme as características de cada aluno, a personalização do aprendizado não só acomoda a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem, mas também potencializa o desenvolvimento individual de cada estudante. Além disso, ao oferecer uma abordagem personalizada, a IA pode contribuir para aumentar o engajamento dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais motivador e eficiente. No entanto, é fundamental que essa personalização seja implementada de maneira equilibrada, garantindo que os alunos desenvolvam habilidades de autoaprendizagem e pensamento crítico, sem depender exclusivamente de tecnologias automatizadas (Albuquerque; Abreu; Lima, 2024).

Apesar das vantagens, temos de considerar que a Inteligência Artificial adentra em questões éticas muito relevantes e pertinentes, como a proteção dos dados dos alunos e a afetabilidade do desenvolvimento e pensamento crítico deles. Com isso, a coleta e o uso de dados sensíveis exigem medidas rigorosas de segurança e proteção, para garantir que as informações sejam utilizadas de modo responsável e transparente. Quanto à liberação dentro da sala de aula, deve ser monitorada e avaliada constantemente de modo a evitar que os discentes se tornem excessivamente dependentes de soluções automatizadas, afetando seriamente sua capacidade analítica e crítica.

É pertinente dizer que a dependência excessiva da IA pode levar a uma redução do papel do professor, levantando questões sobre a importância do elemento humano na educação (Costa Junior, 2023). Dessa forma, é essencial que educadores, gestores educacionais e políticos considerem cuidadosamente os limites e o contexto em que a IA é aplicada, assegurando que a tecnologia complemente, e não substitua, as práticas pedagógicas tradicionais. Isso destaca

a necessidade de um equilíbrio entre a inovação tecnológica e os princípios éticos que guiam a educação.

Considerando a importância da discussão, optou-se em mapear pesquisas publicadas em revistas científicas sobre o uso dessa ferramenta na educação, como detalhamos na metodologia.

3 METODOLOGIA

Para o mapeamento de publicações científicas sobre a aplicação da IA no processo de ensino-aprendizagem na educação básica com suas implicações e potencialidades, foi utilizado o Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014). A pesquisa do tipo estado de conhecimento traduz-se na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini; Fernandes, 2014, p.154).

Diante de tal vertente metodológica, este estudo tem a finalidade de, a partir de um levantamento de artigos científicos, identificar o que tem sido pesquisado e discutido sobre a aplicação da IA no processo de ensino-aprendizagem na educação básica com suas implicações e potencialidades, entre os anos de 2021 e 2024.

Os artigos foram catalogados no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visto que ele contempla parte dos artigos produzidos no Brasil, buscou-se esse portal dada a sua significância como um dos maiores acervos de artigos científicos do Brasil que reúne uma vasta gama de conteúdos nas mais diversas áreas de conhecimento. Consoantes as descrições, ele tem por objetivo reduzir as disparidades regionais de acesso à informação científica, incentivando o desenvolvimento tecnológico e a inovação. O portal de periódicos da CAPES é considerado uma iniciativa única no mundo, pois inúmeras instituições acessam o acervo e é inteiramente financiado pelo Governo Federal (CAPES, 2024). O portal de periódicos da CAPES é considerado uma iniciativa única no mundo, pois inúmeras instituições acessam o acervo e é inteiramente financiado pelo Governo Federal (CAPES, 2024).

Quanto ao Estado do Conhecimento escolhido para o mapeamento e análise dos dados, possibilita a

identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Considerando essas orientações, este estudo foi organizado em três etapas distintas.

A primeira, consistiu em definir os termos de busca e os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos e seleção do material a ser analisado. Os termos de busca utilizados no modo de busca avançado foram: “IA”, “inteligência artificial”, “educação”, “escola básica”, todos pesquisados entre aspas. Na filtragem foram aplicados: acesso aberto; do tipo artigo; período de 2021 a 2024. Nos critérios de inclusão e exclusão dos artigos foram excluídos dos resultados da pesquisa os artigos que não continham os termos de busca em seus títulos ou resumos.

Na segunda etapa, os trabalhos foram analisados quanto aos títulos, resumos e palavras-chave. Finalmente, compôs-se o relatório com apresentação descritiva e discussão reflexiva dos resultados desta pesquisa. Obteve-se assim 5 resultados que atenderam o objetivo da pesquisa, uma vez que estavam diretamente relacionados com a aplicação da IA na educação básica.

A terceira e última fase deu-se através da leitura completa dos 5 artigos selecionados nas fases anteriores e foram utilizados para esta investigação.

Os textos selecionados compõem uma amostra representativa de trabalhos científicos que contribuem para a compreensão das tendências atuais e futuras no uso da IA na área da Educação. As publicações identificadas foram analisadas em profundidade, com o intuito de extrair *insights* que possam orientar práticas pedagógicas e políticas educacionais, além de identificar lacunas no conhecimento que possam ser exploradas em pesquisas futuras.

4 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO EM PERIÓDICOS DA CAPES

As pesquisas analisadas foram desenvolvidas por Giraffa e Santos (2023), Picão *et al.* (2023), Silva *et al.* (2023), Miranda *et al.* (2024) e Sousa e Cardoso (2024). Seguindo essa ordem, explana-se o quadro de mapeamento, na subseção 4.1 e uma análise mais detalhada na subseção 4.2 com as discussões dos autores.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo se concentrou na análise de 5 artigos científicos (Quadro 1), que se destacaram por sua relevância ao abordar a aplicação da IA no processo de ensino-aprendizagem. Essa seleção permitiu uma discussão mais aprofundada dos principais achados e contribuições das pesquisas, buscando integrar as inovações tecnológicas ao ambiente educacional de maneira crítica e reflexiva. Para ilustração, apresenta-se o quadro abaixo com título, autoria, ano e periódico de publicação.

Quadro 1 – Inteligência Artificial e Educação

Título	Autoria	Ano	Periódico
Inteligência artificial e educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente	GIRAFFA, Lucia; KOHLS-SANTOS, Pricila	2023	Educação em Análise
Inteligência artificial e educação: como a ia está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos	PICÃO, Fábio Fornazieri; GOMES, Lucas Ferreira; ALVES, Luciene; BARPI, Odinei; LUC CETI, Tatiane Alves	2023	Revista Amor Mundi
Inteligência artificial e educação EAD	SILVA, Tatiana Petúlia Araújo da; SILVA, Freilan Pereira da; VIEIRA, Priscila Caser de Assis; MACHADO, Renato; SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana	2023	Revista Amor Mundi
Inteligência artificial e educação: desafios e possibilidades	MIRANDA, Narciso Marques; OLIVEIRA, Alexsandro Narciso de; ESPÍNDOLA, Eva Vilma Maria da Silva; FERREIRA, Kênia Cristina Soares; BEZERRA, Vivien n Marques da Silva	2024	Revista Ilustração
Revolucionando a educação com a inteligência artificial: explorando potencialidades e desafios	SOUZA, Zelandia Maria dos Santos; CARDOSO, Luís Miguel de Barros	2024	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE

Fonte: elaborada pelo autor

As discussões levantadas no mapeamento abordam a emergência necessidade de aprofundamento nos campos de pesquisa quanto a personalização do ensino, o uso da IA na educação a distância e seu papel como ferramenta de apoio ao professor. Em meio a essas discussões de potencialidade do uso da IA na educação, observou-se ainda a discussão ética como implicância do uso dessa ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem.

5.1 Educação e inteligência artificial

As autoras Giraffa e Santos (2023) abordaram a interseção entre Inteligência Artificial e Educação como um campo de pesquisa cada vez mais relevante, especialmente com o advento de tecnologias como o *ChatGPT* (*ChatGenerative Pre-trained Transformer*) da *OpenAI*. Elas ressaltam que a IA busca integrar a ciência da compreensão com as ciências da aprendizagem, permitindo uma compreensão mais profunda sobre como e quando ocorre o aprendizado. Para as autoras, as principais aplicações incluem análise de dados educacionais, reconhecimento de fala e linguagem natural, gamificação e simulação, entre outras tecnologias.

O estudo de Giraffa e Santos (2023) contribui significativamente para mostrar como a IA pode transformar o ambiente educacional, criando um aprendizado mais adaptativo e personalizado para os alunos.

Essa percepção é corroborada no trabalho de Silva *et al.* (2023), que destaca o impacto positivo dessas tecnologias em melhorar os resultados de aprendizagem por meio da personalização do ensino.

5.2 Personalização do ensino e inteligência artificial

Considerando os desafios da escola básica atual, pode-se dizer que a ferramenta IA possui uma potencialidade no desenvolvimento de planejamento voltado para alunos com dificuldade de aprendizagem ou mesmo para alunos que tenham alguma deficiência conforme apontado no trabalho de Silva *et al.* (2023). Os autores ressaltam que os profissionais da educação não devem se limitar a apenas possuir esta nova ferramenta, mas conhecê-la e saber usá-la, é preciso desenvolver a formação para professores nessa área, uma vez que essa aplicação pode ser vista como uma oportunidade ímpar de alinhar o ensino

às necessidades específicas de cada aluno, proporcionando deste modo uma experiência mais eficaz e direcionada Giraffa; Santos (2023).

Essa inferência encontra respaldo no trabalho de Silva *et al.* (2023), que discute como a IA ajuda a adequar o ensino às habilidades e dificuldades individuais, o que potencializa os resultados. Logo, a contribuição dessa pesquisa é essencial para entender o potencial transformador da IA ao adaptar o ensino de forma dinâmica.

Contudo, aplicação dessa ferramenta não está isenta de desafios, a diversidade de aprendizagem entre os alunos é um deles. Freire (2014) destacava que a educação precisa considerar as diferenças individuais dos alunos, e essa reflexão se mantém determinante também no contexto das IA, mesmo com todas as vantagens apresentadas pelas pesquisas exploradas, é necessário que os educadores estejam constantemente atentos às diferenças de engajamento e motivação entre os alunos, evitando que o uso de IA se torne uma ferramenta excludente. Essa consideração coloca em evidência que, embora a IA ofereça soluções personalizadas, ela deve ser usada para promover inclusão e diversidade no aprendizado, respeitando os diferentes modos de aprendizagem de cada aluno.

5.3 Educação a distância e inteligência artificial

A pesquisa de Picão *et al.* (2023) aprofunda a discussão ao destacar a eficácia da IA, especialmente em cursos à distância. O autor enfatiza que a IA pode ser utilizada para personalizar o ensino, oferecendo *feedback* imediato e adaptando o conteúdo às necessidades individuais dos alunos, o que é crucial para melhorar a eficiência do aprendizado. Ao relacionarmos isso com a análise de Giraffa e Santos (2023), percebemos uma convergência na ideia de que a integração da ciência da computação com as ciências da aprendizagem promove avanços substanciais na educação, tanto presencial quanto à distância.

Já Miranda *et al.* (2024) salienta que ferramentas como algoritmos de aprendizado de máquina são capazes de analisar grandes volumes de dados, como o desempenho acadêmico e a frequência dos alunos, ajudando os professores a identificar potenciais problemas de aprendizagem e a oferecer intervenções apropriadas. A relevância dessa contribuição se dá ao relacionar a IA como uma ferramenta de apoio ao professor, auxiliando o seu dia a dia de trabalho e ampliando sua capacidade de atendimento às necessidades dos

alunos, algo que também dialoga diretamente com as reflexões de Picão et al. (2023) sobre a personalização do ensino. Para este autor, a análise de grandes volumes de dados é uma vertente poderosa da IA, que pode revolucionar a maneira como os professores monitoram o desempenho dos alunos e tomam decisões pedagógicas.

Ao olharmos para o futuro, a pesquisa de Miranda *et al.* (2024) também destaca como assistentes virtuais e plataformas de aprendizagem adaptativas estão emergindo e prometendo uma experiência de aprendizagem ainda mais personalizada e interativa. Um exemplo notável é o Museu de Arte do Louvre, que implementou experiências de realidade virtual para enriquecer as visitas dos alunos e do público em geral. Por meio de tours virtuais, os visitantes podem explorar exposições de maneira imersiva, visualizando obras de arte em 3D e interagindo com informações contextuais que aprofundam sua compreensão sobre as peças e seus artistas (Louvre, 2024). Percebe-se que a realidade aumentada e virtual também está começando a ser integrada aos ambientes educacionais, oferecendo novas formas de engajamento e imersão no conteúdo. Essas inovações têm o potencial de revolucionar a forma como os alunos interagem com o conhecimento e entre si, criando um ambiente mais dinâmico e colaborativo.

5.4 Educação, ética e inteligência artificial

É importante destacar a implicância dessa intersecção entre educação e inteligência artificial: a ética. Souza e Cardoso (2024) refletiram sobre a ética no uso dessas ferramentas. Consideraram que, apesar das promissoras aplicações da Inteligência Artificial (IA) na educação, é fundamental que os educadores considerem algumas ressalvas em sua utilização. Reforçaram que há necessidade de cultivar a honestidade acadêmica e reforçar o valor do trabalho original como fundamental em um ambiente aonde a IA pode ser utilizada para gerar conteúdo. Concluíram que é crucial que educadores e alunos compreendam os riscos e impactos dos modelos de IA promovendo uma alfabetização em IA que permita uma participação cívica informada nas discussões sobre políticas de tecnologia (Souza; Cardoso, 2024).

A implementação de IA na educação deve ser acompanhada de uma política clara sobre uso de dados coletados, além de um compromisso com a ética. Pesquisas futuras devem investigar como diversas autoridades e escolas podem

colaborar para criar diretrizes que assegurem a segurança e a privacidade dos alunos, enquanto incentivam o uso responsável da tecnologia.

No entanto, é fundamental reconhecer que, à medida que as tecnologias evoluem, a inclusão digital se torna um tema central nas discussões sobre a aplicação da IA na educação. Importa ressaltar que a falta de acesso a tecnologias adequadas pode acentuar desigualdades educacionais, fazendo com que uma parte dos alunos se beneficie das inovações enquanto outros ficam à margem. Portanto, a implementação da IA deve ser acompanhada de políticas públicas que garantam a inclusão de todos os estudantes, assegurando que as novas tecnologias não sejam ferramentas de exclusão, mas sim de equidade no acesso ao conhecimento.

No período pandêmico³, a educação brasileira passou por profundas transformações impulsionadas pela inclusão de novas tecnologias, como em ambientes de ensino à distância (EAD) para contornar as dificuldades em manter o ensino. A integração de tecnologias educacionais emergiu como uma solução promissora, permitindo a exploração de metodologias inovadoras que visam não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o engajamento ativo dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da Inteligência Artificial (IA) na Educação configura-se como um campo de pesquisa de crescente relevância. Com o mapeamento dos trabalhos, foi possível observar como a IA tem o potencial de transformar profundamente o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo oportunidades únicas de personalização, monitoramento e análise de dados educacionais.

Por meio de ferramentas que analisam grandes volumes de dados educacionais e adaptam os conteúdos às necessidades individuais dos estudantes, a IA oferece uma experiência de ensino mais direcionada e eficaz. Exemplos como o uso de assistentes virtuais e a implementação de realidade virtual em ambientes educacionais, como o tour virtual do Museu do Louvre ilustram as

³ O período pandêmico, iniciado em março de 2020 com a chegada da COVID-19, foi marcado por uma grave crise sanitária, econômica e social. O Brasil registrou altos índices de contágio e mortalidade, colapso no sistema de saúde e medidas de isolamento social, que impactaram a economia e o cotidiano da população.

inúmeras oportunidades que essas tecnologias trazem para o aprendizado imersivo e colaborativo.

Ao integrar os resultados das pesquisas analisadas com as práticas de implementação da IA na educação, é possível identificar desafios e oportunidades. Essa conexão enriquecerá o debate educacional e ajudará a guiar práticas pedagógicas que não só adotem a IA, mas que também promovam um aprendizado significativo e inclusivo para todos os estudantes.

Contudo, sem investimentos em políticas públicas que garantam o acesso equitativo às ferramentas tecnológicas, a IA pode ampliar as desigualdades educacionais, beneficiando apenas uma parcela dos alunos. É, portanto, fundamental que as inovações sejam acompanhadas de estratégias que assegurem que todos os estudantes possam se beneficiar de forma justa e inclusiva.

As questões éticas relacionadas à integridade acadêmica e à privacidade dos dados também não podem ser ignoradas. À medida que a inteligência artificial avança, surgem novos dilemas éticos e é vital que educadores e alunos desenvolvam uma alfabetização em IA que permita a compreensão crítica dos riscos e benefícios envolvidos, além de fomentar uma participação cívica informada nas discussões sobre as políticas de tecnologia.

Recomenda-se futuros estudos que podem se concentrar em como formar professores para utilizar a IA de maneira crítica e eficaz, como garantir a inclusão digital e o acesso equitativo às tecnologias, e no desenvolvimento de diretrizes éticas para o uso da IA na educação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. G. M.; ABREU, M. T. C.; LIMA, I. N. O impacto da Inteligência Artificial na personalização do ensino. **REBENA - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], p. 182-192, 16 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

CAPES. **Portal de Periódicos.** 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 05 set. 2024.

COSTA JÚNIOR, J. F.; LIMA, U. F.; LEME, M. D.; MORAES, L. S.; COSTA, J. B.; BARROS, D. M.; SOUSA, M. A. M. A.; OLIVEIRA, L. C. F. A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. **REBENA - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 246-269, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/111/101>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e terra, 2014.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceitualização, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set./fev. 2020. Acesso em: 7 ago. 2024.

GIRAFFA, L.; KOHLS-SANTOS, P. Inteligência artificial e educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 116-134, jan./jul. 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/48127>. Acesso em: 26 set. 2024.

LOUVRE. **Visitas virtuais.** 2024. Disponível em: <https://www.louvre.fr/en/online-tours>. Acesso em: 30 set. 2024.

MIRANDA, N. M.; OLIVEIRA, A. N.; ESPÍNDOLA, E. V. M. S.; FERREIRA, K. C. S.; BEZERRA, V. M. S. Inteligência Artificial e Educação: Desafios e Possibilidades. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 5, n. 3, p. 183-190, 2024. Disponível em: <https://revistailustracao.com.br>. Acesso em: 28 set. 2024.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

O QUE A BNCC fala sobre tecnologia? [S. l.], 18 jan. 2024. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/o-que-a-bncc-fala-sobre-tecnologia/>. Acesso em: 2 set. 2024.

PALFREY, J; GASSER, U. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Campo Largo: **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 12, n. 2, jul. de 2013.

PICÃO, F. F.; GOMES, L. F.; ALVES, L.; BARPI, O.; LUC CETI, T. A. Inteligência Artificial e Educação: como a IA está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos. **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v. 4, n. 5, p. 197-201, 2023. Disponível em: <https://revistaamormundi.com.br>. Acesso em: 30 set. 2024.

SANTOS, J. L. C. **Gamificação como estratégia de aprendizagem em aulas remotas: uma revisão sistemática**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciência da Computação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

SILVA, T. J.; SOUZA, A. F.; SILVA, S. N. Metodologias ativas em sala de aula de Ciências: um relato da regência na Residência Pedagógica Interdisciplinar Biologia. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 9, n. 1, e14649, 2024. DOI: 10.22481/riduesb.v9i1.14649. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/14649>. Acesso em: 17 set. 2024.

SILVA, T. P. A.; SILVA, F. P.; VIEIRA, P. C. A.; MACHADO, R.; SANTOS, S. M. A. V. Inteligência Artificial e Educação EAD. **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v. 4, n. 9, p. 121-129, 2023. Disponível em: <https://revistamundi.com.br>. Acesso em: 29 set. 2024

SOUZA, Z. M. S.; CARDOSO, L. M. B. Revolucionando a educação com a inteligência artificial: explorando potencialidades e desafios. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 01, p. 912-922, jan. 2024. ISSN 2675-3375. Disponível em: doi.org/10.51891/rease.v10i1.12954. Acesso em: 19 set. 2024.

TAVARES, L. A.; MEIRA, M. C.; AMARAL, S. F. Inteligência Artificial na Educação: Survey. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 48699-48714, 2020.

O USO DE METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM: APLICAÇÃO DA PLATAFORMA BLOOKET COMO FERRAMENTA GAMIFICADA

MAIA, Felipe¹
CALDERON, Ivanilse²

RESUMO

Com o avanço da tecnologia e a necessidade de tornar o ensino mais dinâmico e interativo, Metodologias Ativas de Aprendizagem têm ganhado destaque no ambiente educacional. Dentre essas abordagens, a gamificação se destaca por transformar o processo de aprendizagem em uma experiência mais envolvente e motivadora. Este estudo mostra a aplicação da plataforma *Blooket* como ferramenta gamificada no ensino, analisando sua eficácia na revisão de conteúdos e no engajamento dos estudantes. Os resultados demonstram que seu uso contribuiu para o aumento da participação dos estudantes, tornando o aprendizado mais interativo e estimulante. Além disso, a plataforma proporcionou feedbacks imediatos, facilitando a compreensão dos conteúdos abordados e reforçando a fixação do conhecimento.

Palavras-chave: Metodologias Ativas de Aprendizagem; Tecnologia Educacional; Gamificação; Plataforma Blooket.

ABSTRACT

With the advancement of technology and the need to make education more dynamic and interactive, active methodologies have gained prominence in the

1 Mestrando em Ciência da Computação pela UEL, Universidade Estadual de Londrina, ofelipemaia@gmail.com.br.

2 Doutoranda em Informática pela UFAM, IFRO, Campus Porto Velho Zona Norte, ivanilse.calderon@ifro.edu.br.

educational environment. Among these approaches, gamification stands out by transforming the learning process into a more engaging and motivating experience. This study shows the application of the *Blooket* platform as a gamified teaching tool, analyzing its effectiveness in content review and student engagement. The results show that its use contributed to increased student participation, making learning more interactive and stimulating. Additionally, the platform provided immediate feedback, facilitating the understanding of the covered topics and reinforcing knowledge retention.

Keywords: Active Learning Methodologies; Educational Technology; Gamification; Blooket Platform.

1 INTRODUÇÃO

Diante do ritmo acelerado de mudanças e inovações, as metodologias de ensino estão em constante transformação, impulsionadas pelas possibilidades oferecidas pela tecnologia para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem (LAMATTINA, 2023). Nesse contexto, os métodos tradicionais se revelam limitados, evidenciando a necessidade de uma abordagem educacional que envolva de forma ativa os estudantes, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia (BACICH; MORAN, 2018; CALDERON et al., 2021). As Metodologias Ativas (MA) surgem como uma resposta a essa demanda, redefinindo o papel do educador como facilitador e o do estudante como protagonista de seu próprio aprendizado.

Dentre as metodologias ativas, a gamificação se destaca por transformar o aprendizado em uma experiência dinâmica e motivadora, integrando elementos de jogos ao contexto educacional. Essa abordagem tem demonstrado eficácia na promoção do engajamento estudantil, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e colaborativo (BRAZIL, 2015). Além disso, a gamificação facilita a compreensão de conceitos teóricos por meio de práticas lúdicas e proporciona *feedbacks* imediatos, permitindo que os estudantes acompanhem seu progresso de maneira visual e recompensadora. Schmitz, Klemke e Specht (2012) afirmam que essa estratégia pode contribuir tanto para a motivação quanto para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao criar um ambiente de aprendizagem único e envolvente.

Uma das ferramentas que viabiliza essa abordagem é o *Blooket*, uma plataforma gamificada que permite a realização de avaliações formativas e revisões de conteúdo de maneira interativa. Com recursos como jogos ao vivo e atividades assíncronas, a ferramenta estimula a participação dos estudantes por meio da competição saudável, além de fornecer *feedback* imediato sobre seu desempenho, auxiliando no planejamento pedagógico e na compreensão dos conteúdos abordados (SARTIKA, 2024). Além disso, o *Blooket* incentiva o desenvolvimento de habilidades como estratégia, precisão, foco e percepção, tornando-se uma alternativa inovadora para dinamizar o ensino.

A escolha deste tema foi impulsionada pela experiência prática com o uso do *Blooket* na disciplina de “Software Livre e Proprietário” do curso Técnico em Informática Concomitante ao Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). A plataforma foi adotada como ferramenta para reforço dos conteúdos,

permitindo a visualização do ranking de acertos e incentivando o engajamento dos estudantes por meio da competição entre eles. Ao longo deste estudo, espera-se evidenciar como a aplicação do *Blooket* pode melhorar a experiência educacional dos estudantes, contribuindo para um aprendizado mais interativo, motivador e eficaz. Os resultados da pesquisa serão importantes para demonstrar o potencial da ferramenta na promoção de uma educação mais envolvente, sem comprometer a qualidade do conteúdo e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Este estudo visa analisar o impacto da ferramenta *Blooket* sob a perspectiva dos estudantes do curso Técnico em Informática Concomitante ao Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia. A pesquisa também investigou se a plataforma contribuiu para a compreensão do conteúdo abordado, além de identificar as perspectivas dos Estudantes sobre a adoção da ferramenta na aula e os aspectos que mais os atraíram.

Este artigo está organizado da seguinte forma: a Seção 2 apresenta os conceitos relacionados à Metodologias Ativas de Aprendizagem, Gamificação no contexto educacional e à plataforma *Blooket*; a Seção 3 descreve a metodologia adotada; e, por fim, a Seção 4 explora os resultados e a discussão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Metodologias Ativas de Aprendizagem

Nos últimos anos, a educação tem se transformado para atender às demandas de um ambiente em constante mudança. As dificuldades em educar jovens em um contexto digital e desconectado dos currículos tradicionais têm levado à adoção de abordagens pedagógicas inovadoras, com destaque para as Metodologias Ativas, que buscam promover a participação ativa e a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem (DO NASCIMENTO; FEITOSA, 2020).

Essas metodologias emergem como uma resposta às limitações dos modelos tradicionais de ensino, colocando o estudante como protagonista no processo de aprendizagem. Essa abordagem favorece o envolvimento ativo dos estudantes e promove uma compreensão mais profunda e crítica dos conteúdos (LARA et al., 2019)

As MAs são abordagens educacionais que promovem uma educação crítica e reflexiva. O foco está na construção autônoma do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico, com o professor atuando como mediador (CUNHA et al. 2024). O objetivo é envolver os estudantes de forma ativa, incentivando a aplicação significativa de conhecimentos e o uso de habilidades de pensamento de ordem superior e reflexão sobre seu aprendizado para construir novos conhecimentos (BERSSANETTE; DE FRANCISCO 2021).

Diversas Metodologias Ativas podem ser aplicadas em ambientes educacionais, entre as principais, destacam-se a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, o círculo de Magueres, a educomunicação e a gamificação, entre outras (CUNHA et al. 2024).

2.2 Gamificação no Contexto Educacional

A gamificação consiste na aplicação de elementos e técnicas características dos jogos em contextos não relacionados a jogos, com o objetivo de tornar tarefas e atividades cotidianas mais atrativas e envolventes. Ao incorporar dinâmicas de jogos, como desafios, recompensas e feedbacks, busca-se promover maior motivação e engajamento dos indivíduos (BRAZIL & BARUQUE 2015). Diferentemente de um jogo tradicional, em que a interação ocorre em um ambiente virtual fechado, a gamificação estabelece uma conexão entre as ações dos participantes e o cumprimento de tarefas no mundo real, criando uma relação direta entre as atividades lúdicas e a realidade cotidiana.

Zichermann e Cunningham (2011) afirmam que a mecânica dos sistemas gamificados envolve o uso de ferramentas que, quando aplicadas de forma adequada, geram respostas significativas dos participantes. Essas ferramentas incluem pontos, níveis, tabelas de classificação, distintivos, desafios, integração e ciclos de engajamento. Dentre elas, o feedback se destaca como um dos elementos mais relevantes, pois fornece aos jogadores informações sobre seu desempenho atual em relação ao progresso. Os ciclos de feedback são cruciais nos jogos, especialmente na relação entre pontuação e níveis. À medida que a pontuação aumenta, um feedback claro indica que o jogador está avançando corretamente, e as mecânicas de progresso auxiliam na divisão de desafios complexos em etapas menores e mais alcançáveis.

A gamificação tem se mostrado uma estratégia inovadora e eficaz para estimular a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. No contexto

dos cursos de informática, a incorporação de elementos lúdicos por meio de plataformas como o *Blooket* transforma as aulas tradicionais em ambientes mais interativos, motivando os estudantes a se envolverem ativamente com os conteúdos e facilitando a compreensão de conceitos complexos (DA SILVA, 2022).

Em síntese, a gamificação se apresenta como uma estratégia eficaz para tornar tarefas cotidianas mais envolventes, promovendo a motivação e o engajamento. Ao incorporar elementos lúdicos, como pontos, níveis e desafios, ela favorece a aprendizagem ativa e a colaboração entre os participantes. A eficácia dessa abordagem está diretamente relacionada à sua implementação cuidadosa, especialmente no que diz respeito ao feedback, que fornece informações valiosas sobre o progresso e mantém os aprendizes motivados e direcionados em suas jornadas de aprendizado.

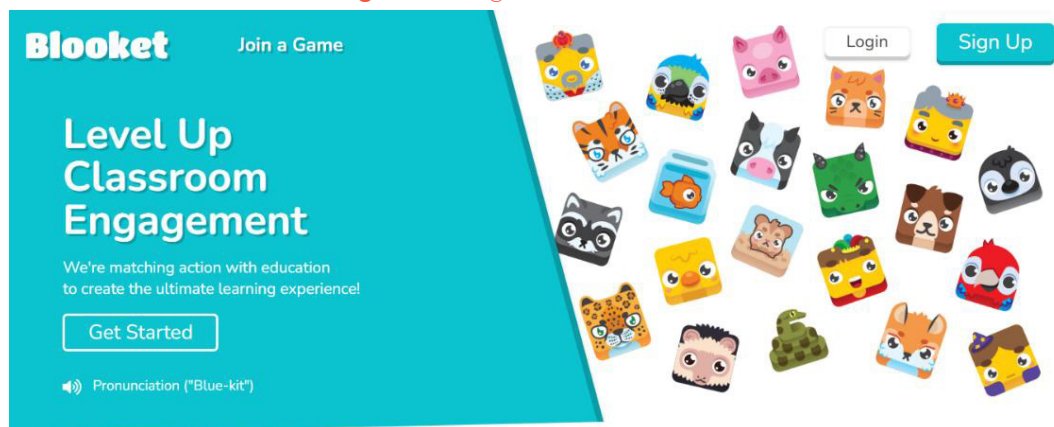
2.3 Plataforma Blooket

A gamificação se consolidou como uma abordagem inovadora para o engajamento dos estudantes, com plataformas amplamente adotadas, como o *Kahoot!*, *Quizizz* e o *Duolingo*. Nesse cenário, o *Blooket* surge como uma plataforma emergente no cenário educacional, oferecendo uma proposta diferenciada para o ensino por meio de elementos gamificados.

O *Blooket* é uma plataforma digital acessível via navegador, que disponibiliza jogos educacionais para apoiar o ensino e a aprendizagem. Os jogos são organizados por temática, nível escolar e área do conhecimento, permitindo que os educadores adaptem as atividades de acordo com os objetivos pedagógicos desejados. A plataforma foi desenvolvida para facilitar avaliações e exercícios interativos, proporcionando uma abordagem lúdica e envolvente ao processo educativo (SARTIKA et al. 2024).

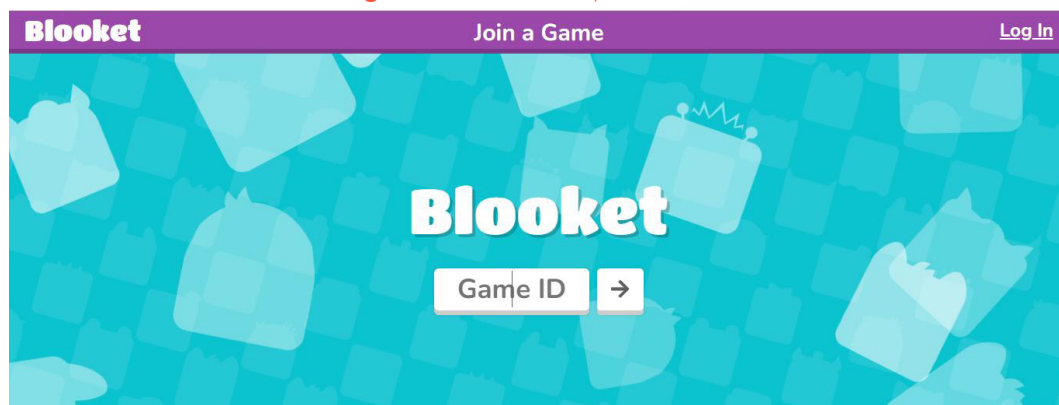
Disponível para uso de professores e estudantes, o *Blooket* possibilita que os jogos sejam jogados individualmente ou em grupos, podendo ser ajustados com temas e regras específicas para diversos contextos educacionais. Para participar, os Estudantes não precisam realizar login, bastando clicar em “join”, escanear um código QR, inserir o ID do jogo e escolher um avatar. O avatar avança à medida que os Estudantes respondem corretamente às questões, fornecendo um feedback visual imediato sobre o desempenho (BLOOKET, 2025).

Figura 1 – Página inicial do Blooket



Fonte: BLOOKET, 2025..

Figura 2 – Tela de Play do Blooket



Fonte: BLOOKET, 2025.

A plataforma suporta até 60 participantes simultâneos, tornando-a ideal para turmas grandes. Embora o Blooket ofereça uma versão gratuita, também disponibiliza planos premium que incluem funcionalidades adicionais, permitindo personalizar ainda mais a experiência de aprendizagem (SULISTYANTO; ASYHAR, 2024).

O *feedback* imediato que a plataforma oferece contribui para uma aprendizagem mais interativa, permitindo que os Estudantes ajustem suas estratégias em tempo real, enquanto acompanham seu progresso, o que reforça o entendimento de que o aprendizado é contínuo e estimulante. Além disso, a capacidade

de monitorar seu progresso e observar seu próprio crescimento torna o uso do Blooket mais motivador e potencializa a satisfação dos Estudantes com a plataforma como ferramenta educacional (SARTIKA et al. 2024).

Portanto, o *Blooket* se apresenta como uma ferramenta promissora, que, ao integrar gamificação e interatividade, potencializa o processo de aprendizagem, proporcionando aos educadores e Estudantes uma experiência educativa mais envolvente e eficaz.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é classificada como de natureza aplicada, pois tem como objetivo gerar conhecimento prático e soluções para melhorar o ensino e a aprendizagem de estudantes do ensino técnico. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), “Pesquisa Aplicada: objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”, ou seja, voltada para a resolução de uma questão claramente definida.

Quanto ao objetivo, a pesquisa pode ser caracterizada como exploratória e descritiva. Gil (2002) define a pesquisa exploratória como aquela que “[...] visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo explícito ou construir hipóteses.”

Nesse sentido, o estudo busca levantar hipóteses, identificar variáveis e descrever os elementos de gamificação mais eficazes, além de explorar as percepções dos estudantes sobre o uso da plataforma *Blooket* no ensino técnico. A metodologia foi estruturada em três fases principais:

- **Fase 1** - Planejamento e Levantamento de Referências: Nesta etapa, foi realizada uma pesquisa exploratória para identificar estudos sobre gamificação no ensino técnico, com foco no uso da plataforma *Blooket*. O levantamento teórico permitiu a construção do referencial que embasa a aplicação da ferramenta no contexto educacional, além de auxiliar na definição dos elementos gamificados mais relevantes.
- **Fase 2** - Implementação e Aplicação da Plataforma: Após o levantamento teórico, a plataforma *Blooket* foi inserida na disciplina “Software Livre e Proprietário”, ministrada no curso Técnico em Informática Concomitante ao Ensino Médio do IFRO. Durante essa fase, foram aplicadas atividades gamificadas para avaliar a aceitação da ferramenta

pelos estudantes, bem como seus impactos na motivação e compreensão do conteúdo.

