

Anais da
6ª edição

EDUINTER

SEMINÁRIO DE PESQUISA COM
INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SIMPEL

SEMINÁRIO INTEGRADO DE
PESQUISA DAS LICENCIATURAS

EDUCRE

CONGRESSO REGIONAL DE
EDUCAÇÃO - CRÉ- CAÇADOR

28 a 31
MAIO
2025

UNIARP
CAÇADOR



Comissão Organizadora

Dra. Marlene Zwierewicz - Coordenadora, docente e pesquisadora do PPGEB
Dra. Madalena Pereira da Silva - Docente e pesquisador do PPGEB
Me. Elis Regina Mazzurana - Coordenadora do Curso de Pedagogia da Uniarp
Me. Marileusa Carvalho - Coordenadora do Curso de Letras da Uniarp
Me. Deise Baretta - Coordenadora do Curso de Pedagogia da Uniarp
Me. Jorge Luiz Velasquez - Coordenador do Curso de Educação Física da Uniarp
Dr. Joel Cezar Bonin - Membro do colegiado e docente do PPGEB
Dr. Joel Haroldo Baade - Membro do colegiado e docente do PPGEB
Dr. Levi Hulse - Membro do colegiado e docente do PPGEB
Dra. Edna Liz Prigol - Docente e pesquisadora do PPGEB
Dra. Vera Lucia Simao - Docente e pesquisadora do PPGEB
Dra. Shirlei de Souza Corrêa - Docente e pesquisadora do PPGEB
Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha - Docente e pesquisador do PPGEB

Comitê Científico

Dra. Caroline Blaszkó – UFMS - Brasil
Dra. Edna Liz Prigol - UNIARP – Brasil
Dr. Joel Cezar Bonin - UNIARP – Brasil
Dra. Lidiane Fatima Grützmán - UNIARP – Brasil
Dra. Madalena Pereira da Silva - UNIARP – Brasil
Dra. Marlene Zwierewicz - UNIARP – Brasil
Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha - UNIARP – Brasil
Dra. Shirlei de Souza Corrêa - UNIARP – Brasil
Dra. Vera Lúcia Simão - UNIARP – Brasil

Realização

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP
Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - PPGEB/UNIARP
Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIARP
Curso de Licenciatura em Educação Física da UNIARP
Curso de Licenciatura em Letras da UNIARP
Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC UNIARP
Rede de Egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – REMPE
Coordenadoria Regional de Caçador - CRÉ-Caçador

Apoio

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC

Agradecimento

A Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – Fapesc pelo apoio financeiro via Edital de chamada pública nº 27/2024 - Proeventos 2025 - Fase I – Termo de Outorga Nº: 2024TR001498.

Anais

VI Seminário de Pesquisa Com Intervenção na Educação Básica (EDUINTER), II Seminário Integrado de Pesquisa Das Licenciaturas (SIMPEL) e I Congresso Regional de Educação da CRÉ-Caçador (EDUCRE).

EXPEDIENTE

Reitor

Dr. h. c. Neoberto Geraldo Balestrin

Vice-Reitor Acadêmico

Dr. Joel Haroldo Baade

Pró-Reitor de Campus Fraiburgo

Me. Aldair Marcondes

**Secretária Geral**

Ma. Suzana Alves de Moraes Franco

Secretária Acadêmica

Ma. Marissol Aparecida Zamboni

Bibliotecária

Célia de Marco

Conselho Curador

Alcir Irineu Bazanella

André Peruzzolo

Daniel Tenconi

Eduardo Seleme

Fernando Cesar Granemann

Driessen

Gilberto Seleme

Gustavo Ganz Seleme

Ivano João Bortolini

João Luiz Granemann Driessen

Joran Seiko Aguni

José Carlos Tombini

Leandro Bello

Leonir Antonio Tesser

Luiz Eugenio Rossa Beltrami

Maria Fernanda Francio Parisotto

Moacir José Salamoni

Rui Caramori

Telmo Francisco Da Silva

Victor Mandelli

Vitor Hugo Balvedi

Vitor Hugo Bazeggio

Viviane Caramori Mendes

Capa e diagramação

Dra. Madalena Pereira da Silva

Conselho Editorial da Uniarp (Eduniarp)

Editor-Chefe: Dra. Jéssica Santana dos Reis

Membros

Dr. Adelcio Machado dos Santos – Uniarp

Dra. Claudriana Locatelli – Uniarp

Dra. Cristine Vanz Borges – Uniarp

Dra. Flávia Novera Loureiro – Universidade do Minho – PT

Dr. Levi Hülse – Uniarp

Dra. Lina Rosa Parra Bernal – Universidade Católica de Manizales – CO

Dr. Héctor Alonzo Gómez Gómez – Universidad Nacional de Agricultura – HN

Dr. Joel Haroldo Baade - Uniarp

Dr. Juan Miguel González Velasco - Universidad Mayor de San Andres – BO

Dra. Maria Antônia Pujol Maura - Universidad de Barcelona – ES

Dr. Mário João Ferreira Monte – Universidade do Minho - PT

Dra. Marlene Zwierewicz – Uniarp

Dra. Myriam Ortiz-Padilla – Universidade Simón Bolívar – CO

Dra. Olga Patricia Bonilla Marquinez – Universidade Católica de Manizales – CO

Dr. Ramón Garrote Jurado – Universidade de Borás – SE

Dra. Rosana Claudio Silva Ogoshi – Uniarp

Dra. Verônica Violant Holz – Universidad de Barcelona – ES

Dr. Saturnino de la Torre – Universidad de Barcelona – ES

Conselho Fiscal

Auri Marcel Bau

Julio Henrique Berger

Mauricio Busato

Mauricio Carlos Grando

Reno Luiz Caramori

Sandoval Caramori

Solano Hass

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP - CAÇADOR/SC

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - PPGEB/UNIARP. Curso de Pedagogia da UNIARP. Curso de Licenciatura em Educação Física da UNIARP. Curso de Licenciatura em Letras da UNIARP. Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC UNIARP. Rede de Egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – REMPE. Coordenadoria Regional de Caçador - CRÉ-Caçador.

Anais... [recurso eletrônico] do VI Seminário de Pesquisa Com Intervenção na Educação Básica (EDUINTER), II Seminário Integrado de Pesquisa Das Licenciaturas (SIMPEL) e I Congresso Regional de Educação da CRÉ-Caçador (EDUCRE). Organizado pela Profa. Madalena Pereira da Silva / Programa de Pós-graduação em Educação Básica, 2025. EdUniarp: Caçador – SC, 2025.

590p.

E-book

ISBN 978-65-88205-64-8

1. Anais – Educação básica. 2. Seminário – educação básica. 3. Seminário de pesquisa - licenciaturas. I. Silva, Madalena Pereira da. II. PPGEB. III. UNIARP. IV. Título.

SUMÁRIO

GRUPO DE TRABALHO I: EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	23
Coordenação do GT I: Dra. Cléia Demétrio Pereira (UDESC)	23
Coordenação do GT I: Dra. Mara Regina Zluhan (UNIARP)	23
A PESSOA SURDA TEM DIREITO À LIBRAS COMO FORMA DE RESPEITO E INCLUSÃO	24
FILIPIN, Delcimar	24
RECURSO PEDAGÓGICO UTILIZADO POR PROFESSORES NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	27
FIDELIS, Roseli Ferreira.....	27
MARTIN, George Francisco Santiago.....	27
INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR COM ÊNFASE NO SISTEMA BRAILE	32
DUARTE, Angela Silva Pereira.....	32
BLASZKO, Caroline Elizabel.....	32
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DIVERSIDADE E EQUIDADE	37
VAUDAN, Aline Gracieli	37
ALVES, Cleide	37
DIAS, Cirlei de Souza Moreira.....	37
CORRÊA, Shirlei de Souza	37
EDUCAÇÃO INCLUSIVA UM ESTUDO SISTEMATIZADO: DEFINIÇÃO DE ÁREA E ASPECTOS POLÍTICOS	42
RUGERI, Isabela Beatriz Nogueira	42
TAVARES, Nájela Ujje.....	42
ORIGEM HISTÓRICA DA INCLUSÃO NO BRASIL: LACUNAS, EVOLUÇÕES, LEIS E AÇÕES PEDAGÓGICAS	47
LUZ, Fernanda Oliveira da	47
GOULART, Ruth Ines Dotta Godoy	47
DUMMEL, Inês Maria Gugel	47
O ESPELHO RACHADO DA SÉRIE ATYPICAL: REFLEXOS PARCIAIS DO AUTISMO	53
MIRANDA, Gabrielli Ramos	53

FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins	53
ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM FOCO NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TEA	58
FARIA, Hdanubya Cassya do Nascimento.....	58
NERVIS, Jonis Jecks	58
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ESTRATÉGIAS E BENEFÍCIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	63
SANTOS, Marisete de Oliveira	63
GOULART, Ruth Inês Dotta Godoy	63
DUMMEL, Inês Maria Gugel	63
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA GLEIDIS RODRIGUES EM TIMBÓ GRANDE/SC	68
LARA, Paola Cruz de	68
JOMBRA, Jussara Aparecida	68
ENTRE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: A ESCOLA E OS DESAFIOS DA SOCIALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA .	72
ZLUHAN, Mara Regina	72
DIAS, Cirlei de Souza Moreira	72
ALVES, Cleide.....	72
UMA CRISE OU UMA BIRRA? DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	76
SANTOS, Ana Cleide dos.....	76
BOLSAN, Denise.....	76
SILVA, Francieli da	76
CORRÊA, Shirlei de Souza	76
EDUCAÇÃO COMPLEXA E INCLUSIVA: PROPOSTA ORIENTADORA PARA O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	81
ADACHESKI, Adriana Aparecida Dihl	81
PRIGOL, Edna Liz.....	81
DIAS, Juliana Maria.....	81
RELATO DE EXPERIÊNCIA: TABELA DINÂMICA DE ROTINA COM RECURSOS VISUAIS PARA CRIANÇAS COM TEA	86
MEDEIROS, Bruna de Souza	86

BRIDI, Diego André	86
MAZZURANA, Elis Regina	86
PRÁTICAS EDUCATIVAS E INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DA AMA EM CAÇADOR (SC)	90
CHAVES, Clary Moraz	90
SAUER, Michele	90
SILVA, Madalena Pereira da	90
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PEDAGOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES COM TEA.....	95
MARTINS, Ricardo Taveres Camargo.....	95
JOMBRA, Jussara Aparecida	95
RELATO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DOS AUTISTAS (AMA)	99
ZUQUI, Camila Santos.....	99
JOMBRA, Jussara Aparecida	99
RELATO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PEDAGOGIA: ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE) DE CAÇADOR/SC	102
SILVA, Claudia Rodrigues da	102
JOMBRA, Jussara Aparecida	102
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EMEB TABAJARA EM CAÇADOR/SC.....	106
GILIOLI, Letícia Santana	106
JOMBRA, Jussara Aparecida	106
ESTÁGIO DE PEDAGOGIA VIVENCIADO EM SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: EMEB TABAJARA EM CAÇADOR/SC.....	110
SÁ, Luciana Santos Vasconcelos	110
JOMBRA, Jussara Aparecida	110
ESTÁGIO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: RELATO DE EXPERIENCIA COM AUTISMO NO CEI PARAÍSO DOS ANJOS, SANTA CECÍLIA/SC.....	114
JOMBRA, Jussara Aparecida	114
CANDIDO, Amanda Rafaela	114
ESTÁGIO EM PEDAGOGIA: EDUCAÇÃO ESPECIAL	118

MARTINS, Ricardo Taveres Camargo.....	118
JOMBRA, Jussara Aparecida	118
GRUPO DE TRABALHO II: EDUCAÇÃO, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA	122
Coordenação do GT II: Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (UNIARP)	122
E-SPORTS: ESPORTES ELETRÔNICOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	123
MARTINS, Marcos Machado	123
VELASQUEZ, Jorge Luiz	123
SOUZA, Jaqueline Aparecida Telis de	123
SOMENSI, Mauricio Luiz	123
CAETANO, Joel.....	123
BRIDI, Diego André	123
ATIVIDADE FÍSICA NA PROMOÇÃO DE SAÚDE DE PACIENTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) EM AMBIENTE ESCOLAR	127
VEZOLLI, Suelen Regina	127
BRIDI, Diego André	127
VELÁSQUEZ, Jorge Luiz	127
CAETANO, Joel	127
EDUCAÇÃO ALIMENTAR: COMO ABORDAR ESSE TEMA TRANSVERSAL POR MEIO DA LITERATURA	132
SILVA, Claudia Rodrigues da	132
VASCONCELOS, Luciana.....	132
PROMOÇÃO DA SAÚDE PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIRETRIZES CURRICULARES FUNDAMENTADAS NAS LEIS nº 14.681/2023 e nº 14.819/2024	137
BRIDI, Diego André	137
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da	137
EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO: UM RELATO DE VIVÊNCIA DOCENTE	142
PEREIRA, Sabrina	142
DALLAZEM, Vanessa	142
VELASQUEZ, Jorge Luiz	142
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da	142
BRIDI, Diego André	142

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ENVELHECIMENTO ATIVO: CONSTRUINDO QUALIDADE DE VIDA DESDE A ESCOLA	147
ALVES, Gabriel de Souza	147
FERREIRA, Luan José dos Santos	147
VELASQUEZ, Jorge Luiz	147
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da	147
BRIDI, Diego André	147
ANÁLISE CURRICULAR DOS PROGRAMAS DE SAÚDE NAS ESCOLAS DO BRASIL: UMA REVISÃO NARRATIVA.....	151
BIANCHI, Rafael Antonio	151
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da	151
GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	155
Coordenação do GT III: Dra. Marlene Zwierewicz (UNIARP).....	155
Coordenação do GT III: Dra. Vera Lúcia Simão (UNIARP).....	155
Coordenação do GT III: Dra. Edna Liz Prigol (UNIARP)	155
Coordenação do GT III: Dra. Naiara Gracia Tibola (UNIPLAC)	155
EDUCAÇÃO FINANCEIRA E FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ	156
CAETANO, Joyce Jaqueline	156
FORMAÇÃO DOCENTE COM RECONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ORIENTADO PELA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE: UMA VIA PARA A COCRIAÇÃO DE UM CURRÍCULO ECOTRANSCOMPLEXO.....	161
ALMEIDA, Aline Lima da Rocha	161
VIOLANT-HOLZ, Verónica	161
ZWIEREWICZ, Marlene	161
HÁ PROFESSORAS E PROFESSORES ESCUTANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	166
SCOPEL MAIA, Regina.....	166
BERTONCINI VICENZI, Vinícius.....	166
OS SENTIDOS E O TRABALHO NA DOCÊNCIA	171
ALEXANDRINO, Tarsilla Noemi Bertoli	171
ZLUHAN, Mara Regina.....	171
RAITZ, Tânia Regina	171