- **Fase 3** - Coleta e Análise de Dados: Para avaliar a percepção dos estudantes em relação à experiência com a plataforma, foi aplicado um questionário online via Google Forms, distribuído nos grupos de WhatsApp das turmas, totalizando 22 respostas (11 por turma). A pesquisa adotou uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos. Conforme Prodanov e Freitas, a pesquisa quantitativa traduz opiniões e informações em números para análise estatística, enquanto a pesquisa qualitativa foca na interpretação de fenômenos e significados atribuídos pelos participantes.

Para avaliar a eficácia da gamificação no ensino técnico e compreender a percepção dos estudantes sobre o uso da plataforma *Blooket*, conduzimos um estudo por meio da aplicação de um questionário estruturado. O questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados devido à sua capacidade de reunir informações de maneira objetiva e padronizada, possibilitando a análise quantitativa e qualitativa das respostas. Optamos por essa abordagem porque o questionário permite captar as percepções individuais dos estudantes sobre o impacto da gamificação na aprendizagem, bem como identificar aspectos positivos e desafios enfrentados na utilização da ferramenta. Além disso, a coleta de dados por meio de questionários possibilita uma avaliação mais abrangente, reunindo informações de um grupo maior de participantes em um curto período de tempo.

O questionário aplicado foi composto por três seções principais:

Seis afirmações avaliadas em uma escala de concordância, variando de “Concordo plenamente” a “Discordo totalmente”, para mensurar o nível de aceitação e engajamento dos estudantes com a plataforma.

Duas questões descritivas que permitiram aos estudantes expressar suas percepções de forma detalhada. Questões como “Como você acredita que o uso do *Blooket* impactou positivamente sua performance na disciplina?” e “Quais aspectos do *Blooket* você considera mais benéficos para o seu aprendizado?” ajudaram a explorar opiniões subjetivas e experiências individuais.

A análise das respostas permitiu verificar tendências e padrões no uso da gamificação, possibilitando a identificação de fatores que contribuíram para a motivação, a participação ativa e a retenção do conteúdo.

Dessa forma, o questionário foi essencial para obter um panorama sobre o impacto do *Blooket* na aprendizagem dos estudantes, permitindo validar a eficácia da gamificação como metodologia ativa e fornecer subsídios para aprimorar futuras implementações da ferramenta no ensino técnico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa, os quais investigam o impacto da plataforma *Blooket* no engajamento, participação, compreensão dos conceitos, e colaboração entre os estudantes, bem como a avaliação da experiência de uso da ferramenta. A Tabela 1 apresenta as afirmativas do questionário, enquanto a Tabela 2 exibe as respostas, organizadas em uma escala *Likert* de 7 pontos.

Tabela 01. Afirmativas apresentadas no questionário.

Afirmativas	
1	A ferramenta Blooket contribuiu para o seu engajamento com os conteúdos da disciplina.
2	O uso do Blooket estimulou sua participação nas atividades propostas.
3	A ferramenta Blooket ajudou a melhorar sua compreensão dos conceitos e aumentou sua motivação para completar as atividades da disciplina.
4	A competitividade no Blooket motivou você a se engajar mais nas atividades.
5	A ferramenta Blooket incentivou você a colaborar com seus colegas de classe durante as atividades.
6	Você achou a experiência de uso do Blooket divertida e fácil de usar.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 02. Percepção dos estudantes.

Afirmativa	Concordo Plenamente	Concordo	Concordo Parcialmente	Não Concordo Nem Discordo	Discordo Parcialmente	Discordo	Discordo totalmente
1	61,3%	25,8%	9,7%	0,0%	3,2%	0,0%	0,0%
2	79,3%	12,9%	12,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
3	69,0%	24,1%	6,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Afirmativa	Concordo Plenamente	Concordo	Concordo Parcialmente	Não Concordo Nem Discordo	Discordo Parcialmente	Discordo	Discordo totalmente
4	58,6%	27,6%	13,8%	0,0%	3,4%	3,4%	0,0%
5	29,7%	27,0%	16,2%	8,1%	2,7%	0,0%	0,0%
6	81,0%	19,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com base nas percepções dos estudantes, é possível realizar uma análise detalhada dos dados coletados, focando na interpretação dos resultados obtidos por meio das afirmativas e respostas abertas. Essa abordagem possibilita a identificação de padrões de uso, níveis de engajamento e os impactos da gamificação no aprendizado, além de fornecer *insights* relevantes sobre o objeto de estudo, conforme apresentado a seguir:

- **A ferramenta Blooket contribuiu para o seu engajamento com os conteúdos da disciplina:** os resultados desta pergunta indicam que a plataforma *Blooket* foi amplamente eficaz em contribuir para o engajamento dos Estudantes com os conteúdos da disciplina. A maioria dos participantes (61,3%) concordou plenamente que a ferramenta aumentou seu envolvimento com os tópicos abordados, e 25,8% concordaram de forma geral;
- **O uso do Blooket estimulou sua participação nas atividades propostas:** a competitividade proposta pela ferramenta foi um fator motivador para muitos estudantes. 58,6% dos participantes indicaram que a dinâmica competitiva os incentivou a se engajar mais nas atividades, enquanto 27,6% concordaram parcialmente. No entanto, uma parte dos estudantes (13,8%) não se sentiu motivada pela competitividade;
- **A ferramenta Blooket ajudou a melhorar sua compreensão dos conceitos e aumentou sua motivação para completar as atividades da disciplina:** em relação à melhoria na compreensão dos conceitos, 69% dos estudantes afirmaram que a plataforma ajudou significativamente nesse aspecto, enquanto 24,1% concordaram parcialmente. Esses dados sugerem que o uso do *Blooket* tem um impacto substancial na aprendizagem dos estudantes, embora os efeitos não sejam uniformes;

- **A competitividade no *Blooket* motivou você a se engajar mais nas atividades:** a competitividade proposta pela ferramenta foi um fator motivador para muitos estudantes. 58,6% dos participantes indicaram que a dinâmica competitiva os incentivou a se engajar mais nas atividades, enquanto 27,6% concordaram parcialmente. No entanto, uma parte dos estudantes (13,8%) não se sentiu motivada pela competitividade;
- **A ferramenta *Blooket* incentivou você a colaborar com seus colegas de classe durante as atividades:** os resultados desta pergunta revelam que, embora a colaboração tenha sido incentivada de alguma forma, ela não foi amplamente estimulada pela plataforma. Apenas 29,7% dos estudantes afirmaram que o *Blooket* os motivou a colaborar com seus colegas, enquanto 27% concordaram parcialmente. O restante dos estudantes (43,2%) indicou uma percepção limitada de incentivo à colaboração.
- **Você achou a experiência de uso do *Blooket* divertida e fácil de usar:** a experiência de uso do *Blooket* foi amplamente apreciada pelos estudantes. A totalidade dos participantes considerou a plataforma fácil de usar e divertida. Especificamente, 81% dos estudantes afirmaram que a experiência foi divertida, enquanto 19% concordaram que a ferramenta foi intuitiva e simples de utilizar.

De forma geral, a análise dos dados indica que a plataforma *Blooket* teve um impacto positivo nas diversas dimensões do processo de aprendizagem dos estudantes. A maioria dos participantes relatou que a ferramenta contribuiu significativamente para o engajamento com os conteúdos da disciplina, estimulou a participação nas atividades e favoreceu a compreensão dos conceitos abordados. A competitividade gerada pela plataforma se configurou como um fator motivacional relevante para grande parte dos estudantes, embora a resposta a esse estímulo não tenha sido homogênea.

Em relação à colaboração entre os estudantes, observou-se uma contribuição mais limitada, com uma percepção restrita do incentivo à interação colaborativa. A experiência de uso da plataforma foi amplamente positiva, com os participantes destacando sua facilidade de uso e a diversão proporcionada. Esses resultados sugerem a eficácia do *Blooket* como ferramenta pedagógica, mas também indicam áreas que podem ser aprimoradas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou um estudo sobre o uso da plataforma *Blooket* como ferramenta de gamificação no ensino técnico, analisando seu impacto no engajamento dos estudantes, na participação nas atividades e na compreensão dos conceitos abordados.

Os resultados demonstraram que a utilização da plataforma contribuiu significativamente para o aumento do envolvimento dos estudantes com os conteúdos da disciplina, estimulando uma participação mais ativa por meio de sua dinâmica competitiva e interativa.

Além disso, a ferramenta mostrou-se eficaz ao fornecer feedback imediato, facilitando a consolidação do conhecimento e aprimorando a compreensão dos temas trabalhados. No entanto, embora a colaboração entre os estudantes tenha sido incentivada, a plataforma não se destacou nesse aspecto, apontando para a necessidade de aprimoramentos que favoreçam uma maior interação coletiva.

Dessa forma, os achados deste estudo reforçam a eficácia do *Blooket* como uma metodologia ativa de aprendizagem, evidenciando seu potencial para tornar o ensino mais dinâmico e engajador. No entanto, os resultados também sugerem oportunidades de refinamento, especialmente no que se refere ao estímulo à colaboração entre os estudantes, aspecto essencial para uma aprendizagem mais integrada e participativa.

5 AGRADECIMENTOS

Expressamos nossa gratidão ao Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação (GPComp), ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e à Universidade Estadual de Londrina (UEL).

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017.
BERSSANETTE, João Henrique; DE FRANCISCO, Antonio Carlos. Active learning in the context of the teaching/learning of computer programming: A

systematic review. **Journal of Information Technology Education. Research**, v. 20, p. 201, 2021.

BRAZIL, André; BARUQUE, Lúcia. Gamificação aplicada na graduação em jogos digitais. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2015. p. 677.

CALDERON, Ivanilse; SILVA, Williamson; FEITOSA, Eduardo. Um Mapeamento Sistemático da Literatura sobre o uso de Metodologias Ativas durante o Ensino de Programação no Brasil. **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)**, p. 1152-1161, 2021.

CUNHA, MARCIA BORIN DA et al. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, v. 40, p. e39442, 2024.

DA SILVA, Andreza Regina Lopes et al. **Gamificação na educação**. Pimenta Cultural, 2014.

DO NASCIMENTO, Juliano Lemos; FEITOSA, Raphael Alves. Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e622997551-e622997551, 2020.

GIL, Antônio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAMATTINA, Alexandre de Araújo. Educação 4.0: transformando o ensino na era digital. **Formiga, MG: Editora Union**, 2023.

LARA, Ellys Marina de Oliveira et al. O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. e180393, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

SARTIKA¹, Kiki Dwi; HERIYAWATI, Dwi Fita; ELFIANTO, Sonny. The use of Blooket: A Study of Student's Perception Enhancing English Vocabulary Mastery. 2023. SCHMITZ, Birgit; KLEMKE, Roland; SPECHT, Marcus. Effects of mobile gaming patterns on learning outcomes: a literature review. **International Journal of Technology Enhanced Learning**, v. 4, n. 5-6, p. 345-358, 2012.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps**. "O'Reilly Media, Inc.", 2011.

JOGO EDUCACIONAL PARA APRENDIZAGEM DE MONTAGEM E MANUTENÇÃO DE COMPUTADORES

MENDONÇA NETO, Valter dos Santos¹
SOUZA, João Enrique Almeida de²
SANTOS, Igor Miguel Sousa Alves dos³
CARDOSO, Carlos Costa⁴

RESUMO

A disciplina de montagem e manutenção de computadores é essencial para profissionais da área de computação. Este artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento e a avaliação de um jogo educacional intitulado Operação HUT-9, criado para auxiliar alunos do curso Técnico em Informática na aprendizagem dos conceitos fundamentais dessa área. O desenvolvimento do jogo seguiu o processo ENgAGED, utilizando a ferramenta Godot *Engine* e a plataforma *Pixel Studio*. O jogo foi testado e avaliado por 15 alunos do curso Técnico em Informática do IFMA – Campus Açailândia, que estavam no processo de aprendizagem dos conteúdos abordados. Os resultados indicaram uma aceitação positiva do jogo como ferramenta para o ensino e aprendizagem da disciplina.

Palavras-chave: tecnologias digitais; gamificação; ensino técnico.

ABSTRACT

The subject of computer assembly and maintenance is essential for computer professionals. The aim of this article is to present the development and evaluation of an educational game entitled Operation HUT -9, designed to help students on

1 Doutorando/professor, IFMA, Campus Açailândia, valter.neto@ifma.edu.br

2 Graduando em Licenciatura, Bolsista, IFMA, Campus Açailândia, souza.e@acad.ifma.edu.br

3 Graduando em Licenciatura, Bolsista, IFMA, Campus Açailândia, miguel.igor@acad.ifma.edu.br

4 Doutorando/professor, IFMA, Campus Açailândia, carlos.costa@ifma.edu.br

the Computer Technician course learn the fundamental concepts of this area. The development of the game followed the ENgAGED process, using the Godot Engine tool and the Pixel Studio platform. The game was tested and evaluated by 15 students from the Computer Science Technical course at IFMA - Campus Açailândia, who were in the process of learning the content covered. The results indicated a positive acceptance of the game as a tool for teaching and learning the subject.

Keywords: digital technologies; gamification; technical education.

1 INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais envolvido pela tecnologia, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tornaram-se essenciais para o sucesso em diversos aspectos da vida. Dominar dispositivos como computadores, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* é fundamental para navegar neste ambiente dinâmico e complexo.

Atualmente, a comunicação depende das redes de telecomunicações e da internet, que frequentemente utilizam computadores como base. Além disso, muitas atividades cotidianas e profissionais, como controle de vendas, edição de vídeos/imagens, estudos, jogos e gerenciamento de *software*, são realizadas por meio desses dispositivos.

Entretanto, os computadores estão suscetíveis a problemas de *hardware* (como mouse e teclado) e *software* (os programas em si). Entre os problemas mais comuns estão falhas de funcionamento, comportamentos inesperados, infecções por *malwares* e uso inadequado. Também podem surgir situações que exigem serviços como instalação e configuração de novos componentes, atualizações e substituições (Corino; Bertagnolli; Schmitt, 2020).

Nesse cenário, a disciplina de manutenção de computadores é crucial na formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios tecnológicos da era digital. Ela não apenas capacita os profissionais a montarem e consertarem computadores, mas também os ajuda a desenvolver habilidades críticas de resolução de problemas e pensamento lógico.

Segundo Macedo *et al.* (2017), essa disciplina envolve técnicas e procedimentos para identificar e solucionar problemas tanto de *hardware* quanto de *software*. Contudo, o ensino tradicional dessa disciplina enfrenta diversos desafios, como a falta de equipamentos adequados e metodologias ineficazes, o que torna o aprendizado difícil e desinteressante, comprometendo a qualidade da formação dos profissionais da área (Damasceno; Oliveira, 2013).

Portanto, é necessário buscar alternativas pedagógicas que minimizem essas dificuldades, favorecendo o aprendizado e utilizando tecnologias para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, permitindo que os alunos desenvolvam as competências necessárias para o mundo contemporâneo.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar o desenvolvimento e avaliação do jogo educacional Operação HUT -9, criado como o propósito de auxiliar alunos do curso Técnico de Informática na aprendizagem

dos principais conceitos relacionados à disciplina de montagem e manutenção de computadores.

O restante do artigo está organizado da seguinte maneira. A Seção 2 apresenta alguns conceitos básicos acerca da disciplina e sua importância e sobre os jogos educacionais e suas possibilidades nos processos de ensino e aprendizagem. A Seção 3 apresenta os materiais e métodos utilizados neste trabalho, enquanto a Seção 4 mostra o jogo Operação HUT-9 desenvolvido para auxiliar os alunos do Técnico em Informática. A Seção 5 mostra o resultado da avaliação aplicada em uma turma do curso. E por fim, a Seção 6 apresenta as considerações finais e os trabalhos futuros.

2 METODOLOGIA

No processo de criação do jogo foi utilizado o Processo de Desenvolvimento de Jogos Educacionais (ENgAGED- *EducatioNAI GamEs Development*), o qual para Battistella e Wangenheim (2016, p. 383), fundamenta-se no *design* instrucional que permite “a produção de uma Unidade Instrucional (UI) envolvendo as fases de análise, projeto, desenvolvimento, execução e avaliação”.

O Quadro 01 abaixo mostra as fases que compõem o processo, assim como as atividades realizadas e a sua descrição.

Quadro 01 - Modelo ENgAGED na construção do jogo (5 fases).

Fase 1. análise da Unidade Instrucional(UI)	
A1.1 especificar UI do jogo	O jogo foi feito pelo Godot 4.2.
A1.2 caracterizar aprendizes	O jogo tem como objetivo auxiliar discentes do ensino técnico ou qualquer outros indivíduos que buscam conhecimento na área.
A1.3 Definir objetivo(s) de desempenho	O jogo foi desenvolvido com o propósito de auxiliar discentes do curso técnico a aprender do básico ao avançado sobre montagem e manutenção de computadores.
Fase 2. Projeto da Unidade Instrucional (UI)	
A2.1 Definir avaliação do aluno	A avaliação é inserida em um formulário após o jogo, por meio de regras e também apresentando <i>feedbacks</i> quando o aluno acerta ou erra uma determinada resposta.

A2.2 Definir conteúdo da estratégia instrucional	A estratégia instrucional é um Jogo Educacional Digital. Assim, nesta atividade definiu-se o conteúdo e o sequenciamento do conteúdo ao longo do jogo.
A2.3 Decidir pelo desenvolvimento ou utilizar jogo desenvolvido	Decidiu-se desenvolver um Jogo Educacional Digital.
A2.4 Revisar o modelo de avaliação do jogo	Avaliou-se o JED, identificando padrões e propondo o modelo de avaliação de jogos educacionais.
Fase 3. Desenvolvimento do Jogo Educacional	
Fase 3.1. Análise do Jogo	
A3.1.1 Levantar requisitos do jogo	O jogo é jogado somente pelo computador, sendo constituído por 5 fases.
Fase 3.2. Concepção do Jogo	
A3.2.1 Conceber o jogo	O jogo é 2D, no formato <i>top-down</i> , onde em sua narrativa tem-se um estagiário de Tecnologia da Informação (TI) que deverá passar por cinco desafios relacionados à disciplina montagem e manutenção de computadores. Em cada um são apresentados desafios, que devem se superados para o avanço do jogo e aprendizagem sobre montagem e manutenção de computadores.
Fase 3.3. Design do Jogo	
A3.3.1 Definir linguagem de programação ou <i>game engine</i>	O jogo foi criado pela <i>Godot Engine</i> , utilizando a linguagem de programação <i>GDscript</i> em seu desenvolvimento.
A3.3.2 Produzir ilustrações ou imagens dos elementos do jogo	Implementou-se no jogo os elementos como personagens, NPCs (<i>Non Playable Character</i> - “personagem não jogável”, em tradução livre), artefatos, pontuações, cenários, entre outros. Para a criação destes itens utilizou-se a ferramenta <i>Pixel Studio</i> .
A3.3.3 Modelar o jogo	Foi modelado os níveis do jogo, diálogos, as bibliotecas, os personagens, entre outros.
Fase 3.4. Implementação do Jogo	
A3.4.1 Produzir elementos do jogo	Os elementos produzidos na atividade A3.3.2 foram organizados e implementados dentro do jogo de forma que cumpra com os requisitos do A3.2.1.

Fase 3.5. Testes do Jogo	
A3.5.1 Realizar testes do jogo	O jogo passou por diversos testes a fim de corrigir possíveis problemas e bugs.
Fase 4. Execução da Unidade Instrucional (UI)	
A4.1 Planejar a execução do jogo	O jogo foi jogado em uma Mostra Tecnológica, no IFMA – Campus Açailândia, visando cumprir os requisitos levantados na A3.1.1.
A4.2 Instalar o jogo digital	O jogo foi instalado e disponibilizado para os usuários nos computadores do laboratório de informática do Campus.
A4.3 Executar o jogo	O jogo foi executado nos computadores do laboratório.
Fase 5. Avaliação da Unidade Instrucional (UI)	
A5.1 Conduzir avaliação	Após o término da execução do jogo, foi realizada a avaliação, conforme proposto na A2.1, a fim de coletar os dados necessários para a análise do jogo. Nesta fase utilizou-se a metodologia MEEGA+ (<i>Model for the Evaluation of Educational Games</i>) (Petri; Von Wangenheim; Borgatto, 2019).
A5.2 Analisar dados da avaliação	Foram analisados os dados coletados e com base nas perguntas e respostas entregues pelo usuário acerca do jogo.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desenvolvido com base em uma análise dos principais desafios enfrentados no ensino da disciplina, o *game* identificou as características essenciais da montagem e manutenção de computadores e as passa para uma experiência lúdica cuidadosamente elaborada.

Os alunos embarcam em uma jornada, como estagiários com o objetivo de montar e reparar computadores e passarem de seu estágio. Com o protagonista da história, os jogadores se deparam com diversos desafios e obstáculos que exigem perspicácia, conhecimento técnico em montagem e manutenção de computadores.

Durante o processo de criação deste jogo, foram realizadas pesquisas sobre os princípios pedagógicos que embasam a aprendizagem eficaz. Os desafios e tarefas foram planejados para proporcionar uma progressão do conhecimento,

permitindo que os jogadores aprendam conceitos complexos de maneira gradual e prática.

Assim que o usuário executar o jogo, ele é direcionado a Tela Inicial com as opções: “Começar”, “Instruções”, “Configurações” e “Sair” (Figura 01a).

Figura 01. a) Tela inicial; b) Tela de instruções; c) Tela tutorial.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Se o usuário escolher a opção “Instruções” (Figura 01a), ele é direcionado para uma tela com informações sobre como “mover”, “atacar” e “interagir” no jogo, conforme apresentado na Figura 01b.

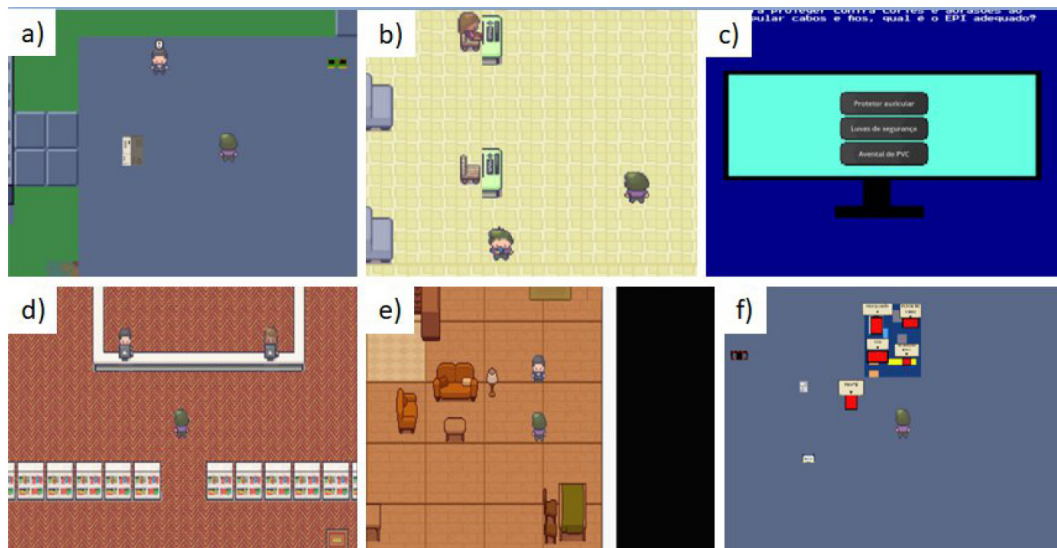
Na opção “Começar” (Figura 01a), o jogador inicia o jogo em um momento tutorial, como mostrado na (Figura 01c). Nesta fase, o personagem encontra-se com um NPC, que explica o jogo, os objetivos e deveres do jogador e os requisitos para prosseguir com sucessos nas próximas fases.

Após acessar a explicação sobre o jogo (Figura 01c), o usuário é redirecionado para a fase 1, ambientado em um depósito de lixo eletrônico. Inicialmente, o jogador conversará com o NPC da fase, que o instruirá a organizar as peças quebradas de computador em suas respectivas lixeiras, como mostrado na (Figura 02a).

Durante essa fase, dicas sobre a importância da reciclagem de eletrônicos e os impactos ambientais do descarte inadequado são apresentados, educando os jogadores sobre a sustentabilidade.

Após completar a primeira fase, o jogador é levado para uma empresa de tecnologia (Figura 02b), onde é desafiado a participar de um *quiz* sobre Equipamentos de Proteção Individual (EPI) (Figura 02c). Nesta etapa, ele deve responder às perguntas sobre os diferentes tipos de EPIs, sua importância e como utilizá-los corretamente, para garantir a segurança no ambiente de trabalho.

Figura 02. a) Tela fase 1; b) Tela fase 2; c) Exemplo quiz; d) Tela fase 3; e) Tela Fase 4; f) Tela da fase 5.



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Assim, buscou-se apresentar no *quiz* perguntas que representassem situações práticas que o profissional pode enfrentar, exigindo a escolha das respostas corretas, proporcionando aprendizado e promovendo a conscientização sobre a segurança laboral.

A terceira fase leva o jogador a uma loja especializada em equipamentos de *hardware* (Figura 02d). Neste ambiente, ele participa de outro *quiz*, desta vez focado em componentes de computadores, como placas-mãe, processadores e memórias.

As perguntas variam desde identificação de peças até funcionalidades e compatibilidades. Essa fase não só testa o conhecimento do jogador, mas também o ensina sobre as inovações e tendências do mercado de *hardware*.

Na quarta fase, o jogador entra na casa do estagiário e encontra um espaço desorganizado com peças de *hardware* que precisam de limpeza (Figura 02e). Aqui, ele deve responder a um novo *quiz* que aborda as melhores práticas para a limpeza e manutenção de componentes de *hardware*.

As perguntas incluem quais produtos usar, técnicas adequadas e cuidados a serem tomados para evitar danos. Essa fase enfatiza a importância da manutenção adequada para prolongar a vida útil dos equipamentos, educando o jogador sobre cuidados técnicos.

Finalmente, na quinta fase, o jogador se depara com uma mesa de montagem, onde várias peças de computador estão espalhadas (Figura 02f). O objetivo é empurrar e organizar essas peças corretamente para montar um computador funcional.

Assim, o jogador deverá aplicar todo o conhecimento adquirido nas fases anteriores, utilizando lógica e estratégia para resolver os desafios de montagem. Além de ser uma fase interativa e prática, ela simboliza a culminação de tudo o que foi aprendido, proporcionando uma sensação de conquista e realização.

O jogo foi testado e avaliado em um laboratório de informática, com 15 alunos do curso técnico de informática, que estavam em fase de aprendizagem da disciplina montagem e manutenção de computadores, durante uma Mostra Tecnológica, no IFMA – Campus Açailândia. Os alunos foram instruídos a jogar e, após a execução, avaliarem o jogo por meio de um questionário, baseado na metodologia MEEGA+. Em seguida, foram levantados e analisados esquemas, conforme apresentado a seguir.

Ao analisar os dados coletados durante a avaliação, foi observado que a maioria (66,7%) concordam plenamente sobre o design do jogo ser atraente e agradável durante a experiência de jogo. Além disso, foi atentado que, aos discentes avaliados, cerca de 53,3% concordaram completamente sobre a facilidade do game, 40% informaram que concordam e 6,7% se mantiveram indiferentes sobre a questão.

Observou-se ainda que 100% dos avaliados notificaram que se sentiam satisfeitos (73,3% concordaram totalmente e 26,7% apenas concordaram) com o conteúdo apresentado e estudado durante o game. Os discentes afirmaram ainda que o jogo pode ser uma grande ferramenta de aprendizado, facilitando significativamente o ensino de montagem e manutenção de computadores (60%).

Os resultados apontaram que 46,7% dos discentes concordam totalmente ou concordam que a organização do jogo trazia confiança, fazendo-os continuar a jogar, enquanto 6,7% mantiveram-se indiferentes quanto a essa questão.

Cerca de 53,3% dos discentes concordam totalmente quanto a capacidade do jogo trazer novos desafios com um ritmo adequado, enquanto 46,7% concordam. Ademais, dos discentes avaliados, 42,9% se sentiram indiferente quanto à dificuldade do jogo, 21,4% afirmaram não acharam o conteúdo apresentado difícil, porém 21,4% concordaram totalmente sobre os conteúdos presentes no jogo serem complexo e 14,3 apenas concordam.

Os discentes afirmam que o jogo pode facilitar na aprendizagem de montagem e manutenção de computadores, com 60% dos discentes concordaram totalmente no potencial do jogo quanto à aprendizagem da disciplina, enquanto 33,3% concordam e 6,7% dos discentes se consideram indiferente quanto a essa questão.

Além disso, demonstra que, cerca de 80% dos discentes avaliados, concordaram completamente ao conteúdo do jogo ser relevante, e sua capacidade de desenvolver o ensino abordando a manutenção e manutenção de computadores.

Por fim, os resultados mostraram que 73,3% dos discentes concordaram totalmente em estarem satisfeito com o jogo e sua capacidade de aprimorar o ensino de montagem e manutenção de computadores de forma lúdica e 26,7% dos discentes concordam sobre o tema abordado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tornar o conhecimento tecnológico mais acessível e divertido, *games* como Operação HUT -9, quebram barreiras e promovem a inclusão de todos os interessados em aprender. Com suas mecânicas inovadoras e narrativas cativantes, o JED apresentado neste trabalho não apenas pode ensinar sobre computadores, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o sucesso no mundo digital.

Os dados coletados na avaliação apontaram para uma boa aceitação do jogo pelos discentes que estão aprendendo sobre a matéria e mostraram o seu potencial como ferramenta para auxiliar no ensino lúdico de montagem e manutenção de computadores. Assim, além de proporcionar conhecimento técnico, ele incentiva os alunos a continuarem explorando e buscando novos conhecimentos acerca da temática.

Considerando o potencial crescente no jogo para o auxílio na aprendizagem de montagem e manutenção de computadores e com base nas avaliações positivas dentro do jogo pretende-se implementar mais fases dentro do jogo, que aprofundem ainda mais o conhecimento da disciplina e receber mais avaliações de novos discentes em processo de aprendizagem da disciplina de montagem e manutenção de computadores.

REFERÊNCIAS

BATTISTELLA, P. E.; VON WANGENHEIM, C. G. Engaged: Um processo de desenvolvimento de jogos para ensinar computação. *In* : SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE, 27. 2016. Minas Gerais. **Anais[...]**, SBC: Porto Alegre. p. 380 – 389, 2016. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/view/6718>. Acesso em: 05 mar. 2025.

CORINO, M. J. V.; BERTAGNOLLI, S. C.; SCHMITT, M. A. R. O ensino de hardware de computadores utilizando como alternativa didática a robótica educacional e a aprendizagem baseada em projetos. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, 2020.

DAMASCENO, E. F.; OLIVEIRA, D. Um Ambiente Virtual para Ensino de Instalação e Manutenção de Microcomputadores. **Global Science and Technology**, v. 6, p. 171-183, 2013.

DIAS, R. R., *et al.* “Hard game” associando realidade Virtual à teoria de jogos para a aprendizagem de Manutenção de computadores. *In*: SYMPOSIUM ON VIRTUAL

ANDAUGMENTED REALITY, 12., 2012. Niterói/RJ. **Anais[...]**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/download/62130502/HardGame_SRV201220200218-24811-8f9ftj.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

FARIAS, M. Z. Os jogos no ensino da matemática: reflexões sobre a prática pedagógica do professor: Los juegos en la enseñanza de las matemáticas: reflexiones sobre la práctica pedagógica del profesor. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, 2021.

INTRANETNOW. Trabalho em equipe: 5 fatores que podem prejudicar a colaboração do seu time. **INTRANETNOW**, 2021. Disponível em: <https://intranetnow.lumis.com.br/blog/trabalho-em-equipe-5-fatores-que-podem-prejudicar-a-colaboracao-do-seu-time.htm>. Acesso em: 05 mar. 2025.

MACEDO, R. T. *et al.* Laboratório de montagem e manutenção de computadores. 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, UAB, 2017.

NEVES, P. R. F.; SILVA, L. A. A. T.; SOUZA, M. L. A importância dos estudos de confiabilidade humana para melhoria dos procedimentos de montagem e manutenção de aerogeradores. *In*: BRASIL WINDPOWER, 1., 2015. Rio de Janeiro. **Anais[...]**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://abeeolica.org.br/wp-content/uploads/2017/02/BWP-2015-Paper-Paulo-Neves.doc>

PETRI, G.; VON WANGENHEIM, C. G.; BORGATTO, A. F. MEEGA+: Um Modelo para a Avaliação de Jogos Educacionais para o ensino de Computação. **Revista Brasileira de Informática na Educação** , v. 27, n. 03, p. 52-81, 2019.

OLIVEIRA, D. Mercado global de computadores volta a crescer após dois anos em queda. **CNN – Brasil**, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/negocios/mercado-global-de-computadores-volta-a-crescer-apos-dois-anos-em-queda/>. Acesso em: 05 mar. 2025.

RAZOR, Manutenção preventiva de computadores: por que é importante? **Razor**, 2020. Disponível em: <https://razor.com.br/blog/tecnologia/por-que-a-manutencao-preventiva-de-computadores-e-importante/>. Acesso em: 05 mar. 2025.

ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: INCENTIVANDO MENINAS NA COMPUTAÇÃO

CALDERON, Ivanilse¹
RIOS, Marcel²
TAMADA, Mariela³

RESUMO

Este artigo apresenta o desenvolvimento do projeto “Aplicação da Robótica Educacional para Incentivar Meninas na Computação”, destacando seus desafios, avanços e impactos positivos. O projeto é realizado com apoio do Edital 23/2024, PVZN, e tem como um de seus principais objetivos promover a inclusão de meninas na computação por meio da robótica educacional, utilizando-a como uma ferramenta de engajamento e pertencimento na área de tecnologia. Além de incentivar a participação feminina em atividades de programação e robótica, o projeto contribui para a formação acadêmica e profissional das participantes e para a inovação tecnológica no ambiente acadêmico. A metodologia adotada combina Metodologias Ativas de Aprendizagem, como *Design Thinking* e Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), proporcionando às estudantes uma experiência prática e imersiva. Espera-se que os resultados envolvam o aumento do interesse de meninas na computação e sua participação em competições nacionais da área.

Palavras-chave: tecnologia; aprendizagem; engajamento.

1 Doutoranda em Informática pela UFAM, IFRO, *Campus* Porto Velho Zona Norte, ivanilse.calderon@ifro.edu.br

2 Mestre em Informática pela UFAM, IFRO, *Campus* Porto Velho Zona Norte, marcel.rios@ifro.edu.br

3 Doutora em Informática pela UFAM, IFRO, *Campus* Porto Velho Zona Norte, mariela.tamada@ifro.edu.br

ABSTRACT

This article presents the development of the project “Application of Educational Robotics to Encourage Girls in Computing”, highlighting its challenges, progress, and positive impacts. The project is carried out with the support of Call for Proposals 23/2024, PVZN, and aims to promote the inclusion of girls in computing through educational robotics, using it as a tool for engagement and a sense of belonging in the technology field. In addition to encouraging female participation in programming and robotics activities, the project contributes to the academic and professional development of the participants and to technological innovation in the academic environment. The methodology combines Active Learning Methodologies, such as Design Thinking and Project-Based Learning (PBL), providing students with a practical and immersive experience. The expected outcomes include increasing girls' interest in computing and their participation in national competitions in the field.

Keywords: technology; learning; engagement.

1 INTRODUÇÃO

A crescente demanda por inovação tecnológica nas instituições de ensino tem incentivado o desenvolvimento de projetos que integram diversas áreas do conhecimento, com destaque para a robótica educacional. Essa abordagem não apenas estimula a aprendizagem ativa e a aplicação prática dos conceitos teóricos, mas também cria oportunidades para o desenvolvimento de soluções tecnológicas que atendam às necessidades específicas das comunidades escolares. Conforme apontado por Papert (1980), a robótica educacional desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, ao permitir que os estudantes aprendam por meio da experimentação e resolução de problemas reais. Nesse contexto, projetos que combinam robótica, programação e outras áreas tecnológicas têm o potencial de criar soluções inovadoras para desafios enfrentados por instituições de ensino.

Além de impulsionar a inovação, o uso de tecnologias emergentes como a robótica educacional é uma estratégia eficaz para aumentar a participação feminina em áreas historicamente dominadas por homens, como a ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM-Science, Technology, Engineering, Mathematics). Estudos recentes indicam que a introdução precoce de meninas em atividades práticas e tecnológicas, como a programação e a robótica, pode influenciar positivamente suas escolhas de carreira e aumentar a representação feminina nessas áreas (Gomes & Castro, 2019). Ao promover um ambiente de aprendizado inclusivo e colaborativo, onde meninas são incentivadas a participar ativamente do processo de desenvolvimento tecnológico, projetos como o proposto neste estudo desempenham um papel crucial na redução das disparidades de gênero em STEM.

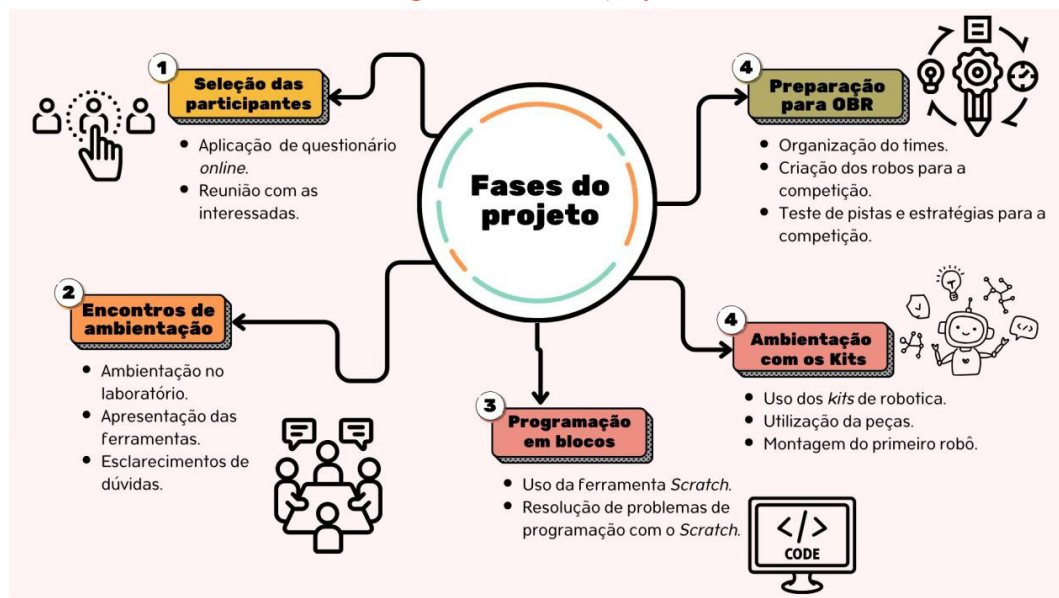
Este artigo apresenta as ações que foram desenvolvidas no projeto Aplicação da Robótica Educacional para Incentivar Meninas na Computação, destacando seus desafios, avanços e impactos positivos. O projeto combinou a adoção de dois tipos de Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAAs) para proporcionar às estudantes uma experiência prática e imersiva. Os resultados apresentam o interesse de meninas nas atividades e o despertar delas para a área da computação, bem como a motivação para participar de competições nacionais de robótica.

2 METODOLOGIA

2.1 Adoção da metodologia

A condução do projeto combina *Design Thinking* (DT) e Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) para proporcionar uma abordagem estruturada, prática e colaborativa. O DT é empregado nas etapas de identificação de problemas, ideação, prototipagem e testes, garantindo que as soluções desenvolvidas sejam relevantes e funcionais (BROWN, 2009). Simultaneamente, a metodologia PBL envolve as participantes em desafios práticos, promovendo a aprendizagem ativa por meio da experimentação e da resolução de problemas reais (BARROWS, 1986). As atividades do projeto foram estruturadas em quatro Fases (**Figura 1**), para garantir uma progressão adequada no aprendizado e na aplicação dos conhecimentos adquiridos:

Figura 1: Fases do projeto



Fonte: Elaborada pelos autores.

Cada Fase foi planejada para estimular o engajamento das participantes, promovendo a experimentação, a resolução de problemas e o aprendizado prático em robótica e programação. A seguir, detalhamos as fases do projeto,

desde a seleção das interessadas até a preparação para a OBR, destacando as estratégias adotadas para garantir uma experiência significativa e imersiva.

1ª Fase: Seleção das Participantes

Para mapear o interesse das estudantes do nível de Ensino Médio, aplicamos um formulário *online* utilizando o Google Forms, para facilitar a coleta das informações iniciais. Esta coleta de dados nos permitiu a identificação do perfil das participantes e seu nível de familiaridade com computação e robótica. Esse levantamento auxiliou na definição das estratégias pedagógicas e na organização das atividades.

2ª Fase: Primeiros Encontros e Ambientação

Realizamos dois encontros iniciais no laboratório de informática para introduzir as participantes ao projeto, apresentar as ferramentas e esclarecer dúvidas. Esse momento serviu também para promover a integração do grupo e despertar o interesse pelo aprendizado prático.

3ª Fase: Aprendizado de Programação em Blocos Orientada a Eventos

Dando continuidade ao projeto, organizamos encontros voltados ao ensino da programação em blocos por meio da plataforma *Scratch*. Essa etapa teve como objetivo introduzir os conceitos fundamentais de lógica de programação de forma lúdica e intuitiva, preparando as participantes para desafios na robótica. Tem programação orientada a eventos, como usado na construção de robôs. Além disso, os kits de robótica Lego adotam a mesma abordagem de programação em blocos, com menus e plataformas semelhantes, o que facilita a transição para a próxima etapa.

4ª Fase: Ambientação com os Kits de Robótica

Após a etapa de programação, as estudantes tiveram contato direto com os kits de robótica, explorando seus componentes e funcionalidades. Foram conduzidas atividades práticas para que pudessem compreender o funcionamento dos sensores e atuadores, motores e demais dispositivos utilizados na

construção de robôs. Além de simular os diferentes percursos de pistas com as rampas adquiridas ao longo do projeto, seguindo as normas da OBR.

5ª Fase: Organização dos Times e Preparação para a OBR

5.1 Prova prática

Com os estudantes entrosados e familiarizados entre si e com as práticas da RE, passamos a organizar as participantes em equipes para a construção dos próprios robôs e para a participação na OBR. As equipes foram orientadas a desenvolver estratégias para os desafios da competição, além de trabalhar em colaboração na montagem e programação dos robôs.

5.2 Prova Teórica

Paralelamente à competição prática, realizamos reuniões específicas para orientar as participantes que optaram por realizar a prova teórica individual da OBR. Nessas sessões, foram discutidos os conteúdos exigidos, resolvidas questões de provas anteriores e fornecidos materiais de estudo para aprofundamento.

2.2 Avaliação da metodologia

A avaliação do projeto ocorre em diferentes níveis, considerando aspectos técnicos, pedagógicos e o engajamento das participantes. A eficácia da metodologia é mensurada por meio dos seguintes indicadores:

- a. Participação ativa das estudantes em cada fase do projeto;
- b. Desenvolvimento de habilidades em programação e robótica;
- c. Qualidade dos robôs construídos e das soluções desenvolvidas pelas equipes;
- d. Interesse e engajamento das participantes nas competições da OBR.

As atividades são acompanhadas por duas professoras, um professor integrante do projeto e dois monitores, que são estudantes da segunda turma do projeto de robótica. O acompanhamento inclui observação direta e

autoavaliação das participantes, permitindo uma análise contínua do aprendizado e do engajamento. Além disso, realizamos *feedbacks* constantes para aprimorar a abordagem pedagógica e ajustar as atividades conforme as necessidades do grupo. A coleta de dados sobre o desempenho e a percepção das estudantes será fundamental para a melhoria contínua do projeto em suas futuras edições.

De modo geral, podemos avaliar que a escolha das metodologias DT e PBL para o desenvolvimento do projeto foi fundamentada na necessidade de proporcionar um aprendizado prático, dinâmico e colaborativo, alinhado às diferentes fases da iniciativa. Ambas as abordagens foram essenciais para estruturar as atividades e garantir que as participantes desenvolvessem habilidades técnicas e socioemocionais, tornando-se protagonistas do próprio aprendizado. Sendo assim, a DT é adotada para incentivar a criatividade e a resolução de problemas ao longo do projeto. Na 1ª fase, ao mapear o interesse das estudantes por meio de um formulário *online*, conseguimos identificar seus perfis, permitindo um planejamento mais assertivo das atividades. A 2ª fase, de ambientação, também seguiu essa abordagem ao focar na integração do grupo, promovendo um ambiente colaborativo para que as participantes se sentissem confortáveis com as ferramentas e conceitos apresentados.

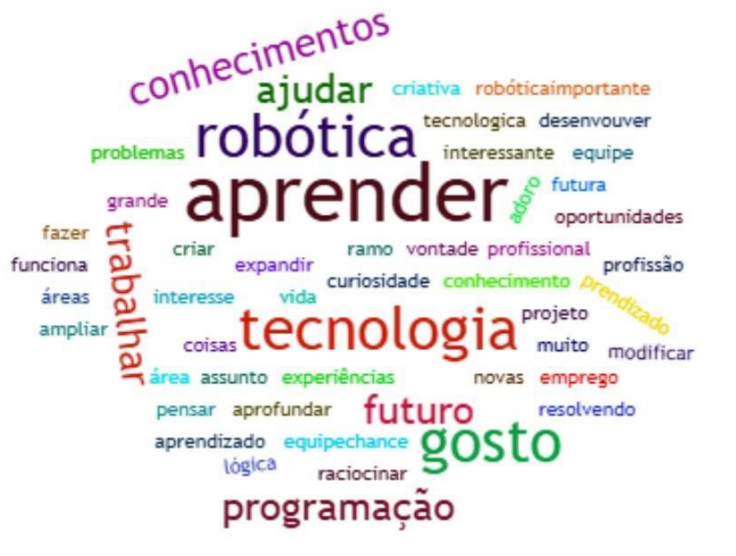
Enquanto que a PBL é essencial para a construção do conhecimento de forma progressiva e aplicada, na 3ª fase, o ensino da programação em blocos utilizando o *Scratch* garantiu que as estudantes compreendessem os fundamentos da lógica de programação antes de avançar para desafios mais complexos. Essa metodologia também se mostrou eficaz na 4ª fase, em que as participantes puderam experimentar diretamente os kits de robótica, explorando sensores, motores e atuadores em atividades práticas, facilitando a transição para a construção dos robôs. Na 5ª fase, voltada para a organização dos times e preparação para a OBR, reforçou a importância do trabalho colaborativo, incentivando a troca de conhecimento entre as estudantes na construção dos robôs para a competição prática. Além disso, a preparação para a prova teórica seguiu uma abordagem estruturada, com encontros de estudo e resolução de questões, garantindo que as alunas tivessem autonomia na aprendizagem.

Por fim, observamos que dessa forma, a combinação das metodologias adotadas permitiu uma experiência imersiva, estimulando o engajamento, a criatividade e a resolução de problemas, aspectos fundamentais para a formação de meninas na área da computação e da robótica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na 1ª Fase do projeto, foi proposto um questionário para conhecer o interesse das estudantes em relação aos estudos no projeto relacionados a RE. A **Figura 2** apresenta a nuvem de palavras que criamos a partir das respostas das participantes. A nuvem de palavras reflete os termos mais mencionados por elas ao expressarem seus interesses em participar do projeto. Esse tipo de visualização destaca as palavras com maior frequência, permitindo uma análise qualitativa sobre as motivações das estudantes.

Figura 2: Nuvem de palavras com os termos mais mencionados pelas meninas



Fonte: Elaborada pelos autores.

No caso específico desta nuvem, as palavras mais recorrentes foram “**aprender**”, “**conhecimentos**”, “**ajudar**”, “**trabalhar**”, “**tecnologia**”, “**futuro**”, “**robótica**”, “**gosto**” e “**programação**”. Essa predominância sugere que as meninas enxergam o projeto como uma oportunidade de aprendizado e aquisição de novos conhecimentos, além de uma forma de desenvolver habilidades técnicas e ampliar perspectivas para o futuro profissional.

Enquanto os termos como “**ajudar**” e “**trabalhar**” indicam que algumas participantes também veem a robótica e a programação como meios para contribuir com a sociedade ou atuar profissionalmente na área. Além disso, a forte

presença de palavras como “**tecnologia**” e “**robótica**” confirma o interesse delas em explorar essas temáticas, enquanto “**gosto**” e “**programação**” evidenciam uma afinidade prévia com a área. Assim, a nuvem de palavras resume os interesses das participantes e de algum modo, pode nos ajudar a entender, ou mesmo reforçar a relevância do projeto em despertar o engajamento e ampliar as oportunidades das meninas na computação e na robótica educacional.

Observando os encontros iniciais no laboratório de informática, podemos destacar que estes foram fundamentais para criar um ambiente acolhedor e incentivar a participação ativa das estudantes. Durante essa fase, foi possível observar um aumento do engajamento das meninas, muitas das quais demonstraram curiosidade e entusiasmo em explorar a robótica e a programação.

Um dos principais resultados da 2ª fase foi a superação do receio inicial de algumas participantes em relação à computação. Muitas relataram que, antes do projeto, acreditavam que essa área era complexa ou pouco acessível para elas. No entanto, por meio de atividades introdutórias, como a exploração de ferramentas digitais e diálogos sobre a importância da tecnologia, as estudantes passaram a enxergar a robótica como algo envolvente e acessível.

Além disso, a interação entre as participantes foi fortalecida, promovendo um ambiente colaborativo. Um exemplo concreto desse resultado foi a formação espontânea de pequenos grupos de estudo, nos quais algumas meninas com mais familiaridade com tecnologia passaram a ajudar colegas que estavam tendo os primeiros contatos com os conteúdos abordados. Esse espírito de cooperação e troca de conhecimentos reforçou a motivação do grupo e criou uma base sólida para as próximas etapas do projeto.

Na 3ª Fase a introdução à programação em blocos com a plataforma *Scratch* proporcionou uma experiência dinâmica e mais acessível para as participantes (**Figura 3**), permitindo que elas desenvolvessem uma compreensão intuitiva da lógica de programação. Durante essa fase, as estudantes avançaram gradualmente, partindo de conceitos básicos até a criação de seus próprios projetos interativos.

Na programação orientada a eventos, a execução do código é acionada por eventos específicos, como: um clique do mouse, pressionar uma tecla, um objeto tocando em outro, uma variável atingindo determinado valor (tempo, pontuação etc).

No *Scratch*, os blocos “quando [evento] acontecer” são exemplos claros desse paradigma. Alguns exemplos:

“Quando a bandeira verde for clicada” → **Inicia o programa.**

“Quando a tecla A for pressionada” → **Executa uma ação ao pressionar a tecla A.**

“Quando eu receber [mensagem]” → Dispara um bloco de código ao receber um evento de outro objeto.

Os eventos no *Scratch* são bastante semelhantes ao que ocorre com robôs que operam de forma autônoma, sem manipulação por controle remoto. Para que esses robôs tomem decisões e executem ações de maneira independente, o programa embarcado precisa estar preparado para responder a diferentes situações (eventos) detectadas pelo ambiente.

Figura 3: Aulas de introdução à programação com Scratch.



Fonte: próprios autores.

A programação orientada a eventos no *Scratch* se aproxima desse conceito, tornando-se uma ferramenta valiosa no ensino de robótica educacional. Por meio dessa abordagem, os alunos aprendem que um robô deve estar sempre pronto para reagir a estímulos externos de forma autônoma, assim como os personagens no Scratch respondem a eventos acionados pelo usuário ou por outros objetos dentro do ambiente virtual.

O *Scratch* funciona como um ambiente de simulação, onde os próprios estudantes podem criar cenários e interações, servindo como uma introdução à robótica. Essa experiência inicial permite que eles compreendam conceitos fundamentais antes de avançarem para um ambiente mais estruturado e controlado, no qual interagem com robôs físicos.

Um dos principais resultados da 3ª Fase foi o desenvolvimento de jogos autorais, nos quais as participantes aplicaram os conhecimentos adquiridos para programar movimentos, interações e eventos dentro do ambiente do *Scratch*. Além disso, foi proposto o desenvolvimento de um jogo que ajudasse a fortalecer o raciocínio lógico e a criatividade.

Um exemplo concreto desse progresso foi o caso de uma estudante que, no início, demonstrava insegurança em relação à programação, mas conseguiu, ao longo dos encontros, criar um jogo completo com diferentes fases e interações personalizadas. Esse avanço reflete o impacto positivo da abordagem prática, que permitiu às participantes visualizar na prática como a programação pode ser aplicada para resolver problemas e criar soluções inovadoras. Outro ponto relevante foi a colaboração entre as estudantes, que passaram a trocar ideias e ajudar umas às outras na resolução dos desafios. Esse engajamento coletivo fortaleceu a confiança do grupo e criou uma base sólida para a próxima etapa do projeto, na qual a robótica será integrada à programação.

Na 4ª fase, as participantes tiveram a primeira experiência prática com os kits de robótica (**Figura 4**), consolidando o conhecimento adquirido na programação em blocos e aplicando-o no manuseio de sensores, motores e demais componentes eletrônicos. A transição do ambiente virtual para o físico trouxe um novo nível de aprendizado, permitindo que as meninas compreendessem, de forma concreta, como a programação pode controlar dispositivos reais.

Os resultados dessa etapa foram expressivos, com as estudantes demonstrando autonomia e criatividade na montagem e programação dos robôs. A exploração dos kits proporcionou um aprendizado prático sobre circuitos, movimentação e interações com o ambiente, fortalecendo a compreensão de conceitos essenciais da robótica educacional. Além disso, a utilização das rampas adquiridas no projeto permitiu simular percursos reais, desafiando as participantes a programarem seus robôs para ultrapassar obstáculos, ajustar trajetórias e responder a comandos com precisão. Esse processo ampliou as habilidades técnicas e estimulou a resolução de problemas e o trabalho em equipe, essenciais para a próxima etapa do projeto.

Figura 4: Algumas participantes do projeto e seus primeiros robôs.



Fonte: próprios autores.

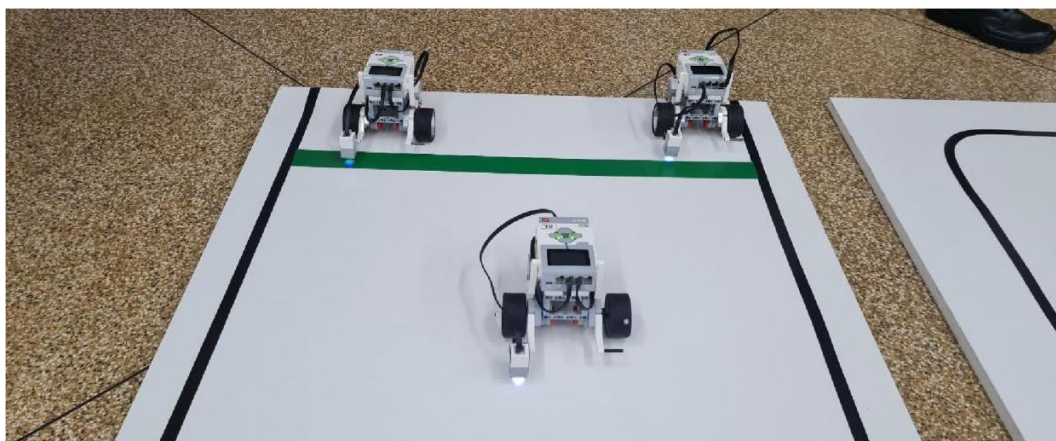
Atualmente, estamos em andamento com a 5ª Fase. Nesta fase as estudantes continuarão treinando até meados de agosto, quando participarão da OBR. Esta fase é fundamental para consolidar os aprendizados adquiridos nas fases anteriores e preparar as participantes para os desafios da competição, tanto na prova prática quanto na prova teórica. Em relação a prova prática percebemos que as estudantes já familiarizadas entre si e com os conceitos de robótica educacional, organizamos as participantes em equipes para a construção e aprimoramento dos robôs que serão utilizados na competição. Durante essa fase, as equipes estão sendo desafiadas a desenvolver estratégias eficazes para superar os desafios propostos pela OBR, aprimorando a montagem e programação de seus robôs (**Figura 5**).

Os treinamentos incluem a realização de testes práticos em diferentes percursos e simulações de desafios, permitindo que as participantes ajustem seus projetos e aprimorem a precisão dos sensores e motores. Além disso, o trabalho em equipe tem sido um aspecto fundamental, incentivando a colaboração, a troca de conhecimentos e a divisão de responsabilidades dentro dos times.

Em relação a prova teórica, apenas duas estudantes do projeto optaram por realizar a prova teórica individual da OBR. De acordo com o regulamento da competição, aquelas que participam da prova teórica não podem competir na prova prática, o que levou à divisão das participantes entre as duas modalidades. Para garantir que essas alunas estejam bem preparadas,

realizamos reuniões específicas nas quais serão revisados os conteúdos exigidos na avaliação, resolvidas questões de provas anteriores e fornecidos materiais de estudo complementares. Esse processo é essencial para reforçar o entendimento teórico dos conceitos fundamentais da robótica e aprimorar habilidades analíticas. Por fim, à medida que essa fase avança, observamos grande comprometimento e dedicação das participantes em ambas as modalidades. Esperamos que essa etapa fortaleça ainda mais o interesse delas pela área de tecnologia e as motive a continuar explorando novos desafios no campo da robótica e da computação.

Figura 5: Os robôs testando a pista/percurso.



Fonte: Próprio autores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Aplicação da Robótica Educacional para Incentivar Meninas na Computação tem demonstrado resultados positivos ao utilizar Metodologias Ativas de Aprendizagens para engajar e incluir meninas na área da tecnologia. Desde a seleção das participantes até as fases de ambientação, programação em blocos e construção de robôs, observamos um crescimento significativo no interesse e na participação das estudantes em atividades de robótica e computação.

A preparação para a OBR tem sido um marco fundamental do projeto, proporcionando desafios práticos e teóricos que ampliam o aprendizado e fortalecem a autonomia das alunas. A divisão entre as modalidades prática e teórica permitiu que cada estudante explorasse seus interesses e habilidades,

respeitando as regras da competição e garantindo um processo de aprendizado inclusivo e enriquecedor.

Além das habilidades técnicas adquiridas, o projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como trabalho em equipe, resolução de problemas e perseverança diante dos desafios. A participação ativa das estudantes reforça a importância de iniciativas educacionais que promovam equidade de gênero na tecnologia, incentivando meninas a se enxergarem como protagonistas no campo da computação e da robótica.

Como continuidade do projeto, pretende-se ampliar as ações para engajar um número ainda maior de meninas, fortalecer as estratégias de ensino e incentivar a participação em novas competições e eventos tecnológicos. Os resultados obtidos até o momento demonstram que a robótica educacional é uma ferramenta poderosa para inclusão e transformação, despertando o interesse feminino pela tecnologia e criando oportunidades para um futuro mais diverso e inovador.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação (GPComp), ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

REFERÊNCIAS

BARROWS, H. S. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**, v. 20, n. 6, p. 481-486, 1986.

BROWN, T. Change by design: how design thinking creates new alternatives for business and society. New York: Harper Business, 2009.

GOMES, M.; CASTRO, P. Meninas na tecnologia: desafios e oportunidades para a inclusão feminina em STEM. **Revista Brasileira de Educação Tecnológica**, v. 12, n. 3, p. 45-60, 2019.

MORAN, J. Aprendizagem ativa: contribuições para a inovação educacional. **Revista de Educação e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 22-35, 2015.

PAPERT, S. **Mindstorms**: children, computers, and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: IMPACTOS DA SAI E PBL NO APRENDIZADO AUTÔNOMO

CALDERON, Ivanilse¹
MAIA, Felipe²
OLIVEIRA, Vanessa³

RESUMO

Este artigo apresenta a experiência de implementação das Metodologias Ativas de Aprendizagem Sala de Aula Invertida e Aprendizagem Baseada em Problemas na disciplina Recursos Multimídia do Curso Técnico em Informática EaD Concomitante ao Ensino Médio, na turma de 2023. O curso contava com duas turmas, uma no período da manhã, com 38 estudantes, e outra no período da tarde, com 34 estudantes, que frequentavam o campus apenas duas vezes por semana. A metodologia SAI foi utilizada para a apresentação dos conteúdos teóricos, enquanto a PBL foi empregada em sala de aula para o desenvolvimento de recursos multimídia. Como resultado, os estudantes produziram diversos materiais, como *e-book* interativos, vídeos animados, animações, jogos, apresentações interativas, conteúdos para as redes sociais, *podcasts* e entrevistas gravadas, utilizando ferramentas gratuitas disponíveis na *web*.

Palavras-chave: Metodologias ativas de aprendizagem, Sala de aula invertida, Aprendizagem baseada em problemas, Recursos multimídia.

1 Doutoranda em Informática pela UFAM, IFRO, *Campus* Porto Velho Zona Norte, ivanilse.calderon@ifro.edu.br.

2 Mestrando em Ciência da Computação pela UEL, IFRO, *Campus* Porto Velho Zona Norte, ofelipemaia@gmail.com.br.

3 Mestra em Educação Escolar UNIR, IFRO, *Campus* Porto Velho Zona Norte vanessa.oliveira@ifro.edu.br.

ABSTRACT

This article presents the experience of implementing Active Learning Methodologies, specifically the Flipped Classroom and Problem-Based Learning, in the Multimedia Resources course of the Technical Program in Computer Science, offered in a blended learning format alongside high school education, for the 2023 cohort. The program had two groups: one in the morning, with 38 students, and another in the afternoon, with 34 students, who attended campus only twice a week. The Flipped Classroom methodology was used for presenting theoretical content, while Problem-Based Learning was applied in the classroom for the development of multimedia resources. As a result, students produced various materials, such as interactive e-books, animated videos, animations, games, interactive presentations, content for social media, podcasts, and recorded interviews, using free tools available on the web.

Keywords: Active learning methodologies, Flipped classroom, Problem-based learning, Multimedia resources.

1 INTRODUÇÃO

A adoção de Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAAs) tem se mostrado uma estratégia eficaz para aprimorar o processo educacional, especialmente em cursos técnicos e a distância. Dentre essas metodologias, destacam-se a Sala de Aula Invertida (SAI) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), que promovem o protagonismo do estudante e a aplicação prática dos conteúdos teóricos. Estudos recentes indicam que a adoção dessas abordagens pode reduzir índices de reprovação e evasão, além de aumentar o engajamento dos alunos (ALVES; MEDEIROS; MELO, 2020).

No contexto da educação a distância (EaD), a aplicação de MAAs enfrenta desafios particulares, como a limitação de encontros presenciais e a necessidade de recursos tecnológicos adequados. Entretanto, experiências têm demonstrado que, mesmo com encontros presenciais reduzidos, é possível implementar com sucesso estratégias como a SAI e a PBL, proporcionando aos estudantes oportunidades de desenvolver habilidades práticas e teóricas de forma integrada (CALDERON; SILVA; FEITOSA, 2023).

Especificamente na disciplina de Recursos Multimídia do Curso Técnico em Informática EaD Concomitante ao Ensino Médio, a combinação da SAI para a apresentação dos conteúdos teóricos e da PBL para o desenvolvimento de recursos multimídia mostrou-se eficaz. Os estudantes, organizados em duas turmas – uma matutina com 38 alunos e outra vespertina com 34 – que frequentavam o *campus* apenas duas vezes por semana, produziram materiais diversos, como *e-books* interativos, vídeos animados, jogos, conteúdos para as redes sociais e *podcasts*, utilizando ferramentas gratuitas disponíveis na web. Essa abordagem permitiu que os estudantes aplicassem os conhecimentos adquiridos de maneira prática, mesmo com a limitação de encontros presenciais. Estudos apontam que MAAs proporcionam maior autonomia e engajamento, tornando o aprendizado mais significativo (BERGMANN; SAMS, 2016).

Nossa experiência apresenta a eficácia das MAAs no ensino de disciplinas técnicas. A utilização de estratégias como a SAI e a PBL pode facilitar a compreensão dos conteúdos e desenvolve competências essenciais, como a resolução de problemas e o trabalho em equipe (ALMEIDA *et al.*, 2019). Na experiência em questão, a produção de materiais multimídia pelos próprios estudantes contribui para a construção de um aprendizado mais contextualizado e alinhado às exigências do mercado (BRITO; MEDEIROS; BEZERRA,

2019). Logo, o presente artigo descreve o processo de aplicação das metodologias SAI e PBL na disciplina Recursos Multimídia do Curso Técnico em Informática EaD Concomitante ao Ensino Médio, buscando capacitar os estudantes na aplicação de tecnologias de multimídia para produção de imagens, áudio, vídeo e animação.

2 METODOLOGIA

A fundamentação teórica das MAAs está ancorada em princípios construtivistas, que defendem a aprendizagem como um processo ativo e contextualizado. Piaget (1976) enfatiza que o conhecimento é construído a partir da interação do indivíduo com o meio, enquanto Vygotsky (1987) destaca a importância do contexto social e das interações para o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, SAI e PBL criam ambientes de aprendizagem que favorecem a construção significativa do conhecimento, alinhando-se às teorias educacionais contemporâneas. Os estudantes do curso concomitante frequentavam o *campus* apenas duas vezes por semana, sendo assim, a abordagem metodológica combinou essas duas estratégias.

A SAI propõe que os estudantes tenham o primeiro contato com o conteúdo fora do ambiente escolar, por meio de materiais como videoaulas e leituras indicadas. Dessa forma, o tempo em sala de aula é dedicado a atividades práticas, discussões e esclarecimento de dúvidas, facilitando a aprendizagem ativa e colaborativa. Essa inversão permite que os estudantes aprofundem o entendimento dos temas, enquanto o professor atua como mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Bergmann e Sams (2016) destacam que essa metodologia promove maior interação e personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos.

Enquanto que a PBL é uma metodologia que utiliza problemas reais como ponto de partida para o processo de aprendizagem. Os estudantes são desafiados a investigar, pesquisar e propor soluções, desenvolvendo habilidades críticas e reflexivas. Esse método estimula a autonomia, a capacidade de trabalhar em equipe e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. De acordo com Barrows e Tamblyn (1980), a PBL prepara os estudantes para enfrentar situações complexas, tornando-os protagonistas de seu aprendizado e aptos a lidar com desafios profissionais futuros.

2.1 Adoção das MAAs

SAI: A adoção da SAI foi estruturada de forma a proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizagem autônoma e guiada. Antes do início das atividades, os estudantes receberam explicações detalhadas sobre o funcionamento da metodologia, incluindo orientações sobre como organizar seu tempo de estudo e realizar as atividades propostas. Foram apresentados os benefícios dessa abordagem, destacando a importância da autonomia e do engajamento ativo no processo de aprendizagem.

Para garantir um estudo estruturado, a cada aula era disponibilizado um roteiro de estudo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Esse roteiro considerava o objetivo da aula, as habilidades, conhecimentos e competências que os estudantes deveriam desenvolver. Além disso, era planejado para que o tempo de estudo não ultrapassasse 50 minutos, equilibrando momentos de leitura, visualização de vídeos e prática de exercícios interativos. O conteúdo era apresentado de maneira lúdica e acessível, evitando sobrecarga de leitura e favorecendo uma aprendizagem fluida e dinâmica.

Os conteúdos teóricos da disciplina, como multimídia e hipermídia, mídias discretas e contínuas, tecnologias de animação e manipulação de recursos multimídia, foram disponibilizados previamente em formato digital. Os estudantes tinham acesso a textos explicativos, vídeos instrutivos e atividades interativas no AVA, permitindo-lhes explorar os conceitos antes dos encontros presenciais. Além disso, as atividades preparatórias incluíam exercícios que estimulavam o pensamento crítico e facilitavam a conexão entre teoria e prática.

Durante os encontros presenciais, os conhecimentos adquiridos eram consolidados por meio de discussões, esclarecimento de dúvidas e atividades práticas. A aplicação da metodologia SAI possibilitou que o tempo em sala de aula fosse utilizado de forma mais produtiva, com foco na interação entre os estudantes e na aplicação dos conceitos em projetos reais. Dessa forma, a abordagem não apenas reforçou a autonomia dos estudantes, mas também aumentou seu engajamento e compreensão dos conteúdos técnico-profissionais.

PBL: Durante os encontros presenciais, os estudantes foram desafiados a resolver problemas práticos por meio do desenvolvimento de produtos multimídia, utilizando ferramentas gratuitas disponíveis na *web*. Para potencializar a colaboração e a troca de conhecimentos, a turma foi organizada em times de até quatro estudantes, sendo que alguns grupos contaram com cinco participantes. A dinâmica

de trabalho em equipe permitiu que os estudantes compartilhassem habilidades e experiências, promovendo um aprendizado mais significativo e colaborativo.

Ao longo do semestre, foi proposto um desafio que consistia na criação de um conteúdo multimídia com o objetivo de conscientizar a comunidade sobre um problema relevante ou oferecer uma solução para alguma demanda social. Os temas abordados incluíram questões como meio ambiente, violência doméstica, suicídio, prática de esportes, sedentarismo, o processo seletivo do IFRO, Outubro Rosa, entre outros assuntos de impacto social. A escolha desses temas permitiu que os estudantes aplicassem os conhecimentos adquiridos na disciplina em projetos que tivessem um alcance maior e um propósito concreto na comunidade.

As atividades foram desenvolvidas tanto em sala de aula quanto no laboratório de informática, onde os estudantes tiveram acesso à internet para pesquisa e desenvolvimento dos projetos. Nesse ambiente, puderam explorar diversas ferramentas e recursos multimídia para a criação de vídeos, animações, conteúdos para as redes sociais, *podcasts*, apresentações interativas e outros formatos. O trabalho em equipe incentivou o desenvolvimento de habilidades técnicas e socioemocionais, como comunicação, resolução de problemas e criatividade.