SOUZA, Silvânia Derossi Lemos de	176
DRESCH, Jaime Farias	176
BNCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVAS COMPETÊNCIAS E ADAPTAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	179
TADIELO, Carolina Bosi.....	179
TIBOLA, Naiara Gracia	179
A CONSTRUÇÃO DO PRÉ-PROJETO DE TCC COMO EXERCÍCIO DE ARTESANATO INTELECTUAL.....	183
GILIOLO, Letícia Santana	183
RELATO DE EXPERIÊNCIA: O USO EXCESSIVO DE TELAS E A PROIBIÇÃO DO CELULAR NAS ESCOLAS – UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	187
RIBEIRO, Jucemara Tibes.....	187
DA SILVA, Claudiane Caetano.....	187
BRIDI, Diego André	187
BELLI, Fabio P.....	187
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES POR MEIO DE PROJETOS TRANSDISCIPLINARES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TIMBÓ GRANDE.....	191
TISCHLER, Regiane.....	191
CORRÊA, Shirlei de Souza	191
FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I, EM ESCOLAS CRIATIVAS	195
NOGARA, Glaucia	195
BLUM, Carla Luciane.....	195
DOCÊNCIA E SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO: REFLEXÕES A PARTIR DE FORMAÇÕES CONTINUADAS DE PROFESSORES.....	199
KRATSCH, Henriko	199
GORRIARAN, Yasmim Iara Maiar	199
GOMES, Allan Henrique	199
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA DISCIPLINA “PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS COM BEBÊS”	203
CABRIOTI, Mariana Amalia da Costa Cabrioti	203
CABRAL, Marina Colhado	203
BARROS, Marta Silene Ferreira	203

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS FORMATIVOS CONTRA-HEGEMÔNICOS NO SUL GLOBAL A PARTIR DO PERFORMA.....	207
RIBEIRO, Camila Schlickmann.....	207
ALVES, Alicia	207
GOMES, Allan Henrique	207
FORMAÇÃO DOCENTE EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA APAE	211
MAFFIOLETTI, Lidianne.....	211
ABATI, Suzana.....	211
SILVA, Madalena Pereira da	211
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	215
HOINACKI, Micheli Leal	215
SILVA, Madalena Pereira da	215
UM PROBLEMA OU APENAS UM MEDO?	220
MARTINS, Ricardo Tavares Camargo.....	220
GRUTZMANN, Lidianne Fátima	220
FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO NO HOSPITAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA	225
BURATO, Juliana Fernanda.....	225
DAMASCENO, Mariana Laurindo.....	225
MIRANDA, Maria Luiza	225
RELEVÂNCIA DAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NO AMBIENTE HOSPITALAR.....	229
PREVELATO, Júlia Gaspar.....	229
SILVA, Silvia Mara da	229
PRÁTICAS DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E APRENDIZADOS NA FORMAÇÃO ..	233
ARIATTI, Eliane Silva Klein	233
OLIVEIRA, Beatriz Alves der.....	233
VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UMA ACADÊMICA DE PEDAGOGIA.....	237
MITTERER, Gislaine Kuster Pedroso	237

BEATRIZ, Alves de Oliveira.....	237
O COTIDIANO DA INFÂNCIA: ESTÁGIO CURRICULAR EM OBSERVAÇÃO E REGÊNCIA	241
LARA, Vitória.....	241
OLIVEIRA, Beatriz Alves de	241
TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APONTAMENTOS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA	246
RAMOS, Juliana Cristina Lopes	246
RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano.....	246
ARTE, TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOFORMAÇÃO: RELIGAÇÕES COMO CAMINHOS CRIATIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	250
FRAGOSO, Eva Katlin Zarur.....	250
ZWIEREWICZ, Marlene	250
SIMÃO, Vera Lúcia	250
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	255
TURCATTO, Ana Janete Gonçalves	255
SIMÃO, Vera Lúcia.....	255
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA PERSPECTIVA RETÓRICA E BAKHTINIANA APLICADA À FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NA CONTEMPORANEIDADE	260
COELI, Daniela Cristina Veríssimo	260
GONÇALVES, Marcus Vinicius Verissimo	260
FERRAZ, Luana	260
O MODELO PEDAGÓGICO SENAC E OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM	263
NOGA, Veridiana	263
TAVEIRA, Helen de Lima	263
BONIN, Joel Cezar.....	263
NEUROEDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFICAZES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	268
ZIR, Gustavo	268
FAVARIN, Maria Eduarda.....	268
ZANELLA, Clayton Luiz	268

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E EDUCAÇÃO HUMANIZADORA: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA	272
CASTILHOS, Cristiane Aparecida Rubini	272
PRIGOL, Edna Liz.....	272
SENS, Mirela Patruni Gauloski	272
MAZZURANA, Elis Regina	272
GRUPO DE TRABALHO IV: Educação, Políticas Públicas e Direitos Humanos.....	278
Coordenação do GT IV: Dra. Ana Paula Furtado Soares Pontes (UFPB).....	278
Coordenação do GT IV: Dra. Tarsilla Noemi Bertoli Alexandrino (AVANTIS)	278
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: DESAFIOS E POTENCIAL TRANSFORMADOR	279
BURIGO, Gabriella Leite	279
LIMA, Lucia Ceccato de	279
VIOÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA: UM OLHAR FREIRIANO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL ENTRE ADOLESCENTES	284
NUNES, Danielle Alves.....	284
CORAL ESCOLAR NO CAMINHO DA SENSIBILIDADE ESTÉTICA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	288
FOPPA, Talize.....	288
BAADE, Joel Haroldo	288
POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO NARRATIVA.....	292
KERN, Ana Julia Moraes.....	292
POMIECINSKI, Cleusa Maria	292
FERREIRA, Patrícia de Moraes Madruga	292
PANORAMA DAS PESQUISAS PUBLICADAS SOBRE A BRINQUEDOTECA NO BRASIL.....	296
RANGEL, Evillyn Lessa.....	296
ANTUNES, Solaine de Souza	296
BLASZKO, Caroline Elizabel.....	296
EXTENSÃO EM MOVIMENTO: Práticas que Aproximam e Transformam	300
ALVES, Rosemara Leodoro	300
RODRIGUES, Cilce Lariéte Mello Cordeiro.....	300
ARAUJO, Mahinã Leston.....	300

ENTRE A LOUSA E O CROCHÊ: A SOBREVIVÊNCIA DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS.....	305
CAMARGO, Mayara Rabe	305
LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski	305
A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS EXTENSIONISTAS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA NO CURSO DE PEDAGOGIA - FRAIBURGO.....	309
RIBEIRO, Grasieli.....	309
GOMES, Milena Leticia	309
ARAUJO, Mahinã Leston.....	309
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA.....	314
SANTOS, Alessandra Rodrigues dos	314
ANDRUKIU, Danielle Cristina	314
LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski	314
PROJETO CONVIVER: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE	319
MEDEIROS, Thalya Correa Pelicer de	319
BRIDI, Diego André	319
BELLI, Fabio P.....	319
ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA DIMENSÃO SOCIOEDUCATIVA.....	323
ALVES, Francieli Vaneza e Silva	323
UJIE, Nájela Tavares	323
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM CONSTRUÇÃO: DESAFIOS SISTÊMICOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	327
SCALLA, Flancielly Estevam de Oliveira	327
ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de	327
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E O PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE DE HANS JONAS.....	332
SOUZA, Camila Marx Nora	332
SIMÃO, Vera Lúcia	332
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E INTERDISCIPLINARIDADE: PERSPECTIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	336
FERRAZ, Alessandra Patrocinio	336
MAIA, Jorge Sobral da Silva	336

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA: DOUTORADO SANDUÍCHE NA UNIVERSIDADE DO ALGARVE EM FARO/PORTUGAL – NAS TRILHAS DA RESILIÊNCIA DOCENTE	342
SOUZA-POMIECINSKI, José Antunes de.....	342
SOUSA, Carolina Silva	342
ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS VIVENCIADAS POR PROFESSORES BRASILEIROS EM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EM LÍNGUA INGLESA (PDPI), NOS ESTADOS UNIDOS, SOB O VIÉS DA TRANSCULTURALIDADE E DA COMPLEXIDADE.....	346
LIMA, Daiane Patrícia	346
BECKER, Fabiana Dalila	346
BONIN, Joel Cezar	346
APOIO PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COMO ATIVIDADE COMPLEMENTAR DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL.....	351
CASANOVA, Ana Paula Karpinski.....	351
ROCHA, Adriely Aparecida de Brito.....	351
STRINGHINI, Eliane Regina Karpowicz.....	351
ZWIEREWICZ, Marlene	351
PRIGOL, Edna Liz.....	351
CORRÊA, Shirlei de Souza	351
GRUPO DE TRABALHO V: CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	356
Coordenação do GT V: Dra. Caroline Elizabel Blaszkó (UFMT)	356
Coordenação do GT V: Dra. Lidianne Fatima Grützmänn (UNIARP)	356
Coordenação do GT V: Ma. Viviana Patrícia Kozłowski Lucyk (UNESPAR)	356
CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO, DA TRANSDISCIPLINARIDADE E DA ECOFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	357
STASIAK, Janemar Dalfovo	357
ZWIEREWICZ, Marlene	357
CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO EGRESSO NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE A BNCC E O PASEO.....	361
FOPPA, Talize.....	361
BAADE, Joel Haroldo	361
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS: ARTICULAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS – PAINEL (SC)	366

AMORIM, Josiane Maria Arruda.....	366
LIMA, Lucia Ceccato de	366
UMA ABORDAGEM NEUROEDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR DE CURITIBANOS	370
TESSARI, Gisele Marisa Araujo	370
PRIGOL, Edna Liz.....	370
PANORAMA CONCEITUAL DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS: ORIGENS, TRANSPOSIÇÕES E IMPASSES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	375
NARLOCH, Sally Douglas.....	375
GRÜTZMANN, Lidiane de Fátima	375
COMPÊNDIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: AMBIENTE LÚDICO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	380
SILVA, Carla Teresinha.....	380
PRIGOL, Edna Liz.....	380
WOLF, Verediane Muller	380
CURRÍCULO E INCLUSÃO	385
COSCODAI, Beatriz	385
EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: ENCONTROS E DESENCONTROS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM LAGES/SC	390
PEREIRA, Simone Stank de Oliveira	390
THIESEN, Juarez da Silva.....	390
DO CUIDADO À AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	394
SILVA, Tainá Oliveira da.....	394
GRÜTZMANN, Lidiane	394
AFETO, DIÁLOGO E TRANSFORMAÇÃO: UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA	398
LUMIKOSKI, Fernanda Longui.....	398
PRIGOL, Edna Liz.....	398
KAMPMANN, Marilise Edineia dos Anjos Berres	398
RESIGNIFICACIÓN DE LAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS POSTCOLONIALES EN EL CONTEXTO DE LAS MATEMÁTICAS EN EL CARIBE COLOMBIANO.....	402
MERCADO, Yosimar Aragón	402
INTEGRAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	407

BECKER EITZ, Janaina.....	407
GRÜTZMANN, Lidiane de Fátima	407
LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E METODOLOGIA DO ENSINO: OS BEBÊS (ZERO A 1 ANO E 6 MESES)	412
CARMO, Danielle Cardoso.....	412
BATISTA, Viviane da Silva	412
O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS PARA AS LICENCIATURAS	417
MAZZURANA, Elis Regina	417
PRIGOL, Edna Liz.....	417
CASTILHOS, Cristiane Aparecida Rubini	417
SENS, Mirela Patruni Gauloski	417
ESTUDOS CURRICULARES POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO, DA TRANSDISCIPLINARIDADE E DA ECOFORMAÇÃO	421
POSSAMAI, Adilson	421
CORRÊA, Shirlei de Souza	421
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da	421
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO.....	426
SILVA; Scheila Gomes Simões da.....	426
GOULART; Ruth Inês Dotta Gogoy Goulart	426
DUMMEL; Inês Maria Gugel	426
A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	431
PALHANO; Ivonete Jungles de Lima	431
GOULART; Ruth Ines Dotta Godoy	431
DUMMEL; Inês Maria Gugel	431
RELATO DE EXPERIÊNCIA: REGISTROS QUE TRANSFORMAM A PRÁTICA DOCENTE.....	436
BRAMBILA, Andrieli Julia	436
RODRIGUES, Elaine Aparecida dos Santos	436
BRIDI, Diego André.....	436
MAZZURANA, Elis Regina	436

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE EDUCACIONAL NOS PRIMEIROS MIL DIAS DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE ESTIMULAÇÃO PRECOCE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	440
PALHANO, Fabrícia Gabrielle de Moura	440
OLIVEIRA, Beatriz Alves de	440
A FUNÇÃO DO BRINCAR NO APRENDIZADO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	445
GOMES, Milena Letícia	445
OLIVEIRA, Beatriz Alves de	445
PRÁTICA PEDAGÓGICA E CRIATIVIDADE: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA	450
QUEIROZ, Marina Carla da Cruz	450
PINHO, Maria José	450
A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR PARA O PASSADO, PRESENTE E FUTURO	454
VICENTIM, Suéli Taiane	454
"PROFESSOR! GOSTO DE LER, MAS MINHA ESCOLA NÃO TEM BIBLIOTECA". O CURRÍCULO E A ENSINAGEM COMO FERRAMENTAS PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	457
BECHTOLD, Ivan.....	457
SIMÃO, Vera Lúcia	457
BIBLIOTECA ESCOLAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE ESTUDANTES LEITORES: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA	462
SENS, Mirela Patruni Gauloski.....	462
PRIGOL, Edna Liz	462
CASTILHOS, Cristiane Aparecida Rubini	462
MENDES, Rosileide Oliveira de Sousa	462
MAZZURANA, Elis Regina	462
ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS, ENSINO DE CIÊNCIAS E LITERATURA INFANTIL: UMA REVISÃO DAS DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPIFOR)	467
VICENTE, Andressa Bono.....	467
UJIE, Nájela Tavares	467
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS MAPEADAS EM PRODUTOS EDUCACIONAIS DE MESTRADO PROFISSIONAL	472
PIOLA, Lucimara Rodrigues de Souza	472
ZWIEREWICZ, Marlene	472

GRUPO DE TRABALHO VI: GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO 477

Coordenação do GT VI: Dr. Valdinei Ramos Gandra (Faculdade Refidim) 477

Coordenação do GT V: Dra. Lidiane Fatima Grützmänn (UNIARP) 477

Coordenação do GT V: Ma. Viviana Patrícia Kozłowski Lucyk (UNESPAR) 477

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DOCENTES SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE..... 478

MAYÉSKI, Jocemar 478

GRÜTZMANN, Lidiane Fatima 478

AVALIAÇÃO EXTERNA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PLANEJAMENTO PERTINENTE 483

BASTOS, Patricia Maciel 483

ZWIEREWICZ, Marlene 483

IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO ESTADO DO PARANÁ..... 488

SOUZA, Maria Danieli Ferreira 488

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MEIO AMBIENTE 492

GARDIM, Lareska Severo Vidotto..... 492

VICENTE, Andressa Bono..... 492

UJIE, Nájela Tavares 492

GRUPO DE TRABALHO VII: TECNOLOGIAS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE 497

Coordenação do GT VII: Dr. Joel Cezar Bonin (UNIARP) 497

Coordenação do GT VII: Dr. Valdir Lamim Guedes Junior (UDESC) 497

CENÁRIOS ANIMADOS NO GEOGEBRA COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 498

VARELA, Hiolene..... 498

SILVA, Madalena Pereira da 498

MATEMÁTICA EM QUATRO RODAS, CONSTRUINDO UM CARRINHO DE CORRIDA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO, A PARTIR DA METODOLOGIA DE PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR 503