Ao final do semestre, os produtos multimídia desenvolvidos foram apresentados entre as equipes da turma em uma sessão avaliativa. A apresentação contou com a participação de uma banca composta por dois professores, uma pedagoga e um assistente educacional, que analisaram os trabalhos com base em critérios previamente estabelecidos. Além disso, alguns projetos foram divulgados em escolas onde os estudantes cursavam o ensino médio, ampliando seu alcance e impacto. Um exemplo foi o material produzido para divulgar o processo seletivo do IFRO, que permitiu informar e engajar potenciais candidatos de forma acessível e dinâmica. A experiência proporcionou aos estudantes o domínio técnico das ferramentas multimídia e compreensão de como a tecnologia pode ser usada para informar, conscientizar e gerar impacto social. Dessa forma, avaliamos que a proposta da disciplina foi além da simples aprendizagem de conteúdos teóricos, promovendo uma vivência prática e significativa no campo profissional.

2.2 Avaliação da adoção das MAAs

A avaliação da adoção das MAAs e da aprendizagem dos conteúdos técnico-profissionais foi realizada a partir de múltiplos critérios, combinando participação ativa dos estudantes, qualidade dos produtos desenvolvidos e

percepção dos próprios estudantes sobre o aprendizado. A efetividade da metodologia foi analisada por meio de questionários, observação direta e análise das atividades propostas no AVA, garantindo um processo avaliativo abrangente e alinhado aos objetivos pedagógicos.

Os conteúdos da disciplina foram disponibilizados no AVA por meio de links para aulas, livros, artigos científicos e materiais complementares, como slides e textos elaborados pelos professores. Para cada conteúdo apresentado, os estudantes realizaram atividades que estimulavam o pensamento crítico, incluindo caça-palavras, questões de múltipla escolha, produção de apresentações, criação de *wikis* e pesquisas na Minha Biblioteca, um acervo digital disponibilizado pelo *campus*. Essas atividades tinham como propósito reforçar a compreensão dos temas e permitir que os estudantes aplicassem os conceitos aprendidos em diferentes formatos.

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem considerou tanto a entrega dentro dos prazos estipulados quanto a qualidade dos materiais produzidos. Cada atividade foi analisada em relação ao objetivo da aula, conforme descrito no AVA, e ao nível de engajamento dos estudantes na sua realização. A proposta da MAA exigia não apenas a reprodução do conteúdo, mas a sua ressignificação em diferentes contextos, aproximando os estudantes das situações reais enfrentadas na prática profissional.

Enquanto que os questionários aplicados e a observação direta indicaram que a combinação da SA) com a PBL contribuiu para o aumento do engajamento e da compreensão dos conteúdos práticos. Além disso, os produtos desenvolvidos pelos estudantes, como *e-books* interativos, vídeos animados, jogos, conteúdos para as redes sociais e *podcasts*, demonstraram um aprendizado aplicado, alinhado às demandas da área técnica. O envolvimento ativo na construção do próprio conhecimento e a realização de atividades diversificadas fortaleceram a conexão entre a teoria e a prática, preparando os estudantes para os desafios do mundo profissional.

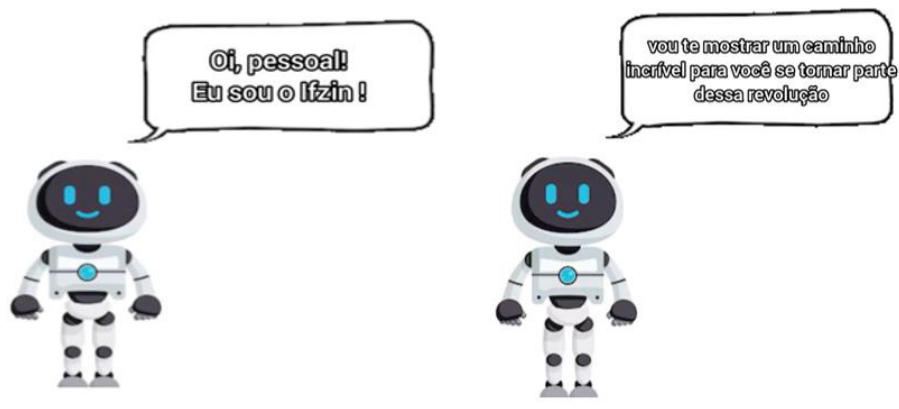
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudantes produziram diversos materiais multimídia, demonstrando habilidades na aplicação das tecnologias estudadas. Os principais produtos desenvolvidos foram: Livro interativo, vídeos animados, animações, jogo, apresentações interativas, *podcasts*. As produções foram realizadas utilizando

ferramentas gratuitas, como: Canva (*design* gráfico e apresentações interativas), Scratch (desenvolvimento de animações e jogos), Audacity (edição de áudio), OBS Studio (gravação de vídeo), CapCut (edição de vídeo), H5P (criação de conteúdo interativo) e InShot (edição de vídeo para dispositivos móveis). Alguns trabalhos serão apresentados a seguir:

Um dos trabalhos destaque foi a animação voltada para o engajamento de novos estudantes no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) do IFRO, criando o personagem IFZIN (**Figura 1**), criada por três estudantes que demonstraram grande dedicação. Eles próprios foram os personagens do vídeo, narrando e abordando temas relevantes sobre a escolha profissional e o futuro na área de tecnologia. Esse projeto proporcionou aos estudantes uma experiência prática com técnicas de animação e *storytelling*, além de reforçar o pensamento crítico sobre o papel da tecnologia na formação profissional. O vídeo pode ser assistido clicando [aqui](#).

Figura 1: Produção da turma para engajar estudantes com o IFZIN.



Fonte: Elaborada pelos autores, retirada do trabalho dos estudantes.

Observamos que a criação dessa animação permitiu que os estudantes desenvolvessem diversas habilidades técnicas e socioemocionais. No aspecto técnico, eles aprimoraram competências em edição de vídeo, animação digital e design gráfico, experimentando ferramentas de criação audiovisual e aprendendo a estruturar narrativas envolventes. Além disso, a necessidade de roteirizar e narrar o conteúdo fortaleceu suas habilidades de comunicação oral e escrita, exigindo clareza na transmissão das informações. No campo

socioemocional, o trabalho em equipe foi fundamental para a divisão de tarefas, o respeito às ideias dos colegas e a resolução colaborativa de desafios. O projeto também estimulou o pensamento crítico e a reflexão sobre o impacto da tecnologia na sociedade, ajudando os estudantes a consolidarem sua visão de futuro e a se prepararem para escolhas profissionais mais conscientes.

Outro projeto relevante foi o IFroCast (**Figura 2**), um *podcast* desenvolvido pelos estudantes para entrevistar coordenadores dos cursos técnicos e da coordenação de estágio, compartilhando informações importantes para futuros estudantes. A criação desse *podcast* permitiu que os estudantes aprimorassem suas habilidades de comunicação oral, planejamento de conteúdo e edição de áudio, além de ampliar o alcance das informações sobre os cursos ofertados pelo IFRO. O episódio pode ser ouvido [aqui](#).

Figura 2: Produção do IFroCast.



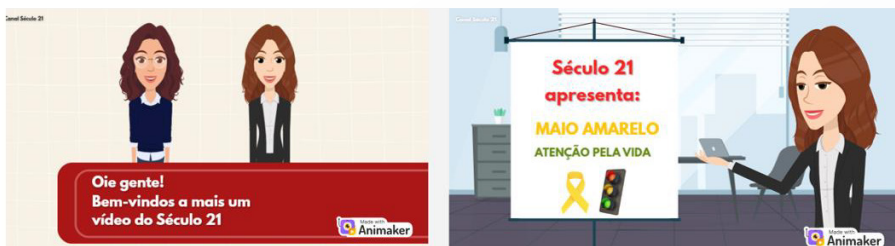
Fonte: Elaborada pelos autores, retirada do trabalho dos estudantes.

Entendemos que a produção do IFroCats proporcionou aos estudantes uma experiência prática na criação de *podcasts*, permitindo que desenvolvessem habilidades técnicas e comunicacionais essenciais para o meio digital. No aspecto técnico, eles aprenderam a utilizar ferramentas de gravação e edição de áudio, explorando softwares específicos para melhorar a qualidade sonora e estruturar um episódio envolvente. Além disso, o processo de produção exigiu planejamento e organização, desde a definição dos temas e convidados até a formulação de perguntas relevantes para as entrevistas. No campo das habilidades interpessoais, os estudantes aprimoraram a comunicação oral, aprendendo a conduzir diálogos de

forma clara e objetiva, e a escuta ativa, essencial para interações mais dinâmicas e produtivas. A experiência também incentivou o pensamento crítico, uma vez que precisaram selecionar e validar informações para garantir a qualidade do conteúdo compartilhado, contribuindo para a formação de uma postura mais investigativa e reflexiva diante do aprendizado e da vida profissional.

Tivemos também produtos desenvolvidos pensando em campanhas de conscientização, por exemplo, o vídeo de conscientização sobre o Maio Amarelo, que abordou a importância da segurança no trânsito. Esse projeto reforçou a importância do uso de mídias digitais para campanhas educativas e sensibilização da comunidade. Para a produção do vídeo animado sobre o Maio Amarelo (**Figura 3**), as estudantes iniciaram o trabalho com uma pesquisa aprofundada sobre a campanha, buscando compreender a relevância da segurança no trânsito e os principais dados estatísticos sobre acidentes. Com base nas informações coletadas, elas estruturaram um roteiro educativo, definindo a narrativa e os elementos visuais que tornariam o conteúdo mais impactante. O vídeo pode ser acessado [aqui](#).

Figura 3: Vídeo animado sobre o Maio Amarelo.



Fonte: Elaborada pelos autores, retirada do trabalho das estudantes.

As estudantes criaram a animação utilizando a plataforma Animaker, uma ferramenta gratuita que permite a criação de vídeos animados de forma intuitiva. As estudantes exploraram os recursos disponíveis para selecionar personagens, cenários e efeitos visuais, garantindo que a mensagem fosse transmitida de maneira clara e envolvente. Além disso, elas trabalharam na edição e sincronização da narração com as animações, aperfeiçoando habilidades de *storytelling* e produção audiovisual.

Acreditamos que essa experiência proporcionou um aprendizado valioso, permitindo que as estudantes desenvolvessem competências em *design* digital, planejamento de campanhas educativas e comunicação visual. Além disso, o

projeto reforçou a importância da responsabilidade social, mostrando como a tecnologia e as mídias digitais podem ser utilizadas para informar e conscientizar a comunidade sobre temas de interesse público.

Um vídeo para a conscientização sobre o impacto das redes sociais na comunicação (**Figura 4**), produzido por duas estudantes que, inicialmente, apresentavam dificuldades, mas conseguiram superar desafios e entregar um material de qualidade. A produção desse vídeo permitiu que as estudantes compreendessem melhor as influências da tecnologia na sociedade e desenvolvessem competências de pesquisa, edição de vídeo e comunicação digital. O trabalho pode ser acessado [aqui](#).

Figura 4: Vídeo para a conscientização sobre as redes sociais.



Fonte: Elaborada pelos autores, retirada do trabalho das estudantes.

Além disso, foi desenvolvida uma animação para apresentar os cursos do IFRO (**Figura 5**), com o objetivo de auxiliar futuros estudantes na escolha do curso técnico. A atividade permitiu que os participantes aplicassem conceitos de *design* gráfico, edição de vídeo e narrativa interativa. A animação pode ser vista [aqui](#).

Figura 5: Animação para apresentar os cursos do IFRO.



Fonte: Elaborada pelos autores, retirada do trabalho dos estudantes.

Além dos materiais audiovisuais, os estudantes criaram *folders* e *e-book* manuais ilustrados (**Figura 6**) de divulgação sobre a história do IFRO, consolidando conhecimentos sobre a instituição e aplicando técnicas de *design* gráfico e comunicação visual.

Figura 6: *Folders* e *e-book* manuais ilustrados.



Fonte: Elaborada pelos autores, retirada do trabalho dos estudantes.

A criação dos *folders* e *e-books* ilustrados permitiu que os estudantes desenvolvessem uma série de habilidades técnicas e cognitivas fundamentais para a produção de materiais informativos e educativos. Durante o processo, eles aprofundaram seus conhecimentos sobre a história e a missão do IFRO, compreendendo a importância da instituição na formação profissional e acadêmica da comunidade. No aspecto técnico, os estudantes aprenderam a utilizar ferramentas de *design* gráfico, explorando softwares e plataformas para a diagramação, ilustração e organização visual do conteúdo. Além disso, aprimoraram a capacidade de síntese e escrita objetiva, pois precisaram transformar informações complexas em materiais acessíveis e visualmente atraentes para diferentes públicos.

Acreditamos que a experiência também fortaleceu habilidades de comunicação visual e identidade institucional, permitindo que os estudantes aplicassem princípios de estética e funcionalidade na criação dos materiais. Ao final do

projeto, eles podem ter consolidado o conhecimento sobre o IFRO e adquirir competências essenciais para a produção de conteúdos digitais, o que pode ser valioso em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Com os resultados obtidos observamos que a utilização das MAAs contribuiu para o aprendizado técnico dos estudantes e apoiou no incentivo do pensamento crítico, a criatividade e o trabalho em equipe. A diversidade dos produtos gerados evidencia o potencial dessas abordagens para tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais dinâmico, significativo e alinhado às demandas contemporâneas do mercado e da sociedade. Sendo assim, a adoção das MAAs SAI e PBL resultou na produção de diversos materiais multimídia pelos estudantes, demonstrando não apenas a assimilação dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades técnicas e criativas. Os produtos finais refletem a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e evidenciam o impacto positivo das metodologias no engajamento e na autonomia dos estudantes.

Por fim, a integração das metodologias SAI e PBL na disciplina Recursos Multimídia demonstrou-se uma estratégia eficiente para a aprendizagem dos estudantes, promovendo maior autonomia, engajamento e qualidade na produção dos materiais. A experiência reforça a importância da adoção de MAAs no ensino técnico, especialmente em cursos EaD concomitantes, pois favorece uma aprendizagem mais significativa e alinhada às demandas do mercado. Além disso, a abordagem contribuiu para o desenvolvimento de competências práticas em multimídia, incentivando a autonomia na busca pelo conhecimento e a capacidade de resolver problemas de forma criativa e colaborativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou a experiência de implementação das MAAs SAI e PBL na disciplina Recursos Multimídia, no Curso Técnico em Informática EaD Concomitante ao Ensino Médio. A adoção dessas metodologias permitiu que os estudantes assumissem um papel mais ativo em seu aprendizado, estudando previamente os conteúdos no AVA e aplicando os conhecimentos adquiridos em atividades práticas e colaborativas durante os encontros presenciais. Além disso, o desenvolvimento de produtos multimídia voltados para a conscientização e resolução de problemas reais reforçou a conexão entre a teoria e a prática profissional.

Os resultados demonstraram que a combinação entre SAI e PBL contribuiu para o aumento do engajamento dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades técnicas e socioemocionais e a melhoria da qualidade dos trabalhos produzidos. A organização das atividades em roteiros de estudo, o uso de ferramentas digitais acessíveis e a divisão da turma em equipes favoreceram o aprendizado autônomo e a cooperação entre os participantes. A avaliação formativa, baseada na participação ativa, na entrega das atividades e na apresentação dos produtos finais, permitiu acompanhar o progresso dos estudantes ao longo do semestre e identificar melhorias na compreensão dos conteúdos.

Dessa forma, a experiência reforça o potencial das MAAs na educação profissional e técnica, demonstrando que estratégias como SAI e PBL podem tornar o ensino mais dinâmico, envolvente e significativo. A aplicação dessas abordagens, aliada ao uso de tecnologias educacionais, contribui não apenas para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também para a formação de profissionais mais preparados para os desafios do mercado de trabalho e para o uso da tecnologia em prol da sociedade.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação (GPComp), ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL)

REFERÊNCIAS

CALDERON, I.; SILVA, W.; FEITOSA, E. **Explorando a aceitação do CollabProg como um Facilitador de Metodologias Ativas no Ensino de Programação.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 34., 2023, Passo Fundo/RS. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 93-104. DOI: 10.5753/sbie.2023.234545.

ALMEIDA, C. M. M.; SCHEUNEMANN, C. M. B.; SANTOS, M. J.; LOPES, P. T. C. **Propostas de metodologias ativas utilizando Tecnologias Digitais e ferramentas metacognitivas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.** Revista Paradigma, v. 40, p. 204-220, 2019.

ALVES, M. O.; MEDEIROS, F. P. A.; MELO, L. B. **Levantamento do estado da arte sobre Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação a Distância e Híbrida.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 2020. p. 61-71.

BARROWS, H. S.; TAMBLYN, R. M. **Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education.** New York: Springer, 1980.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRITO, M.; MEDEIROS, F.; BEZERRA, E. P. **An Infographics-based Tool for Monitoring Dropout Risk on Distance Learning in Higher Education.** In: International Conference on Information Technology, 2019.

PIAGET, J. A **Epistemologia Genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1976.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.



Eixo Temático 08:

Educação Ambiental:

Práticas e políticas para a educação ambiental e sustentabilidade

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONEXÕES ENTRE LEGISLAÇÃO E PRÁTICAS DO PIBID DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LIMA, Márcia Mendes de
SILVA, Isac Rocha da
ARAUJO, Luciana Aparecida de

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) é um dos principais meios para a construção da cidadania pautada no desenvolvimento dos aspectos socioambientais, éticos e solidários, e deve apresentar-se seguindo as legislações brasileiras de forma transversal e interdisciplinar durante toda a formação do estudante, desde o Ensino Fundamental ao superior. O objetivo deste artigo é a análise por meio da pesquisa bibliográfica sobre a relação entre a legislação e as práticas de Educação Ambiental no PIBID de Ciências Biológicas – IFRO *campus* Ariquemes. O aporte metodológico foi ancorado nos pressupostos dos autores Ludke e André, e Lima e Mito, com a realização de revisão sistemática em base de dados sobre a temática. A formação do docente para atuar como educador ambiental é extremamente complexa, repleta de nuances que vão desde a compreensão dos conceitos até a repercussão dos discursos da Educação Ambiental na sociedade. O PIBID apresenta-se como um elemento que articula o Ensino Superior e o ambiente escolar e permite a integração de forma orientada dos bolsistas na realidade local dos estudantes. Conclui-se a Educação Ambiental deve e devem pautar-se em ressignificações das relações com o meio, apresentando uma vertente crítica. Neste processo o PIBID pode atuar como um espaço articulador de integração entre o discente/escola/IES, onde a Educação Ambiental crítica possa criar vínculos para possibilitar a reflexão e superação de lacunas formativas conceituais, e promover a relação entre o Ensino de Ciências e a EA dentro da prática docente.

Palavras-chave: Formação docente; Meio Ambiente, Ciências, Docência, PIBID.

ABSTRACT

Environmental Education (EE) is one of the main means of for building citizenship based on the development of socio-environmental aspects, and should be presented in accordance with Brazilian legislation in a transversal and interdisciplinary way throughout the student's throughout the student's education, from elementary school to higher education. The aim of this the aim of this article is to analyze the relationship between legislation and the relationship between legislation and environmental education practices in the Biological Sciences PIBID - IFRO Ariquemes campus. The methodological approach was based on assumptions of the authors Ludke and André, and Lima and Mito, with a systematic systematic review of databases on the subject. Training teachers to act as an environmental educator is extremely complex, full of nuances that range from understanding the concepts to the repercussions of the discourses on Environmental Education in society. PIBID is an element that Higher Education and the school environment and allows for the guided integration the students' local reality. In conclusion Environmental Education must be based on re-signifying relationships with the the environment, with a critical approach. In this process, PIBID can act as an articulating space for integration between the student/school/IES, where critical where critical Environmental Education can create links to enable reflection and overcoming conceptual training gaps, and promote the relationship between Teaching

Keywords: Teacher training; Environment, Science, Teaching, PIBID.

1 INTRODUÇÃO

Os veículos de imprensa tradicionais e as mídias em geral têm noticiado com cada vez mais frequência fenômenos climáticos severos ao redor do mundo. O “destempero” do planeta se evidencia nas mais diversas manifestações em diferentes regiões: temperaturas elevadas, derretimento de geleiras, inundações, deslizamentos, furacões e etc.

Cientistas e ambientalistas veem com preocupação essa realidade e apontam a ação do homem sobre a natureza como causa central do desencadeamento dessa problemática. Não há como desvincular essa conjuntura do processo de globalização e os interesses econômicos do modelo capitalista de produção.

Nesse sentido, a formação do sujeito e a construção da cidadania devem ser pautadas pelo desenvolvimento dos aspectos éticos e solidários, buscando uma integração socioambiental sustentável. Essa perspectiva vai ao encontro da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 que dispõe sobre a Educação Ambiental - EA e a institui como Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA. Sendo recentemente alterada pela Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024.

Frente a isso, a formação docente constitui-se em tema central para a qualificação do processo educativo para a Educação Ambiental. Em uma postura crítica, Tozoni Reis (2008) defende que os currículos universitários especialmente das licenciaturas sejam submetidos a um processo de revisão estrutural de modo que a formação de educadores ambientais seja pautada por meio da integração de ensino, pesquisa e extensão, tendo a interdisciplinaridade como princípio metodológico básico.

Nas palavras de Carvalho (2006, p.38):

O diálogo dos saberes, que decorre não apenas da perspectiva interdisciplinar da temática ambiental, mas também do pressuposto de que diferentes formas de saber oferecem elementos significativos para a compreensão das relações sociedade-natureza, se apresenta como um dos princípios metodológicos privilegiados para a educação ambiental.

A instituição escolar reflete e representa os espaços sociais e nesse sentido, em consonância com Guimarães (2009) a Educação Ambiental apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltada para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção de um novo paradigma que

contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente saudável. Nesse contexto, o autor destaca que o processo educativo formal deve estar a serviço da transformação da sociedade e realidade atual e para isso não se deve prender aos muros da escola.

Nessa dimensão é fundamental o desenvolvimento de programas e/ou projetos com ações estratégicas efetivas para o alcance dos objetivos educacionais de se promover uma educação transformadora, capaz de contribuir com o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões na qual o educador e a sua formação devem ocupar o centro das preocupações das Instituições formadoras, sistemas de ensino e poder público.

Partindo desta perspectiva a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no ano de 2007 lança o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que apresentou em seus objetivos principais o incentivo a formação inicial docente para a Educação Básica, com foco nas questões socioambientais, éticas e na diversidade.

O PIBID passa a apresentar-se como uma alternativa de formação inicial diferenciada para formar educadores ambientais ao contribuir com o aumento da vivência dos bolsistas discentes no ambiente escolar, oportunizando experiências educativas e profissionais diversificadas e permitindo momentos de reflexão do processo formativo e das atividades desenvolvidas (Lima, 2022; Pimenta; Ghedin, 2002). Assim, tecendo aproximações entre a teoria propiciada nas Instituições de Ensino Superior – IES e a prática docente desenvolvida na escola parceira do programa.

A partir desse contexto, o objetivo deste artigo é O objetivo deste artigo é a análise por meio da pesquisa bibliográfica sobre a relação entre a legislação e as práticas de Educação Ambiental no PIBID de Ciências Biológicas – IFRO *campus* Ariquemes.

2 METODOLOGIA

A trajetória metodológica constituída para o escopo deste trabalho foi a realização de uma análise de dados por meio da sistematização bibliográfica de dados em instrumentos de análise elaborados pelos autores, e um estudo de revisão sistemática seguindo os pressupostos de Ludke e André (1986) e Lima e Miotto (2007), no Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto - OASISBR, utilizando-se como do descritor booleanos: PIBID AND “Educação Ambiental”.

A busca inicial retornou um total de 62 estudos científicos, dentre estes, artigos, trabalhos em anais de eventos, resumos expandidos, teses e dissertações. Foram selecionadas para leitura exploratória teses e dissertações, no total de 12 pesquisas, sendo 07 pesquisas possuíam correlação com o público-alvo deste estudo e com o objetivo do artigo.

A metodologia deve descrever sucintamente o tipo de pesquisa e/ou trabalho realizado, apresentando os instrumentos e fontes eleitas para a coleta e análise de dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Educação ambiental e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

Com a crise ambiental, o Brasil, país que ainda detém grandes reservas da biodiversidade da fauna e flora, especialmente na região amazônica, cada vez mais se encontra diante dos olhares atentos de especialistas, organismos internacionais e governos no sentido de apontar para a importância da preservação ambiental. Com a economia globalizada, nas relações comerciais tem se exigido o selo de produção sustentável para as importações e exportações entre os países consumidores. Essa realidade cria barreiras de mercados levando a necessidade dos produtores a reverem suas práticas.

Para se coibir práticas agressoras do meio ambiente ou ao menos minimizar seus impactos é imprescindível leis mais rigorosas, aperfeiçoamento dos mecanismos de fiscalização e a garantia da aplicação das penalidades aos possíveis crimes ambientais. No entanto, concordamos que apenas atos punitivos não resolveriam os problemas. Entendemos que o uso consciente e racional dos recursos naturais e a harmonia homem natureza passa necessariamente pelo processo educativo.

A escola, no desempenho de seu papel social na construção da cidadania, enquanto espaço em que se encontra as diversidades socioculturais e econômicas, pode constituir-se locus privilegiado para o desenvolvimento de ações educativas que contribuam para a formação e conscientização do cidadão frente aos desafios de trilhar os caminhos da sustentabilidade, em outras palavras produzir sem agredir, em respeito a si e aos outros, inclusive considerando a garantia e bem-estar das futuras gerações.

O trabalho de base, a partir da educação formal, tem a força para reflexões a respeito de hábitos, e pode provocar mudanças de concepções a respeito das relações nos diversos espaços sociais. Pensar no processo de transformação e desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às questões ambientais por meio da educação escolar, passa necessariamente por refletir sobre a formação dos professores que estarão à frente da condução do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse horizonte, é fundamental que os docentes, independente da área do conhecimento, tenham a oportunidade de durante sua formação inicial e/ou continuada, se envolver com o desenvolvimento de projetos e/ou práticas educativas de modo a contribuir com a formação de seus educandos.

Entre as décadas de 70 a 80 houve pequenos avanços no Brasil quanto a Educação Ambiental, mas somente no ano de 1999 foi constituída a Lei nº 9.795 - Política Nacional de Educação Ambiental-PNEA. Existiram legislações anteriores a PNEA, mas essa é considerada um marco na Educação Ambiental brasileira por tratar do tema voltado exclusivamente para a educação (Farias; Farias, 2020).

A PNEA surgiu em um ambiente de debates a nível nacional e internacional, que engloba a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO 92) e o Fórum Brasileiro das Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, que ocorreram no Rio de Janeiro em 1992. O projeto de Lei nº 3.792 que originou a PNEA passou por longos 07 anos de tramitação até ser promulgada (Farias; Farias, 2020).

Regulamentada apenas em 2002 pelo Decreto nº 4.281, no artigo 5º versa sobre a presença da EA em todo o processo educativo:

Art. 5º Na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se:

I - a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; e

II - a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores (Brasil, 2002. Art.5º- grifo nosso)

Alterada pela Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024, o art. 5 amplia o escopo da educação ambiental ao reforçar a importância do engajamento coletivo e individual em questões ambientais, além de enfatizar a necessidade de envolver

instituições de ensino de todos os níveis em ações voltadas à prevenção, mitigação e adaptação às mudanças climáticas, bem como no combate à perda da biodiversidade.

Outro ponto de foco da alteração está no Art. 8 destaca a necessidade do desenvolvimento de instrumentos e metodologias que garantam a efetividade das ações educacionais voltadas à prevenção, mitigação e adaptação às mudanças climáticas e desastres socioambientais

A PNEA em seu Art. 9º institui que a EA deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Básica, a Educação Superior, Educação Especial, Profissional e de Jovens e Adultos. Refere-se também a temática como um componente a ser incorporado de forma transversal, contínua e permanente às disciplinas. E quanto a formação docente determina no art. 11º, que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis em todas as disciplinas” (Brasil, 1999).

Muito ainda tem se pesquisado sobre as lacunas de formação docente quanto a Educação Ambiental, mesmo depois de mais de duas décadas de promulgação da PNEA, esses déficits na formação inicial docente ainda estão presentes (Ferreira, 2018; Rezende, 2016; Costa, 2017; Ruiz, 2017).

Pequeno (2012, p. 113) destaca que as ações de formação docente geralmente não são apoiadas em reflexões consistentes a respeito de “qual Educação Ambiental” o docente pretende promover. Essas práticas pedagógicas de EA que os docentes irão realizar nas escolas, principalmente as que se articulam com o tema aos conteúdos das diversas áreas, por meio da interdisciplinaridade não passaram por um momento de reflexão e debate no ambiente acadêmico, o que por muitas vezes não permitiu a sua aproximação das políticas da educação e da realidade do ambiente escolar, não efetivando a formação de um educador ambiental crítico.

Salientamos que os docentes e gestores escolares “são protagonistas da política, mas sua atuação nem sempre é coerente. Eles realizam o que podem dentro dos limites que lhes são impostos de acordo com recursos disponíveis”. (Marcondes; Freund; Leite, 2017, p. 1032). Por isso a grande importância da formação docente subsidiada em uma Educação Ambiental crítica, voltando a prática educativa para a “formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado”. (Carvalho, 2004, p.19).

Outro grande marco para a EA foi a publicação da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Ambiental – DCNEA, está apresenta-se para fornecer subsídios a organização curricular das práticas de Educação Ambiental para a Educação Básica e Superior (Schmitt, 2016).

Apesar das DCNEA manterem a proposta no currículo de formação docente para a EA de forma interdisciplinar e transversal, Modesto (2019) ressalta que a EA é apresentada por ações pontuais e propostas pedagógicas reduzidas, o que pode gerar uma visão simplista, e práticas conservacionistas, inclinando-se “a reproduzir discursos e práticas consolidadas na compreensão limitada da problemática ambiental”, sem envolver outras nuances sociais, econômicas, históricas, políticas (Modesto, 2019, p. 23).

O contexto de formação docente é extremamente complexo, estes necessitam compreender a natureza epistemológica dos discursos que circundam a EA, e que estão presentes nas legislações, para que possam refletir e assumir um posicionamento crítico em relação às orientações, e só assim desenvolver as atividades no ambiente escolar.

Foi pensando em incentivar a docência e fortalecer o desenvolvimento de metodologias, tecnológicas e práticas docentes na formação das licenciaturas que surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Instituído junto ao Ministério da Educação - MEC, e sobre a gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, pela Portaria Normativa nº. 38, de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007).

O programa foi regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, com a finalidade de “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira” (Brasil, 2010a).

O programa atua como um elemento articulador entre o Ensino Superior e o ambiente escolar, o que permite a integração dos discentes no cotidiano das escolas, de forma orientada, por docentes supervisores, com a participação de vivências e experiências diversificadas (Lima, 2022).

A primeira normativa a apresentar menção explícita no texto da Educação Ambiental no PIBID foi a Portaria CAPES nº 260, de 30/12/2010, (Tabela 01) esta define os bolsistas discentes de iniciação à docência devem apresentar ações e práticas que envolvam a solidariedade e o respeito com a comunidade escolar, de forma a atuarem com uma relação responsável com o meio ambiente (Brasil, 2010b).

Tabela 01- Algumas normativas do PIBID e sua relação com a Educação Ambiental.

Ano	Documento	Objetivo	Obs.
2007	Portaria normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007	Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.	Não tem menção direta a Educação Ambiental
2009	Portaria Nº 122, de 16 de setembro de 2009 Revogada	Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES.	Não tem menção direta a Educação Ambiental
2010	Portaria CAPES nº 72, de 09/04/2010	Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES	Não tem menção direta a Educação Ambiental
2010	Portaria CAPES nº 260, de 30/12/2010 (Revogada)	Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, constante do anexo a esta Portaria.	8. Definição e Requisitos dos Bolsistas[...] 8.1.1. cabe aos bolsistas de iniciação à docência: III. manter atitudes de solidariedade e respeito a toda a comunidade escolar e atuar de forma responsável em relação ao meio ambiente;
2010	Decreto nº 7.219, de 24/06/2010	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.	Não tem menção direta a Educação Ambiental
2013	Portaria CAPES nº 96, de 18 julho de 2013 (Revogada)	Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).	Art. 7º O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica e deve contemplar:[...] V – Questões socioambientais , éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem passar transversalmente todos os subprojetos.

Ano	Documento	Objetivo	Obs.
2016	Portaria Nº 46 de 11 de abril de 2016 (Revogada)	Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.	Art. 7º O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e os sistemas de ensino de educação básica e deve contemplar: VII. questões socioambientais , éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem passar transversalmente todos os subprojetos
2018	Portaria CAPES nº 45, de 12 de março de 2018 (Revogada)	Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Altera-se o formato original do programa.	Não tem menção direta a Educação Ambiental
2018	Portaria CAPES nº 175, de 07 de agosto de 2018	Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no âmbito do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).	Não tem menção direta a Educação Ambiental
2019	Portaria CAPES nº 259, de 17 de dezembro de 2019	Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).	Art. 15 O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e as redes de ensino de educação básica e deve contemplar:
2022	Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022 e a Portaria CAPES nº 86, de 11 de maio de 2022.	Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).	Não tem menção direta a Educação Ambiental

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores com base em dados do site do MEC (2022) e documentos oficiais no período de 1999 a 2022 e de Lima (2022).

É possível perceber a pouca menção da dimensão ambiental nas normativas que subsidiam o PIBID, o que não impede que o programa se volte para atender a lacuna da formação para a EA crítica. Mas pode dificultar a leitura dos subprojetos quanto às recomendações das legislações oficiais, como a PNEA e as DCNEA, além de apresentar-se de forma muito simplista e genérica.

O PIBID, em seus 15 anos de atividade, lançou 13 editais, entre os anos de 2007 e 2024, mas as atividades relativas ao edital MEC/CAPES/FNDE 2007 somente foram iniciadas em 2009.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO participa do PIBID desde o ano de 2011, no edital CAPES nº 1/2011. O primeiro projeto foi intitulado “Educação Ambiental como Elemento Transformador do Ensino”, somente participaram dois campi, Ji-Paraná e Colorado do Oeste, com os subprojetos de Química e Biologia (PDI, 2014, p.114).

Com a aprovação também no Edital CAPES nº 011/2012, do projeto “Educação Ambiental como Elemento Transformador do Ensino de Química e Biologia no Sul e Centro Leste de Rondônia”, insere-se mais 03 subprojetos nas Licenciaturas em Física, Matemática e Ciências Biológicas, nos Campi Porto Velho, Vilhena e Ariquemes. No período de 2011 a 2013, o PIBID-IFRO contou com a participação de 66 discentes, 05 docentes do IFRO e 16 docentes das Escolas parceiras (PDI, 2014, p.114, Lima, 2022).

O subprojeto PIBID do IFRO *campus* Ariquemes aprovado no referido edital teve como título “O Papel da Biologia na Educação Ambiental - o ensino para a sustentabilidade”, onde participaram 01 docente como coordenador de área, 02 docentes colaboradores e 03 supervisores, além de integrar 15 bolsistas discentes a 03 escolas da rede pública estadual de ensino, por um período de 01 ano de execução (Lima, 2022).