HORN, Thalles Felipe 503

BLUM, Carla Luciane..... 503

SOUZA, Rosane Batista de..... 503

ALVES, Maria Dolores Fortes..... 503

CAETANO, Joyce Jaqueline	503
ABORDAGEM BIOÉTICA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	508
OLIVEIRA, Evelise Faraco de	508
OLIVEIRA, Alexandre Faraco de	508
SILVA, Madalena Pereira da	508
PROJETO MATEMÁTICA VIRTUAL: USO DE VIDEOAULAS NA REDUÇÃO DA DESAFAGEM DE APRENDIZAGEM	513
HUPALO, Leandro	513
ONEGREIROS, Luciane Aparecida	513
HOFMANN, Sabrina	513
SCHEFFMACHER, Samira	513
BONIN, Joel Cezar	513
ENSINO DE FÍSICA COM TECNOLOGIA: O PROJETO FÍSICA VIRTUAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM ATIVA	519
HUPALO, Leandro	519
BARBOSA, Letícia Heloise dos Santos	519
PRATES, Ana Paula	519
MACIEL, Lenira	519
SANTOS, Sandro Luis Salles dos	519
BONIN, Joel Cezar	519
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CENÁRIOS CRIATIVOS ECOFORMADORES	525
FERNANDES, Ariany do Prado	525
SILVA, Madalena Pereira da	525
GAMIFICAÇÃO E NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UMA JUNÇÃO NECESSÁRIA	530
CUNHA, Ana Caroline Scarabel	530
FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins	530
O PAPEL DA CRIATIVIDADE E ECOFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO À LUZ DA COMPLEXIDADE NO SÉCULO XXI	535
MESQUITA, Ana Raquel da Silva	535

PINHO, Maria José de.....	535
ACERVO DOCUMENTAL COMO FONTE PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	540
ALVES, Maysa Braga	540
SCHEUER, Bianca	540
CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado	540
ENTRE BIRRAS E BOAS MANEIRAS: O QUE PEPPA PIG ENSINA SEM QUERER	544
PEREIRA PIRES, Ana Fábila	544
BRAZ GARDI, Maria Alice.....	544
FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins	544
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE ...	549
ABREU; Mirian dos Santos de.....	549
GOULART; Ruth Inês Dotta Gogoy	549
DUMMEL, Inês Maria Gugel	549
BLACK MIRROR: UMA ANÁLISE DO EPISÓDIO THE NATIONAL ANTHEM A LUZ DO ENSINO DE COMPETÊNCIAS DE FILOSOFIA NA BNCC	555
SILVA, Bruno Ribeiro da.....	555
MENEGUEL, Romário da Silva	555
FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins	555
FORMAÇÃO DOCENTE PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	559
DUMMEL, Inês M. Gugel	559
SILVA, Madalena Pereira da	559
BULLYING, MISOGINIA E COMUNIDADES VIRTUAIS: REFLEXÕES A PARTIR DA SÉRIE “ADOLESCÊNCIA” PARA O ENSINO MÉDIO	564
COSTA, Kailane Aprigio.....	564
FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins	564
NOMOFOBIA E EDUCAÇÃO DIGITAL: ENTRE OS HÁBITOS E AS DIRETRIZES	569
PINHEIRO, Ana Paula.....	569
RUBINI, Fabiana Mara	569
PINHEIRO, Fernanda.....	569
KROHL, Diego Ricardo	569

O PROGRAMA TECHEDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBANOS - SC.....	573
TOMASI, Christiane Pereira do Amaral	573
ZANINI, Vanessa Furtado de Oliveira	573
SILVA, Madalena Pereira da	573
TECNOLOGIAS DIGITAIS E SAÚDE MENTAL DE ESCOLARES: COMO A ATIVIDADE FÍSICA PODE FAZER A DIFERENÇA	578
DALLAZEM, Vanessa	578
PEREIRA, Sabrina	578
VELASQUEZ, Jorge Luiz	578
REIS, Mauro Rogério dos	578
BRIDI, Diego André	578
INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS GENERATIVAS NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS ÉTICOS E LEGAIS PARA DIRIGENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ.	583
ALMEIDA, Guilherme Henrique de.....	583
ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de	583
GAMIFICAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM INOVADORA PARA O APRENDIZADO	587
FERREIRA, Luan José dos Santos	587
ALVES, Gabriel de Souza.....	587
VELASQUEZ, Jorge Luiz	587
BRIDI, Caroline Neris	587
BRIDI, Diego André	587

GRUPO DE TRABALHO I: EDUCAÇÃO ESPECIAL

Coordenação do GT I: Dra. Cléia Demétrio Pereira (UDESC)
Coordenação do GT I: Dra. Mara Regina Zluhan (UNIARP)

A PESSOA SURDA TEM DIREITO À LIBRAS COMO FORMA DE RESPEITO E INCLUSÃO

FILIPIN, Delcimar¹

RESUMO

Este trabalho surgiu da necessidade de refletir sobre o direito das pessoas surdas à Libras e sua importância para a inclusão social e educacional. O objetivo principal é destacar como a Libras, reconhecida por lei como língua oficial no Brasil, é essencial para garantir a comunicação e o respeito à identidade surda. A metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental e revisão de legislação e materiais sobre acessibilidade e educação inclusiva. Os resultados apontam que, apesar dos avanços legais, ainda há muitas falhas na aplicação prática dos direitos da pessoa surda, principalmente nas escolas, onde muitas vezes faltam intérpretes e preparo por parte dos profissionais da educação. O estudo conclui que o respeito à Libras vai além do cumprimento de uma lei — é uma atitude de empatia, inclusão e cidadania.

Palavras-chave: Libras. Inclusão. Surdez. Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

O direito à comunicação é essencial para a construção de uma sociedade inclusiva e justa, e isso inclui garantir que as pessoas surdas tenham acesso à Língua Brasileira de Sinais – Libras. Desde a oficialização da Libras como língua no Brasil, em 2002, a legislação tem avançado para promover a acessibilidade e a inclusão dos surdos em diversos contextos. No entanto, mesmo com esses avanços, ainda há muitas barreiras que dificultam a plena inclusão dessas pessoas, principalmente nas escolas e em espaços públicos.

A falta de intérpretes qualificados, a ausência de capacitação para profissionais da educação e a resistência cultural à utilização da Libras são alguns dos desafios enfrentados pela comunidade surda. Este estudo tem como objetivo explorar o direito das pessoas surdas à Libras, discutindo sua importância não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas como um elemento fundamental de respeito à identidade e à cultura surda. A pesquisa busca analisar as condições de acessibilidade nas escolas e como o uso da Libras pode impactar na integração social e educacional das pessoas surdas.

Ao longo deste trabalho, será abordada a evolução legal da Libras, as principais dificuldades enfrentadas na prática e as possíveis soluções para a inclusão real dos surdos no ambiente escolar e na sociedade.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com ênfase em estudo de caso. O objetivo foi analisar a aplicação da Libras em escolas públicas e privadas, verificando as condições de acessibilidade e os desafios enfrentados por alunos surdos. Para isso, a pesquisa foi realizada em duas escolas localizadas na cidade de São Miguel do Oeste -SC, entre os meses de março e dezembro. A população da pesquisa foi composta por professores, intérpretes de Libras e alunos surdos dessas instituições.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores e intérpretes, além de questionários aplicados aos alunos surdos para entender como percebem o uso da Libras na educação e se sentem incluídos no ambiente escolar. Também foi realizada uma análise documental das práticas pedagógicas e dos materiais utilizados nas escolas.

A técnica de análise de dados foi a análise de conteúdo, com a categorização das respostas das entrevistas e questionários, para identificar os principais desafios enfrentados pelos sujeitos da pesquisa. As informações coletadas foram agrupadas em temas relacionados à formação dos professores, à quantidade de intérpretes disponíveis e ao uso efetivo da Libras nas aulas.

Em relação às questões éticas, todas as entrevistas e questionários foram conduzidos com o

¹ UFSC- Unidade Federal de Santa Catarina. Delcimarf9@gmail.com, <https://lattes.cnpq.br/0743661663863630>.

consentimento prévio dos participantes, respeitando o anonimato e a confidencialidade das respostas. Além disso, foi garantido o direito à desistência da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para os participantes. A pesquisa seguiu as normas da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes para a pesquisa com seres humanos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A inclusão de pessoas surdas na sociedade e, especialmente, nas escolas, é um processo que envolve não apenas o acesso à educação, mas também o respeito à identidade cultural da comunidade surda. A Libras desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é o principal meio de comunicação dessa comunidade. O reconhecimento legal da Libras, por meio da Lei nº 10.436/2002, assegura o direito das pessoas surdas à comunicação plena, mas sua implementação efetiva ainda encontra muitos desafios.

O uso de Libras nas escolas é um dos principais mecanismos de inclusão, mas o sucesso dessa implementação depende de vários fatores, como a capacitação dos professores, a disponibilidade de intérpretes e a adaptação do currículo escolar. A literatura aponta que a presença de intérpretes qualificados é crucial para que os alunos surdos possam compreender e interagir de forma igualitária nas atividades escolares. No entanto, ainda é comum a escassez desses profissionais, especialmente em regiões mais distantes, o que limita as oportunidades de inclusão efetiva.

A falta de formação adequada de professores para lidar com a diversidade linguística dos alunos surdos também é um fator determinante. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tenha introduzido a obrigatoriedade do ensino de Libras nas escolas, muitos educadores ainda não se sentem preparados para lidar com alunos surdos, o que compromete a qualidade da educação oferecida a esses estudantes.

É importante considerar a resistência cultural e social à adoção da Libras nas escolas. Muitas vezes, o português oral ainda é visto como a única língua válida para o ensino, o que gera preconceito e dificuldades para os alunos surdos. A resistência à Libras não é apenas uma questão de falta de recursos, mas também de uma mentalidade que desvaloriza a cultura surda e a sua língua.

A inclusão de Libras nas escolas, portanto, não deve ser vista apenas como uma necessidade legal, mas como um direito cultural e linguístico da comunidade surda. Para que a inclusão seja real e efetiva, é necessário que se crie um ambiente educacional que valorize a diversidade linguística e que os profissionais da educação estejam comprometidos com a adaptação do ensino para atender às necessidades dos alunos surdos. As escolas devem ser vistas como espaços de transformação, onde o uso de Libras deve ser incentivado para garantir que os alunos surdos não sejam apenas incluídos, mas participem ativamente do processo educacional. Isso exige mudanças nas práticas pedagógicas, na formação dos educadores e na estrutura das escolas, que devem ser mais abertas à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que, embora haja avanços significativos no reconhecimento da Libras como uma ferramenta essencial para a comunicação e inclusão da pessoa surda, diversos desafios ainda precisam ser superados. A implementação efetiva da Libras nos ambientes educacionais e sociais é fundamental para garantir que as pessoas surdas tenham acesso pleno aos seus direitos, especialmente no que diz respeito à educação e à participação social. A capacitação de profissionais, a criação de ambientes acessíveis e a conscientização da sociedade em relação à cultura surda são elementos cruciais para promover a inclusão de maneira concreta e sustentável. Os resultados desta pesquisa destacam a importância da contínua formação de educadores e a necessidade de políticas públicas mais eficazes para garantir a plena acessibilidade, respeitando a identidade linguística e cultural das pessoas surdas. Espera-se que, com o avanço dessas ações, a LIBRAS seja amplamente reconhecida e utilizada como meio de comunicação em todas as esferas da sociedade, promovendo um futuro mais inclusivo para a comunidade surda.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha sincera gratidão ao VI Seminário de Pesquisa com Intervenção na Educação Básica (EDUINTER), ao II Seminário Integrado de Pesquisa das Licenciaturas (SIMPEL) e ao I Congresso Regional de Educação da CRÉ-Caçador (EDUCRE), cujo apoio financeiro foi essencial para a concretização desta pesquisa. Agradeço, de forma especial, às instituições de ensino que gentilmente abriram suas portas e aos profissionais que colaboraram direta ou indiretamente — em especial aos educadores e intérpretes de LIBRAS — cuja dedicação e conhecimento contribuíram significativamente para o aprofundamento deste estudo. Não poderia deixar de mencionar os participantes da pesquisa, que, ao partilharem suas experiências e pontos de vista, deram voz e significado a este trabalho. Agradeço também à Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Campus Caçador, pelo suporte institucional durante todo o processo. Por fim, meu profundo agradecimento às famílias das pessoas surdas, que, com generosidade e sensibilidade, compartilharam suas vivências. São histórias como as suas que tornam possível refletir e avançar em direção a uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Silva. **A inclusão de pessoas surdas no ensino fundamental: um estudo sobre o uso de Libras nas escolas públicas de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Editora Educacional, 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS** – como meio legal de comunicação e expressão. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- LIMA, João Carlos. **Educação inclusiva e as políticas públicas no Brasil: desafios e avanços**. São Paulo: Editora Educação e Cultura, 2017.
- SILVA, Ricardo da Costa. **A importância da Libras na educação: estudo de caso em escolas municipais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2020.
- SOUZA, Ana Paula. **Capacitação de professores e intérpretes de Libras: desafios na inclusão educacional de surdos**. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 22, n. 1, p. 45-59, jan./jun. 2020. DOI: 10.1590/2237-1234.2020v22n1a5.

RECURSO PEDAGÓGICO UTILIZADO POR PROFESSORES NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

FIDELIS, Roseli Ferreira¹
MARTIN, George Francisco Santiago²

RESUMO

Os recursos pedagógicos são ferramentas e estratégias utilizadas por educadores para apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar produções acadêmico-científicas sobre recursos pedagógicos utilizados por professores no atendimento a alunos com deficiência. Os objetivos específicos incluem: levantar artigos publicados nos últimos dez anos, em periódicos nacionais da área de Educação Especial; realizar uma análise de conteúdo das produções, identificando características do campo e as suas potencialidades no Atendimento Educacional Especializado. Realizou-se uma revisão sistemática na base SciELO, selecionando estudos sobre recursos pedagógicos na educação especial. Os resultados destacam o papel significativo do uso de tecnologias e jogos no ensino e aprendizagem de alunos com e sem deficiência, mas também, apontam desafios, especialmente na formação docente. Conclui-se que são necessárias mais pesquisas sobre o uso prático de recursos pedagógicos em contextos educacionais diversos, com vistas à inclusão efetiva.

Palavras-chave: Recursos pedagógicos. Sala de Recurso Multifuncional. Educação especial. Tecnologia.

INTRODUÇÃO:

Esta pesquisa busca analisar produções acadêmico-científicas sobre a temática dos recursos pedagógicos utilizados por professores no atendimento a alunos com deficiência. Trata-se de um estudo em andamento, com base em uma revisão sistemática da literatura. A coleta de dados está sendo realizada na base SciELO, considerando artigos publicados nos últimos dez anos em periódicos nacionais da área de Educação Especial. Atualmente, a pesquisa encontra-se na fase de análise preliminar dos dados, com base na técnica de análise de conteúdo.

Entendemos por recurso pedagógico todo material, incluindo as tecnologias digitais, utilizado com a finalidade de auxiliar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem. As Tecnologias Assistivas, quando usadas com intencionalidade pedagógica, podem ser consideradas um recurso pedagógico.

Ao analisar o conceito de recursos pedagógicos voltados à Educação Especial, encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no Art. 59, inciso I, a menção à oferta de “recursos didáticos e tecnológicos e recursos de acessibilidade” para atender às necessidades dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, incluindo-se aí os recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade.

Na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Art. 2º “consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência”, compreendidos como materiais didáticos e pedagógicos.

No Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Art. 3º, inciso III, é mencionado o uso de “recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) – PPEd. E-mail: roselifidelis2008@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4852-3200>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6326773059772989>.

² Universidade Estadual do Norte do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) – PPEd. E-mail: george@uenp.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7906-4821>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3441962052654737>

e aprendizagem". Assim, os recursos pedagógicos voltados à Educação Especial assumem um papel fundamental na garantia do direito à educação.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva (PNEE) foi instituída com o objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Este estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura acerca do uso da tecnologia com alunos com deficiência. Busca-se traçar um perfil das pesquisas acadêmico-científicas desenvolvidas sobre o tema, de modo a compreender os principais problemas abordados e as contribuições dessas produções para a aprendizagem e inclusão de estudantes com deficiência no ensino fundamental. Os objetivos específicos são: realizar um levantamento de artigos publicados nos últimos 10 anos, em periódicos acadêmicos nacionais, que abordem a temática investigada; e fazer uma análise de conteúdo das produções levantadas, de modo a estabelecer um perfil das pesquisas que possibilite uma compreensão quanto aos aspectos mencionados.