No ano de 2013, abre-se o edital CAPES nº 61/2013, o *campus* aprova o Subprojeto “Biologia e Educação Ambiental: formando docentes e cidadãos conscientes”, este conta com a participação de 30 bolsistas discentes em 04 escolas da rede pública estadual de ensino, 03 supervisores e 02 coordenadores de área (Lima, 2022). O tema norteador deste subprojeto foi a Educação Ambiental, com o objetivo geral de “Promover a experiência na docência em Biologia interligada à Educação Ambiental, visando modificar hábitos que contribuam para o desenvolvimento de novos valores, práticas ambientais e cidadania, nas escolas do município de Ariquemes” (Lima, 2022).

E dentro de suas atividades previstas no programa apresentava; “capacitação dos participantes, levantamentos bibliográficos, leituras e debates de artigos, diagnóstico socioambiental da escola, observação e acompanhamento dos bolsistas no cotidiano escolar, elaboração de projetos, eventos, material didático, participação na gestão da escola, elaboração de relatórios, produção científica e socialização” (Lima, 2022, p. 52).

O subprojeto PIBID do IFRO *campus* Ariquemes em termos gerais apresentou uma visão articulada a IES e a Educação Básica, além de permitir a implementação de estratégias de integração dos bolsistas nas escolas da rede pública de ensino e de entendimento do entorno, de acordo com o contexto educacional regional de forma contextualizada e interdisciplinar.

O PIBID é considerado uma terceira via de formação permitindo um “diálogo permanente entre as universidades e as escolas básicas e a reestruturação dos currículos dos cursos de formação, para gerar a criação de vínculos de colaboração, podem ser um elemento promissor para a formação de professores.” (Lima, 2022, p. 131).

Entendemos que os currículos de formação docente são desafiados a contemplarem ações educativas que forneçam subsídios para uma visão de mundo ética e solidária. Para tal, Carvalho (2004) joga luz a esta questão ao argumentar que o Projeto Político Pedagógico deve contribuir para a compreensão de desenvolvimento de valores e atitudes que levem a formação do que chamou de “sujeito ecológico”, alguém capaz de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais.

Deste modo, é imprescindível considerar aquilo a importância de realizar ações pedagógicas que transcendam o espaço das salas de aula, e que os docentes ou futuros educadores precisam conquistar em seu cotidiano a *práxis* de um ambiente educativo de caráter crítico (Guimarães, 2004).

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a PNEA, em seu Art. n.º 3º estabelece que todos têm direito à Educação Ambiental e define que as instituições educativas devem promover a Educação Ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem.

No Artigo 11 da referida Lei encontra-se que os docentes devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos seus princípios e objetivos.

No entanto, mais de duas décadas após a aprovação da Lei de Educação Ambiental brasileira ainda é visível as lacunas, inclusive no que se refere à formação de professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises dos dados contidos na revisão sistemática ressalta-se que uma formação inicial docente sólida, ainda se constitui como tema de debate principal no processo educativo para a Educação Ambiental Crítica. As pesquisas apontam lacunas formativas conceituais, e currículos universitários em especial das licenciaturas que necessitam de processos de revisão estrutural para atender a formação de educadores ambientais pautada por meio da integração de ensino, pesquisa e extensão de forma interdisciplinar como rege a legislação brasileira.

Neste cenário, o PIBID apresentar-se como uma alternativa de formação inicial diferenciada. O programa em suas normativas apresenta pouca menção da dimensão ambiental, o que pode dificultar a leitura dos projetos e subprojetos quanto às recomendações das legislações oficiais, como a PNEA e as DCNEA, ou apresentar-se de forma simples e genérica.

O programa em si proporciona aos bolsistas discentes atividades com a EA crítica no ambiente escolar, de forma coletiva, interdisciplinar, crítica e dialógica. Com a mobilização da produção científica; a vinculação e interlocução do conhecimento ambiental, a abertura de espaço e troca de conhecimento, gerando protagonismo e a criatividade; estimulando à cooperação e comunicação com diferentes públicos; melhorando a habilidade argumentativa e a oralidade e padrões linguísticos para apresentar, desenvolvendo o senso crítico, além de permitir que o discente a autonomia didático-metodológica para a realização as atividades.

A participação no PIBID permite a reflexão sobre o conhecimento e transforma as vivências em grupo em conhecimento profissional, assim refletir sobre as ações e valores para formar educadores mais comprometidos com a Educação Ambiental.

Ainda há muitas lacunas a serem superadas, e o PIBID sem uma política de valorização profissional, de real inserção da Educação Ambiental nas legislações como a BNCC e nos programas de incentivo a docência, que reflitam a EA tanto social, ambiental e politicamente, pode não ser suficiente para formar os futuros docentes para a EA crítica.

Em resumo, a Lei nº 14.926/2024 representa um avanço na educação ambiental no Brasil, especialmente ao atualizar a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) com temas mais alinhados aos desafios ambientais globais, como as mudanças climáticas. No entanto, a eficácia dessas mudanças dependerá da capacidade do sistema educacional de implementar as novas diretrizes de forma equitativa e sustentável, considerando as diferenças regionais e a necessidade de uma formação continuada dos professores.

As críticas à lei não se referem à sua proposta em si, mas à falta de estratégias claras para sua implementação eficaz. A formação de educadores, o aprimoramento dos currículos e a distribuição de recursos adequados são pontos cruciais que precisam ser mais bem definidos para garantir a educação ambiental no Brasil.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria normativa CAPES nº 260, de 30 de dezembro de 2010.**

Aprova Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2010b. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=522>

BRASIL. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002.** Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 junho. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de junho. 2010a.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **BNCC- Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. Ministério da Educação MEC/CAPES. **Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013.** Aprova Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).2013.

BRASIL. **Portaria Normativa nº. 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de dezembro. 2007.

CARVALHO, L. M. A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens. IN CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. **Consumo e Resíduos - Fundamentos para o trabalho educativo.** São Carlos, EdUFSCar, 2006.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. **A Temática ambiental e o processo educativo:** dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. (Orgs.). Consumo e resíduos – Fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 19-27.

COSTA, Lorena Silva Oliveira. **A educação ambiental crítica e a formação humana:** a tomada de consciência e a elaboração conceitual na formação de educadores ambientais. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8064>

FARIAS, Everaldo Nunes de Filho; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Duas décadas da Política Nacional de Educação Ambiental: percepções de professores no contexto de uma escola pública de Pernambuco. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 481-502, maio/ago. 2020, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/bPhq3TqQX8JtTLfKNTvcjhc/?format=pdf&lang=pt>

FERREIRA, Aline Veríssimo. **A formação em Educação Ambiental e as ações socioambientais dos bolsistas PIBID/ Unesp na educação pública paulista.** Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 185 f. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157126>

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2009.

LIMA, Márcia Mendes de. **PIBID Ciências Biológicas:** Experiências formativas do Instituto Federal de Rondônia, *campus* Ariquemes. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/234668>.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis [online]**, v. 10, p. 35-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

LÜDKE, Marli; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 5. ed. São Paulo: EPU, p.123. 1986.

MARCONDES, Maria Inês; FREUND, Cristina; LEITE, Vania Finholdt. Uma nova abordagem ao estudo das políticas educacionais. **Práxis Educativa**, vol. 12, núm. 3, 2017, p. 1028-1034, Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.019>

MODESTO, Mônica Andrade. **Pela estrada se vai com anseios no peito e pés no chão:** por entre querer e fazeres da (trans)formação ambiental na educação do campo. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2019. 204 f.

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Meio ambiente e saúde. Brasília, v. 9, 2002.

PDI - **Plano de Desenvolvimento Institucional** - IFRO (2014 - 2018). Resolução nº 55/CONSUP/IFRO/2014. 2014. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/1795-pdi/file>

PEQUENO, Maria Gorete Cavalcante. **Políticas de formação docente em educação ambiental no contexto da educação básica:** por uma pedagogia do cuidado. Tese (Doutorado) –UFPB/CE. João Pessoa, 2012. 192f. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4732/1/arquivototal.pdf>

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez. 2002.

REZENDE, Izabelle Maria Nascimento de. **A educação ambiental no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID):** subprojeto Biologia. 2016. 184 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/5344>

RUIZ, Débora Gomes. **A prática pedagógica e a educação ambiental na escola pública:** um estudo de caso sobre a possibilidade de construção de uma escola sustentável em Piracicaba, SP. 2017. Dissertação (Mestrado em Ecologia Aplicada) - Ecologia de Agroecossistemas, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2017. Disponível em: doi:10.11606/D.91.2018.tde-22032018-113839.

SCHMITT, Lilian Alves. **Educação ambiental e currículo:** um olhar sobre a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2016. 129 f. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6706/2/DIS_LILIAN_ALVES_SCHMITT_COMPLETO.pdf.

TOZONI REIS, M. F. C. **Educação ambiental: natureza, razão e história.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.



Eixo Temático 09:

Linguagens e Letramento:

Alfabetização, letramento e desenvolvimento
de linguagens

A RELAÇÃO PÚBLICO-PÚBLICO E O ENFRENTAMENTO AO ANALFABETISMO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE APARECIDA DE GOIÂNIA¹

ARAÚJO JUNIOR, João Ferreira de²
OLIVEIRA, Wellington Cardoso de³

RESUMO

Objetiva-se nesse trabalho, apresentar o Programa de Extensão “Espaço Literar” idealizado no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Aparecida de Goiânia, e realizado na Rede Municipal de Ensino da cidade de Aparecida de Goiânia. O Programa tem como finalidade a organização de espaços para a exposição e leitura de obras literárias em instituições públicas de ensino da primeira fase do Ensino Fundamental. Orienta-se por perspectivas críticas da alfabetização, sobretudo, as sintetizadas por autoras como: Magda Soares, Lígia Marcia Martins, Meire Cristina dos Santos Dângio e Adriana de Fátima Franco. Parte-se do pressuposto que a apropriação de literaturas infanto-juvenis contribui para a alfabetização e humanização dos sujeitos escolares. Tem-se como centralidade o enfrentamento do analfabetismo na primeira fase do Ensino Fundamental mediado pela relação público-público. No que se refere a estrutura organizacional, esse trabalho está organizado em quatro partes: As origens do Programa de Extensão Espaço Literar; Fundamentos da

1 Resultado do Programa de Extensão Espaço Literar. Possuiu financiamento do Instituto Federal de Goiás (IFG), câmpus Aparecida de Goiânia por meio do EDITAL nº 005/2023 GEPEX/IFG/PARECIDA.

2 Doutorado (2020) e Mestrado (2013) em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor efetivo do Instituto Federal de Goiás-Câmpus Aparecida de Goiânia na área de Educação, Estado de Goiás, Brasil. E-mail: joao.ferreira@ifg.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7414-9488>

3 Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo. Graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2004) e em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2010). Professor efetivo no Instituto Federal de Goiás (IFG) Câmpus Aparecida de Goiânia. E-mail: wellington.cardoso@ifg.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0702-5839>

alfabetização e a relação Público-público no âmbito do Espaço Literar; As dimensões do Programa Espaço Literar na prática; e Considerações Finais. Espera-se evidenciar a importância das relações entre instituições públicas educacionais, de formação de professores e de Educação Básica, no enfrentamento de problemas educacionais como o analfabetismo de crianças na primeira fase do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Espaço Literar; Alfabetização; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The objective of this work is to present the Extension Program “Espaço Literar” designed at the Federal Institute of Goiás, Aparecida de Goiânia Campus, and performed at the Municipal Education Network of the city of Aparecida de Goiânia. The Program aims to organize spaces for the exhibition and reading of literary works in public educational institutions of the first phase of Elementary School. It is guided by critical perspectives of literacy, especially those synthesized by authors such as: Magda Soares, Lígia Marcia Martins, Meire Cristina dos Santos Dângio and Adriana de Fátima Franco. It is assumed that the appropriation of children’s and youth literature contributes to the literacy and humanization of school subjects. Its centrality is the confrontation of illiteracy in the first phase of Elementary School mediated by the public-public relationship. With regard to the organizational structure, this work is organized in four parts: The origins of the Extension Program Espaço Literar, Fundamentals of literacy and the Public-Public relationship within the Espaço Literar, The dimensions of the Espaço Literar Program in practice, and Final Considerations. It is expected to highlight the importance of relations between educational public institutions, teacher training and Basic Education, in facing educational problems such as the illiteracy of children in the first phase of Education.

Keywords: Espaço Literar; Literacy; Fundamental Teaching.

1 O PROGRAMA DE EXTENSÃO ESPAÇO LITERAR: ORIGENS E PROBLEMÁTICA

O Programa de Extensão Espaço Literar, como proposta, surge no ano de 2022 após o longo e lamentável período de isolamento social em função da pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19). Com o retorno às atividades presenciais foi possível reconectar o Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Aparecida de Goiânia – como instituição formadora de professores pedagogos e pedagogas bilíngues (Libras-Português) – às instituições de Educação Básica da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia. No particular desse trabalho, destaca-se a interação entre o IFG-Aparecida de Goiânia e a Escola Municipal Pontal Sul, mediada pelo Estágio Curricular Supervisionado na primeira fase do Ensino Fundamental da licenciatura em Pedagogia Bilíngue.

Como docentes desse Estágio Supervisionado, os autores, vivenciaram as tensões escolares em torno da alfabetização das crianças da primeira fase do Ensino Fundamental. Por um lado, havia entre as professoras da rede pública de ensino a preocupação sobre como promover a alfabetização de crianças que, por dois anos letivos, estiveram afastadas das experiências escolares e submetidas a um regime pedagógico não presencial. De outra parte, ecoava entre os estudantes estagiários da licenciatura em Pedagogia Bilíngue as preocupações sobre a própria formação como profissionais da educação.

Sensíveis a essas demandas educacionais e convictos de que o problema da alfabetização é, sobretudo, social, os autores passaram a refletir sobre como poderiam desenvolver formação qualificada aos licenciandos e, ao mesmo tempo, contribuir com as necessidades educacionais da escola campo de Estágio. Primeiramente, seguindo a essência formativa dos Institutos Federais, propuseram um caminho pedagógico integrador à formação docente. Reestruturaram os planos de ensino das disciplinas de Alfabetização e Letramento; Práticas de Ensino Integrada em Alfabetização e Letramento; Estágio Curricular Supervisionado na Primeira Fase do Ensino Fundamental; e Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar – ambas sob as suas regências – tornando-as coerentes às demandas educacionais apresentadas na Rede Pública de Ensino do município de Aparecida de Goiânia. Associado a esse processo, passaram a vincular as atividades de formação de professores alfabetizadores e práticas pedagógicas na escola campo de estágio ao Núcleo de Pesquisa em Sociedade, Educação e Cultura (NUSEC), com a finalidade de

manter e desenvolver a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão no processo de formação docente.

Essa é a essência originária do Programa Espaço Literar. Provém da e na relação público-público – entre escolas públicas da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia e do IFG-Aparecida de Goiânia – tendo como centralidade uma necessidade social e histórica no Brasil, o problema da alfabetização de crianças em idade escolar.

Apreendido essa gênese, importa mencionar que a problemática em questão fora sistematizada, também, a partir de estudos bibliográficos. Em Martins e Marsiglia (2015, p.2) observou-se que entre os anos de 1995 e 2005 o índice de proficiência em língua portuguesa por crianças que estudaram no ano final da primeira fase do Ensino Fundamental havia reduzido. De acordo com as autoras, após analisarem os dados disponibilizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na década mencionada, “(...) os resultados não só pioraram como também ao longo da escolarização as insuficiências foram agravando-se, gerando pontuações cada vez mais baixas (na quarta série a redução foi de 16 pontos em dez anos, enquanto no 3º ano do ensino médio foram 32 pontos)”.

Quando considerado dados mais recentes, os estudos de Dangiό e Martins (2018, p. 4) indicaram que as avaliações de desempenho escolar no Brasil “demonstram o papel insuficiente da alfabetização na mediação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita”. Considerando os dados disponibilizados pelo MEC em 2017, citado por Dangiό e Martins (2018), os resultados da proficiência em leitura e escrita na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) mostraram que

54,73% dos estudantes acima de 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8 (Brasil, 2017 Apud Dangiό e Martins, 2018, p. 4).

Tendo como referência dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicizado em 2009, as autoras afirmaram que os resultados

dos processos educativos relacionam-se com a divisão da sociedade em classes, já que “em famílias mais ricas (...), aos cinco anos de idade, quase metade (47%) das crianças já se alfabetizaram; entre as mais pobres (...), o percentual é de 10%. Aos sete, praticamente todas as crianças mais ricas já se alfabetizaram, mas a taxa de alfabetização entre as mais pobres é de 49%” (Folha de S. Paulo, 2009 Apud Dangiό e Martins, 2018, p. 5). Nesse sentido, pode-se inferir que o analfabetismo brasileiro se objetiva como uma expressão das desigualdades sociais e enfrentá-lo significa comprometer-se com a luta de classes e, se tratando de instituições educacionais públicas, devem ser ações intencionais e comprometidas com as necessidades da classe trabalhadora que, em sua maioria, tem a escola pública como o único espaço para acessar a educação sistematizada.

Conforme o exposto, seja a partir da realidade educacional de uma escola pública ou por dados científicos, a alfabetização de crianças na primeira fase do Ensino Fundamental é um problema histórico no Brasil. Por possuir dimensões sociais, típica da sociedade de classe que se estrutura no país, esse problema é energicamente atravessado pelas desigualdades que forma essa sociedade, por exemplo, as de renda e étnicos. Por isso mesmo, as formas de enfrenta-lo não podem ser neutras.

Entende-se, a partir dessas observações iniciais, que o enfrentamento ao analfabetismo na primeira fase do Ensino Fundamental precisa ter como fundamentos perspectivas críticas da alfabetização. Princípios que tendem a fortalecer as instituições públicas de ensino e, por conseguinte, a educação sistematizada dos filhos da classe trabalhadora.

2 FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO E A RELAÇÃO PÚBLICO-PÚBLICO NO ÂMBITO DO PROGRAMA ESPAÇO LITERAR

Apreendido o analfabetismo como um problema social que tende a ser expressivo entre os filhos da classe trabalhadora que estudam em escolas públicas e que seu enfrentamento deve envolver diversas instituições sociais, inclusive as de formação de professores, que o Programa Espaço Literar fora estruturado a partir de fundamentos críticos da alfabetização e da relação público-público.

No que se refere aos fundamentos, o princípio do Alfalettrar – desenvolvido pela professora/pesquisadora Magda Soares que tinha como tese central

de seus estudos a compreensão de que toda criança pode aprender a ler e escrever – foi um dos pilares de sustentação do Espaço Literar. Nos termos de Soares (2021), o Alfalettrar diz da indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento, apesar de serem processos diferentes.

Segundo Soares (2021),

Alfabetização e Letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferentes; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição de tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2021, p. 27)

Para Soares (2021), p.34), “o texto deve ser o eixo central do processo de alfabetização”. Entende-se, a autora, que a língua possui função sociointerativa e que as interações sociais, por meio da fala ou da escrita, se dão por meio de textos. Dessa forma, desde a infância, no mundo letrado que se vive, o ser humano se constitui por meio da apropriação da cultura humana que lhes é apresentada, sendo os textos, oralizados ou escritos, ferramentas históricas essenciais para esse processo.

A segunda base de sustentação do Programa Espaço Literar, no que se refere aos fundamentos, é a tese de Franco e Martins (2021), no qual a palavra é compreendida como o embrião da escrita. Para as autoras, a palavra “(...) como ideia (conceito) e enquanto unidade mínima para a compreensão da apropriação da língua escrita, pois ela concentra as múltiplas relações envolvidas na referida apropriação da escrita, recolocando em si o papel do ensino e da aprendizagem” (Franco e Martins, 2021, p.108). Apoiadas nos estudos de Vigotski apreendem a palavra como conceito central, o signo dos signos que aponta a pré-história da linguagem e do pensamento.

Partindo da perspectiva de que a aquisição da escrita se relaciona com o desenvolvimento do psiquismo, Franco e Martins (2021, p.105) compreendem que “(...) é pela via da aquisição da fala que a criança inaugura seu contato e adquire consciência dos aspectos fonéticos, lexicais, semânticos, sintáticos

e gramaticais da língua, que se impõem como fundamentos da aquisição da leitura e da escrita”. Nesse sentido, a alfabetização é compreendida como um processo complexo que se efetiva como síntese de um amplo movimento de desenvolvimento psíquicos humanos, desde a primeira infância, como percepção, memória, coordenação motora, afeto, concentração, criatividade, entre outras.

Em síntese, corroboram-se, por meio do Programa Espaço Literar, o entendimento de que toda criança pode aprender ler e escrever, entretanto, esse processo se objetiva de forma complexa por relacionar-se ao desenvolvimento humano, sobretudo, no que se refere a relação indissociável entre a linguagem e o pensamento. Para tanto, a leitura literária foi destacada como a ferramenta pedagógica do Programa Espaço Literar, pois, acredita-se que a sua prática pode favorecer ao desenvolvimento da palavra e, por conseguinte, contribuir com a alfabetização de crianças na primeira fase do Ensino Fundamental.

Pelo exposto, e enfrentamento do analfabetismo na primeira fase do Ensino Fundamental não é uma questão simples. Pelo contrário, exigem das instituições educacionais conhecimentos científicos e condições objetivas que favoreçam as práticas pedagógicas de alfabetização. Nesse sentido, que no âmbito do Programa Espaço Literar, destacam-se a proximidade e parceria entre as instituições públicas de formação de professores e as escolas públicas de base, o que os proponentes do programa convencionaram sintetizar como “relação público-público”. Uma relação que tenha como ponto de partida e de chegada as necessidades educacionais da classe trabalhadora manifesta nas práticas sociais.

Não equivale, portanto, às relações público-privadas em desenvolvimento no Brasil, dada a própria natureza e objetividade desta relação, um vez que nascem e se desenvolvem a partir das necessidades mercadológicas e são mediadas pelos interesses hegemônicos em manter controle sobre o processo educacional da classe trabalhadora e pela obtenção de lucros.

O que se propõe é um caminho para o poder público enfrentar os problemas educacionais de forma estruturada. Afinal, problemas estruturais, como o do analfabetismo, devem ser confrontados por ações públicas estruturadas. E hoje, dada a realidade brasileira, são as instituições educacionais públicas, de base e/ou superior, que ainda possuem estrutura e infraestrutura, inclusive ideológica, que podem se comprometer com aos interesses da classe trabalhadora.

Objetivamente, a proposição da relação público-público é política. Por um lado, reconhecem que as instituições públicas, sobretudo por meio de trabalhadores efetivos mediante concurso público, ainda podem propor uma educação qualificada para a classe trabalhadora em consonância com as suas necessidades educacionais. Por outro lado, também reconhecem que por si sós as escolas públicas que oferecem a primeira fase do Ensino Fundamental tendem a encontrar dificuldades em pautar e desenvolver os problemas educacionais dos e das filhas de trabalhadores que atendem. Entre as razões que podem levar a essas dificuldades, destacam-se a precarização da infraestrutura física das escolas; a superlotação das salas de aula; a ausência de materiais didáticos; e, principalmente, a precarização do trabalho e dos (as) trabalhadoras em educação – na Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, por exemplo, até a presente data, fevereiro de 2025, os e as professoras estão com salários defasados em relação ao piso salarial e muitos(as) desses (as), a mais de dez anos, não foram contemplados com as progressões que tem direito por estatuto – e a imposição didática contida nas avaliações externas que, em alguma medida, por sobrecarga de trabalho, inviabilizam os e as trabalhadoras em educação de terem autonomia sobre seu próprio trabalho.

Nesse sentido, a relação público-público proposta no Programa Espaço Literar se efetiva como um dissenso às políticas educacionais privacionistas em desenvolvimento no Brasil. Pauta-se na tese de que os trabalhadores em Educação de instituições públicas de ensino, tanto as de formação de professores como as da Educação Básica, ainda são capazes de desenvolver educação de qualidade para os(as) filhas da classe trabalhadora, desde que atuem, *In concerto*, de forma integrada.

3 AS DIMENSÕES DO PROGRAMA ESPAÇO LITERAR: UM OLHAR PARA A PRÁTICA

Apreendido os fundamentos de alfabetização e da relação público-público contidos no Programa Espaço Literar segue-se, agora, para a exposição do programa em si, como foi estruturado metodologicamente e quais foram os seus alcances pedagógicos.

3.1 Objetivos e estrutura do Programa Espaço Literar⁴

O objetivo geral do programa de extensão é organizar, em escolas públicas da Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, um espaço (Espaço Literar) para exposição e apropriação de literaturas Infanto-Juvenis a partir de leituras orientadas, considerando técnicas diversificadas de contação de histórias. O que se espera, considerando todo o processo, da criação à utilização dos “Espaços Literar”, é contribuir com a formação inicial de discentes da licenciatura em Pedagogia Bilíngue em relação aos processos de alfabetização na primeira fase do Ensino Fundamental; com a formação inicial de discentes do Bacharelado em Engenharia Civil por meio de práticas orientadas à produção e execução de projeto de engenharia civil em espaços escolares público; com a formação inicial de discentes da Educação de Jovens e Adultos da área de modelagem por meio de práticas orientadas à produção e execução de projetos de confecções em geral; oportunizar aos discentes de escolas públicas práticas pedagógicas de leitura e escrita de obras literárias; e colaborar com as Redes Municipais de Educação ofertando ações educacionais e formação continuada aos docentes referente a apropriação da leitura e da escrita.

Tendo em vista essa ampla e complexa expectativa, estruturou-se o programa de extensão em quatro dimensões: Organização física do “Espaço Literar” – Desenvolvido por estudantes do Bacharelado em Engenharia Civil e/ou em Arquitetura, sob a orientação de um(a) professor(a) da área –; Objetivação da marca do Programa Espaço Literar – Possui colaboração de estudantes e professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da área de modelagem, os responsáveis pela produção e organização de materiais personalizados como coletes, camisas e ecobegs –; Campanha pública para arrecadação, aquisição e organização de obras literárias – um movimento publicitário, liderado pelos coordenadores do programa, que objetiva arrecadar obras literárias, seja por meio de doações e/ou parcerias com editoras e autores –; e Ações pedagógicas direcionadas à alfabetização e letramento – Coordenadas pelos proponentes do programa e que são desenvolvidas, por estudantes da licenciatura em Pedagogia Bilíngue, nas escolas públicas.

4 Nesse tópico será utilizado, majoritariamente, o tempo verbal presente. Apesar de nesse trabalho apresentar os resultados alcançados na edição de 2023-2024, o programa em si, continua sendo desenvolvido tendo essa mesma estrutura.

Observa-se que, estruturalmente, o Programa de Extensão Espaço Literar se desenvolve tendo como princípio a integração entre diversas áreas de conhecimentos, seguindo a natureza formativa dos Institutos Federais de Educação. A separação em dimensões se efetiva apenas como estratégia para uma gestão qualificada da execução e apresentação do Programa. Porém, na prática, essas dimensões se desenvolvem de forma concomitantes, com exposto a seguir.

3.2 Os caminhos metodológicos do Programa Espaço Literar

Entendendo como metodologia os caminhos escolhidos pelos proponentes do programa para sua realização, o “Programa de Extensão Espaço Literar” se desenvolve a partir de quatro processos indissociáveis:

Primeiro: Produção do Projeto de Engenharia Civil/Arquitetura do Espaço Literar. Por meio de visitas técnicas, pré-agendadas, a equipe de profissionais e estudantes da Engenharia Civil/Arquitetura vão até as escolas campo para, juntamente com a equipe gestora da unidade, escolher o espaço em que será organizado o “Espaço Literar”. Opta-se por um espaço aberto, preferencialmente no pátio central da unidade educacional. A equipe técnica produzirá o Croqui (desenho com medidas e imagens) do local; em seguida, nos laboratórios tecnológicos do IFG-Aparecida de Goiânia, produz o projeto de Engenharia Civil/Arquitetônico do Espaço Literar – que será apreciado pelos coordenadores/proponentes do projeto e pelo colegiado de trabalhadores da escola beneficiada –; por fim, acompanha todo o processo de Organização/adequação física, nos termos do projeto de Engenharia Civil/Arquitetônico, nas escolas campo.

Segundo: A objetivação da marca do Programa Espaço Literar. Paralelo as ações da área de Engenharia Civil, os/as bolsistas da área de modelagem produz os materiais personalizados, relacionados a confecção e serigrafia, a serem utilizados nas escolas campo durante as ações pedagógicas, como: camisas, camisetas e ecobegs, entre outras que fizer necessário.

Terceiro: Campanha para aquisição e organização das obras literárias. Paralelo às ações das áreas de Engenharia Civil e Modelagem, os/as bolsistas da Pedagogia Bilíngue organiza a campanha para aquisição de obras literárias. Desenvolve campanhas/publicidades públicas – com ampla divulgação nos meios de comunicação – para arrecadação de livros literários, via doações. Além disso, juntamente com os coordenadores do Programa de Extensão busca

colaboração de autores e editoras de obras literárias Infanto-Juvenil para conseguir doações de livros e presenças culturais nos Espaços Literar.

Quarto: Acompanhamento pedagógico do e no “Espaço Literar”. Concomitante a organização/adequação do Espaço Literar e ao processo de aquisição e organização das obras literárias inicia-se as ações pedagógicas de leitura e escrita na unidade educacional. Os/as bolsistas da Pedagogia Bilíngue, uma vez por semana, oferece momentos de leitura e escrita para as crianças nos Espaços Literar. Ressalta-se ainda, nesse escopo pedagógico, que em todo o período do programa, os coordenadores do Espaço Literar estarão a disposição das escolas beneficiárias para desenvolver formações continuadas com os trabalhadores em educação, orientando-os sobre a finalidade e as perspectivas de uso social do “Espaço Literar”.

3.3 O alcance da primeira edição do Programa Espaço Literar

A primeira edição do Programa de Extensão Espaço Literar ocorreu entre os anos de 2023 e 2024. Foi contemplado pelo EDITAL 05/2023/GEPEX/IFG-APARECIDA⁵ que fora vinculado ao EDITAL 04/2023/PROEX/IFG. E a instituição educacional beneficiada foi a Escola Municipal Pontal Sul, parceira do IFG-Aparecida de Goiânia quanto a realização dos Estágios Supervisionados na primeira fase do Ensino Fundamental e em gestão escolar, ambos obrigatórios na licenciatura em Pedagogia Bilíngue. A instituição possui 14 (quatorze) turmas, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino; e 10 (dez) turmas no vespertino, do 1º ao 5º ano do Ensino fundamental. O Espaço Literar contemplou as crianças da primeira fase do Ensino Fundamental.

Para uma melhor apresentação do alcance do Programa Espaço Literar, a exposição que se segue considerará as suas múltiplas dimensões.

Quanto a Organização física do Espaço Literar:. O programa, em sua gênese, carrega o propósito de tornar a leitura literária visível e acessível nas instituições educacionais. Para isso, seus coordenadores, definiram que o lugar do Espaço Literar deveria ser de destaque na escola e visível a todos que acesassem as suas dependências internas. No particular da Escola Municipal Pontal Sul escolheu-se, com anuência da direção escolar, o pátio central.

⁵ Para essa edição, o programa foi contemplado com financiamento interno na ordem de 8.000,00. A proposta inicial foi apresentada no âmbito do Edital da PROEX/IFG e pleiteou um investimento de 16.000,00.

Por tratar-se de uma readequação do espaço físico, a coordenação do programa buscou parcerias com profissionais da área de Engenharia Civil do IFG

Aparecida de Goiânia e, com a colaboração de uma professora Arquiteta, formou-se uma equipe de trabalho⁶ composta por: Uma professora supervisora, duas alunas da Engenharia Civil, uma arquiteta egressa da licenciatura em Pedagogia Bilíngue e uma estudante de arquitetura da Universidade Federal de Goiás. Essa equipe, entre setembro/2023 à março/2024 realizaram visitas técnicas na escola e produziram o projeto arquitetônico do Espaço Literar tendo como inspiração princípios da sustentabilidade, propondo materiais reutilizáveis (paletes de madeira, por exemplo) e a imagem de uma árvore florida de livros como marca visual do programa já que produziria bons frutos, crianças leitoras.

Do ponto de vista da formação, no âmbito da organização do espaço físico, o Programa Espaço Literar contribuiu, diretamente, com a formação de duas graduandas da Engenharia Civil (IFG-Aparecida de Goiânia) e uma graduanda em Arquitetura e Urbanismo (UFG). O ponto negativo, nessa edição do programa, foi a impossibilidade em executar o projeto arquitetônico em função das limitações orçamentárias⁷, o que acabou por inviabilizar, também, a campanha para arrecadação de livros literários já que não haveria o espaço para expô-los na instituição educacional.

No que se refere a objetivação da marca do Programa Espaço Literar as ações ocorreram em parceria com profissionais da área de modelagem do IFG Aparecida de Goiânia. Inicialmente, essa ação não estava prevista. Mas, havia a previsão no Programa, de confecção de ecobags, camisas e coletes para serem utilizados na escola. Então, ao invés de comprar esse material no mercado os coordenadores do Programa optaram por buscar apoio de colegas da área de modelagem no IFG. Nesse processo, três professores da Educação de Jovens e Adultos em modelagem se associaram ao Programa e, além de agregarem em conhecimentos científicos, formaram uma equipe de trabalho⁸ que envolveu

⁶ Equipe da área de Engenharia Civil: Pammila Rodrigues Japiassu Correa (Profª. Colaboradora); Gabriela Bandeira Martins (Graduanda em Engenharia Civil IFG); Gleirranny Miguel Batista (Graduanda em Engenharia Civil IFG); Elionai Tavares Oliveira (Graduanda em Arquitetura e Urbanismo UFG); Núbia Tavares da Silva (Arquiteta e egressa da licenciatura em Pedagogia Bilíngue).

⁷ Vide a nota de pé de página nº. 5.

⁸ Equipe da área de Modelagem: Elisangela Tavares da Silva (Profª. Colaboradora), Regis Puppim Silva (Prof. Colaborador), Yane Ondina de Almeida Silva (Profª. Colaboradora), Andrea Oliveira dos Santos Moura (Aluna da EJA Modelagem), Maria Divina Chagas Ferreira (Aluna da EJA Modelagem).

mais duas alunas da EJA-modelagem. Essa equipe, então, desenvolveram, de forma personalizada, alguns materiais de uso do Programa na escola, como camisas, coletes e ecobegs. Foram os responsáveis por toda a etapa da produção: dos desenhos, a escolha e compra de matérias prima, os planos de corte e costura e a produção em si.

Em relação a formação, pode-se afirmar que o Programa Espaço Literar também contribuiu com a formação técnica de três alunas da EJA-modelagem no IFG. Considerando, inclusive, que no período da produção essas discentes estavam sendo contempladas por bolsa de estudo, confirmando, assim, uma característica basilar do Programa, a de contribuir com a permanência dos e das estudantes no IFG-Aparecida de Goiânia.