METODOLOGIA

A revisão sistemática contemplou as seguintes etapas: definição da questão de pesquisa: Qual o perfil das pesquisas acadêmico-científicas sobre os recursos pedagógicos utilizados pelos professores no atendimento a alunos com deficiências?

Foram estabelecidos critérios de inclusão que priorizam artigos completos, avaliação Qualis A, revisados por pares, publicados em português, entre os anos de 2014 e 2024, e que abordassem diretamente o uso da tecnologia por professores, com alunos público-alvo da Educação Especial. Foram excluídos estudos que tratavam de outras etapas do ensino (como Educação Infantil, Ensino Médio ou outras instituições), bem como dissertações, teses, livros, editoriais e artigos indisponíveis na íntegra, e os classificados com Qualis B ou C.

Devido à limitação de tempo, as buscas foram realizadas exclusivamente na base de dados SciELO, reconhecida por sua relevância e abrangência no contexto acadêmico, oferecendo acesso a estudos atualizados fundamentais para embasar a presente investigação. Para a realização das buscas, utilizaram-se combinações de palavras-chave com os booleanos AND e OR, os termos aplicados foram: "Jogos" AND "Educação Especial", "Sala de Recurso Multifuncional" AND "Educação Especial" AND "Jogos Digitais", "Atendimento Educacional Especializado" AND "Educação Especial", "Materiais Digitais" AND "Educação Especial" e "Jogos Digitais" OR "Tecnologia" AND "Educação Especial". Os filtros utilizados incluíam: idioma português, área de Ciências Humanas/Educação, artigos revisados por pares.

Os resultados das estratégias de busca foram, 21 artigos encontrados, com a estratégia 1, "Jogos" AND "Educação Especial", que após filtros, restaram 10 selecionados, sendo 5 incluídos para análise final, com análise final restaram 3. A estratégia 2, "Sala de Recurso Multifuncional" AND "Educação Especial" AND "Jogos Digitais" nenhum resultado encontrado. Estratégia 3, "Atendimento Educacional Especializado" AND "Educação Especial", 9 resultados, com filtro restaram 6, dos quais 3 foram incluídos, depois da leitura mais aprofundada restou somente 1. A estratégia 4, "Materiais Digitais" AND "Educação Especial", nenhum artigo encontrado. Estratégia 5, "Jogos Digitais" OR "Tecnologia" AND "Educação Especial" obteve 52 resultados, que após triagem, restaram 15 resumos foram analisados, 5 artigos incluídos.

Após leitura e análise dos 25 resumos, foram excluídos artigos que não atendiam ao foco da pesquisa, como estudos voltados ao Ensino Médio, ao atendimento clínico, ou a contextos familiares. Ao final do processo, nove foram considerados relevantes por tratarem do uso de tecnologias, Atendimento Educacional Especializado ou jogos digitais com estudantes público-alvo da Educação Especial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. (Gil, 2002, p.44) Embora a maioria das pesquisas requeira o uso de fontes bibliográficas, há estudos que são realizados exclusivamente com base nessas fontes.

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo. (Gil, 2002, p.61)

Segundo Côco, (2019) Pesquisas de revisão de literatura são estudos de natureza retrospectiva e secundária, pois os resultados são sustentados a partir de outras fontes.” O pesquisador não coleta os dados diretamente da realidade, mas organiza, compara e interpreta o conhecimento que está disponível, buscando compreender o que já foi descoberto, lacunas, debates e concordâncias.

As principais publicações periódicas são os jornais e as revistas. Estas últimas representam nos tempos atuais uma das mais importantes fontes bibliográficas. (Gil, 2002, p. 45) Os jornais oferecem uma visão geral e atualizada, mas as revistas científicas oferecem uma profundidade de conteúdo e rigor necessário para pesquisas acadêmicas, sendo por isso uma das principais fontes de consulta em revisões de literatura e outros estudos científicos.

É importante considerar como é realizado todo o processo da pesquisa, objetivos, os critérios de inclusão e exclusão, os levantamentos dos dados, as fontes utilizadas. Segundo Côco, (2019), “podemos entender que essas várias etapas da revisão sistemática revelam teoria, método e técnicas, assim como um trabalho criativo do pesquisador ao produzir um novo olhar para um conjunto de pesquisas realizadas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas bases de dados da SciELO foram encontrados, ao todo, 21 artigos que, inicialmente, apresentaram relação com deficiência ou Educação Especial, 11 foram excluídos por atenderem aos critérios de exclusão, e quatro artigos apresentaram duplicidade. Apesar de possuírem títulos diferentes, o nome dos autores e o contexto dos resumos revelou tratar-se da mesma pesquisa.

Os artigos 1, 2 e 3, foram realizados com crianças, com e sem deficiências (como deficiência intelectual e dificuldade no controle inibitório). Esses estudos destacam o uso de jogos como estratégia para promover o desenvolvimento cognitivo, o aprimoramento das funções executivas, bem como favorecer a interação e a inclusão escolar.

O artigo 4, realizado com 65 professores, identificou uma lacuna no conhecimento docente sobre as manifestações do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), além de dificuldades na avaliação individualizada e na elaboração de planos de desenvolvimento educacional.

O artigo 5, investigou o desenvolvimento da imaginação e criatividade em adolescentes com e sem deficiências, utilizando o design de jogos como metodologia. Os resultados indicaram avanços significativos no processo de alfabetização dos participantes.

O artigo 6, a pesquisa foi conduzida com cinco crianças com TEA, utilizando um programa de computador baseado no procedimento de emparelhamento com o modelo (matching-to-sample - MTS), com atividades que envolveram número ditado, numeral árabe e quantidade. Os resultados demonstraram que os participantes aprenderam as propostas, evidenciando o potencial da ferramenta como recurso eficaz no atendimento a crianças com TEA.

O artigo 7, apresentou um estudo de caso com um jovem com paralisia cerebral, avaliando a transição do uso da prancha de comunicação em papel para a prancha digital em tablet. Os dados indicaram resultados positivos, destacando o tablet como tecnologia assistiva que favorece o desenvolvimento da linguagem e a participação escolar.

Artigo 8, realizado com nove crianças com deficiência física e seus professores, a análise de conteúdo aponta para um predomínio da categoria “atividade e participação”,

embora sem significância estatística segundo o teste Qui-Quadrado. Ainda assim, os estudos sugerem uma mudança na percepção dos docentes em direção ao modelo biopsicossocial da funcionalidade, com ênfase na importância da Tecnologia Assistiva no desempenho escolar dos alunos.

Por fim, no artigo 9, a pesquisa foi realizada com vinte duas crianças e adolescentes, utilizando o software Alfabetização Fônica Computadorizada. Os resultados apontam melhorias nas habilidades de leitura e escrita, demonstrando a eficácia do software como recurso pedagógico em contextos de pré-escolas e escolas.

Conclui-se que os estudos analisados destacam o papel significativo do uso de recursos, como as tecnologias e dos jogos, no processo de ensino e aprendizagem de alunos com e sem deficiência. Os resultados apontam que tais recursos contribuem positivamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e funcional dos alunos, promovendo a participação ativa, a inclusão e a autonomia. Observou-se um movimento no olhar do professor quanto ao desenvolvimento, considerando as dimensões cognitivas, emocionais e sociais, e valorizando o uso de funcionalidades e o uso da tecnologia assistiva como elementos fundamentais para o sucesso do aluno na escola. Embora algumas pesquisas tenham apontado lacunas na formação dos educadores para a atuação com alunos com TEA, reforça-se a importância da formação continuada, do uso de práticas pedagógicas inovadoras e da integração de recursos tecnológicos no contexto escolar, especialmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de promover a inclusão dos alunos. Ressalta-se que esta é uma pesquisa em andamento, cujos resultados ainda estão em processo de consolidação e análise mais aprofundada.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L. **Desenvolvimento da Imaginação e da Criatividade por meio de Design de Games por Crianças na Escola Inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 1, p. 17–36, jan. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100002> Acesso em 08 de abril de 2025.

ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L.. **Elaboração Conceitual por meio da Criação Colaborativa e Coletiva de Jogos Digitais na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 4, p. 709–728, out. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400011> Acessado em 08 de abril de 2025

ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L.; MAGAGNIN, N. M.. **Autoria de Jogos Digitais por Crianças com e sem Deficiências na Sala de Aula Regular**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.27,p.e0079,2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0079> . Acesso em 08 de abril de 2025.

ANDRADE, M. M. DE A.; ARAÚJO, R. DE C. T.. **Características de Alunos com Deficiência Física na Percepção de Seus Professores: um Estudo sob os Parâmetros Conceituais da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 1, p. 3–16, jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100002> Acessado em 13 abr. 2025

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 1 mar. 2025

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 de abr. 2025

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**

Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024

CÔCO, D. **Revisão de literatura na área de ensino de Humanidades**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 1., 2019, Lisboa. *Atas*

Investigação Qualitativa em Educação... Lisboa: CIAIQ, 2019. v. 1, p. 437-447. Disponível

em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2116/2047>. Acesso em: 30 out. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HEIN, J. M. *et al.*. **Avaliação da eficácia do software "Alfabetização Fônica" para alunos com deficiência mental**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 16, n. 1, p. 65–82, jan.

2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000100006> Acessado em 13 abr. 2025

LIMA, I. B. P.; ANGELO, R. D. C. D. O.. **Transtorno do Espectro Autista e aprendizagem:**

crenças e saberes do professor do atendimento educacional especializado. Educação em Revista, v. 40, p. e40947, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469840947>.

Acessado em 13 abr. 2025.

PETRONI, N. N.; BOUERI, I. Z.; LOURENÇO, G. F.. **Introdução ao uso do Tablet para Comunicação Alternativa por uma Jovem com Paralisia Cerebral**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 3, p. 327–342, jul. 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300002> Acessado em 13 abr. 2025

PICHARILLO, A. D. M.; POSTALLI, L. M. M.. **Ensino de Relações Numéricas por Meio da Equivalência de Estímulos para Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**.

Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. e0105, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0105> Acessado em 13 abr. 2025

RAMOS, D. K.; GARCIA, F. A.. **Jogos Digitais e Aprimoramento do Controle Inibitório:**

um Estudo com Crianças do Atendimento Educacional Especializado. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 1, p. 37–54, jan. 2019. Disponível em

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100003> Acessado em 08 de abril de 2025.

INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR COM ÊNFASE NO SISTEMA BRAILLE

DUARTE, Angela Silva Pereira¹
BLASZKO, Caroline Elizabel²

RESUMO

A motivação para a realização das práticas pedagógicas inclusivas com foco no sistema Braille adveio da inclusão de duas alunas cegas e uma com baixa visão na educação básica da rede municipal e em virtude do Dia Nacional do Sistema Braille comemorado no dia 08 de abril. Objetiva-se apresentar um relato de experiência sobre práticas pedagógicas englobando o sistema Braille desenvolvida pela pesquisadora em uma escola pública do município de Corumbá- MS. A metodologia adotada neste estudo consiste em Relato de Experiência. Conclui-se que essas ações, contribuíram para que todos tivessem acesso ao sistema Braille e refletir sobre como podemos usar os recursos e materiais para garantir uma aprendizagem de qualidade focando sempre em práticas inclusivas com igualdade e equidade.

Palavras-chave: Relato de experiência. Braille. Inclusão. Práticas inclusivas.

INTRODUÇÃO

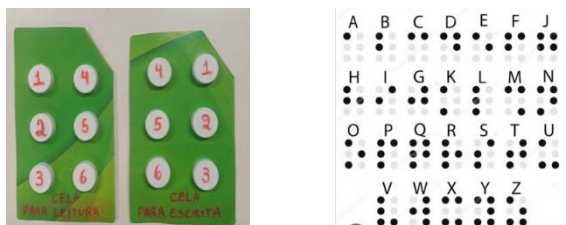
O presente trabalho apresenta um relato de experiência sobre práticas pedagógicas englobando o sistema Braille desenvolvida pela pesquisadora em uma escola pública do município de Corumbá- MS.

Justifica-se que a motivação para a realização das práticas pedagógicas inclusivas com foco no sistema Braille adveio da inclusão de duas alunas cegas e uma com baixa visão e em virtude do Dia Nacional do Sistema Braille comemorado no dia 08 de abril.

Neste enfoque, buscou-se desenvolver práticas pedagógicas inclusivas com intuito de contribuir para a inclusão com igualdade, equidade e qualidade de todos os educandos. A prática pedagógica com o sistema Braille foi desenvolvido com alunos do ensino fundamental I (1º ao 5º) e II (6º ao 8º), sendo as atividades realizadas no auditório da referida escola no dia 08 de abril de 2025.

De acordo com Ferreira (2015) o sistema braille é o sistema de escrita e de leitura tátil utilizado por pessoas cegas, criado por Louis Braille em 1837 na França. Esse sistema trata-se do arranjo de seis pontos em relevo, organizado em duas colunas com três pontos cada uma. A coluna da esquerda começa de cima para baixo com a numeração 1, 2 e 3 e a coluna da direita de cima para baixo com a numeração 4, 5 e 6. O conjunto desses seis pontos é conhecido como "cela Braille" ou "célula Braille", como demonstra a Figuras 1.

Figura 1 - Cella Braille e Alfabeto em Braille.



Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/fotos/m%C3%A9todo-em-braille>.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. angela.pereira@ufms.br, <https://orcid.org/0009-0005-1788-4994>, <https://lattes.cnpq.br/6049240340687436>.

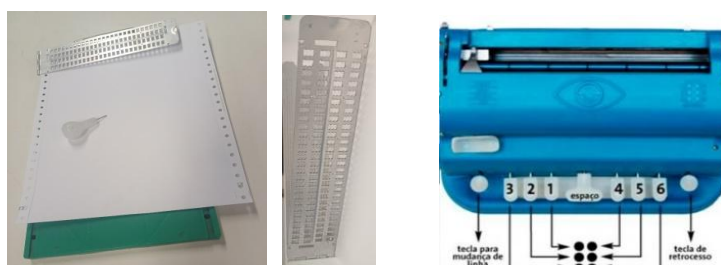
² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN). caroline.blaszko@ufms.br, <http://orcid.org/0000-0002-9741-2823>, <http://lattes.cnpq.br/7383240071679937>

Ferreira (2015) pontua que as diferentes distribuições dos pontos na cela Braille permitem a formação de 63 combinações que formam os símbolos Braille. Desta forma, com os 63 sinais formados pelo sistema podem-se representar as letras do alfabeto, as letras acentuadas, os sinais de pontuação e os numerais.

A leitura do sistema Braille é realizada com o tato, utilizando os dedos das duas mãos, percorrendo os pontos em relevo da esquerda para a direita. A escrita, por sua vez, pode ser feita com o uso da reglete, um instrumento composto por duas partes que serve como molde para a marcação dos pontos em relevo.

Base inferior composta por pequenos quadrados (cela) com espaços para seis pontos e a tampa superior perfurada com aberturas alinhadas aos quadrados por onde se insere a punção, um instrumento de metal ou plástico com ponta arredondada, utilizado para perfurar o papel. Conforme ilustrado na Figura 2, além da reglete, também é possível realizar a escrita em Braille com o uso da máquina de escrever Braille.

Figura 2 - Reglete sem e com folha dentro. Máquina em Braille.



Fonte: Autoras (2025) baseado em <https://www.istockphoto.com/br/fotos/m%C3%A9todo-em-braille>

Como afirma da Silva (2023, p. 38) o “Braille é de extrema importância nos ambientes escolares para a educação dos deficientes visuais, pois é o método pelo qual aprenderão a ler e, de fato terão a oportunidade de contatar com a realidade”.

No que compete à Legislação Brasileira a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destaca em seu Art. 27 que “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...]”.

Sassaki (2008, p. 1) destaca que um dos princípios da inclusão está na “aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora [...]”.

Silva (2023, p. 43) pontua que “[...] a inclusão tem o objetivo de não separar o aluno que possui alguma deficiência do convívio e aprendizado de outros alunos de uma escola regular, esta inclusão proporciona ao indivíduo um desenvolvimento junto da sociedade”.

Justifica-se a importância deste estudo, visto que o sistema Braille é pouco conhecido no ambiente educacional, considerando a realidade da pesquisadora, embora seja regulamentado nas leis brasileiras e um direito das pessoas com deficiência visual.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo consiste em Relato de Experiência. Com relação a essa metodologia, Nóvoa (1992, p. 25) explica que “Os relatos de experiência são formas de construção da identidade profissional”. Tendo em vista que o mesmo autor enfatiza que “a narração de experiências vividas é um exercício de formação, de reconstrução da própria história, de compreensão do vivido” (Nóvoa, 1992, p. 27).

A atividade foi realizada no auditório de uma escola da rede municipal na Cidade de Corumbá- MS, no dia 08 de abril de 2025, no período matutino, com alunos do ensino fundamental I (1º ao 5º) e II (6º ao 8º).

Foram desenvolvidas atividades englobando o sistema Braille, seguida de roda de conversa com perguntas para uma professora com deficiência visual atuante na referida escola, exposição de materiais em Braille e em alto relevo e dinâmicas com alunos do fundamental I (1º ao 5º ano).

RESULTADOS

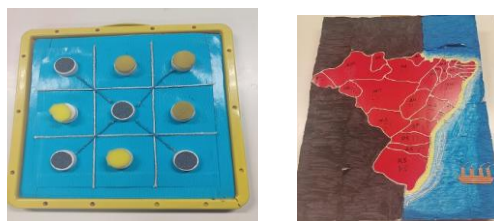
Considerando a dimensão da escola e o número de alunos atendidos, as atividades foram realizadas em duas etapas, sendo a primeira, contemplando alunos do ensino fundamental I (alunos do 1º ao 5º e foi realizada antes do recreio) e a segunda contemplando alunos do ensino fundamental II (alunos do 6º ao 8º ano realizada após o recreio).

Ensino Fundamental I: Todos os alunos do 1º ao 5º estiveram presentes no auditório participando de três atividades.

1ª atividade: Explicação de um breve resumo sobre a origem do sistema braille. Apresentação do alfabeto manuscrito em Braille, da cela ou célula Braille, de materiais utilizados na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) como os jogos em Braille, o alfabeto, o dominó com numerais, dominó de percepção (texturas), livros, jogos de encaixe, caixas de mdf em diferentes tamanhos, texturas com diferentes materiais (macio, áspero), jogos de recicláveis e adaptáveis, como jogo da velha com texturas, materiais em alto relevo como mapa do Brasil, sistema solar, fases da lua, fases de germinação das plantas e caixas de remédios em Braille.

Importante mencionar que os alunos puderam observar os materiais, manusear e sentir os traços e formas. Na Figuras 3 são compartilhadas imagens de materiais e jogos utilizados na SRM e apresentados para os alunos.

Figura 3 - Jogo da velha e Mapa do Brasil em relevo.



Fonte: Autoras (2025).

2ª atividade: Foram realizadas três dinâmicas onde foram escolhidos aleatoriamente alunos e alunas para participarem. As dinâmicas desenvolvidas foram:

1ª dinâmica- Na atividade de reconhecimento pelo tato, a aluna participou vendada e teve o desafio de identificar um dos cinco colegas de turma utilizando apenas o tato — explorando características como o cabelo, rosto, nariz, uso de acessórios e altura. A identificação correta ocorreu na quinta tentativa, momento em que reconheceu sua colega mais próxima, demonstrando como os vínculos afetivos e a convivência influenciam na percepção sensorial.

2ª dinâmica- A atividade de orientação consistiu em guiar um colega vendado, seguindo instruções dadas por outro colega. As ações envolviam subir e descer degraus, desviar de obstáculos e pegar objetos no chão quando solicitado. Todos os alunos participaram, direta ou indiretamente, pois saíram de suas cadeiras e se posicionaram próximos ao palco, incentivando, orientando os passos do colega vendado e aplaudindo a cada acerto.

3ª dinâmica- A atividade consistiu no desafio de formar a letra "A" na cela Braille (Figura 1). A cela foi confeccionada com materiais recicláveis, como papelão e tampas de caixas de leite, promovendo a sustentabilidade e a aprendizagem tátil. Os alunos desafiados precisavam, inicialmente, desenroscar as seis tampas da cela e, seguindo as instruções fornecidas, enroscar apenas a tampa correspondente à formação da letra "A" no sistema

Braille. Para nossa satisfação, ambos os alunos conseguiram realizar a atividade com sucesso, sem apresentar dificuldades, demonstrando compreensão do sistema e habilidade motora fina.

E para finalizar, a 3ª atividade: consistiu na reflexão das dinâmicas, discussão das facilidades e/ou dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Ensino Fundamental II: Todos os alunos do 6º ao 8º estiveram presentes no auditório participando de três atividades.

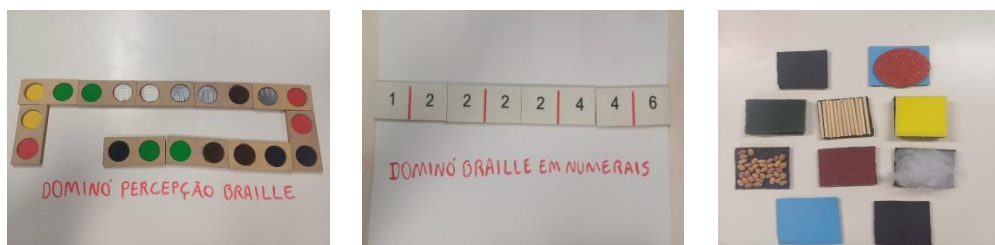
1ª atividade: Roda de conversa com perguntas destinadas a professora com deficiência visual, foram 10 perguntas entregues aos alunos e professores relacionadas a escolarização, relação com a família, realização de sonhos e preconceitos no decorrer da vida.

No momento das respostas os adolescentes prestaram atenção demonstrando interesse com o assunto abordado, pois a professora pode relatar a importância do Braille para sua alfabetização e prosseguimento nos estudos, inserção na Faculdade de Pedagogia, dificuldades para encontrar materiais em Braille, preconceito e capacitismo por causa da deficiência, porém pode narrar sua resiliência e apoio incondicional da família.

Durante a roda de conversa a professora pode narrar sua trajetória, mas acima de tudo agradecida pelas suas conquistas como: a conclusão da faculdade, aprovação no concurso público e atualmente atuando como professora na educação infantil.

2ª atividade: Exposição dos materiais em Braille, principalmente relacionados às disciplinas de ciências, geografia, português e matemática, ressaltando que o ensino pode e deve ocorrer com o auxílio de materiais em relevo cujo recurso sensorial permite a percepção das formas e objetos. Os presentes puderam manusear os materiais, principalmente os com alto relevo. Na Figura 4 são apresentados alguns exemplos de jogos utilizados com os alunos na SRM.

Figura 4 - Dominó percepção em Braille, Dominó numerais e em Diferentes texturas.



Fonte: Autoras (2025).

3ª atividade: As atividades foram finalizadas com um agradecimento especial ao público presente, composto por alunos e professores. Em seguida, foi realizada a leitura de uma mensagem final sobre a importância da inclusão e do respeito às diferenças. Os professores também expressaram sua gratidão pela iniciativa, destacando o valor do contato com o Sistema Braille como forma de promover a conscientização e ampliar os conhecimentos sobre acessibilidade e diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas na escola, em alusão ao Dia Nacional do Sistema Braille, proporcionaram-me a oportunidade de explorar, aprender e aprofundar meus conhecimentos sobre esse sistema de leitura e escrita. Mais do que adquirir conhecimentos, foi significativo poder compartilhar essas aprendizagens com alunos e professores. No entanto, o aspecto mais marcante dessa vivência foi perceber o envolvimento dos alunos, que se permitiram mergulhar no universo da deficiência visual. Compreenderam, assim, que a deficiência não deve ser vista como um impedimento para que as pessoas exerçam seus direitos de convivência em uma sociedade que deve garantir igualdade de oportunidades, acesso ao conhecimento e respeito às diferenças, livre de preconceitos.

As ações desenvolvidas com os alunos do fundamental I e II como a roda de conversa com a professora com deficiência visual e os materiais em Braille, alto relevo e as dinâmicas puderam contribuir para a sensibilização, reflexão sobre o modo como tratamos o outro e o mais importante, colocar-se no lugar do outro. A importância de não praticar o bullying buscando sempre o respeito pelo próximo independente de qualquer limitação. Os alunos com deficiência visual possuem suas limitações, mas que essa não há impeçam de participar, conviver, estudar, ter profissão ou realizar sonhos. Conclui-se que essas ações, contribuíram para que todos tivessem acesso ao sistema Braille e refletir sobre como podemos usar os recursos e materiais para garantir uma aprendizagem de qualidade focando sempre em práticas que devem todos os alunos com igualdade e equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

FERREIRA, Elise de Melo Borba. **SISTEMA BRAILLE Simbologia Básica Aplicada a Língua Portuguesa**. 1. ed. rev. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2015. (Coleção Caminhos e Saberes).

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. 2008. Acesso em: 15 de mai. 2025. Disponível em: http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria#.XrMX3p5KjIU.

SILVA, Érica de Oliveira da, P. M., & PATELLA, M. B. (2023). **A importância do sistema braille no processo de ensino aprendizagem e inclusão das pessoas com deficiência visual e baixa visão**. In Litteras, 8(1), 29–46. <https://doi.org/10.55905/inlitterasv8n1-003>.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DIVERSIDADE E EQUIDADE

VAUDAN, Aline Gracieli¹
ALVES, Cleide²
DIAS, Cirlei de Souza Moreira³
CORRÊA, Shirlei de Souza⁴

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre os temas da inclusão, diversidade e equidade na educação de pessoas com deficiência, com ênfase na promoção de uma educação de qualidade para todos. A pesquisa está contextualizada no cenário atual da Educação Especial e Inclusiva, destacando a necessidade de um sistema educacional que reconheça e valorize as diferenças como parte essencial de uma sociedade democrática. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, fundamentada em autores como Morin, Mantoan, Mazzotta e em documentos legais brasileiros, como as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os resultados evidenciam que a efetivação da inclusão requer uma mudança cultural na escola, com práticas pedagógicas que respeitem a alteridade, currículos flexíveis, formação docente continuada e apoio interdisciplinar. Constatou-se que a valorização da diversidade e a promoção da equidade não apenas favorecem a aprendizagem dos estudantes com deficiência, mas enriquecem o processo educativo como um todo. Assim, conclui-se que a articulação entre a Educação Inclusiva e a Educação Especial é indispensável para a construção de uma escola mais justa, acolhedora e comprometida com o desenvolvimento humano em sua pluralidade.

Palavras-chave: Inclusão. Diversidade. Equidade.

INTRODUÇÃO

A proposta apresentada neste estudo está alinhada aos princípios da valorização da pessoa humana e do respeito à diversidade, elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Dessa maneira, torna-se essencial fomentar discussões contínuas sobre a educação de pessoas com deficiência, com o objetivo de garantir sua inclusão, equidade e participação efetiva nos espaços escolares.

A educação especial e inclusiva, visam garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, tenham acesso a uma educação de qualidade. Essas abordagens reconhecem e valorizam a diversidade e a equidade como pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os estudantes. Segundo Mantoan “o sistema de ensino é provocado, desestabilizando, pois, o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade de ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula” (Mantoan, 2015, p. 28).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) a educação inclusiva se baseia na premissa de que todas as crianças e jovens têm o direito de aprender juntos, independentemente de suas diferenças. Isso implica a adaptação do sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos, promovendo a participação ativa e significativa de cada um no ambiente escolar. A inclusão não é apenas física, mas também social e acadêmica, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados e apoiados em

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP. aline.g.vaudan@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-2598-9427>, <http://lattes.cnpq.br/7489101224514549>.

² Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3224926195155693>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5370-7451> Contato: cirlei@uniarp.edu.br Entidade financiadora -Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 18/2024.

³ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). cleide.alves@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0005-4550-5795>, <https://lattes.cnpq.br/8783823576543403>

⁴ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP. Shirlei.souza@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-9310-0454>

seu desenvolvimento. Por outro lado, a educação especial, na perspectiva inclusiva, busca integrar os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, oferecendo suporte e recursos adequados para que possam alcançar seu pleno potencial. Isso demanda o envolvimento de profissionais capacitados, a formação continuada dos professores e o trabalho colaborativo entre diferentes áreas do conhecimento (Batista; Cardoso, 2024).

A valorização da diversidade e a promoção da equidade constituem, portanto, fundamentos essenciais para a efetivação dessas práticas. A diversidade é vista como um valor que enriquece a convivência no ambiente escolar e a aprendizagem de todos os estudantes, enquanto a equidade garante que cada estudante receba o apoio necessário para superar suas barreiras e alcançar seus objetivos acadêmicos e pessoais.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo refletir sobre os conceitos e as práticas de inclusão, diversidade e equidade na educação de pessoas com deficiência, destacando a importância da articulação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e acolhedora.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizada pela busca de compreensão profunda dos fenômenos sociais e educacionais, especialmente no que se refere à inclusão, diversidade e equidade no contexto escolar. A natureza qualitativa permite analisar discursos, práticas e concepções relacionadas à valorização da pessoa com deficiência e ao respeito à diversidade, considerando a complexidade e a subjetividade que envolvem esses temas (Minayo, 2001).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cuja fundamentação teórica se apoia em autores consagrados na área da Educação Inclusiva, como Morin (2011), Mazzotta (2010), Mantoan (2007, 2011, 2015), em legislações educacionais (Brasil, 2008, 2009, 2015), dentre outros.

Além dos referenciais mencionados, o estudo também dialoga com Batista e Cardoso (2024), que destacam a importância da valorização da diversidade como elemento enriquecedor do ambiente escolar, e da equidade como princípio fundamental para garantir que cada estudante tenha acesso às condições necessárias para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal (Batista; Cardoso, 2024).

Portanto, esta pesquisa busca aprofundar os conhecimentos sobre os fundamentos teóricos, legais e pedagógicos que sustentam as práticas inclusivas, com vistas a contribuir para a construção de um ambiente educacional mais justo, equitativo e acolhedor para todos (Morin, 2011; Mantoan, 2015; Brasil, 2008; Batista; Cardoso, 2024).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Nos contextos inclusivos, os grupos de pessoas têm suas características únicas reconhecidas e valorizadas, o que permite uma participação efetiva. Segundo esse paradigma, identidade, diferença e diversidade são vistas como valores sociais que promovem relações de solidariedade e colaboração. Dessa maneira, em contextos sociais inclusivos, os grupos que historicamente foram marginalizados não ocupam mais uma posição passiva. Atualmente, respondem às mudanças e participam ativamente das transformações sociais, agindo sobre os processos que os envolvem. Isso implica reconhecer que a inclusão não se limita ao acesso, mas também à participação plena e ao respeito às singularidades. Como destaca Mantoan (2015, p. 36 - 37), “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”.