Como o Programa nasce da intersecção entre as necessidades pedagógicas da formação inicial de professores alfabetizadores e o desenvolvimento da alfabetização em crianças da primeira fase do Ensino Fundamental a dimensão em destaque foi das Ações pedagógicas direcionadas à alfabetização e letramento. Estas ocorreram entre os anos de 2023 e 2024, somando um total de 10 (dez) atividades de contação de histórias para as crianças da primeira fase do Ensino Fundamental, conforme sintetizado no quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Momentos Pedagógicos na Escola Municipal Pontal Sul⁹

Data	Proponentes ¹⁰	Obras trabalhada	Nº. Alunos contemplados
10.09.2023	Iracema Aleixo Chaveiro Moura Julyanne Grazielle Rocha Lima	O Patinho Surdo (Lodenir Karnopp; Fabiano Rosa, 2011)	3º ano A e B 43 alunos
30.09.2023	Elisângela Nascimento Jovelina de Souza Rosária Luciane	O Cabelo de Lelé (Valéria Belém)	2ª ano A e B 5º ano A 80 alunos

⁹ Em função da ausência do Espaço Literar físico, vide nota 5, as ações pedagógicas ocorreram em lugares diversos: No pátio coberto da escola, em sala de leitura e, principalmente, a sobra de um pé de manga que tem na escola.

¹⁰

Data	Proponentes ¹⁰	Obras trabalhada	Nº. Alunos contemplados
17.10.2023	Cassia Divino Santos Deisielly Silva Ferreira Raiane Ferreira Dos Santos Vicente	O homem que amava caixas (Stephen Michael King)	2ºano B 4ºano A 5ºano A e B 112 alunos
24.10.2023	Sara Roberta Borges Pereira Cruz Glauciene Pereira dos Reis de Souza	O Menino Que Aprendeu a Ver (Ruth Rocha)	1º ano A e B 35 alunos
26.03.2024	Karla Katuska Batista Santos Vitória Pereira de Souza	Não Confunda..." (Eva Furnari)	2º ano A e B 3º ano A e B 107 alunos
02.04.2024	Ivaina Maria Braz Maria Cristina Emerique da Silva	Cesta da Dona Maricota (Tatiana Belinky)	1º ano A e B 4º ano A e B 75 alunos
05.11.2024	Jocenildo Silva dos Santos Karla Katuska Batista Santos Rebeca Carolina Vitória Pereira de Souza	O Patinho Surdo (Lodenir Karnopp; Fabiano Rosa)	Agrupamento V 1º ano B 4º ano B 67 alunos
12.11.2024	Jocenildo Silva dos Santos Karla Katuska Batista Santos Rebeca Carolina Vitória Pereira de Souza	O Patinho Surdo (Lodenir Karnopp; Fabiano Rosa)	2º ano A e B 3º ano B 66 alunos
19.11.2024	Jocenildo Silva dos Santos Karla Katuska Batista Santos Maria Cristina Emerique Vitória Pereira de Souza	Um Sonho Feito de Linhas (Ana Carolina Carvalho)	3º Ano A 4º ano A 5º ano 91 alunos
26.11.2024	Jocenildo Silva dos Santos Karla Katuska Batista Santos Maria Cristina Emerique Vitória Pereira de Souza	Perigoso (Tim Warnes)	1º ano A e B 3º ano B 59 alunos

Fonte: Coordenação do Programa Espaço Literar.

Cumprir destacar que essas ações pedagógicas ocorreram em parceria com as disciplinas de Estágio supervisionado na primeira fase do Ensino

Fundamental e Gestão escolar. Seguindo o princípio da integração disciplinar, os coordenadores do Programa que também são os docentes das referidas disciplinas, com a plena concordância dos graduandos em Pedagogia Bilíngue, incluíram as práticas do Programa Espaço Literar como atividades não obrigatórias do Estágio. Com isso, a maioria dos e das estudantes estagiárias da licenciatura em Pedagogia Bilíngue atuaram como voluntários do Programa Espaço Literar. E duas alunas, além do voluntariado também atuaram como bolsistas no mês de novembro de 2024.

Outro destaque encontra-se nas temáticas abordadas no âmbito do Programa Espaço Literar. Por meio da literatura trabalhada foi possível debater sobre: a Educação de Surdos; o racismo; o afeto familiar; a importância da leitura; a alimentação saudável, entre outros. Importa mencionar que as abordagens respeitaram as propostas didáticas dos proponentes, entretanto, todos tiveram como referência as orientações pedagógicas dos coordenadores do programa que consistia em: escolher uma literatura relevante; apresentar a literatura aos estudantes por meio de técnicas de contação de histórias; oportunizar às crianças o relato da história e, por fim, estimular os discentes da primeira fase do Ensino Fundamental a realizarem leituras de obras diversas, seja de forma individual ou em pequenos grupos.

Pode-se afirmar, portanto, que por meio das ações pedagógicas do e no Programa Espaço Literar houve contribuições formativas a dezessete (17) licenciandos em Pedagogia Bilíngue. Além de oportunizar à escola beneficiada uma prática pedagógica diferenciada quanto à apropriação da leitura e da escrita, tendo a literatura infanto-juvenil como referência. Principalmente, cumprindo a sua essência extencionista, o Programa Espaço Literar levou para, aproximadamente, duzentas e cinquenta (250) crianças da primeira fase do Ensino Fundamental uma leitura qualificada de obras literárias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se as apresentações iniciais do Programa Espaço Literar, neste trabalho, o colocou como uma proposta teórica para o enfrentamento de um problema educacional, em desenvolvimento na Rede Municipal de Aparecida de Goiânia, agora, na etapa final se objetiva como uma prática educacional de enfrentamento ao analfabetismo de crianças da primeira fase do Ensino Fundamental. O Programa Espaço Literar é teórico, mas, não apenas, também é prática. Em

outros termos, é uma teoria em ação, a dialética entre teoria e prática, que se objetiva como uma relação educacional que contribuiu, em sua primeira edição, com a formação de duas (2) graduandas em Engenharia Civil; um (1) graduanda em Arquitetura e Urbanismo; três (3) estudantes do EJA técnico em modelagem; dezessete (17) licenciandos em Pedagogia Bilíngue; e oportunizou para, aproximadamente, duzentas e cinquenta (250) crianças o acesso a leituras qualificadas de literaturas Infanto-Juvenis.

Como prática educacional, o Programa Espaço Literar se compromete com a educação dos filhos da classe trabalhadora que se encontram matriculados em escolas públicas. Desenvolve-se como ferramenta pedagógica democrática, não indiferente com as diferenças próprias dos ambientes educacionais públicos. Utiliza-se da leitura qualificada de obras literárias para contribuir com o processo de alfabetização das crianças da primeira fase do Ensino Fundamental ao tempo que também estimula processos educacionais antirracistas, de igualdade de gênero, de isonomia religiosa, de respeito e valorização as particularidades dos e das estudantes, por exemplo da educação da pessoa surda, de sustentabilidade, entre outras.

Por fim, o Programa Espaço Literar é uma síntese da relação público-público. Um caminho possível de percorrer. A materialidade de uma utopia realizável. A utopia da valorização da Educação Pública como uma ferramenta histórica em favor da transformação social que a classe trabalhadora necessita.

5 AGRADECIMENTOS

A primeira edição do Programa Espaço Literar foi realizada com o apoio financeiro do Instituto Federal de Goiás (IFG), campus Aparecida de Goiânia, por meio do Edital nº05 GEPEX/IFG/APARECIDA vinculado ao EDITAL 04/2023/PROEX/IFG proposto pela Pró-reitoria de Extensão do IFG. Apoio técnicos e pedagógicos de docentes e discentes das áreas de Engenharia Civil (Equipe da área de engenharia), EJA Modelagem (equipe da área de Modelagem) e Pedagogia Bilíngue (Equipe da área de Educação). E apoio funcional da Escola Municipal Pontal Sul (Direção, Coordenação pedagógica e docentes da primeira fase do Ensino Fundamental).

A segunda edição do programa Espaço Literar, que ocorrerá entre 2025-2026, será realizado em três instituições educacionais com o apoio financeiro

do mandato coletivo do Deputado Estadual Mauro Rubem, gabinete 15, por meio da Emenda parlamentar nº. 1447/2023.

REFERÊNCIAS

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara) –; São Paulo, 2017. 356 f.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Márcia Lígia. A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas. Campinas, SP: autores Associados, 2018.

SOARES, Magda. Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

MARTINS, Márcia Lígia. As perspectivas construtivistas e histórico-críticas sobre o desenvolvimento da escrita. Campinas – SP, autores Associados, 2015.

FRANCO, Adriana de Fátima, MARTINS, Lígia Márcia. Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

CAFÉ COM LETRAS: ENCONTROS ENTRE AS PALAVRAS E VIVÊNCIAS NA ASSOCIAÇÃO DOS SELECIONADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS DE SANTA MARIA- RS (ASMAR-RS)

MORAIS, Karen Cristiane Pereira¹
COSTA, Paola Caetano²
GOMES, Fabiane³
SHUMACHER, Jane⁴

RESUMO

O desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita proporciona aos adultos novas possibilidades de acesso ao conhecimento, melhores oportunidades de trabalho e maior participação na sociedade. A alfabetização de adultos vai além do aprendizado técnico, sendo crucial para a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida. Dentro do projeto de extensão “Educação como Direito Fundamental” do Observatório de Direitos Humanos da Pró-Reitoria de Extensão da UFSM, foi iniciado o projeto ‘Café com Letras’ na Associação dos Seleccionadores de Materiais Recicláveis de Santa Maria (ASMAR), localizada no Estado do Rio Grande do Sul. Assim, este ensaio tem o objetivo de relatar as ações desenvolvidas junto aos trabalhadores da reciclagem em seu processo de alfabetização, promovendo inclusão e oportunidades por meio do letramento no encontro Café com Letras. Optou-se

1 Enfermeira, pedagoga, doutoranda em enfermagem pela Universidade Federal de Santa Maria, bolsistas CAPES demanda social. k.cristy.p@hotmail.com

2 Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria, Paolacostacaetano20@gmail.com

3 Jornalista, Bacharel em Relações Públicas pela Universidade Federal de Santa Maria /Especialização em Comunicação e Projetos de Mídia pela Universidade Franciscana-UFN Mestranda PPGTER/UFSM e Bolsista na COCID - Coordenadoria de Cidadania- UFSM, gomes.fabiane@acad.ufsm.br

4 Professora Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação e Chefa do Observatório de Direitos Humanos da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria. janeschumacher@ufsm.br

pela metodologia qualitativa, com relatos das ações realizadas com os participantes. Os resultados demonstram avanços significativos nos níveis de alfabetização dos, comprovando a importância da dinâmica adotada e um ambiente acolhedor que conecta as práticas de alfabetização ao cotidiano de trabalho. O projeto contribui não apenas para o desenvolvimento das habilidades essenciais de leitura e escrita, mas também para a formação de cidadãos mais autônomos e ativos na sociedade. **Palavras-chave:** alfabetização; inclusão social; letramento; vivências; associação de recicladores.

ABSTRACT

The development of basic reading and writing skills provides adults with new possibilities for accessing knowledge, better job opportunities, and greater participation in society. Adult literacy goes beyond technical learning and is crucial for social inclusion and improving quality of life. Within the extension project “Education as a Fundamental Rights” of the Human Rights Observatory of the Office of the Vice-Rector for Extension at UFSM, the project ‘Café com Letras’ was initiated at the Association of Recyclable Material Selectors of Santa Maria (ASMAR), located in the state of Rio Grande do Sul. Thus, this essay aims to report on the actions developed with recycling workers in their literacy process, promoting inclusion and opportunities through literacy at the Café com Letras meeting. The qualitative methodology was chosen, with reports of the actions carried out with the participants. The results demonstrate significant advances in the literacy levels of the workers, proving the importance of the dynamics adopted and a welcoming environment that connects literacy practices to the daily work routine. The project contributes not only to the development of essential reading and writing skills, but also to the formation of more autonomous and active citizens in society.

Keywords: literacy; social inclusion; literacy; experiences.

1 INTRODUÇÃO

Em 2024, por meio de um projeto de extensão Educação como Direito Fundamental do Observatório de Direitos Humanos da Pró Reitoria de Extensão da UFSM, iniciou o ‘Café com Letras’ na Associação dos Seleccionadores de Materiais Recicláveis de Santa Maria (ASMAR) localizado no Estado do Rio Grande do Sul. A iniciativa tem como objetivo apoiar os trabalhadores que trabalham na reciclagem e estão em processo de alfabetização, promovendo inclusão e oportunidades por meio da alfabetização e letramento.

Desde o ano de 1990 o conceito de alfabetização passou a ser utilizado ligado ao letramento, que de acordo com Soares (2003) letramento proveio da palavra *literacy*. Da língua inglesa, *literacy* deriva do latim *littera* que quer dizer letra, o sufixo *cy* denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Portanto, *literacy* é a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever, logo letramento é estado ou condição daquele que se apropriou do uso da leitura e da escrita.

Portanto, a alfabetização e o letramento estão ligados entre si, porém, precisamos entender que algumas pessoas podem não ser totalmente alfabetizadas, ou, ainda não estão nesses dois processos simultaneamente. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003).

Ao adquirir habilidades básicas de leitura e escrita, os adultos têm a oportunidade de expandir seus conhecimentos, acessar melhores oportunidades de emprego e participar ativamente da sociedade. A alfabetização de adultos é uma ferramenta essencial para a promoção da inclusão social e a melhoria da qualidade de vida e transcende a simples aprendizagem de leitura e escrita, abrangendo a própria experiência pessoal de cada indivíduo.

Esse método valoriza a história de vida das pessoas, reconhecendo a importância das memórias e a construção da identidade através da recordação do passado (PEREIRA, et al., 2024). Segundo Moraes, Pereira e Taunay (2023), a pedagogia proposta por Freire é fundamentada na ideia de que todas as pessoas, mesmo as não alfabetizadas, possuem conhecimentos valiosos adquiridos através de suas vivências, que são essenciais para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A alfabetização de adultos vai muito além do ensino mecânico da leitura e da escrita. Trata-se de um processo dialógico e libertador que parte da realidade dos envolvidos. Deve partir da investigação do universo vocabular dos participantes, utilizando palavras geradoras extraídas de suas experiências cotidianas. Essa abordagem permite que os aprendizes “leiam o mundo” antes de aprenderem a “ler a palavra”, estabelecendo uma conexão entre o conhecimento prévio e a construção de novos saberes (FREIRE, 1970).

Portanto a alfabetização, no sentido de aprender a ler o mundo e a palavra não é apenas um processo técnico de aprendizagem da leitura e da escrita. É um processo de consciência, de interpretação da realidade em que se vive e de transformação dessa realidade. A leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1970). Para alfabetizar adultos, não basta que estes saibam decodificar sinais escritos; é fundamental possibilitar que compreendam e reflitam sobre sua realidade, transformando suas experiências em consciência crítica para a mudança social.

Segundo Freire (2021), o analfabetismo é tanto causa, quanto consequência de diversos problemas, desigualdades e desequilíbrios sociais. O autor também afirma que o analfabetismo é resultado da injustiça social e econômica, perpetuada pelas desigualdades que impedem as pessoas de viverem com dignidade. Devido a essas desigualdades, crianças de famílias mais pobres ainda enfrentam dificuldades no acesso e na permanência na educação, conforme os dados de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Além disso, é lamentável notar que negros e pardos continuam sendo os mais afetados pela exclusão educacional.

A alfabetização é uma componente essencial do processo educativo, destinada à construção da identidade individual e de classe, além de ser parte fundamental da formação da cidadania (FREIRE, 1987). É necessário reconhecer que o processo educativo é, em si, um ato político. Freire (2001) destaca que a cidadania não se limita a ter um emprego ou direitos formais e deveres, mas inclui a capacidade de expressar sua própria voz. A alfabetização faz parte de um processo maior e mais significativo – o da assunção de sua cidadania, o da tomada da história em suas mãos (FREIRE, 1997).

Dessa forma, este estudo tem como objetivo relatar as atividades de alfabetização e letramento do projeto Café com Letras, realizadas com os trabalhadores de uma associação de recicláveis, para que suas vivências e desafios no processo de aprendizagem sejam compreendidos e valorizados. Além disso,

busca-se destacar a importância da educação no ambiente de trabalho como uma estratégia para promover inclusão social, fortalecer a autonomia dos participantes e ampliar suas oportunidades no cotidiano e no mercado de trabalho.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência fundamentado nos princípios da pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa permite uma compreensão aprofundada das vivências e percepções dos participantes, valorizando as experiências subjetivas e os contextos sociais em que estão inseridos.

Segundo Lüdke e André (2013), a pesquisa qualitativa valoriza a análise dos processos, das relações sociais e das experiências vividas, permitindo ao pesquisador interpretar a realidade a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos. Essa metodologia se mostra especialmente adequada para investigar questões complexas no ambiente educacional, pois privilegia a interação direta com o campo de estudo e a interpretação contextualizada dos dados.

Para a construção do texto, utilizam-se como fonte os dados extraídos das experiências obtidas durante a realização dos encontros do projeto “Café com Letras”. O processo investigativo baseia-se na observação e na interpretação dos momentos significativos vivenciados ao longo das atividades, priorizando a análise das interações, diálogos e reflexões emergentes no período compreendido entre dezembro de 2024 até fevereiro de 2025.

Os autores Minayo (2009) e Gil (2002) têm discutido amplamente o uso do relato de experiência como fonte de dados na pesquisa qualitativa. Minayo (2009) destaca que esse recurso permite acessar de maneira detalhada as vivências e os processos sociais, fornecendo elementos ricos para a compreensão dos fenômenos estudados. Gil (2002), por sua vez, enfatiza que os relatos de experiência – quando sistematicamente coletados e interpretados – podem revelar aspectos fundamentais da prática educativa e das interações no contexto pesquisado, contribuindo para a construção de um conhecimento contextualizado e crítico e a complexidade dos processos vividos, possibilitando uma análise aprofundada dos momentos significativos emergentes das interações e diálogos dos participantes.

A análise dos dados será conduzida a partir dos registros e relatos obtidos nesses encontros, buscando identificar elementos que contribuam para a compreensão do processo educativo desenvolvido. Dessa forma, este relato não

apenas descreve as experiências vividas, mas também propõe uma reflexão crítica sobre os impactos e desafios enfrentados ao longo do percurso formativo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entendermos o processo de alfabetização que vem acontecendo na ASMAR, vamos dividir as análises em três momentos: o início do processo, os encontros e os avanços e desafios identificados. No primeiro momento, exploramos o início do processo, que envolveu a mobilização e o engajamento dos participantes, marcando o ponto de partida e envolvimento. Em seguida, detalhamos os encontros realizados, os quais se destacaram pela riqueza do diálogo, pela troca de experiências e pela construção coletiva de saberes. Por fim, analisamos os avanços mais significativos alcançados, bem como os desafios que ainda se fazem presentes, permitindo uma reflexão crítica sobre os resultados e as perspectivas futuras para a ASMAR.

No primeiro momento, exploramos o início do processo, que envolveu a mobilização e engajamento dos participantes. Este momento aconteceu em uma tarde de dezembro de 2024, das 16h às 16h45, quando, por meio de um diálogo aberto e produtivo, os sete participantes expressaram seu desejo de serem ajudados no processo de alfabetização. Durante a conversa, ficou claro que essa ajuda deveria ocorrer durante o intervalo do café, para que não prejudicasse o rendimento de seu trabalho. Assim, foi iniciado o “Café com Letras”, uma ação pensada para respeitar as rotinas dos participantes, ao mesmo tempo em que abria espaço para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita na própria sede da ASMAR.

Neste diálogo inicial, ao abordar o universo vocabular e os níveis de letramento e escrita dos participantes, foi possível compreender de maneira mais profunda suas necessidades e desafios no processo de alfabetização. Esse momento permitiu identificar as particularidades de cada um, ajudando a estabelecer as bases para um processo de ensino mais direcionado e eficaz, levando em consideração as experiências e as dificuldades individuais de escrita e leitura, o que viabilizou um planejamento mais personalizado e adequado para o desenvolvimento do grupo.

Participam do “Café com Letras”, sete trabalhadores da ASMAR. A partir da teoria de leitura e escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, observamos que cinco dos participantes se encontram no nível pré-silábico, enquanto os

outros quatro estão no nível silábico alfabético. Esse diagnóstico inicial possibilita uma abordagem mais personalizada, ajustando as atividades de acordo com as necessidades específicas de cada indivíduo, respeitando o estágio de desenvolvimento em sua jornada de aprendizagem da leitura e escrita.

Explicam Ferreira e Teberosky, em sua obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), explicam que o processo de alfabetização é a construção do sistema escrito e da leitura, que ocorre em cinco níveis conceituais linguísticos. Ao interagir com o código linguístico, a criança desenvolve suas próprias metodologias, teorias e gramáticas, criando formas próprias de compreender e expressar-se por meio da escrita.

No nível pré-silábico (nível 4), os participantes ainda enfrentam conflitos internos ao tentarem corresponder a escrita aos sons das palavras, sentindo que a quantidade de letras atribuídas a cada som não é suficiente para representá-las de maneira adequada, especialmente quando lidam com palavras monossílabas e dissílabas. Esse processo os leva a buscar alternativas para lidar com as limitações do sistema. Já no nível silábico (nível 5), ocorre uma maior compreensão de que cada letra representa uma unidade fonética menor que a sílaba. Nesse estágio, a pessoa começa a analisar os fonemas das palavras e a escrevê-los corretamente, cometendo erros relacionados principalmente à ortografia. A partir desse ponto, as regras ortográficas começam a ser assimiladas gradualmente, e a compreensão do sistema de escrita se torna mais sólida (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999).

Quanto aos encontros do “Café com Letras”, acontecem todas às quartas-feiras e, a partir do diagnóstico inicial dos participantes, iniciamos as atividades de alfabetização com base no universo da reciclagem. A escolha desse tema foi estratégica, pois além de ser um assunto relevante e do interesse dos participantes, ele permite integrar conteúdos práticos e lúdicos que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita.

A partir de temas cotidianos é possível não apenas promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também estimular a reflexão crítica sobre questões ambientais e sociais, ampliando o repertório dos participantes e tornando o processo de alfabetização mais significativo e engajador.

Com duração de 40 minutos, o encontro é realizado durante o intervalo de lanche das 16h, proporcionando um momento de conversa e descontração. Esse espaço não apenas favorece o aprendizado da leitura e da escrita, mas também fortalece os vínculos entre os participantes, criando um ambiente acolhedor e

de troca de experiências, o que contribui para o engajamento e motivação no processo de alfabetização.

Em um ambiente de educação formal onde as práticas são carregadas de sentimentos e significados, os estudantes integram suas várias dimensões da vida cotidiana com os saberes e fazeres de maneira horizontal (SÜSSEKIND, LOPES, 2020), o mesmo pode-se observar em espaços não formais. A valorização do contexto local e a inovação em situar o conhecimento dos praticantes transforma o ambiente em um espaço favorável à construção de referências, permitindo a compreensão do mundo ao redor. Isso representa uma educação com identidade e senso de pertencimento social individual (CALLAI, 2004).

Como atividade proposta os trabalhadores procuraram em jornais palavras que começavam com a letra de seu nome (atividade palavra encontrada), a pedidos deles foram preparados cadernos de caligrafia para treinar a escrita. Ademais a sala do café foi organizada com alfabeto onde cada letra possui uma imagem que representa algo do cotidiano dos trabalhadores. Exemplo A de alumínio, E de escada, assim por diante.

Além disso, implementamos práticas como a chamada diária e disponibilizamos um quadro para que os trabalhadores copiassem as atividades, promovendo a rotina e a disciplina no processo de aprendizagem. Durante as aulas, apresentamos as letras, formamos sílabas e criamos palavras. Os trabalhadores mais avançados na leitura e escrita auxiliam os demais, o que facilita o aprendizado coletivo.

O projeto “Café com Letras” demonstra como a adaptação das atividades de alfabetização às necessidades específicas dos trabalhadores da ASMAR, respeitando os diferentes estágios de desenvolvimento da leitura e escrita, pode transformar um espaço informal em um ambiente de aprendizado significativo. A prática de integrar o cotidiano dos participantes com atividades que valorizam o contexto local e promovem a troca de experiências fortalece o senso de pertencimento social e a construção de uma educação com identidade. O sucesso das atividades realizadas até agora reflete o compromisso dos participantes e a efetividade de um método que privilegia a horizontalidade e a inovação no processo de ensino-aprendizagem.

Nos encontros, foram identificados avanços significativos e desafios a serem superados. Observou-se um aumento no interesse e na participação ativa dos trabalhadores nas atividades propostas, refletindo um maior comprometimento com o processo de alfabetização. Os participantes demonstraram

progresso na identificação de letras, formação de sílabas e construção de palavras, evidenciando avanços nas competências linguísticas. A interação entre os trabalhadores mais avançados e os iniciantes favoreceu a aprendizagem colaborativa, promovendo um ambiente de apoio mútuo.

Quanto aos desafios identificados, tem-se a diversidade de Níveis de Aprendizagem, onde a variação nos estágios de alfabetização entre os participantes exigiu a adaptação constante das atividades para atender às necessidades individuais, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Outro indicativo é a necessidade de conciliar o aprendizado com as responsabilidades profissionais dos trabalhadores representou um desafio, exigindo flexibilidade na organização dos encontros e nas atividades propostas. Garantir a continuidade do engajamento dos participantes ao longo do tempo, especialmente diante de desafios pessoais e profissionais, foi um aspecto que demandou atenção constante.

Avanços e desafios refletem a complexidade do processo de alfabetização de adultos, destacando a importância de estratégias pedagógicas adaptativas e de um ambiente de aprendizagem que valorize a experiência e o contexto dos participantes, em especial dos participantes trabalhadores da ASMAR. A alfabetização freireana valoriza o conhecimento prévio dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. Freire destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Isso implica a necessidade de uma prática pedagógica que incentive a participação e o diálogo entre educador e educando.

No “Café com Letras”, a valorização do conhecimento prévio, ambiente dialógico, conexão com o cotidiano, promoção da autonomia e a discussão sobre a realidade social, são adaptados conforme as necessidades e a compreensão do grupo, onde os encontros são realizados durante o intervalo do lanche, em um espaço informal, mas de convívio diário, no refeitório da associação. Isso facilita a criação de um ambiente descontraído e propício ao diálogo e à troca de experiências entre os participantes. Percebe-se em tão pouco tempo o aumento na relação interpessoal do grupo. Os trabalhadores mais avançados na leitura e escrita, auxiliam os demais, o que estimula a colaboração e o aprendizado mútuo, fortalecendo a autonomia e a confiança dos participantes.

Podemos afirmar que os encontros promovem a reflexão sobre questões sociais e desigualdades, incentivando os participantes a se tornarem agentes

de transformação em suas comunidades. A prática da alfabetização freireana visa, portanto, a formação de indivíduos conscientes e críticos, capazes de transformar sua realidade. Freire enfatiza que “a educação autêntica não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’” (FREIRE, 1987, p. 80). Esse conceito reforça a ideia de uma educação dialógica, em que o conhecimento é construído coletivamente.

Contribuir com o processo de alfabetização dos participantes da ASMAR representa um passo significativo para a inclusão social e o desenvolvimento profissional desses trabalhadores. Portanto, investir na alfabetização dos trabalhadores da ASMAR não apenas promove a inclusão social, mas também potencializa o desenvolvimento profissional e contribui para o fortalecimento da organização como um todo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Café com Letras” revela a alfabetização, não apenas como uma ferramenta de aprendizado, mas também como um caminho para a inclusão social e o desenvolvimento pessoal. O projeto, iniciado na ASMAR em 2024, tem se mostrado importante ao adaptar a metodologia de Paulo Freire às realidades e experiências de vida dos trabalhadores, criando um ambiente de aprendizagem que respeita e valoriza os conhecimentos prévios de cada participante.

Os resultados até o momento indicam um progresso significativo. Os participantes que estavam no nível pré-silábico avançaram para o nível silábico alfabético, demonstrando a importância das atividades realizadas. Além disso, dos participantes relataram um aumento na confiança em suas habilidades de leitura e escrita, e expressaram o desejo de dar continuidade aos seus estudos formais.

O “Café com Letras” também tem se destacado por integrar o cotidiano dos trabalhadores, utilizando um espaço informal durante o intervalo do lanche para promover não apenas a alfabetização, mas também o fortalecimento dos laços comunitários. Ao valorizar as experiências e contextos locais, o projeto contribui para um ambiente de aprendizagem significativo, criando um senso de pertencimento e coletividade entre os participantes.

Sendo um exemplo claro de como a educação pode ser um motor de transformação social. Ao proporcionar aos trabalhadores oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, o projeto não só melhora as habilidades

de leitura e escrita, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos têm a oportunidade de aprender e crescer.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é realizado com o apoio do Observatório de Direitos Humanos da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria RS, e tem promovido encontros todas às quartas-feiras com os sete participantes na sede da Associação em Santa Maria - RS.

REFERÊNCIAS

CALAI, H.C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005 227.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **A alfabetização como elemento de formação da cidadania**. Obra de Paulo Freire; Série Eventos, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2019**: Notas Estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2019/Notas_Estatisticas_Censo_Escolar_2019.pdf(https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2019/Notas_Estatisticas_Censo_Escolar_2019.pdf). Acesso em: 6 fev. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 3. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, R.A.; PEREIRA, E.W.; TAUNAY, M.P.V. **Dossiê Paulo Freire: Um projeto-piloto de alfabetização de adultos – de Brasília para o Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.104, Brasília, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5562>. Acesso em: 11 jun. 2024.

PEREIRA, M.G. et al. Da leitura de mundo à leitura da palavra”: formação docente e alfabetização de adultos/as, em parceria com a associação comunitária amigos de dom bosco (acadb), em Juazeiro do norte-CE. In.XXII - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino **Anais...** João Pessoa. 2024. Disponível em https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/endipe/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV2_08_MD4_ID680_TB686_27082024215725.pdf Acesso em 06 de fev 2025.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SÜSSEKIND, M. L.; LOPES, C. T. . A “TIA DOS BICHOS” : currículos em práticas de conhecimento-emancipação solidárias. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 368–380, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.51686. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/51686>. Acesso em: 25 fev. 2025.

INTEGRANDO O BRINCAR AO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LINGUÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOURADO, Luciene Batista¹
SIQUEIRA, Manoela Batista de²
BACKES, Zuleica Elenice³

RESUMO

Este estudo investigou o papel das práticas pedagógicas lúdicas no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil, destacando como o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças. O objetivo foi analisar a integração dessas práticas no ensino da leitura e da escrita, considerando seus benefícios e desafios. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, com a análise de obras teóricas sobre alfabetização, letramento e as contribuições do lúdico, além de estudos sobre a implementação de metodologias lúdicas em escolas. A análise mostrou que as práticas lúdicas favorecem a aprendizagem da escrita ao integrar a linguagem de forma significativa, permitindo às crianças explorar diferentes formas de comunicação e fortalecer sua compreensão da linguagem escrita. No entanto, a pesquisa também revelou dificuldades, como a resistência dos educadores em adotar novas metodologias e a falta de recursos pedagógicos adequados. Essas barreiras dificultam a implementação efetiva do lúdico nas práticas de alfabetização e letramento. A pesquisa conclui que a formação contínua dos educadores e a adequação dos recursos e do currículo escolar são essenciais para maximizar os benefícios das práticas lúdicas, garantindo que o

1 Mestranda em Educação, UNAED, lindinhadouradadasilva@gmail.com;

2 Mestranda em Educação, UNAED, manukasig@gmail.com;

3 Mestranda em Educação, UNAED, zuleicabackes@gmail.com.

lúdico se torne um componente central no processo de alfabetização e letramento, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajante para as crianças.

Palavras-chave: desenvolvimento cognitivo; letramento; práticas lúdicas.

ABSTRACT

This study investigated the role of playful pedagogical practices in the process of literacy and literacy development in Early Childhood Education, highlighting how play contributes to children's cognitive and linguistic development. The goal was to analyze the integration of these practices in the teaching of reading and writing, considering their benefits and challenges. The research was conducted through a literature review, analyzing theoretical works on literacy, literacy, and the contributions of play, as well as studies on the implementation of playful methodologies in schools. The analysis showed that playful practices support the learning of writing by integrating language in a meaningful way, allowing children to explore different forms of communication and strengthen their understanding of written language. However, the research also revealed difficulties, such as the resistance of educators to adopt new methodologies and the lack of adequate pedagogical resources. These barriers hinder the effective implementation of play in literacy and literacy practices. The research concludes that ongoing teacher training and the adequacy of resources and the school curriculum are essential to maximize the benefits of playful practices, ensuring that play becomes a central component of the literacy and literacy process, promoting more meaningful and engaging learning for children.

Keywords: cognitive development; literacy; playful practices.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa crucial para o desenvolvimento global da criança, sendo a primeira fase de sua escolarização formal e responsável por estabelecer as bases para sua trajetória educacional futura. Entre os objetivos dessa etapa, destaca-se a promoção da alfabetização e do letramento, processos que não se limitam apenas ao domínio da leitura e escrita, mas envolvem a capacidade de utilizar essas habilidades de maneira significativa nas diversas práticas sociais. A alfabetização, enquanto processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e o letramento, que diz respeito ao uso social e funcional dessas práticas, são entendidos como competências essenciais para a formação cidadã das crianças, permitindo-lhes participar ativamente da sociedade.

No entanto, a abordagem tradicional de alfabetização, muitas vezes centrada exclusivamente na aprendizagem técnica da escrita e da leitura, tem se mostrado insuficiente para garantir o pleno desenvolvimento das crianças. É nesse contexto que práticas pedagógicas inovadoras, como as atividades lúdicas, ganham destaque. O brincar, ao ser integrado ao processo de alfabetização, oferece uma abordagem mais dinâmica e envolvente, permitindo que a criança aprenda a linguagem escrita de forma natural e contextualizada, respeitando seu ritmo e suas necessidades emocionais, cognitivas e sociais. Além disso, o lúdico promove a interação social, a criatividade e a resolução de problemas, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, conforme apontam autores como Vygotsky (2007), Piaget (1975) e Ferreiro (2001).

O debate sobre a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, nos últimos anos, tem se afastado de uma visão rígida que separa essas duas práticas e, ao contrário, tem buscado entender como elas podem ser trabalhadas de maneira integrada e interdependente, com foco no desenvolvimento da criança como um todo. O letramento, nesse sentido, não se limita à aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, mas envolve também o entendimento de como esses processos se inserem nas práticas sociais da vida cotidiana, como afirmou Kleiman (2008). É nesse cenário que a integração do brincar ao ensino da linguagem escrita surge como uma estratégia inovadora, com o potencial de enriquecer a experiência educacional e proporcionar um aprendizado mais significativo e eficaz.

Este estudo tem como objetivo analisar o papel das práticas pedagógicas lúdicas no processo de alfabetização e letramento das crianças na Educação

Infantil, destacando como essas práticas podem contribuir para a construção de uma base sólida para a aprendizagem da linguagem escrita. A pesquisa busca identificar como os educadores utilizam o brincar e outras estratégias lúdicas para facilitar o aprendizado da leitura e da escrita, considerando as particularidades da criança na primeira infância. Além disso, o estudo procura compreender os desafios enfrentados pelos professores ao incorporar essas práticas no cotidiano escolar, como a falta de formação específica, a resistência a novas metodologias e as dificuldades de adaptação do currículo.

A abordagem teórica adotada neste estudo baseia-se em diversos autores que discutem a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, como Vygotsky (2007), que destaca o papel das interações sociais no desenvolvimento das capacidades cognitivas, e Ferreiro (2001), que explora as fases da apropriação da escrita. Além disso, serão analisadas as práticas de ensino que integram o lúdico e como elas podem contribuir para o letramento das crianças de forma mais ampla, considerando os diferentes contextos culturais e sociais em que estão inseridas. A análise será fundamentada na revisão de estudos e práticas pedagógicas, com foco em metodologias que utilizam o brincar como um meio de aprendizagem.