Outro ponto controverso é a diferença entre a educação inclusiva e a educação especial, que muitas vezes são erroneamente tratadas como sinônimas. A Educação Inclusiva se baseia na premissa de que todas as crianças e jovens têm o direito de aprender juntos, independentemente de suas diferenças. Isso implica a adaptação do sistema

educacional para atender às necessidades de todos os alunos, promovendo a participação ativa e significativa de cada um no ambiente escolar. A inclusão não pode ser apenas física, mas também social e acadêmica, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados e apoiados em seu desenvolvimento.

Por outro lado, a Educação Especial, quando orientada pela perspectiva inclusiva, busca garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Para isso, promove a oferta de suporte pedagógico e recursos adequados e estratégias diferenciadas que respeitem a singularidade e estimule o desenvolvimento do potencial de cada estudante. Essa abordagem também requer formação continuada dos professores e a atuação colaborativa entre profissionais de diferentes áreas, a fim de assegurar um processo educacional mais inclusivo e equitativo (Batista; Cardoso, 2024).

Uma questão fundamental nos é imposta como pano de fundo: quem são os estudantes foco da educação inclusiva? A resposta é clara: todos. A educação inclusiva abrange não apenas os estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2013a), mas também aqueles que não pertencem a essa categoria, como estudantes brancos, negros, indígenas, de diferentes gêneros, orientações sexuais e origens culturais. Ou seja, trata-se de uma proposta voltada aos seres humanos reais, com ênfase especial naqueles historicamente excluídos dos processos educacionais.

Contudo, de forma contraditória, a cultura contemporânea – sobretudo a ocidental – insiste em moldar os sujeitos dentro de um padrão idealizado de normalidade, silenciando as diferenças. Skliar (2003) reforça que a escola historicamente construiu uma pedagogia da mesmice, voltada para um aluno ideal, ignorando a multiplicidade que marca o sujeito real. Arroyo (2006) também denuncia as práticas escolares que invisibilizam os sujeitos “fora da curva”, especialmente aqueles cujas histórias de vida não se encaixam nos padrões esperados. Assim, os que não se enquadram nas normas socialmente construídas são rotulados como “anormais”, “deficientes”, “incapazes” ou “inválidos”, evidenciando o desafio ético e pedagógico de romper com essas lógicas excludentes e de afirmar a educação como prática de liberdade.

“A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias” (Morin, 2014, p. 51). Nessa perspectiva, compreender a unidade na diversidade e a diversidade na unidade implica reconhecer e valorizar as singularidades de cada indivíduo. Promover a valorização da diversidade e a equidade torna-se, portanto, essencial para a efetivação de práticas educativas verdadeiramente inclusivas e humanizadoras.

A equidade na educação inclusiva é um princípio fundamental que visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Diferentemente da igualdade, que trata todos de forma idêntica, a equidade reconhece as necessidades individuais e oferece suporte específico para que cada aluno possa alcançar seu pleno potencial. Isso implica a adaptação do sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos, promovendo a participação ativa e significativa de cada um no ambiente escolar.

Dessa forma, a equidade na educação inclusiva não é apenas uma questão de justiça social, mas também de eficácia educacional. Quando os alunos recebem o apoio necessário para superar suas barreiras, eles são mais capazes de se envolver e prosperar academicamente. Isso inclui a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, bem como investimento na formação continuada de professores e a colaboração entre profissionais de diferentes áreas. Como aponta Garofalo (2024), a implementação de currículos flexíveis e adaptáveis, a promoção de ambientes acolhedores e inclusivos, e o investimento em formação e capacitação de professores são essenciais para a promoção da equidade na educação inclusiva.

Dessa forma, a Educação Inclusiva e Educação Especial trabalham juntas para criar um ambiente educacional mais justo e acolhedor para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada mostra a urgência de consolidar uma educação que valorize a pessoa humana, respeitando a diversidade como fundamento para uma escola inclusiva e democrática. Refletir sobre os conceitos de inclusão, diversidade e equidade é essencial para transformar práticas educacionais ainda pautadas por lógicas excludentes, promovendo, assim, uma escola que acolha e reconheça todos os seus sujeitos.

A articulação entre Educação Inclusiva e Educação Especial revela-se indispensável para romper com modelos de ensino homogeneizado, apontando para a construção de uma nova cultura escolar, centrada na valorização das diferenças e na promoção da equidade. Mais do que garantir o acesso a matrícula e permanência na escola, é necessário assegurar a participação social e acadêmica de todos os estudantes, criando espaços de pertencimento e aprendizagem significativa.

Ainda que muitas vezes confundidas, a Educação Inclusiva e a Educação Especial desempenham papéis complementares: enquanto a primeira propõe a reorganização do sistema educacional para atender à diversidade, a segunda oferece recursos e apoios especializados para garantir a aprendizagem de estudantes com deficiência. Ambas se fundamentam no reconhecimento de que a diversidade enriquece o ambiente escolar e de que a equidade é condição para o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

Portanto, conclui-se que a construção de um ambiente educacional mais justo, acolhedor e comprometido com o desenvolvimento humano exige o rompimento com práticas homogeneizadoras e a adoção de políticas e ações pedagógicas que valorizem as singularidades. A inclusão não é um favor, mas um direito, e sua efetivação depende do engajamento coletivo de educadores, gestores, famílias e da sociedade como um todo. Promover uma educação para todos, com todos e por todos, é um passo decisivo para o fortalecimento da cidadania, da justiça social e da convivência democrática.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento: à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC pelo apoio financeiro via Edital de Chamada Pública FAPESC n.º 18/2024. Programa FAPESC de Fomento à Pós-Graduação em Instituições de Educação Superior do Estado de Santa Catarina - Bolsas de Mestrado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhonnes de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em: 18 set. 2024.

GAROFALO, Débora. Educação inclusiva: estratégias pedagógicas para promover a equidade. **Revista Educação**, 2024. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/03/15/educacao-inclusiva-estrategias-pedagogicas/>. Acesso em: 18 set. 2024.

ENFAM. **Roteiro para orientar o relato de uma experiência**. Anais do III Encontro Nacional de Formadores, 2016. Disponível em <https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/12/Orienta%C3%A7%C3%A3oEscritaTextoRelatoExperi%C3%Aancia.pdf>. Acesso em 10 de mar de 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão: desafios e perspectivas**. São Paulo: Summus, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A escolarização de alunos com deficiência: quebra de paradigmas. Campinas: Autores Associados, 2011.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MAZZOTTA, Marcos José S. **Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas.** In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). **Das Margens ao Centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

SKLIAR, Carlos. **A diversidade:** um olhar sobre a diferença. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2003.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA UM ESTUDO SISTEMATIZADO: DEFINIÇÃO DE ÁREA E ASPECTOS POLÍTICOS

RUGERI, Isabela Beatriz Nogueira¹
TAVARES, Nájela Ujje²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir os principais fundamentos que sustentam a Educação Inclusiva no contexto escolar. Com base em referenciais da Educação Especial e nas legislações educacionais vigentes (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 1999, 2008, 2009, 2015, 2017, 2020, 2023), busca-se promover uma reflexão ética e política sobre o respeito às diferenças no processo ensino-aprendizagem, considerando o público alvo da Educação Especial. A proposta é oferecer subsídios teóricos que orientem a inclusão escolar. Trata-se de um estudo sistematizado pela pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Freire (2011) e OLIVEIRA (2023), que compreendem a inclusão como um processo contínuo, coletivo e transformador incluindo a todos na educação e na participação na sociedade. O texto pretende contribuir com o debate sobre os caminhos possíveis para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade como elemento essencial do processo educativo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Inclusão Escolar, Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva configura-se como uma abordagem pedagógica fundamentada no princípio do direito de todos os indivíduos a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais. Diferentemente do conceito de integração, que pressupõe a adaptação do aluno às estruturas educacionais preexistentes, a educação inclusiva propõe a reformulação do sistema educacional para atender às especificidades dos estudantes, promovendo a equidade e o respeito à diversidade como pilares centrais (Oliveria, 2023).

A educação inclusiva representa uma evolução histórica e conceitual no campo educacional, reafirmando o direito universal à educação e propondo a inclusão plena de todos os indivíduos no ambiente escolar. Assim, a Educação Inclusiva é um dos principais desafios da educação contemporânea e constitui um compromisso ético e político com a garantia de direitos e o respeito à diversidade humana. Diante dos desafios enfrentados por escolas e educadores para promover práticas pedagógicas realmente inclusivas, torna-se fundamental refletir sobre os fundamentos que sustentam esse modelo educacional.

Além disso, embora existam políticas públicas que garantam o acesso de todos à educação, ainda é visível a dificuldade das instituições escolares em garantir a permanência e a aprendizagem significativa de estudantes público alvo da Educação Especial. Assim, o presente estudo se justifica pela necessidade de discutir os fundamentos que sustentam a Educação Inclusiva no contexto escolar, considerando aspectos políticos e teóricos essenciais.

¹ Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. Bolsista de Iniciação Científica da Fundação Araucária (FA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8897791766861311>. E-mail: isaunespar@gmail.com.

² Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí, no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3405-4894>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1242945275956878>. E-mail: najelaujje@yahoo.com.br.

aprofundar o debate sobre a efetivação da inclusão escolar, contribuindo para a formação crítica de educadores e para a construção de práticas mais sensíveis, equitativas e transformadoras.

Abordaremos marcos legais fundamentais para a consolidação de uma escola inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), entre outras Leis que serão mencionadas no decorrer deste resumo. A partir desses referenciais, pretendemos discutir os princípios éticos e políticos que orientam a inclusão escolar, bem como os desafios para a efetivação de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam o direito à educação de todos os estudantes.

METODOLOGIA

Este artigo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2007), a pesquisa qualitativa busca analisar e interpretar, procurando captar não só a aparência do fenômeno como também sua essência, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências. A escolha por esse tipo de investigação justifica-se pela intenção de refletir, a partir de aportes teóricos e político que fundamentam avanços e desafios da Educação Inclusiva no contexto escolar.

A seleção do material considerou obras relevantes para a compreensão histórica e conceitual da temática. A partir da leitura crítica desses referenciais, buscamos construir uma reflexão teórica e política.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A educação inclusiva segundo Uchoa e Chacon (2022) é reconhecer e aceitar as diferenças sem distinções, tornando possível o processo de ensino-aprendizagem, valorizando as potencialidades, as individualidades e os ritmos de cada pessoa.

Freire (2011) oferece contribuições fundamentais para a compreensão e efetivação da Educação Inclusiva ao defender uma prática educativa centrada no respeito às diferenças, no diálogo e na valorização da dignidade humana, nos convidando a reconhecer cada sujeito em sua singularidade.

A inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como acesso físico à escola, mas como a construção de uma aprendizagem significativa, na qual o aluno é protagonista do seu processo formativo. (Oliveira, 2023). A Educação Inclusiva propõe uma escola que acolha, escute e responda às necessidades de todos os educandos, garantindo-lhes autonomia, participação e pertencimento.

A trajetória da educação inclusiva no Brasil é permeada por um processo histórico que, por muito tempo, conferiu centralidade ao papel dos especialistas no atendimento educacional de pessoas com deficiência. A consolidação dessa função ocorreu especialmente no início do século XX, período em que a educação especial começou a se estruturar no país sob a influência de paradigmas clínicos e ao longo do percurso foi se modificando e consolidando nuances e entendimentos educacionais.

Para compreender a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, é essencial considerar os marcos legais que sustentam sua consolidação enquanto direito fundamental. Ao longo dos anos, diversas legislações e documentos normativos foram elaborados com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência e outras necessidades específicas no ensino regular. Esses instrumentos legais não apenas asseguram direitos, mas também orientam políticas educacionais, práticas pedagógicas e ações escolares que visam à construção de uma educação democrática, equitativa e de qualidade para todos. A seguir, apresenta-se um quadro com as principais leis e documentos que embasam a Educação Inclusiva no país, destacando seus respectivos objetivos.

Quadro 1 - Aporte Legal da Educação Inclusiva no Cenário Brasileiro.

Lei / Documento	Ano	Objetivo
Constituição Federal (Art. 205 e 208, inciso III)	1988	Garante a educação como direito de todos e dever do Estado, assegurando atendimento especializado às pessoas com deficiência.
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069	1990	Garante o direito à educação sem discriminação e com igualdade de condições.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394	1996	Estabelece diretrizes para a educação nacional; assegura o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular.
Decreto nº 3.298	1999	Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e define o AEE.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI)	2008	Propõe a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na rede regular de ensino.
Decreto nº 7.611	2011	Regulamenta o atendimento educacional especializado (AEE) e reafirma a educação inclusiva como diretriz da política pública.
Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146	2015	Garante o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, vedando a exclusão por deficiência.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	Reforça a educação inclusiva como princípio norteador da construção do currículo.
Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE)	2020	Nova política de Educação Especial a ser oferecida, incluindo a possibilidade de matrícula em escolas comuns, escolas especiais ou escolas bilíngues para surdos.
Decreto nº 11.370	2023	Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte: Organização das autoras (2025).

A análise dos marcos legais apresentados no quadro revela o avanço significativo da legislação brasileira no que diz respeito à garantia do direito à educação para todos, especialmente para o público alvo da educação especial. Desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB 9394/96 e culminando na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), nota-se um movimento progressivo de reconhecimento da diversidade como um valor educativo. Tais legislações consolidam o princípio da equidade, ao determinarem que o sistema educacional deve adaptar-se às necessidades dos alunos, e não o contrário.

Contudo, embora o arcabouço legal seja robusto e coerente com os princípios da inclusão, a realidade escolar ainda apresenta desafios para a efetivação desses direitos. A distância entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza nas práticas pedagógicas diárias evidencia a necessidade de formação continuada de educadores, de

investimento em acessibilidade, e do fortalecimento de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. Assim, mais do que conhecer a legislação, é fundamental interpretá-la à luz de Freire (2011) que defende uma prática educativa crítica, ética e comprometida com a transformação social.

O Brasil tem avançado de forma significativa na consolidação de políticas públicas que asseguram o direito à educação inclusiva. Entre os principais instrumentos legais que embasam esse avanço, destaca-se a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que representa marco fundamental na institucionalização da inclusão como um direito inalienável, ao reconhecer a deficiência como uma construção social e ao propor medidas concretas para eliminar barreiras à participação plena.

Apesar dos avanços normativos, inúmeros desafios ainda se impõem à efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar. Muitas instituições enfrentam dificuldades estruturais, como a ausência de recursos físicos e tecnológicos adequados, além da carência de formação continuada que capacite os docentes para lidar com a diversidade em sala de aula. Barreiras atitudinais e culturais também persistem, revelando preconceitos enraizados que dificultam a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva (Oliveira, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estabelece um currículo para o território nacional e reitera aspectos da educação para todos, com orientações de valorização da educação inclusiva e inclusão escolar.

O Decreto nº 10.502/2020, por sua vez que institui a Nova Política Nacional de Educação Especial, tem como objetivo assegurar um atendimento especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em escolas regulares, especiais e/ou bilíngues. Essa política prevê a criação de Centros de Atendimento Educacional Especializado, uma proposta que gerou debates por sua natureza controversa. Embora enfatize a inclusão desses alunos nas escolas regulares, críticos apontam que a medida pode representar um retrocesso, uma vez que a existência de tais centros (escolas especiais e/ou bilíngues) poderiam ser interpretada como um incentivo à segregação, contrariando os princípios da educação inclusiva preconizados por legislações anteriores (Brasil, 2020).

A controvérsia reside na possibilidade de que esses centros afastem alunos do convívio e da aprendizagem em ambientes inclusivos, o que é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Dessa forma, a política foi alvo de análises e discussões por parte de especialistas, educadores e defensores dos direitos do público alvo da educação especial e acabou sendo revogada pelo Decreto 11.370/2023 (Brasil, 2023), deste modo temos reiterada a validação e atualidade da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que é um marco importante na inclusão escolar e orientação da prática educativa pedagógica para o público alvo da educação especial.