O artigo será estruturado da seguinte forma: inicialmente, serão discutidos os conceitos de alfabetização e letramento, com uma análise das teorias e práticas que orientam essas práticas na Educação Infantil. Em seguida, será abordada a importância do lúdico no processo de aprendizagem, com foco nas metodologias que integram o brincar ao ensino da linguagem escrita. A terceira parte do artigo tratará dos desafios enfrentados pelos educadores, incluindo a formação profissional, a infraestrutura escolar e os recursos pedagógicos. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, com uma reflexão sobre as implicações dessa abordagem para a formação de educadores e para a melhoria do ensino da linguagem escrita na Educação Infantil.

2 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa com caráter exploratório, com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas lúdicas no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil. A pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica detalhada, que visa compreender as principais teorias e práticas pedagógicas existentes sobre o uso de estratégias lúdicas no ensino

da linguagem escrita, considerando os contextos e as especificidades do desenvolvimento infantil.

A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de um aprofundamento nas discussões sobre a integração das práticas lúdicas no processo de alfabetização e letramento, com a análise das concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas que sustentam essa prática. Para tanto, a pesquisa será realizada com base em uma análise crítica das produções acadêmicas de autores consagrados na área, como Vygotsky (2007), Piaget (1975), Ferreiro (2001) e outros especialistas no campo da Educação Infantil e alfabetização.

A coleta de dados será realizada por meio da análise documental de artigos acadêmicos, livros e dissertações que abordam a integração de linguagens no ensino da alfabetização, especialmente os que discutem a implementação do lúdico como ferramenta pedagógica. Serão selecionadas publicações que tratam da alfabetização e letramento na Educação Infantil e que exploram práticas pedagógicas lúdicas como instrumentos para o desenvolvimento de competências linguísticas. O período de análise abrange principalmente estudos e publicações dos últimos 10 anos, uma vez que esses trabalhos refletem as tendências mais recentes na área e incluem discussões atuais sobre as políticas educacionais e a prática docente.

A análise será conduzida com base em uma metodologia de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), que permite organizar e interpretar os dados de forma sistemática e estruturada. A partir dessa análise, serão identificados e categorizados os principais temas relacionados às práticas pedagógicas lúdicas, os desafios e benefícios da implementação do lúdico no ensino da linguagem escrita, e as implicações dessas práticas no processo de alfabetização e letramento das crianças. A categorização dos dados permitirá uma compreensão mais clara dos elementos que envolvem a aplicação das metodologias lúdicas na Educação Infantil.

Além disso, a pesquisa buscará comparar os resultados obtidos na análise bibliográfica com as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas relatadas por educadores em outros estudos, a fim de verificar as tendências e os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. A metodologia de revisão bibliográfica proporciona uma visão abrangente sobre o tema, permitindo a construção de um referencial teórico robusto e atualizado, com implicações para a prática pedagógica no ensino da alfabetização e letramento.

Com base nos dados coletados e analisados, serão feitas as conclusões acerca do impacto das práticas pedagógicas lúdicas no desenvolvimento da linguagem escrita e no processo de alfabetização na Educação Infantil, considerando também as implicações para a formação continuada dos educadores e as políticas públicas educacionais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos durante a pesquisa sobre as práticas pedagógicas lúdicas no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil evidenciam a importância dessas práticas para o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças. As práticas lúdicas não apenas enriquecem o processo educativo, mas também potencializam o aprendizado de maneira significativa, promovendo a interação social, o desenvolvimento do pensamento crítico e a apropriação da linguagem escrita como prática cultural. Ao longo da análise bibliográfica, foi possível identificar uma série de benefícios, desafios e implicações relacionadas à integração do lúdico no ensino da linguagem escrita, corroborando com as discussões teóricas sobre o tema.

A integração das práticas lúdicas no processo de alfabetização e letramento foi amplamente discutida na literatura consultada, com destaque para a obra de Vygotsky (2007), que enfatiza o papel das interações sociais no desenvolvimento das capacidades cognitivas. Para o autor, o aprendizado ocorre inicialmente no plano social, por meio das interações, para posteriormente se internalizar no plano individual. Nesse sentido, o brincar é compreendido como uma atividade essencial na formação do pensamento simbólico e das habilidades linguísticas. Vygotsky (2007) afirma que o brincar permite à criança a criação de situações imaginárias que ampliam suas experiências e possibilitam a construção de significados, fundamentais para a aprendizagem da escrita.

Através de brincadeiras como jogos de palavras, histórias criativas e dramatizações, as crianças constroem conceitos linguísticos importantes, desenvolvem sua capacidade de expressão oral e escrita e fortalecem sua percepção sobre a estrutura da linguagem. Essa prática também está alinhada com as ideias de Piaget (1975), que destaca que o jogo simbólico é essencial para o desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato. Para Piaget, o brincar promove a internalização de conceitos fundamentais à aprendizagem da leitura e

da escrita, como a construção do sentido das palavras, a organização sequencial das ideias e a compreensão das relações entre signos e significados.

Além disso, Ferreiro (2001) destaca que as crianças, ao brincarem com a linguagem, testam hipóteses sobre a escrita e compreendem progressivamente seu funcionamento. Essa exploração ativa do sistema de escrita, presente em práticas lúdicas, permite que as crianças desenvolvam consciência fonológica, ampliem seu vocabulário e aprimorem sua capacidade de decodificação e interpretação de textos. Assim, o lúdico não apenas facilita a aprendizagem formal da língua escrita, mas também favorece a construção de uma relação positiva e prazerosa com a leitura e a escrita.

Uma das descobertas mais importantes desta pesquisa é que a interação social, mediada pelo educador e pelos colegas, é crucial para que o lúdico cumpra seu papel no processo de alfabetização e letramento. Como discutido por Bakhtin (1997), a linguagem é uma prática social que se constrói a partir das interações no cotidiano. Essa perspectiva dialoga com a proposta de Vygotsky (2007), que entende o aprendizado da escrita como um processo interativo, no qual as crianças, ao participarem de atividades lúdicas em grupo, aprendem a comunicar-se, a construir argumentos e a refletir sobre o uso da linguagem.

As atividades lúdicas que envolvem a leitura e a escrita de maneira colaborativa — como rodas de leitura, contação de histórias com reinterpretação pelos alunos, criação coletiva de textos e brincadeiras com sons e rimas — oferecem às crianças oportunidades para experimentar a linguagem de forma ativa e criativa. Nessas práticas, a mediação do professor é essencial para estimular o diálogo, questionar as hipóteses das crianças e expandir suas habilidades linguísticas.

A pesquisa revelou que brincadeiras que envolvem o uso da linguagem oral e escrita proporcionam maior engajamento das crianças no processo de aprendizagem, uma vez que o contexto lúdico desperta o interesse e estimula a participação ativa. Essa integração da linguagem escrita com práticas sociais e emocionais reflete a concepção de letramento defendida por Kleiman (1995), que enfatiza que a aprendizagem da escrita deve ocorrer de forma significativa e inserida em práticas sociais reais.

Além dos ganhos cognitivos e linguísticos, as práticas lúdicas na alfabetização e letramento também apresentam impactos relevantes no desenvolvimento socioemocional das crianças. Como apontado por Araújo (2016), as atividades lúdicas criam um ambiente propício para o desenvolvimento da empatia, do trabalho em equipe e da capacidade de lidar com frustrações. Jogos que envolvem

regras, por exemplo, favorecem a socialização e ensinam valores como respeito, paciência e cooperação.

Dessa forma, a integração do lúdico à alfabetização contribui para a formação de crianças mais seguras, autônomas e socialmente competentes. Essa perspectiva amplia a compreensão da alfabetização e do letramento, deslocando-o de uma prática exclusivamente técnica para um processo que envolve o desenvolvimento integral da criança.

Apesar das contribuições significativas do lúdico para o processo de alfabetização e letramento, a pesquisa evidenciou que sua implementação ainda enfrenta desafios expressivos. Estudos como os de Avila (2017) e Arruda (2021) destacam que a resistência de muitos educadores em adotar práticas lúdicas é um dos principais entraves. Essa resistência, em grande parte, decorre da crença equivocada de que o brincar não é uma prática pedagógica legítima, sendo tratado apenas como uma atividade recreativa.

Outro desafio identificado é a falta de formação adequada para os professores. Muitos educadores relatam insegurança ao planejar e aplicar atividades lúdicas que contribuam efetivamente para a aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme apontam Baptista (2022) e Araújo (2016), essa lacuna na formação docente impacta diretamente na aplicação do lúdico como uma prática pedagógica intencional e planejada.

Além disso, a falta de materiais pedagógicos adequados, como jogos educativos, livros interativos e recursos multimodais, compromete a inserção dessas práticas no cotidiano escolar. A ausência de espaços apropriados para o brincar também foi identificada como um obstáculo, especialmente em escolas com infraestrutura limitada.

A pesquisa destaca que a formação docente é determinante para o êxito das práticas lúdicas na alfabetização e no letramento. Os educadores precisam ser capacitados não apenas para compreender o valor pedagógico do lúdico, mas também para planejar e conduzir atividades que promovam a interação social e estimulem a participação ativa das crianças. A formação continuada, conforme apontado por Araújo (2016) e Baptista (2022), é essencial para que os professores adquiram segurança e desenvolvam estratégias para integrar o brincar de forma intencional e eficaz nas atividades pedagógicas.

Além disso, a pesquisa indica a necessidade de políticas educacionais que incentivem e viabilizem o uso de práticas lúdicas como parte essencial do processo de alfabetização e letramento. Investimentos em materiais pedagógicos

diversificados e na adequação dos espaços escolares são fundamentais para que o lúdico seja plenamente explorado na prática docente.

Os resultados apontam que as práticas pedagógicas lúdicas, quando planejadas e aplicadas intencionalmente, favorecem não apenas o aprendizado da leitura e da escrita, mas também o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Contudo, para que essa abordagem seja efetiva, é indispensável que educadores recebam formação adequada e que as instituições de ensino valorizem o lúdico como uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de tornar o processo de alfabetização mais significativo, prazeroso e eficaz.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre o papel das práticas pedagógicas lúdicas no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil confirmou que o lúdico desempenha uma função essencial no desenvolvimento das competências linguísticas das crianças. O estudo evidenciou que, ao integrar o brincar ao ensino da linguagem escrita, as crianças não apenas adquirem habilidades cognitivas relacionadas à leitura e escrita, mas também desenvolvem competências sociais e emocionais importantes para sua formação integral. A prática do brincar, como sugerido por Vygotsky (2007) e Piaget (1975), oferece à criança um espaço para explorar a linguagem de forma criativa, interativa e contextualizada, o que fortalece sua capacidade de compreender e utilizar a escrita de maneira significativa em diferentes contextos.

No entanto, ao longo da pesquisa, também foram identificados desafios consideráveis na implementação dessas práticas. A resistência de alguns educadores à adoção de novas metodologias, a falta de formação contínua e a escassez de recursos pedagógicos adequados são fatores que dificultam a plena integração do lúdico ao currículo escolar. Esses obstáculos, como discutido por Santos (2012) e Ferreiro (2001), refletem a necessidade urgente de investimentos na formação docente e na infraestrutura das escolas, para que o brincar e outras práticas lúdicas possam ser aplicadas de forma sistemática e eficaz no processo de alfabetização.

Os objetivos iniciais deste estudo foram alcançados, pois conseguimos compreender, a partir da análise da literatura e das práticas pedagógicas, a relevância do lúdico na alfabetização e no letramento, assim como as dificuldades enfrentadas na sua implementação. A partir dessa compreensão, é possível

concluir que a formação continuada dos educadores e a adequação do currículo escolar são fundamentais para garantir que o lúdico se torne um componente central do processo educativo. Somente com a valorização do brincar como prática pedagógica significativa e com o devido apoio aos educadores será possível transformar a alfabetização e o letramento na Educação Infantil em um processo mais eficaz, inclusivo e prazeroso.

Portanto, as conclusões deste estudo reforçam a importância de políticas públicas que incentivem o uso de práticas pedagógicas lúdicas no ensino da linguagem escrita, reconhecendo o brincar como uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças. O desafio agora é garantir que essas práticas sejam efetivamente implementadas nas escolas, com o apoio necessário aos professores e com a adaptação dos espaços educativos para favorecer o aprendizado lúdico e significativo.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Tatiana Santos. Letramento na educação infantil: o que as professoras pensam (sabem)?. **Horizontes**, v. 39, n. 1, p. e021005-e021005, 2021.

AVILA, Fernanda Cecilia Farias. **Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte**. 2017.

ARAÚJO, Liane Castro. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2325-2343, 2016.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1975.

KLEIMAN, Angela. **Letramento e práticas sociais de leitura e escrita.** São Paulo: Editora Pontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Eixo Temático 10:

Relações Étnico-Raciais:

Educação, relações étnico-raciais,
interculturalidade e povos originários

AFROCENTRICIDADE NO PPGEF-UNILAB/ IFCE: PADRÕES E LACUNAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2021-2024)

BARROS, Diego Matos Araújo¹
MATOS, Maria Madalena Pereira Barros²

RESUMO

A Teoria da Afrocentricidade, formulada por Molefi Kete Asante (1980), propõe um reposicionamento das epistemologias africanas no centro da produção do conhecimento, contestando o eurocentrismo acadêmico. Este estudo tem como objetivo mapear e analisar as dissertações do PPGEF-UNILAB/IFCE³ entre 2021 e 2024, investigando padrões, tendências e lacunas na abordagem da Afrocentricidade. Utilizamos uma abordagem qualitativa, pesquisa documental e a estratégia metodológica do Estado da Arte. Os resultados indicam que a Afrocentricidade tem sido mobilizada como epistemologia e prática pedagógica, destacando conceitos como Pretagogia, Afroliteramento e Pedagogopreta. Contudo, observa-se a escassez de reflexões críticas sobre sua implementação curricular e impacto na formação docente, além de desafios como resistências institucionais e currículos eurocêntricos. Conclui-se que, embora a Afrocentricidade avance como referencial teórico

1 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Campus Jequié-BA. Mestre em Ensino e Formação Docente pelo PPGEF-UNILAB/IFCE e em Humanidades pelo POSIH-UNILAB. Professor de Ciências na rede municipal de Itapiúna, Ceará. E-mail: 2023f0159@uesb.edu.br.

2 Bacharel em Administração pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias (FCNSV-RN) / Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciada em Letras - Português pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), Campus Indaial, Santa Catarina. madalenapereirabarros@gmail.com.

3 Utilizamos as seguintes siglas: **PPGEF** (Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente), **UNILAB** (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), **IFCE** (Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Ceará), **UESB** (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), **PPG-ECFP** (Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores)

e prático, sua consolidação exige superar barreiras estruturais e ampliar o diálogo com outras epistemologias decoloniais. Espera-se que os achados subsidiem novas pesquisas e contribuam para a expansão da perspectiva afrocentrada na educação, promovendo uma formação docente mais inclusiva e antirracista.

Palavras-chave: afrocentricidade; epistemologias africanas; educação antirracista; formação docente; pesquisa documental.

ABSTRACT

The Theory of Afrocentricity, formulated by Molefi Kete Asante (1980), proposes a repositioning of African epistemologies at the center of knowledge production, challenging academic Eurocentrism. This study aims to map and analyze PPGEF-UNILAB/IFCE dissertations between 2021 and 2024, investigating patterns, trends and gaps in the Afrocentricity approach. We used a qualitative approach, documentary research and the State of the Art methodological strategy. The results indicate that Afrocentricity has been mobilized as an epistemology and pedagogical practice, highlighting concepts such as Pretagogy, Afroliteracy and Pedagopreta. However, there is a lack of critical reflection on its curricular implementation and impact on teacher training, as well as challenges such as institutional resistance and Eurocentric curricula. The conclusion is that although Afrocentricity is advancing as a theoretical and practical framework, its consolidation requires overcoming structural barriers and broadening the dialog with other decolonial epistemologies. It is hoped that the findings will support further research and contribute to the expansion of the Afrocentric perspective in education, promoting more inclusive and anti-racist teacher training.

Keywords: Afrocentricity; African epistemologies; anti-racist education; teacher training; documentary research.

1 POR ONDE COMEÇAR?



Sankofa é um ideográfico *Adinkra*, do povo Akan, hoje Gana. Sua tradução, “nunca é tarde para retornar e recuperar o que ficou para trás” (Nascimento; Gá, 2009).

Esse conceito ressoa profundamente no contexto da educação brasileira, onde a pós-graduação tem sido historicamente moldada por perspectivas eurocêntricas, negligenciando saberes africanos, indígenas e afrodiaspóricos, além de sujeitos não hegemônicos (Reis et al., 2020; Backes, 2022; Barros, 2025). Tais processos de exclusão e segregação limitam práticas pedagógicas contracoloniais, reforçando desigualdades epistemológicas e marginalizando conhecimentos ancestrais (Asante, 2009; Pinheiro, 2020; Gomes et al., 2022).

Por sujeitos não hegemônicos, compreendemos, na perspectiva de Silva e Woodward (2014), aqueles cujas identidades e saberes não se alinham às normas e epistemologias hegemônicas ocidentais, tidas como universais. Marginalizados pelas estruturas de poder, esses sujeitos contrastam com os sujeitos hegemônicos – brancos, euro-norte-americanos, heteronormativos, cristãos e patriarcais –, definidos pelas teorias pós-críticas e pós-estruturalistas. Assim, sujeitos não hegemônicos são aqueles que não se conformam às características hegemônicas ocidentais (Silva, 2005).

Na hegemonia da cultura ocidental, “[...] se encontram ausentes outras vozes, particularmente as que se referem às culturas originárias do continente americano, à cultura negra e a outros grupos marginalizados” (Moreira; Macedo, 2001, p. 133). Essa exclusão reflete a predominância de uma epistemologia eurocêntrica, que silencia saberes e identidades não hegemônicas. Como resultado, culturas indígenas, africanas, afrodiaspóricas e de outros grupos marginalizados são sistematicamente negligenciadas, reforçando desigualdades epistemológicas e sociais. Portanto, é urgente questionar essa hierarquia de saberes e promover a inclusão de vozes historicamente silenciadas.

A temática étnico-racial ganha relevância nesse cenário, pois está intrinsecamente ligada à formação sócio-histórica-política-cultural da sociedade brasileira e latino-americana (Rios; Santos; Ratts, 2023). Para romper com essa hegemonia, é urgente promover uma educação antirracista, inclusiva, crítica e decolonial, capaz de integrar saberes marginalizados e fomentar uma transformação epistemológica (Soares, 2020; Barros, 2024; 2025).

Nesse sentido, a crescente emergência de pesquisas sobre Afrocentricidade no âmbito do PPGEF-UNILAB/IFCE entre 2021 e 2024 reflete uma mudança gradual, mas ainda insuficiente, na produção acadêmica do programa, indicando desafios na consolidação dessa perspectiva como um referencial epistemológico na formação docente.

A Afrocentricidade emerge como uma abordagem epistemológica que reposiciona os conhecimentos africanos e afrodiaspóricos no centro da produção acadêmica, contestando narrativas coloniais (Asante, 2009; Mazama, 2009; Duarte, 2019; Lima; Reis, 2024). Definida por Asante (2009) como um pensamento que vê os africanos como sujeitos e agentes, essa perspectiva busca fortalecer a consciência e a agência dos povos africanos e afrodiaspóricos, diferenciando-se da Africanidade e desafiando paradigmas hegemônicos, como o eurocentrismo epistemológico e a estrutura colonial do ensino superior brasileiro.

Assim, este estudo busca responder: *Como a Afrocentricidade tem sido abordada nas dissertações do PPGEF-UNILAB/IFCE entre 2021 e 2024?* Para responder a essa questão, propomos três contribuições principais: (1) identificar padrões emergentes na abordagem da Afrocentricidade; (2) mapear tendências e lacunas na produção acadêmica do programa; e (3) analisar como a Afrocentricidade dialoga com epistemologias hegemônicas.

A análise documental (Cellard, 2008) utilizada permite sistematizar esse panorama e compreender como a construção epistemológica afrocentrada tem sido efetivamente incorporada nas dissertações. Essa abordagem contribui para avanços na formação docente e na elaboração de currículos mais inclusivos, promovendo uma educação antirracista e decolonial.

2 ITINERÁRIO INVESTIGATIVO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa (Flick, 2009) e pesquisa documental (Cellard, 2008), utilizando a estratégia metodológica do Estado da Arte (Ferreira, 2002). Segundo Ferreira (2002), o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” possibilita identificar tendências, recorrências e lacunas na produção acadêmica, além de mapear panoramas teórico-metodológicos e compreender como referenciais teóricos e epistemológicos são mobilizados na educação, revelando também epistemologias emergentes. A escolha dessa estratégia justifica-se pela necessidade de sistematizar e analisar criticamente

a produção acadêmica sobre Afrocentricidade, contribuindo para o avanço do debate epistemológico na área.

A coleta de dados ocorreu entre janeiro e março de 2025, por meio do Repositório Institucional de Teses e Dissertações da UNILAB, com foco nas produções do PPGEF-UNILAB/IFCE. Foram utilizados os seguintes descritores: “Afrocentricidade”, “Afrodiaspórico”, “Afrocentrismo”, “Afrocentrado”, “Afroletramento”, “Afroliteramento”, “Afrociência”, “Estudos Africanos”, “Epistemologia Afrodiaspórica” e “Descolonização”. Esses termos foram selecionados por sua abrangência e relevância para o tema em estudo.

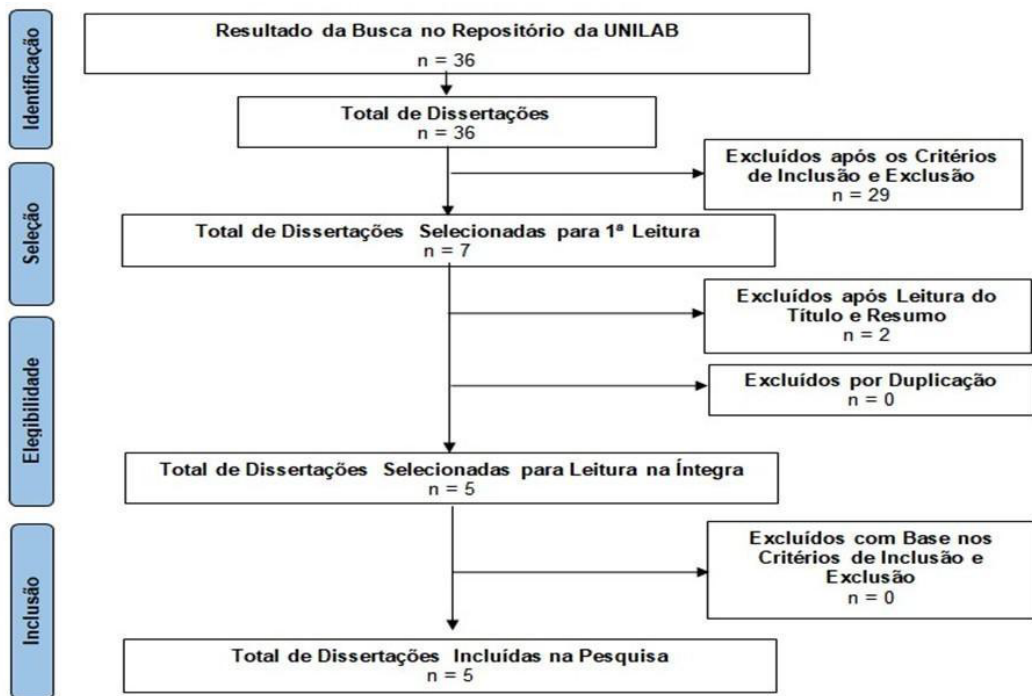
O *corpus* foi composto por dissertações completas, redigidas em português entre 2021 e 2024, que contivessem ao menos um descritor no título, resumo, introdução, metodologia ou referencial teórico. Foram excluídas dissertações incompletas, em outros idiomas, duplicadas ou fora do recorte temporal. O recorte temporal (2021-2024) justifica-se por refletir o período em que a produção acadêmica sobre Afrocentricidade começa a ganhar visibilidade, permitindo identificar padrões, desafios e lacunas em sua consolidação. O corpus final compreendeu cinco dissertações (Figura 1), selecionadas conforme critérios de inclusão e exclusão previamente definidos.

Os dados foram analisados por meio de categorização temática, com foco nos seguintes eixos: (1) abordagem da Afrocentricidade; (2) diálogo com epistemologias hegemônicas; e (3) contribuições para a formação docente e a elaboração de currículos inclusivos. Essa análise permitiu identificar padrões emergentes, tendências e lacunas na produção acadêmica do programa, além de compreender como a Afrocentricidade tem sido incorporada nas dissertações.

Cabe destacar que o itinerário investigativo adotado, alicerçado na pesquisa documental e na estratégia do Estado da Arte, não apenas sistematiza a produção acadêmica sobre Afrocentricidade, mas também revela caminhos para a descolonização do conhecimento e a valorização de epistemologias marginalizadas. Ao mapear padrões, tendências e lacunas, este estudo busca não apenas compreender, mas também transformar a formação docente e a prática pedagógica, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e antirracista.

Com base nessa fundamentação, os resultados e discussões que se seguem apresentam um panorama detalhado da incorporação da Afrocentricidade nas dissertações do PPGEF-UNILAB/IFCE, abrindo espaço para reflexões e avanços no campo da educação decolonial.

Figura 1. Fluxograma⁴ do Processo de Seleção das Dissertações do PPGEF no Repositório Institucional da UNILAB (2021-2024).



Fonte: Repositório Institucional da UNILAB. Elaboração dos Autores (2025).

A próxima seção apresenta a análise e discussão dos dados, identificando padrões, tendências e lacunas na abordagem da Afrocentricidade nas dissertações do PPGEF-UNILAB/IFCE. Além disso, discute as implicações epistemológicas desses achados, refletindo sobre como a incorporação da Afrocentricidade pode contribuir para a descolonização do conhecimento e a transformação das práticas pedagógicas na formação docente.

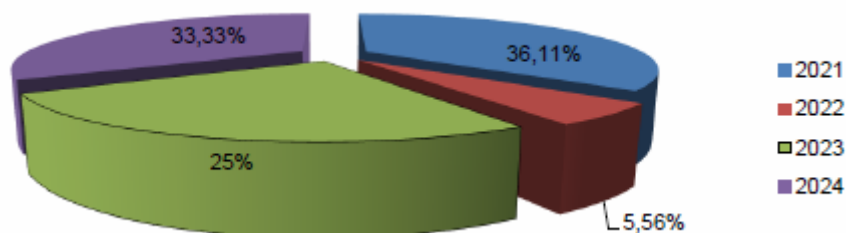
3 DISSERTAÇÕES EM DIÁLOGO: O QUE NOS CONTAM, OCULTAM E PROVOCAM?

A análise da produção acadêmica do PPGEF-UNILAB/IFCE entre 2021 e 2024 revela uma distribuição temporal significativa. Conforme o Gráfico 1, a

⁴ Fluxograma elaborado com base no diagrama de fluxo PRISMA 2020, considerando a adaptação proposta por Lopes et al. (2023).

maior parte dos estudos baseados na Teoria da Afrocentricidade ocorreu em 2021 (36,11%), seguido por 2024 (33,33%) e 2023 (25%). A redução observada em 2022 pode ser atribuída ao impacto da pandemia de Covid-19, que afetou a produção acadêmica em geral. Esse dado contextualiza a produção dentro de um cenário histórico marcado por desafios globais, mas também por avanços nas discussões sobre antirracismo e decolonialidade no Brasil.

Gráfico 1. Quantidade total de dissertações por ano produzidas no PPGEF da Unilab-IFCE (2021-2024)

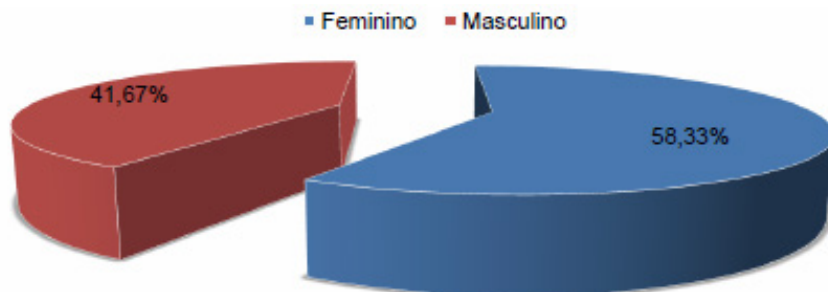


Fonte: Repositório Institucional da UNILAB. Elaboração dos Autores (2025).

No Gráfico 2, destaca-se o protagonismo feminino na produção acadêmica, com uma predominância de mulheres pesquisadoras. Esse achado reflete o crescente engajamento de mulheres negras⁵ na construção de epistemologias afrocentradas, conforme argumenta Nah Dove (2020). No entanto, é importante problematizar se essa predominância se traduz em maior visibilidade e reconhecimento dessas pesquisadoras no campo acadêmico ou se ainda persistem barreiras estruturais que limitam sua atuação.

5 Entre essas intelectuais, destacam-se nomes como Aza Njeri, Nah Dove, Cleonora Hudson, Anin Urasse, Adilbênia Freire, Marimba Ani, Mary Modupe, Ya Preta de Ogum (Daniele Cantanhede), Awo Yaa, Dandara Aziza, Katuscia Ribeiro, Marianne Mpenzi, Oyèrónke Oyèwùmí, Angela Davis, Sueli Carneiro, Patricia Hill Collins, Lélia Gonzalez, Ama Mazama, Petronilha Beatriz, bell hooks e Jacira Roque, entre outras vozes que contribuem para o avanço do pensamento afrocentrado (Njeri, 2023).

Gráfico 2. Distribuição de Gênero dos Autores das Dissertações



Fonte: Repositório Institucional da UNILAB. Elaboração dos Autores (2025).

A Tabela 1 apresenta os títulos, autores/as e códigos das dissertações que abordaram a Afrocentricidade. Entre elas, destaca-se a dissertação de Barros (2024, D5), única da Área das Ciências da Natureza a mobilizar a Afrocentricidade como referencial epistemológico e metodológico. Essa abordagem inovadora desafia a centralidade eurocêntrica nos livros didáticos, propondo uma análise imagética que revela o epistemicídio e o memoricídio presentes no material escolar (Asante, 2016). Contudo, é necessário questionar até que ponto essa abordagem consegue impactar efetivamente as práticas pedagógicas nas escolas.

Tabela 1. Dissertações do PPGEF-UNILAB/IFCE que abordaram a Afrocentricidade (2021-2024).

Título	Autor(a) e Código
Tessituras Afrorreferenciadas: Contribuições pretagógicas em processos formativos de professoras e professores das escolas municipais de Maracanaú.	Emanuel Andrade Leite (D1, 2021)
Afroliteramento: uma proposta de formação de professoras/es para a educação das relações étnico-raciais	Eliza Távora de Albuquerque (D2, 2023)
Pretagogizando para Afroletramento: ações pedagógicas desde a literatura afro- brasileira para uma educação das relações étnico-raciais de docentes e discentes de uma escola pública de Fortaleza-CE.	Antônia Fernandes Ferreira (D3, 2024)

Título	Autor(a) e Código
Pedagopreta: pretagogia, educação e ancestralidade na construção de uma identidade profissional de/por e para mulheres-negras-educadoras.	Marília Farias Xavier (D4, 2024)
Na Perspectiva da Afrocentricidade: desvelando o espaço escolar através dos olhos da pessoa negra – uma investigação das representações imagéticas em livros didáticos de Ciências, Capistrano (CE) – Ensino Fundamental (6º ao 9º	Diego Matos Araújo Barros (D5, 2024) ano).

Fonte: Repositório Institucional da UNILAB. Elaboração dos Autores (2025).

O Quadro 1 sintetiza as principais categorias temáticas identificadas nas dissertações:

Quadro 1. Abordagem da Afrocentricidade nas Dissertações do PPGEF-UNILAB/IFCE (2021-2024)

Categoria	Descrição	Elementos Identificados (D1, D2, D3, D4, D5)
Afrocentricidade como Epistemologia	Diferentes referenciais teóricos e metodológicos afrocentrados.	Pretagogia (D1, D3, D4), Afroliteramento (D2, D3), Pedagopreta (D4), Teoria da Afrocentricidade (D5).
Práticas Pedagógicas Afrocentradas	Estratégias para incorporar a Afrocentricidade no Ensino.	Formação continuada (D1), Ensino Decolonial (D2), Oficinas Formativas (D3), Cosmopercepção Africana (D4), Dispositivos Didáticos Antirracistas (D4).
Literatura e Ressignificação Identitária	Uso da literatura afro- brasileira na educação.	Narrativas afrocentradas (D2, D3), Memória Ancestral (D3), Valorização Cultural (D2), Escrita de Mulheres Negras (D4).
Educação Antirracista e Formação Docente	Reflexão sobre desafios na formação de professores.	Educação Antirracista (D1, D2, D3, D4), Produção Coletiva do Conhecimento (D2), Formação Inicial Deficitária (D3), Protagonismo Feminino Negro (D4).
Implementação da Lei 10.639/03	Obstáculos e avanços na aplicação da legislação.	Falta de formação (D1), Resistências institucionais (D1, D3), Currículo Eurocentrado (D1), Políticas Públicas (D4).

Categoria	Descrição	Elementos Identificados (D1, D2, D3, D4, D5)
Racismo e Representatividade no Ensino	Presença (ou ausência) da população negra nos espaços educativos.	Invisibilização Cultural (D1, D2), Racismo Institucional (D1, D5), Sub-representação Negra (D5), Epistemicídio e Memoricídio (D5).
Imaginário e Representações Raciais	Análise das imagens e discursos sobre a população negra.	Representação Branca Majoritária nos Livros Didáticos (D5), Viés Racista no Material Didático (D5), Nova Narrativa sobre a África (D5).

Fonte: Repositório Institucional da UNILAB. Elaboração dos Autores (2025).

A análise indica que a Afrocentricidade tem sido mobilizada principalmente como referencial epistemológico e prática pedagógica, promovendo avanços na formação docente e na educação antirracista. No entanto, desafios persistem, como a resistência institucional, a escassez de recursos e a superficialidade com que a cultura negra é abordada nos currículos. Em comparação com pesquisas afrocentradas, como Soares (2020) e Lima (2022), nota-se um alinhamento metodológico, sobretudo entre Soares (2020) e D5, ambas centradas na análise de livros didáticos da área de Ciências da Natureza.

As dissertações analisadas ultrapassam a ruptura epistemológica ao focar a aplicação concreta da Afrocentricidade no ensino. Esse direcionamento pode estar atrelado à natureza profissional do PPGEF-UNILAB/IFCE, cuja identidade está vinculada à produção de materiais educacionais. Nesse sentido, evidencia-se um movimento que não apenas questiona paradigmas, mas também fortalece a implementação de práticas afrocentradas no contexto escolar, promovendo uma abordagem mais enraizada e transformadora.

Outro aspecto relevante é o protagonismo feminino na produção de dissertações afrocentradas no programa. No entanto, persistem desafios estruturais na legitimação acadêmica dessa abordagem. A Pretagogia, concebida por Petit (2015), Meijer (2015) e Silva (2013), desponta como um caminho para a formação docente afrocentrada, mas enfrenta resistência institucional. Esse referencial, criado por pessoas negras, fundamenta-se em dimensões como ancestralidade, oralidade, corporeidade, valorização da natureza e circularidade, consolidando-se como um potente instrumento de uma educação antirracista.

A Pedagopreta, por sua vez, idealizada por Xavier (2024) e mobilizada em D4, emerge como um dispositivo teórico-metodológico de inspiração ancestral, transformando a escrevivência em ação pedagógica. Mais que um conceito em construção, ela se enraíza nas trajetórias, experiências e referenciais teórico-metodológicos de mulheres negras. Seu propósito é reorientar as reflexões sobre a ERE, fortalecendo a identidade profissional docente e promovendo uma práxis pedagógica que valoriza a cosmopercepção africana e da diáspora negra.

Apesar dessas contribuições, as dissertações analisadas enfrentam um desafio recorrente: a ausência de reconhecimento institucional da Afrocentricidade como referencial epistemológico legítimo na formação docente. Algumas pesquisas, como D5, mesmo orientadas por especialistas, relataram resistências acadêmicas, especialmente na adoção de metodologias afrocentradas e decoloniais, evidenciando a necessidade de ampliar o debate sobre epistemologias negras na produção acadêmica.

A Afrocentricidade tem sido mobilizada como referencial teórico e prático, contribuindo para a formação docente e a educação antirracista, mas enfrenta desafios como resistência institucional e falta de recursos. O protagonismo feminino se destaca, sobretudo na mobilização da Pretagogia e da Pedagopreta, referências que valorizam a cosmopercepção africana. No entanto, a falta de reconhecimento institucional da Afrocentricidade ainda impõe barreiras, evidenciando a necessidade de ampliar sua legitimação dentro da pesquisa e da prática educacional.

4 LONGE DE CONCLUIR

Os resultados demonstram que a Afrocentricidade tem avançado como referencial epistemológico e prática pedagógica no PPGEF-UNILAB/IFCE, mas ainda enfrenta desafios significativos. A análise sugere a necessidade de uma reflexão crítica sobre as estratégias de implementação, as políticas públicas e o diálogo com outras epistemologias decoloniais. Esses achados abrem espaço para futuras pesquisas que explorem, por exemplo, os impactos da Afrocentricidade nas práticas pedagógicas e nas trajetórias dos sujeitos envolvidos.

5 AGRADECIMENTOS

Somos gratos a Deus, nossa força vital, à nossa família pelo apoio constante, à UNILAB-CE pela oportunidade ao primeiro autor no Mestrado Profissional do PPGEF-UNILAB/IFCE, à CAPES pelo financiamento da bolsa de doutorado (PDPG Consolidação-3-4) em andamento PPG-ECFP da UESB-BA, e à Prefeitura de Itapiúna-CE pelo afastamento docente. Agradecemos também à segunda autora pelas contribuições na revisão e nas reflexões que potencializaram este trabalho, destacando a importância das parcerias e processos coletivos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. T. De. **Afroliteramento**: uma proposta de formação de professoras/es para a educação das relações étnico-raciais. 2023. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, Ceará, 2023.

ASANTE, M. K. **Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental**: introdução a uma ideia. Tradução Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo. Ensaios Filosóficos, Rio de Janeiro, v. 14, p. 9-18, dez. 2016.

ASANTE, M. K. **Afrocentricidade**: A teoria de Mudança Social. Tradução Ana Ferreira & Ama Mizani. Philadelphia, direitos reservados por Afrocentricity International, 2014.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BARROS, D. M. A. A Afrocentricidade na Educação em Ciências: notas sobre uma abordagem teórico-metodológica. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE**, 1:2. Zenodo, 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14957474>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BARROS, D. M. A. **Na perspectiva da afrocentricidade:** desvelando o espaço escolar através dos olhos da pessoa negra - uma investigação das representações imagéticas em livros didáticos de Ciências, Capistrano (CE) - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). 2024. 245 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, Ceará, 2024.

BACKES, J. L. Sujeitos não hegemônicos na Pós-Graduação no Brasil e em Portugal: indígenas, angolanos, moçambicanos e timorenses. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–18, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19359.041. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19359>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (orgs.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

DOVE, N. **Duafe:** mães africanas portadoras da cultura desenvolvedoras da mudança social. 1. ed. São Paulo: MeduNeter, 2020.

DUARTE, V. A Afrocentricidade e seus desafios. Prometheus - **Journal of Philosophy**., [S. l.], v. 12, n. 32, 2019. DOI: 10.52052/issn.2176-5960.pro.v12i32.12207. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/12207>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FERREIRA, A. F. **Pretagogizando para afroletramento:** ações pedagógicas desde a literatura afro-brasileira para uma educação das relações étnico-raciais de docentes e discentes de uma escola pública de Fortaleza-CE. 2024. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, Ceará, 2024.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, s/v, n.79, p. 257-272, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Consultoria, supervisão e revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, R. da V; LORENZETTI, L; AIRES, J. A. Descolonizando a educação científica: reflexões e estratégias para a utilização da história da ciência e ciência, tecnologia e sociedade em uma abordagem decolonial. **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 15, n. 2, p.437-450, 2022. DOI: <https://doi.org/10.53727/rbhc.v15i2.809>. Acesso em: 2 fev. 2025.

LEITE, E. A. **Tessituras afroreferenciadas**: contribuições pretagógicas em processos formativos de professoras e professores das escolas municipais de Maracanaú. 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Do Ceará – IFCE, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2021.

LIMA, C. S. De. Pesquisas científicas acerca da afrocentricidade no programa de pós-graduação em educação da UFPE. **Anais VIII EPEPE...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83724>. Acesso em: 9 mar. 2025.

LIMA, C. S. De; REIS, M. Da C. Dos. Teoria da Afrocentricidade: elementos epistemológicos para um currículo afrocentrado. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 29, n. 67, p. 99-119, set. 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/v29n67/1414-5138-sest-29-67-0099.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MAZAMA, A. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-27.

NASCIMENTO, E. L. Afrocentricidade e Quilombismo. In: RIOS, F; SANTOS, M. A. Dos; RATTTS, A. (orgs.). **Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2023, p. 20-23.

NASCIMENTO, E. L; GÁ, L. C. (orgs.). **Andikra** – Sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

NJERI, A. Mulherismo Africana. In: RIOS, F; SANTOS, M. A. Dos; RATTTS, A. (orgs.). **Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2023, p. 249-253.

PETIT, S. H. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PINHEIRO, B. C. S. **@Descolonizando saberes**: mulheres negras na ciência. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

REIS, M. da C. dos; LIMA, C. S. de; NASCIMENTO, E. R. do. Reflexões sobre o Paradigma Afrocentrado na Pós-Graduação Brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** (RESAFE), [S. l.], n. 31, p. 119–135, 2020. DOI: 10.26512/resafe.vi31.28260. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28260>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11ª. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2023, p. 155-172.

SILVA, G. C. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. 2013. 243 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da; WOODWARD, K. (orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73-102.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, K. M. de S. **A população negra nos livros didáticos de Biologia**: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da; WOODWARD, K. (orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p, 73-102.

XAVIER, M. F. **Pedagopreta**: pretagogia, educação e ancestralidade na construção de uma identidade profissional de/ por e para mulheres-negras-educadoras. 2024. 211 F. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, Ceará, 2024.

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM COMUNIDADES TRADICIONAIS SOB AS LENTES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Keyrla Krys Nascimento Chagas¹
Elda Silva do Nascimento Melo²

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir sobre a necessidade de um olhar mais atento nos movimentos de construção identitária em comunidades tradicionais, onde se apresenta um universo dialógico que atravessa e é atravessado pela história de cada indivíduo. Esse contexto não escolar é fonte de uma alteridade em graus diversos que nos permite reificar as relações comunicativas simbólicas que transitam e respondem no outro e nos outros, nuances constitutivas do ser social. Para essa reflexão sobre identidade nas comunidades tradicionais, propomos um quadro panorâmico de revisão bibliográfica acerca da temática. O estudo será realizado sob as lentes da Teoria das Representações Sociais, que transita entre a subjetividade e a objetividade, campo em que a linguagem é poder (Foucault), na qual a produção do conhecimento é resultante das práticas discursivas do cotidiano. Em conformidade com esse pensamento, Bourdieu (2001) reitera que o habitus é a presença do passado no presente que antecipa o porvir. Para Moscovici (2012), a dimensão do tempo é dialógica, permanece e se reinventa nas fronteiras do ser, tempo e espaço. As assertivas dos teóricos mencionados, que coadunam com o pensamento de Jodelet (2001), nos mostram que a representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado. Freire (1987), por

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN, keyrla520@gmail.com.

2 Pós-doutora em Educação pela Universidade de Valência, Pró-reitora de Graduação da UFRN, professora do PPGED e do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação (UFRN), elda.nascimento@ufrn.br.

sua vez, afirma que as pessoas transformam o mundo. Nesse sentido, o trabalho contribui para dar voz a esse público historicamente alijado de espaços e direitos.

Palavras-chave: Representações sociais, Comunidades tradicionais, Construção identitária, Espaço não escolar.

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Este trabalho tem o propósito de provocar uma reflexão sobre a construção identitária das mulheres pescadoras nas comunidades tradicionais sob as lentes da Teoria das Representações Sociais (TRS). A pesquisa busca contribuir para a área de educação e para os estudos sobre Representações Sociais (RS), principalmente por não termos encontrado resultados sobre essa temática. O Brasil, em toda sua extensão, é berçário de mulheres que pescam, que buscam e resistem às dificuldades do cotidiano para continuar com suas tradições pesqueiras. Cada coletivo tem sua essência, algo que o particulariza. No Nordeste, há uma presença forte de pescadoras artesanais, uma tradição que tem marcado muitas gerações de mulheres. Precisamos ressaltar os valores imensuráveis desse conhecimento social em questão, por isso propomos tal estudo, com viabilidade continuada, por ser tão plural e pela possibilidade de atravessar fronteiras ainda inexploradas.

A Teoria da Representações Social (TRS) é a forma de pensar das relações cotidianas sociais, que se processam primeiramente no cognitivo, de um ser mestiço, fronteiro e inacabado, aquele que está literalmente à margem: as pescadoras artesanais. Para melhor compreensão do estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico, no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no intuito de mapear a produção de trabalhos voltados para a temática da RS de pescadoras em suas comunidades tradicionais. Durante esse processo, tivemos dificuldade de encontrar trabalhos relativos a essa temática, o que nos sugere a necessidade de realizar uma pesquisa referente à construção identitária da pescadora artesanal.

Em nosso levantamento bibliográfico foram encontrados 12 trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), utilizando os descritores pescadoras OR pescadores; representações sociais; construção identitária, comunidades tradicionais. Realizou-se associações de descritores com a finalidade de atender aos objetivos da pesquisa e refinar a busca, entretanto, ao associarmos os descritores pescadoras AND representações; pescadoras AND comunidades tradicionais; pescadores AND espaço não escolar, não foram reportados trabalhos que tratassem especificamente da temática.

Diante disso, o presente artigo tecerá aproximações teóricas com os trabalhos encontrados que subsidiem a reflexão proposta neste estudo.

METODOLOGIA

Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem exploratória em que foram pesquisadas teses e dissertações no portal de periódicos da CAPES. Segundo Gil (1991), a pesquisa exploratória tem por objetivo familiarizar o pesquisador com o problema objeto da pesquisa, para permitir a construção de hipóteses ou tornar a questão mais clara.

Ainda conforme o autor supracitado, a pesquisa bibliográfica, por sua vez, possibilita o aporte de bases teóricas ao pesquisador, auxiliando-o no exercício reflexivo e crítico acerca do seu objeto de estudo, aguçando em um primeiro momento a curiosidade do pesquisador e despertando inquietações sobre o tema a ser tratado.

Realizou-se associações de descritores com a finalidade de atender aos objetivos da pesquisa e refinar a busca, todavia, ao associarmos os descritores: pescadoras OR pescadores; representações sociais; construção identitária, comunidades tradicionais pescadoras AND representações; pescadoras AND comunidades tradicionais; pescadores AND espaço não escolar, não foram reportados trabalhos que tratassem especificamente da temática. Notamos que a representatividade da mulher pescadora nos estudos acadêmicos, em termos quantitativos, ainda é inexpressiva. As mulheres pescadoras dificilmente aparecem em títulos; será que elas estão incluídas no corpo do texto desses trabalhos? Muitas são as questões em torno dessa inexpressão. Em prosseguimento a esse trabalho, aprofundaremos a pesquisa sobre a temática.

A construção identitária atravessa a história e o corpo dessas mulheres, por isso

as representações sociais estão na história e têm uma história: evoluem na medida das mudanças intervenientes nos modelos culturais, nas relações sociais, nas circunstâncias históricas que afetam os contextos em que se desenvolvem, nos agentes que as forjam a partir de sua experiência e de sua inserção em uma rede de vínculos sociais e intersubjetivos (Jodelet, p. 27, 2017).

Em consonância com o pensamento de Jodelet (2017), façamos uma alusão ao cotidiano das pescadoras, de uma visibilidade invisível, ou seja, elas estão ali em seu trabalho, mas muitas vezes, não aparecem, de uma voz, aparentemente enfraquecida, no entanto, figura marcante em seus lares e comunidades. A

pesca é uma atividade valorada, carregada de cultura e tradição, seja pescando peixe, siri, caranguejo, marisco, seja tratando o pescado, como as tratadeiras do município de Caiçara do Norte, município do rio Grande do Norte. Elas são reconhecidas pelos pescadores? E por elas mesmas? O reconhecimento de si é o real fortalecimento da identidade de uma pessoa e base no processo de construção identitária de um coletivo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os trabalhos obtidos a partir da pesquisa estão organizados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Artigos obtidos a partir da base de dados CAPES

Nº	Natureza	Título	Autor	Objetivo	Ano
1	Tese	Representações sociais da educação do campo: formação e identidade docente	DIAS, Alessandra Cabreira	Estudar as Representações Sociais, sobre o professor do campo, pelos licenciandos matriculados no Programa de Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), no Pará. Campo disciplinar: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.	2014
2	Dissertação	A construção identitária da mulher campesina na contemporaneidade	CORREIA, Ozamar.	Analisar os desafios da construção identitária da mulher campesina na contemporaneidade. Campo disciplinar: Educação	2021
3	Dissertação	Tecer redes, tecer histórias: as experiências de vida e trabalho das pescadoras em Ilhéus – BA, 1980-2007	ANDRADE, Fabiana.	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira. Campo disciplinar: História	2010

Nº	Natureza	Título	Autor	Objetivo	Ano
4	Dissertação	Comunidade tradicional de pescadores e pescadoras artesanais da vila do Superagui –PR na disputa pela vida: conflitos e resistências territoriais frente à implantação de políticas públicas de desenvolvimento	PÉREZ, Mercedes.	Anterior à Plataforma Sucupira. Campo disciplinar: Geografia	2012
5	Tese	Viver de tudo que tem na maré: tradições, memórias de trabalho e vivências de marisqueiras em Ilhéus, BA, 1960-2008	BLUME, Luiz.	Anterior à Plataforma Sucupira. Campo disciplinar: História	2011
6	Dissertação	Representações sociais sobre saúde e doença de pescadores e marisqueiras nos distritos de Diogo Lopes, Barreiras e Sertãozinho – Macau – RN	SILVA, Arkeley.	Analisar as Representações Sociais no discurso do pescador artesanal e da marisqueira nesse ambiente pesqueiro, sócios ativos e cadastrados no período de 2008 a 2011 na Associação Colônia de Pescadores Z-41. Campo disciplinar: Ciências Sociais	2013
7	Dissertação	Nas marés da vida: histórias e saberes das mulheres marisqueiras	DANTAS, Vanda.	Anterior à Plataforma Sucupira Campo disciplinar: Ciências Sociais	2010

Nº	Natureza	Título	Autor	Objetivo	Ano
8	Tese	Vozes da maré: extensão popular e a população marisqueira de Cabedelo – PB	LIMA, Bruna.	Estudar o Curso de Capacitação para Marisqueiras de Cabedelo, promovido em 2007 pelo CACC. O trabalho não possui divulgação autorizada. Campo disciplinar: Educação	2019
9	Dissertação	Lugar de mulher é na pesca: o olhar de uma marisqueira em Farol de São Thomé, Campos dos Goytacazes, a partir do PEA Pescarte	BRITO, Mônica.	Analisar as transformações sociais ocorridas na vida de uma marisqueira, que participa, ativamente, das ações do Projeto de Educação Ambiental Pescarte no RJ. Campo disciplinar: Educação Agrícola	2019
10	Dissertação	Da casa à escola, da escola à maré: representações femininas acerca da família e da educação formal na comunidade pesqueira de Acupe (Santo Amaro – Bahia)	Andrade, Claudia Cristina Santos de	Anterior à Plataforma Sucupira Campo disciplinar: família na sociedade contemporânea	2007
11	Dissertação	Representações sociais e qualidade de vida: o olhar das marisqueiras do Mambape (Ilhéus – Bahia) acerca do local onde residem e trabalham	Gresik, Karla Rocha Carvalho	Anterior à Plataforma Sucupira Campo disciplinar: Desenvolvimento Regional e Meio ambiente	2009

Nº	Natureza	Título	Autor	Objetivo	Ano
12	Tese	Os peixes, a pesca e os pescadores da reserva de desenvolvimento sustentável Ponta do Tubarão (Macau-Guamaré, RN)	Dias, Thelma Lucia Pereira.	Anterior à Plataforma Sucupira Campo disciplinar: Ciências Biológicas	2006

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Foram encontrados trabalhos muito interessantes e correlatos a nossa temática, no entanto, alguns feitos antes da Plataforma Sucupira e um, em especial, não teve divulgação autorizada, por esses motivos não pudemos acessá-los.

Percebemos que são poucos os olhares para as comunidades tradicionais de pescadoras no Brasil. Ainda é modesta a produção de conhecimento na área em questão. Os campos disciplinares que tratam da temática são em sua maioria: Ciências Biológicas, Meio Ambiente, Ciências Sociais, Geografia, História e saúde; pouquíssimos são os trabalhos na área de Educação voltados a essa temática.

Os trabalhos que mais se aproximam da nossa temática são a tese de Alessandra Dias e a dissertação de Ozamar Correa, ambas as pesquisas abordam a construção identitária, porém falam dos acadêmicos em processo de formação e mulheres do campo. A tese mostra que o programa ProCampo foi a base do estudo da investigação nas Representações Sociais da Educação do campo com as experiências docentes dos licenciados em formação e o modo que interferem na (re)construção identitária dos sujeitos. Já a dissertação versa sobre mulheres do campo em busca de sua identidade e da valorização da sua existência na sociedade. A dissertação de Arkeley Silva buscou compreender a representação social dos pescadores e marisqueiras no ambiente em que vivem, fazendo um paralelo entre questões de saúde e questões sociais.

Um achado importante foi o artigo intitulado “Nas marés da vida: histórias e saberes das mulheres marisqueiras”, apresentado no evento Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, que detalha a pesquisa de Vanda Dantas, sendo esta anterior à Sucupira; o artigo, cujo título é igual ao da sua dissertação, nos permitiu entender que se tratava de histórias de vida

de marisqueiras, em Indiaroba, no estado de Sergipe, nas comunidades ribeirinhas, banhadas pelo rio Real, divisa com o estado da Bahia, cujas populações vivem da pesca e da mariscagem. A tese de Bruna Lima não tinha divulgação autorizada, o resumo diz que foi analisada a capacitação para as marisqueiras de Cabedelo na Paraíba, em 2007, verificando os aspectos da educação popular. A dissertação de Mônica Brito procurou compreender como a prática pedagógica do PEA Pescarte modificou a vida de uma pescadora, em particular. As dissertações de Claudia Andrade e Karla Gresik e a tese de Thelma Dias foram trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira.

As comunidades tradicionais femininas são fonte cultural, base da identidade de uma nação. Sabemos que elas existem, mas onde existem? Como existem? E a construção identitária dessas comunidades? Onde estão as produções do conhecimento sobre elas: as pescadoras artesanais?

O atravessamento do ser em sua própria história, em sua vivência, nas vivências de suas ascendentes, trazidas pelas marés do grande tempo, numa historicidade que pode reverberar em concretude ideológica, refletindo um reconhecimento de identidade, é “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...]” (Bakhtin, 2000, p. 291). Pesquisar sobre esse coletivo nos faz enxergar nossa própria essência do ser mulher, e nos instiga a um escrutínio minucioso sobre o cotidiano delas e suas tradições.

Para Moscovici (1978, p. 58), “[...] representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstitui-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto”. Em conformidade com a assertiva, podemos trazer esse pensamento para a nossa investigação, pois as tradições das pescadoras existem, é o conhecido, parte do todo; as representações dessas mulheres são a construção de uma identidade que não se conhece, está em constante inacabamento, em um movimento dialógico entre o eu e os outros. O dito, o vivido e tudo que acontece no cotidiano, é preche de resposta em mim, no outro e nos outros.

De acordo com Bakhtin (2016, p. 161), “O enunciado não está voltado só para seu próprio objeto, mas também para os discursos do outro sobre esse objeto”. Seguindo esse pensamento, podemos entender que as relações dialógicas são pontes de reverberações entre as pessoas no presente e no futuro. O presente artigo propõe uma reflexão sobre a necessidade de mais literatura sobre o tema abordado. Em face do exposto, mencionaremos duas comunidades

e um movimento que possibilita uma elocubração mais sensível perante o imagético. As comunidades de Maxaranguape e Ipanguçu, no RN, têm mulheres que pescam, na água salgada e na água doce. No Rio Grande do Norte, há muitas comunidades de pescadoras, investigaremos mais profundamente nos próximos estudos.

Figura 1 – Pescadoras de Maxaranguape



Fonte: Acervo das autoras (2024).

As pescadoras de Maxaranguape fazem parte da Colônia Z-15, cuja presidente é uma mulher: Jadeir Regina do Nascimento. Mulheres que amam pescar, a alegria é notória em seus rostos, elas se reúnem com frequência para pescar em grupo. O lugar tem uma natureza exuberante. Onde as vozes do passado refletem no presente, o novo é gerado, atravessado pelo olhar de como a pessoa vê o mundo, de como ela percebe o universo social em que está inserida; “[...] O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante dos seus próprios olhos [...]” (Foucault, 1999, p. 49). Analogamente, esse rebento é a própria Representação Social.

Marília pesca na lagoa da Ponta Grande, em Ipanguaçu, uma lagoa muito importante para a cidade, pois é desenvolvida uma agricultura de vazantes, onde os animais tomam água. Outro local de pesca onde também tem mulheres atuando é o Açude Pataxó. As pescadoras pescam Tilápia, Curumatã, Tucunaré,

Traíra e camarão. A colônia é a Z-47, fundada no dia 08 de abril de 2001, tem como presidente Doel Soares da Costa e como secretária Márcia Maria Barbosa sobrinho, no momento, presidente interina da colônia.

Figura 2 – Pescadora de Ipangaçu



Fonte: Pescadora Marília Eunice da Costa.

Destacamos “[...] que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais” (Jodelet, 2001, p. 22). O processo de construção do pensamento está presente nas práticas discursivas no cotidiano, que é onde as identidades se formam; a TRS é a produção de conhecimento resultante dessas práticas. Hall e Woodward (2012, p. 17-18) asseveram que “A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”.

O corpo é território político, que é expressado na imagem e no verbo, nesse universo dialógico dos povos tradicionais de pescadoras, o que elas pensam sobre sua história, a travessia do tempo vislumbrando seus ascendentes, a continuidade dessa tradição passada de geração para geração; corpo é território mas também é pensamento, esse corpo interior é amálgama, reconstruindo realidades, lugar de construção identitária.

Em conformidade com esse pensamento, Vilodre (2012, p. 39) afirma que “a individualização das aparências produzida a partir da valorização por vezes exacerbada da imagem transformada em performance tem levado os indivíduos a perceber que o corpo é o local primeiro da identidade [...]”.

Ora, se o corpo é local primeiro de identidade, o reconhecimento de si é fulcral para a construção identitária de um coletivo. Dessarte, o empoderamento desses indivíduos é dar voz ao que na essência já grita em alma. Quando o indivíduo se empodera, é porque houve o sentimento de pertença de si, do outro e dos outros; então as relações dialógicas se efetivam e o processo de transformações sociais acontece depois da ideação, na consciência, o interno; respondendo nessas interações, ou seja, em sociedade, no externo. Diante disso, é pertinente ressaltar a reafirmação da identidade que está sempre em movimento. Mais do que uma luta pela atividade pesqueira, é a luta de gênero, que marca sua história de vida e trabalho.

Um sobrevoo necessário sobre essas comunidades e movimento para que entendamos que as mulheres se agitam nas margens e precisam ser melhor visibilizadas e ouvidas. Na prática, precisamos considerar o ato responsável (Bakhtin, 2012) de possibilitar que as vozes dessas mulheres possam ser ouvidas por todos.

Nesse sentido, temos um grande exemplo de movimento que está agitando as águas do universo dessas mulheres pescadoras, o projeto MUDEM – Mulheres construindo jornadas de luta para defesa dos maretórios no RN, sua representante legal é Joane Luiza Dantas Vieira Batista. É um projeto da organização MangueMar, apoiado pelo Fundo Casa Socioambiental, cuja organização parceira é a Oceânica, atuante na regularização dos territórios da pesca. Quem muito contribuiu para o entendimento da significância do projeto MUDEM foi a pesquisadora Moema Hofstaetter do LISAT/UFRN, do Observatório da Energia Eólica da UFC, colaboradora do SAR e do Fórum Mudanças Climáticas e Justiça Socioambiental – RN. O MUDEM é um projeto que já toma corpo de um grande movimento feminino em defesa dos maretórios, os corpos que se fizeram e estão em constante crescimento, unificando em um só grande corpo: o das mulheres das águas.

Figura 3 – Pescadoras do RN defendem seus maretórios em audiência pública



Fonte: SAIBAMAIS (2024).

Essa audiência pública foi resultado do trabalho de empoderamento para essas mulheres. O direito de voz foi exercido, como mulher e pescadora nesse espaço não escolar. Tal acontecimento faz-nos recorrer às postulações de Freire (1987, p. 44):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Todas essas pescadoras reunidas para esse evento, para formar um só corpo, é a marca de uma representação social real que se dá no mundo real, nas realações do cotidiano. Há vivamente um diálogo com a construção identitária das comunidades tradicionais que propicia um universo transformador; o *eu* e o *outro*, em sua heterogeneidade, agregam valores múltiplos que implicam em todas as áreas da vida. Se uma pescadora melhora sua autoestima adquirindo saberes para ter mais renda e conhecimento, seu filho terá condições de vislumbrar a continuação de seus estudos, por exemplo; o pescador, da mesma forma. A arte de pescar juntamente com o saber é um movimento, por si, libertário.

Há uma visão construcionista quando

a compreensão não repete nem dubla o falante, ela cria sua própria concepção, seu próprio conteúdo; cada falante e cada compreendedor permanece em seu próprio mundo; a palavra faculta o direcionamento, o vértice do cone. Por outro lado falante e compreendedor jamais permanece cada um em seu próprio mundo; ao contrário, encontra-se num novo, num terceiro mundo, num mundo dos contatos; dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas (Bakhtin, 2016, p. 113).

Espaços não escolares produzem sim conhecimento. É imperioso dizer que um sujeito empoderado, a sua voz torna-se audível para ele mesmo; e nessa construção identitária cujas tensões do enunciado vivo dentro das relações dialógicas, onde o sujeito se só se constitui com o outro, encontramos o novo: a produção de conhecimento. Nesse momento não há mais lugar para o silêncio, não se pode mais calar quem poderá transformar a realidade: a mulher pescadora.

Para Moscovici (1978, p. 58), “[...] representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstitui-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto”. Em conformidade com a assertiva, podemos trazer esse pensamento para a nossa investigação; pois as comunidades tradicionais das mulheres pescadoras existem, é o conhecido, parte do todo. As representações dessas mulheres são a construção de uma identidade que não se conhece, está em constante inacabamento, em um movimento dialogal entre o eu e os outros.

De acordo com Bakhtin (2016, p. 161), “O enunciado não está voltado só para seu próprio objeto, mas também para os discursos do outro sobre esse objeto”. Seguindo esse pensamento, podemos entender que as relações dialógicas são pontes de reverberações entre as pessoas no presente e no futuro. O dito, o vivido e tudo que acontece no cotidiano, é prenhe de resposta em mim, no outro e nos outros.

Segundo Jodelet (2001, p. 22), a representação social “[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Há uma nuance de demarcação de poder e construção de identidade muito presente nesse movimento, numa fluidez líquida (Bauman, 2001), onde a pessoa em comunicação com o grupo ressignifica sua realidade, estando ela em constante inacabamento.

Em consonância com essa reflexão, Volochinov (2017, p. 233) diz que “A dinamicidade da produção de sentidos constitui o motor das mudanças sociais, às vezes lentas, às vezes rápidas porque aponta para um constante devir, um constante estado de incompletude”. As comunidades tradicionais em seus espaços não escolares fortalecem suas identidades construindo conhecimento a partir de seu reconhecimento identitário, valorando seus saberes e defendendo seus territórios. Território que atravessa e é atravessado pelo seu próprio corpo.

A Teoria de Representações Sociais surge para dar conta de estudos no campo social que outras áreas não conseguem, não é por que a TRS estuda apenas a ideiação, mas ela investiga o processo de construção do pensamento, e o significado do falado e o não falado, pois a teoria é a forma de pensar das relações cotidianas sociais, que se processam primeiramente no cognitivo, de um ser mestiço, fronteiro e inacabado; unindo o racional (estratégias para processos de análises, levantamento de dados) e o pensamento, pensado ou em processo, mesmo que não tenha a consciência do seu movimento. Pensar nas mulheres pescadoras, é pensar na essência desse movimento, que deságua nas margens: comunidades tradicionais de pescadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande inquietação inicial e que nos gerou o desejo de fazer este trabalho foi a necessidade de mais literatura sobre o tema construção identitária das comunidades tradicionais de pescadoras. É de grande valor cultural e social dar voz às margens, contribuir para que o invisível se torne visível, por meio da pesquisa. Sabemos que as transformações acontecem na ruptura, no desfragmentar pós-embate, dentro das relações dialógicas no coletivo; um coletivo bem perto de todos: em todo território brasileiro. Onde tem água, tem pescadora.

Qual o nosso lugar no mundo? Podemos mudá-lo por meio de ações cotidianas? Somos sujeitos fronteiriços, fragmentados e inacabados. Nosso lugar é na fronteira, a fronteira que liga e agrega, soma e multiplica, não no sentido de cópia, mas de infinitas possibilidades. Se podemos mudar o mundo? Podemos, sim! Paulo Freire, que fazia educação para o povo, provou que podemos mudar o que quisermos! Será que em uma comunidade simples haverá um olhar responsivo? A audiência pública, mostrada na Figura 3, diz que sim.

O processo de construção do pensamento está presente nas práticas discursivas no cotidiano, que é onde as identidades se formam. O próprio processo de construção identitária, que está presente no individual e no coletivo marcado por uma representatividade quando

o sujeito se insere em uma comunidade concreta e simbólica, embora não esteja condenado a simplesmente reproduzir essa realidade. O indivíduo está constantemente elaborando uma tensão entre o mundo e seus próprios esforços para ser um sujeito (Chagas, 2017, p. 33).

E nessa tensão, abordada pela autora, é que se visualiza a representação de um coletivo, a representação social. Ela é do ser mulher e do ser mulher pescadora, que representa uma comunidade tradicional. Não podemos romantizar as dores dessas mulheres, a atividade é dura, ao final do dia corpos marcados pela luta de sua sobrevivência; a alegria e o amor elas pescam, muitas vezes seus filhos estão nas margens, brincando, participando também da atividade. Essas mulheres são geradoras de vida e, reafirmando, vão se constituindo por suas vivências, entre dores e alegrias, elas se fazem mulheres pescadoras, imersas nas águas, movimentam-se.

Em um universo carregado pela presença masculina, a mulher pescadora tem dificuldade de visibilidade, essa marcada também pela questão do gênero, na construção identitária do grupo, existe também uma construção e reafirmação identitária individual. Ademais, essas construções e reafirmações de identidade são vividas e se constituem de modo simultâneo em uma relação dialética; havendo produções de sentido, que acontecem nas relações cotidianas, como, por exemplo, numa simples pesca em grupo; as ideias chegam de gerações passadas, ressignificando-se no presente, onde o sujeito se constitui com o outro, refletindo e refratando no mundo da vida. Um universo sociológico é constituído por elas e elas também o constituem.

A ideação vem do corpo interior que enseja em ações no mundo exterior, as ações partem dessa compreensão de mundo, tudo que acontece fora se constrói na consciência. Dessarte, “[...] a compreensão das representações sociais em sua relação com as práticas sociais e a dimensão da mudança é abordada sob a perspectiva da prática social como um estilo de comportamento” (Dos Santos; Melo, 2023).

Há um poder de transformação social relevante na construção identitária dessas comunidades tradicionais, o conhecimento do cotidiano passa pelos afetos e caminha para a afetação de si e do outro, diante de um saber que circula socialmente para eclodir em uma voz, a voz das águas.

Dialogar sobre a importância do olhar mais atento para registrar as construções identitárias das comunidades tradicionais de pescadoras é vital para que possamos nos compreender enquanto sociedade. A voz do som das águas é a essência de um coletivo, é nossa própria essência. A realidade das comunidades tradicionais de pescadoras é uma realidade singular, e cada comunidade tem a sua; os centros de valores são irrepetíveis e se constroem na subjetividade das relações vividas no cotidiano. Esse centro de valor, que é a pescadora, vive numa realidade concreta se constitui com outros centros de valores, formando um só corpo.

Não podemos dissociar as subjetividades inerentes ao ser e corpo, eles coabitam porque somos seres dialógicos. O estudo buscou provocar inquietações sobre a temática e mostrar a necessidade de aprofundamento sobre as comunidades tradicionais, que são nossa própria origem. Como entender uma sociedade se não compreendermos e apreciarmos sua origem? A identidade de um povo é sobremaneira a alma de uma sociedade.

REFERÊNCIAS

SAIBA MAIS. Pescadoras do RN defendem seus maretórios em audiência pública. Disponível em: <https://saibamais.jor.br/2024/03/pescadoras-do-rn-defendem-seus-maretorios-em-audiencia-publica/>. Acesso em: 10 out. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas de edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. [1930] **Meditações pascalinas**. Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CAPES. Catálogo de teses e dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

DOS SANTOS, C. R.; MELO, E. S. do N. Que papel desempenha a educação para o desenvolvimento sustentável na formação docente. **Creativity and Educational Innovation Review**, v. 1, p. 65-76, 2023.

CHAGAS, K. K. N. **Por uma educação sensível**: brincar, criar e sentir. Curitiba: Appris, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1967.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FUNDO CASA SOCIOAMBIENTAL. Projetos selecionados: Chamada Transição energética justa e fortalecimento da pesca artesanal. 18 jul. 2024. Disponível em: <https://casa.org.br/projetos-selecionados-chamada-transicao-energetica-justa-e-fortalecimento-da-pesca-artesanal>. Acesso em: 10 out. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. Tradução de Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

LOURO, Guaracira L.; FELIPE, Jane; GOELLER, Silvana V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.