Assim, reiteramos que a educação inclusiva se baseia na defesa de valores éticos, políticos e estéticos, bem como nos princípios de justiça e cidadania com verticalidade na educação e inclusão escolar para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da educação inclusiva no Brasil reflete um movimento crescente em direção à construção de uma sociedade mais justa e democrática, que reconhece a diversidade como um valor enriquecedor e não como um desafio a ser superado. Embora a legislação tenha avançado consideravelmente, a implementação efetiva dessas políticas ainda encontra desafios, principalmente no que se refere à formação dos profissionais da educação e à adaptação das escolas.

É necessário um compromisso coletivo para superar as barreiras que ainda persistem e garantir que a educação inclusiva não seja apenas uma diretriz legal, mas uma prática cotidiana nas instituições educacionais. A inclusão escolar dos indivíduos público alvo da educação especial depende não apenas de marcos legais, mas de uma

transformação cultural no ambiente escolar, onde a diversidade seja verdadeiramente valorizada, e todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Assim, é fundamental que o Brasil continue a avançar no fortalecimento das políticas públicas e educacionais, bem como na formação dos educadores, com o objetivo de consolidar uma educação inclusiva e inclusão escolar para todos de fato.

REFERÊNCIAS

- BRASIL.** *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 1990.
- BRASIL.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL.** Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 1999.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL.** Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Educação especial e o atendimento educacional especializado*. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2011.
- 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-DF: Diário Oficial da União, 2015.
- BRASIL.** Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15/05/2025.
- BRASIL.** Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2020.
- BRASIL.** Decreto nº 11.30 de 1 de janeiro de 2023. *Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- OLIVEIRA, Jáima Pinheiro. *Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar*. São Paulo: Contexto, 2023.
- UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. *Revista Educação e Fronteiras*. v. 12, n. 38, p. 1–21, nov. 2022.

ORIGEM HISTÓRICA DA INCLUSÃO NO BRASIL: LACUNAS, EVOLUÇÕES, LEIS E AÇÕES PEDAGÓGICAS

LUZ, Fernanda Oliveira da¹
GOULART, Ruth Ines Dotta Godoy²
DUMMEL, Inês Maria Gugel³

RESUMO

O artigo apresenta as origens históricas, lacunas, evolução, ações legais e pedagógicas da educação inclusiva no Brasil, visando debater o impacto e refletindo sobre a importância da acessibilidade na realidade escolar dos alunos. Diante da problemática referente, quais as origens históricas, bem como as lacunas que interferem na eficácia da inclusão escolar no Brasil? Este estudo objetiva compreender a eficácia de métodos flexíveis para a possibilidade de ampliar a relação de ensino, a compreensão das circunstâncias especiais enfrentadas por cada aluno, contribuindo na garantia da igualdade social. Os resultados mostram que há mais lacunas do que eficiência na educação especial e sua implementação, assim como eficácia global da natureza da educação inclusiva está apenas iniciando. A metodologia é uma pesquisa bibliográfica qualitativa utilizando publicações dos últimos cinco anos visando orientar a investigação, a construção do campo teórico-metodológico, na identificação de categorias de pesquisa, na análise de dados e conclusão.

Palavras-chave: Lacunas. Evoluções. Leis. Ações pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Ainda no século XXI, a educação inclusiva é vista como um dos maiores desafios para o sistema educacional, pois se baseia em incluir os alunos com deficiência intelectual ao espaço escolar regular com igualdades sociais e de aprendizagem.

Será detalhado o que acontece desde a origem da educação inclusiva, pontuando que há leis e direitos que embasam um avanço na qualidade de vida, de ensino e, consequentemente, um futuro melhor para os alunos, discutirá também as origens da Política Nacional da Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e Com Aprendizado ao Longo da Vida e suas múltiplas ações através das ramificações abrangentes em seu meio, nos artigos 205, 206, 208, 212 e 214 da Constituição Federal Brasileira de 1988, que garante a qualquer pessoa brasileira o direito ao estudo, como também às pessoas com deficiência o direito ao ensino e aprendizagem (Brasil, 1996).

Adicionalmente, enfatizando que é dever do Estado e da família com a parceria da sociedade brasileira, assegurar a todos uma educação que viabilize o desenvolvimento pessoal que prepare para a cidadania, apesar destas deliberações constitucionais, numerosas escolas insistem a negligenciar a entrada a estudantes com deficiência no ensino regular ou a não oferecer o ambiente educativo inclusivo de que de fato demanda, portanto, é fundamental nos familiarizarmos com a Legislação da Educação Especial.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, explora as origens da educação inclusiva e suas diversas iniciativas no Brasil. O estudo baseia-se em uma análise minuciosa de textos publicados no Scielo entre 2021 e 2024. Além disso, foram utilizados importantes documentos legais e institucionais, como a Lei Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e diretrizes do Ministério da Educação. Estes elementos foram fundamentais para contextualizar e

¹ Uniarp, fernandaoli703@gmail.com

² Uniarp, goulart@uniarp.edu.br. <https://orcid.org/009-0002-1852-8332>. <http://lattes.cnpq.br/7531079270202845>

³ Uniarp. dummel98@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8279-7508>. <http://lattes.cnpq.br/2043897001241940>.

aprofundar a investigação, evidenciando a complexidade e a abrangência das ações voltadas à educação inclusiva no país.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em princípio, o Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que “Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (Brasil, 2001, art. 84, Inc. VIII), determina um novo capítulo na jornada educacional brasileira, trazendo conhecimento, informação, direcionamento dos direitos que cada criança e adolescente com deficiência pode e deve usufruir.

Garcia (2013) pontua que professores especializados em educação inclusiva levem informação e conhecimento a crianças e adolescentes para assim combater preconceito, propiciar tratamentos com metodologias que envolvam o desenvolvimento pessoal e social em condições de liberdade e dignidade, utilizando também da ludicidade, tecnologia, acessibilidade. Devem, portanto, os professores, ter como maior ferramenta em ambientes escolares o conhecimento de todas as leis direcionadas ao auxílio, amparo, preparo como também orientação de uma vida com cidadania, respeito, e qualidade a cada aluno.

Conforme enfatizado por Brostolin e Souza (2023), torna-se importante exemplificar práticas que dificultam o estabelecimento de relações igualitárias com os alunos, neste raciocínio, entende-se que se trata de uma questão de educação em direitos humanos, uma vez que defendem que a inclusão pressupõe que todos os sujeitos tenham o direito de serem acolhidos tal como aceitos em igualdade, além de formalizar relações interpessoais mais solidárias assim como leis.

A inclusão é um processo que visa a igualdade de gênero, classe social, raça, etnia, religião, é a inserção da igualdade a todas as pessoas, indiferentes de suas peculiaridades e diferenças, Melo (2021, p. 2) defende que “a inclusão é uma reestruturação da prática, da cultura e das políticas vivenciadas nas escolas de forma que estas respondam à diversidade dos alunos”.

Primordialmente, pode-se entender a relevância da educação inclusiva e a necessidade emergindo de sua relevância, para suprir direitos não exercidos de uma porcentagem relativa de brasileiros, perecendo por falta de informação e conhecimento, refletir sobre inclusão também é questionar o processo de exclusão, nem sempre é claro se esse processo educacional é inclusivo ou isolador, baseando-se em situações vivenciadas de crianças com necessidades educativas especiais, Segundo (Almeida *et al.*, 2023), consiste em transparecer seguimento no aparente conflito entre conhecimento e poder justo do profissional inclusivo.

Na realidade, a legislação presente na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e Com Aprendizado ao Longo Da Vida, Brasil (2020) abrange a adaptação de aplicações pedagógicas meios de aprendizagem, instrumentos didáticos, meios escolares para suprir às especificidades e singularidades de cada estudante, garantindo assim o acesso e permanência no ensino regular, de forma eficaz tal como eficiente, tendo como base a ideia de proporcionar benefícios, reconhece as diferenças individuais, compreendendo o novo considerado diferente, visando assegurar a inclusão, a atuação, o progresso e o conhecimento para todos.

Importante ressaltar que a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 é definida como Constituição Cidadã que deu impulso e exigências legais ao tema, estas especificidades da educação inclusiva foram assertivamente confirmadas na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Brasil, 1996, art.1), ambas tornaram impossível retroagir ou estagnar a inclusão com equidade buscada na educação nacional.

Tais políticas levaram à promulgação de uma série de regulamentações desde 2000, resultando na Lei Nº 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” (Brasil, 2000, cap. I, art.1). delineando progressivamente as leis nacionais sobre a inclusão e os contornos do sistema educacional.

Somente em 2015, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva aprovou a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, “Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).” (Brasil, 2015, cap. I, art.1), este movimento de inclusão trouxe mudanças importantes para a estrutura educacional do país, expôs lacunas centralizadas na inclusão e diversidade, destacando os múltiplos significados e contradições da inclusão nas escolas, no domínio da educação.

Segundo Casagrande e Mainardes (2021), a educação especial é o início para uma revolução educacional em todos em seus âmbitos, levantando questões relativas ainda não atendidas com brechas não em conformidade com previsto na legislação: acesso às escolas, processo de aprendizagem específico, estrutura curricular, avaliação, ensino, métodos, infraestrutura, e pré-conceito, educação excludente, adaptação curricular, recursos financeiros limitados, aceitação e reconhecimento da diversidade, iniciativas governamentais e políticas públicas, programas e instituições voltadas à inclusão, falta de apoio do ministério da educação, falta de preparo para a gestão escolar e o apoio profissional.

Voltando a atenção para as minorias antes discriminadas da sociedade brasileira, criou-se a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. “Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências.” (Brasil, 2002, art. 1.), em síntese, a inclusão deve assegurar que todo aluno vivencie a aprendizagem, através de todas as possibilidades de desenvolvimento oferecidas pela escolaridade, enfatizando a Lei Nº 9.394 De Dezembro de 1996, “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Brasil, 1996, art. 1), onde a educação especial é uma forma de escolarização, preferencialmente ministrada na rede regular de ensino, para formar, pessoas com necessidades especiais que sejam alunos que aprendem em ritmos diferentes. Em suma, permanece a questão de saber se a admissão em instituições de ensino para crianças com necessidades especiais está realmente garantida e se de fato integra todos ao ambiente escolar.

Os autores Dainez, Smolka e Souza (2022), apontam que alguns métodos são flexíveis, permitindo que os alunos participem de diversas atividades em sala de aula, elaborando cuidadosamente a transição de um exercício para outro, para estas elaborações é preciso entender as especificidades de cada criança e adolescente, o perfil do aluno,

permitindo o desenvolvimento cognitivo e intelectual do processo, tornando assim os alunos mais confiantes e produtivos.

Curiosamente, o Dia Nacional da Deficiência (21 de setembro), foi instituído por lei em 2005, para chamar a atenção e celebrar a inclusão das pessoas com deficiência, (Garcia, 2013), construindo esforços para combater o capacitismo, estimulando mudanças significativas na estrutura educativa do país.

A Política Nacional de Educação Especial a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e Com Aprendizado ao Longo Da Vida, busca propiciar ações metodológicas na educação inclusiva para adotar e preparar um plano de Atendimento Educacional Especializado em tempo hábil, de acordo com o perfil da criança e adolescente de educação inclusiva, prestando assistência individual e em grupos, usando o ensino humanizado. (Brasil, 2020).

Vale ressaltar que Decreto Nº 9.451, De 26 De Julho De 2018, “Regulamenta o art. 58 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência” (Brasil, 2018, art. 58, Inc. IV). afeta o acesso e a permanência no ensino geral, como apontado pela Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, sendo um enorme avanço na educação inclusiva juntamente com Ministério da Educação, que proporciona visibilidade e possíveis ações para atenderem às deficiências globais de desenvolvimento, altas características especiais, habilidades/talentos, cada aluno em cada espaço escolar da melhor forma possível.

A pesquisa correlata foi realizada com intuito de esclarecer as questões sobre os temas que compõe este artigo. Foram localizados 22 trabalhos sobre inclusão e 23 que abordam os objetivos e conceitos de referências aos estudos.

Estes resultados demonstram a vastidão da pesquisa realizada e confirma todos os apontamentos do referencial teórico, justificam e explicam a importância da Origem Histórica da Inclusão No Brasil: Lacunas, Evoluções, Leis e Ações Pedagógicas, reforçando a necessidade de compreensão das deliberações constitucionais e leis que salvaguardam os direitos fundamentais da educação inclusiva brasileira, assegurando com clareza a efetivação da legislação educacional.

Combatendo as desigualdades sociais, os autores buscam a garantia e efetivação dos Direitos Humanos, que se iniciou na redemocratização do Brasil logo após o fim da Ditadura Militar, através de leis como por exemplo a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, “Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).” (Brasil, 2015, cap. I, art. 1), do mesmo modo decretos como o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. (Brasil, 2011, art 1 e 2).

Conforme enfatizado por Dainez, Smolka e Souza (2022, p. 12), “o lugar reservado a pessoas deficientes era o das instituições especializadas, que tinham por função social prioritária o acolhimento, o cuidado, a proteção e a tutela, somente em um espaço segregado” o artigo desenvolvido trouxe o histórico de implementação e envolvimento de pessoas deficientes antes rotuladas como “ineducáveis”, consideradas “obstáculos insuperáveis” para a sociedade como todo, buscando frisar o desenvolvimento de ensino e aprendizagem inclusivo, gerando reflexão sobre as políticas da educação inclusiva

brasileira, apoiando-se no Estatuto da Criança e do Adolescente, objetivando a cidadania, transparecendo a efetuação da democracia da educação especial, suas lacunas, brechas e ações pedagógica, portanto as duas tabelas foram métodos utilizados como ferramenta para o avanço da educação especial brasileira, ressaltando que a educação é um direito de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das origens históricas, lacunas, brechas, evoluções, ações legais, pedagógicas, em relação à inclusão no Brasil, conclui-se que a educação inclusiva é extremamente necessária, porque é um direito consolidado legalmente, mas só pode ser alcançada se houver profissionais qualificados disponíveis.

É impossível oferecer educação de qualidade, de forma inclusiva, sem acolher integralmente a todos, fornecendo infraestrutura adequada, apoio, auxiliando e orientando integralmente os professores como sujeitos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, entre outros aspectos, é necessário construir instrumentos nos termos da lei, apoiando os profissionais docentes, para serem capacitados e assim continuamente cumprir esta tarefa, levando em conta novos desafios, demandas da sociedade contemporânea, demandas das comunidades escolares, materiais e recursos, instalações profissionais, meios escolares e instituições voltadas ao ensino e aprendizagem, devem estar preparados para se adaptar à diversidade.

Conclui-se que para alcançar as mudanças, é necessário informação e conhecimento de todas as leis relativas à educação inclusiva e à diversidade, debatendo que a educação inclusiva não pode limitar-se ao passado, deve-se concentrar na educação inclusiva atualmente para garantir o futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariangela Lima de *et al.* Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão. **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**, Scielo, volume 104 2023, e5699, p.1-17, 23 out 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbeped/a/vhxMmYmhpQgYb7FSp8wxNkk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 maio. 2024.

BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tania Maria Filiu de. A Docência Na Educação Infantil: Pontos e Contrapontos De uma Educação Inclusiva, **Cad. Cedes, Campinas**, Scielo, n. 119, v. 43, p.1-11, Jan.-Abr., 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5JrGTLJWZvF9HVNDnfBMkg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 maio. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jul. 2024

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de Outubro de 2001**. Brasília, Distrito Federal: Presidência da Republica, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 29 maio. 2024

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência- atualizado**, Senado Federal. Brasília, DF: Senado Federal: 2019. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf?sequence=1#:~:text=Art.,sua%20inclus%C3%A3o%20social%20e%20cidadania. Acesso em: 29 maio. 2024

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei No 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Congresso Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei Nº 10.436, De 24 De Abril de 2002.** Congresso Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei nº 13.146, De 6 de Julho de 2015.** Congresso Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação.:** Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva, E com Aprendizado Ao Longo da Vida. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em: 29 maio. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990. Acesso em: 29 maio. 2024.

CASAGRANDE, Rosana de Castro. MAINARDES, Jefferson. O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil. Rev. **Bras. Ed. Esp.**, Bauru, Scielo, v.27/2021, e0132, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/dm8FKTPRGWCWYCngQKntgjN/?lang=pt>. Acesso em: 29 maio. 2024.

GARCIA, ROSALBA MARIA CARDOSO. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Scielo, v. 18 2013, n. 52, p. 1-22, jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2024.

Mec. **Ministério da Educação.** Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 01 jul. 2024.

O ESPELHO RACHADO DA SÉRIE ATYPICAL: REFLEXOS PARCIAIS DO AUTISMO

MIRANDA, Gabrielli Ramos¹
FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins²

RESUMO

Este trabalho analisou a série *Atypical*, da Netflix, a partir de uma perspectiva crítica quanto à representação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e aos impactos dessa representação na percepção social. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamentando-se na análise de três artigos acadêmicos selecionados segundo critérios específicos definido pelo autor. A partir da aplicação da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), foram identificadas três categorias centrais: inclusão, a própria série *Atypical* e diversidade. Os resultados indicam que, embora a série contribua para visibilizar o autismo e possa ser utilizada como recurso educativo, ela também reforça estereótipos e limita o protagonismo das pessoas autistas. Destaca-se, ainda, a importância do movimento da neurodiversidade e da escuta dos sujeitos autistas como elementos fundamentais para uma inclusão verdadeira. Conclui-se que a produção cultural pode ser uma ferramenta valiosa desde que seja utilizada com criticidade e responsabilidade.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inclusão. Representatividade.

INTRODUÇÃO

A discussão acerca de pessoas com³ Transtorno do Espectro⁴ Autista (TEA) tem ganhado relevância tanto no campo acadêmico quanto nas políticas públicas de inclusão. Cabral e Marin (2017) observaram que o crescimento das publicações nacionais sobre inclusão de crianças com TEA se intensificou a partir de 2009, o que pode estar relacionado à regulamentação publicada pelo Ministério da Educação em 2008, que passou a orientar a inclusão desses alunos no ensino regular. Já no contexto internacional, os estudos sobre o tema têm sido desenvolvidos desde 1993, com maior constância ao longo dos anos.

Nesse contexto, a representação midiática do autismo, especialmente em produções como a série *Atypical*, desempenha um papel significativo na construção de imagens e preconceitos, mas também na promoção do debate sobre a diversidade e os direitos das pessoas com deficiência⁵. A série, lançada pela Netflix em 2017, narra a história de Sam Gardner, um jovem de 18 anos, com Transtorno do Espectro Autista que busca sua independência e um relacionamento amoroso.

A obra, embora traga elementos que podem promover a discussão sobre a inclusão, também evidencia aspectos problemáticos quanto à forma de representar o sujeito autista. Enquanto o protagonista é retratado a partir de uma narrativa muitas vezes mediada por familiares e especialistas, a série tende a estereotipar comportamentos e, por vezes, restringe a complexidade do espectro a visões pré-concebidas. Este trabalho, portanto, busca investigar como tais representações influenciam a percepção social do autismo e os métodos pedagógicos voltados para a inclusão no ambiente escolar.

¹ UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. gabrielli.miranda@discente.uenp.edu.br. <https://lattes.cnpq.br/2700083341113025>.

² UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. alvaro.junior@uenp.edu.br. <https://orcid.org/0000-0003-0726-1177>. <http://lattes.cnpq.br/4687363695453133>.

³ Vale ressaltar que o termo "Portador" bastante popularizado foi considerado incorreto pela lei Federal nº 13.146/2015 que é considerada um marco da inclusão no Brasil e é denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência consagrando, portanto, a terminologia "pessoa COM deficiência" como a forma correta.

⁴ O conceito de espectro reflete uma ampla variação na apresentação clínica do transtorno, abrangendo desde indivíduos com déficits significativos até aqueles com habilidades mais preservadas. De acordo com o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), o TEA é definido por déficits persistentes na comunicação e interpretação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades.

⁵ A Lei nº 12.764/2012, traz que, pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

METODOLOGIA

Para responder à questão “Como a série *Atypical*, da Netflix, representa o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e quais são os impactos dessa representação na percepção social do autismo?”, foi realizada uma pesquisa sistemática, qualitativa e de cunho bibliográfico. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica possibilita a reunião de conteúdos gerais e atualizados sobre o tema, permitindo o acesso a dados significativos acerca dos estudos já realizados.

A seleção do material empírico partiu de um levantamento sistemático de artigos científicos em plataformas de indexação acadêmica, como Google Acadêmico, SciELO e repositórios institucionais. O Quadro 1 dados básicos dos artigos analisados.

Quadro 1 – Dados básicos dos artigos analisados.

Código	Ano	Autor(a)	Título
A01	2023	Oliveira E. N. de; et al.	Os sentidos de inclusão na textualização do corpo na série <i>Atypical</i>
A02	2021	Cruz, P. S. G; Altmann, H.	<i>Atypical</i> : Neurodiversidade e Pedagogias Da Sexualidade
A03	2020	Silva, S; Silva, G.	Ensinar pelas séries: <i>atypical</i> e a problemática do transtorno do espectro do autismo (TEA)

Fonte: Autores (2025).

Considerando restrições de tempo e com o objetivo de agilizar o processo de busca, o autor utilizou, de forma complementar, a ferramenta ChatGPT, desenvolvida pela OpenAI, como apoio à identificação inicial de artigos relevantes ao tema. Contudo, o autor está ciente das limitações inerentes ao uso de modelos de linguagem baseados em inteligência artificial. De acordo com a própria OpenAI, o ChatGPT pode apresentar respostas factualmente incorretas ou imprecisas, fenômeno conhecido como “alucinação”, sendo recomendada a verificação rigorosa de qualquer conteúdo gerado (OPENAI, 2024).

Dessa forma, todas as indicações obtidas por meio do ChatGPT foram submetidas à verificação manual, priorizando somente os artigos acadêmicos publicados em periódicos científicos reconhecidos e disponíveis em acesso aberto. Os textos selecionados foram organizados, classificados e analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Crítérios de Inclusão: abordar especificamente o Transtorno do Espectro Autista (TEA); tratar da temática da inclusão social e/ou educacional; estar relacionado ao campo da inclusão de pessoas com deficiência.

Crítérios de Exclusão: não abordar a temática da inclusão; não mencionar ou discutir a série *Atypical*; estar fora do recorte temporal definido (últimos cinco anos).

Um dos artigos foi desconsiderado, restando três artigos para análise aprofundada. A metodologia de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), foi aplicada em cinco etapas:

1. **Preparação dos Dados para Análise:** Os três artigos foram codificados e salvos no formato PDF em serviço de armazenamento online, garantindo a organização e a disponibilidade dos documentos.
2. **Análise do Material:** Realizou-se uma leitura detalhada dos textos, com destaque para os resumos, resultados, discussões e considerações finais.
3. **Codificação:** Foi criado um sistema de códigos para categorizar as informações. Os artigos foram identificados como A01/2023, A02/2021 e A03/2020, seguindo a ordem decrescente do ano de publicação.
4. **Categorização:** A leitura dos artigos permitiu a identificação de semelhanças e a organização das informações em três categorias: a) Inclusão, b) a Série *Atypical* e c) Diversidade.

5. **Análise de Conteúdo:** Por fim, procedeu-se à interpretação dos dados considerando os conteúdos dos artigos e as referências de autores consagrados na área.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A partir da análise dos artigos se vê o quando a pessoa com TEA ainda precisa de amparo por meio da inclusão e a série *Atypical* ainda que de uma maneira forçada, traz uma reflexão sobre o autista em convívio com a sociedade. Nesta seção, iremos interagir com os 3 artigos selecionados. Observamos que a maioria dos artigos abrange todas as categorias, tendo em vista que articulam em volta do mesmo tema.

Na categoria A) *A inclusão*, todos os artigos apontam a importância da inclusão de pessoas com Autismo, de modo que a série aponta a falta desta inclusão dentro do ensino em que o Sam acabando sendo alvo de comédia, essa ausência de inclusão evidencia como os paradigmas excludentes continuam fortemente presentes na sociedade. Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), o autismo é frequentemente associado a uma condição de “diferente”, sendo a pessoa autista colocada à margem de uma sociedade que se estrutura a partir de concepções normativas do que é considerado “normal”.

Segundo o artigo A01 “*Embora abram janelas para a reflexão sobre a inclusão de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não se abrem espaços para incluir a individualidade, seus modos de significar*” (OLIVEIRA et al., 2023, p. 27), a inclusão de pessoas com TEA não beneficia somente elas e sim a sociedade em geral que vão acabando com os preconceitos já estruturados.

Na próxima categoria a B) *A série Atypical*, os três artigos analisados nesta categoria convergem ao reconhecer a série *Atypical* como uma produção audiovisual relevante para a discussão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda que adotem enfoques distintos. O estudo de Oliveira et al. (2023) parte de uma perspectiva crítica discursiva, destacando que, embora a série promova reflexões importantes sobre inclusão, ela ainda reforça estereótipos ao representar o sujeito autista por meio de discursos mediados por familiares e especialistas, sem lhe conferir voz direta. Por outro lado, Cruz e Altmann (2021) concentram-se nas pedagogias da sexualidade e nas normas sociais que regulam a afetividade, evidenciando como *Atypical* tensiona as vivências neurodiversas frente aos padrões normativos impostos pela sociedade. Já Silva e Silva (2020) adotam uma abordagem mais prática e educacional, ressaltando o potencial da série como recurso pedagógico para trabalhar temas como inclusão e empatia no ambiente escolar, especialmente pela maneira acessível com que retrata o cotidiano de um adolescente autista e sua família.

De forma geral, os três estudos reconhecem que *Atypical* contribui para a visibilidade do autismo e pode ser utilizada como recurso educativo, embora aponte limitações na representatividade plena do sujeito neurodiverso. Como sintetiza Cruz e Altmann “A série possibilita a abertura de debates sobre os temas abordados, além de despertar a curiosidade e quebrar estereótipos socialmente construídos” (2021, p. 72).

Já na letra C) *Diversidade*, O artigo de Cruz e Altmann (2021) aborda a diversidade de maneira profunda ao articular os conceitos de neurodiversidade, sexualidade e inclusão em um contexto sociocultural marcado por normas e padrões que excluem corpos e experiências consideradas “fora da norma”. As autoras analisam como a série *Atypical* representa o personagem autista Sam Gardner em sua busca por autonomia e afetividade, revelando o tensionamento entre seu modo singular de existir e as expectativas sociais impostas pela cultura capacitista. A diversidade, nesse sentido, é tratada como algo que vai além da mera aceitação da diferença: é entendida como um direito de existir plenamente em sua singularidade, sem que isso implique em patologização ou exclusão. Nesse ponto, o artigo afirma que “*ressalta-se a relevância do movimento da neurodiversidade em prol da fluidez de corpos e experiências tidas como abjetas e, por isto, marginalizadas*” 2021, p. 67), reforçando a importância de compreender o autismo e outras condições não como déficits a serem corrigidos, mas como expressões legítimas da experiência humana. Assim, o estudo

contribui para ampliar o debate sobre diversidade, desafiando os limites normativos da convivência social e propondo práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da série *Atypical*, à luz dos três artigos selecionados, revela que, embora a produção contribua para a visibilização do TEA e possa ser utilizada como recurso pedagógico, ela apresenta limitações significativas quanto à representatividade autêntica e à desconstrução de estereótipos. A narrativa, centrada no cotidiano de um adolescente autista, evidencia problemas na maneira em que o autismo é representado, sobretudo por meio de lentes normativas que reduzem a complexidade do espectro a comportamentos previsíveis.

Os estudos analisados apontam para o potencial da série como instrumento para fomentar debates críticos sobre inclusão e empatia, mas também alertam para o risco do reforço de visões capacitistas na ausência de uma escuta ativa e do protagonismo dos sujeitos autistas. Em última análise, a transformação do debate sobre o TEA na mídia e na educação dependerá da articulação de práticas inclusivas que reconheçam e valorizem a singularidade de cada indivíduo, superando narrativas truncadas e promovendo a plena cidadania das pessoas autistas.

Conforme já foi afirmado no decorrer do texto, é notável a inserção do autismo em uma série de streaming, porém, por vezes, é uma representação equivocada. A produção caracteriza a pessoa com TEA como alguém isolado em uma “bolha”, incapaz de interagir ou se socializar pouco com o exterior, de uma forma robótica. Logo no primeiro episódio, o protagonista, Sam, é colocado em uma situação em que poderia iniciar um relacionamento com uma garota, mas acaba agindo de forma abrupta, empurrando-a no chão. Essa cena, embora inserida na tentativa de criar uma atmosfera cômica, pode contribuir para uma compreensão distorcida do transtorno.

O uso do humor em contextos como esse pode levar à desinformação do público, reforçando estereótipos sobre o autismo. Isso fica evidente quando, em determinado episódio, após Sam sofrer um colapso nervoso, uma colega afirma aos demais: “ele não é normal”. Declarações como essa não apenas reforçam o estigma social, mas também sustentam uma visão patologizante das pessoas com TEA.

É inegável que séries que abordam o autismo representam um avanço importante na visibilidade dessa temática, contribuindo para o debate público e a luta por inclusão. No entanto, ainda existem lacunas significativas a serem preenchidas. É fundamental que futuras produções (sejam séries ou filmes) retratem protagonistas diagnosticados com TEA de forma mais sensível, realista e plural, o que pode favorecer efetivamente a inclusão social e o combate aos preconceitos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**: DSM-5. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 249, p. 1, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 maio 2025.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. **Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, e142079, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698142079>.

CRUZ, Pâmela Suelen Gama da; ALTMANN, Helena. **Atypical**: neurodiversidade e pedagogia da sexualidade. *Revista Diversidade e Educação*, v. 9, n. 1, p. 66–92, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/13047>. Acesso em: 14 maio 2025. Escavador+3Portal de Periódicos FURG+3Google Acadêmico+3.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Ediney Nunes de; *et al.* **Os sentidos de inclusão na textualização do corpo na série Atypical**. *Traços de Linguagem - Revista de Estudos Linguísticos*, v. 7, n. 2, p. 1–14, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/12005>. Acesso em: 14 maio 2025. Plataforma CpE+3Periódicos UNEMAT+3ORCID+3.

OPENAI. Does ChatGPT tell the truth? San Francisco: OpenAI, 2024. Disponível em: <https://help.openai.com/en/articles/8313428-does-chatgpt-tell-the-truth>. Acesso em: 16 maio 2025.

SILVA, Solange Rocha da; SILVA, Giuslane Francisca da. **Ensinar pelas séries**: Atypical e a problemática do transtorno do espectro do autismo (TEA). *Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, v. 1, n. 3, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/2435>. Acesso em: 14 maio 2025.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM FOCO NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TEA

FARIA, Hdanubya Cassya do Nascimento¹
NERVIS, Jonis Jecks²

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as políticas públicas de formação continuada de professores para a educação inclusiva vigentes no Brasil. A Constituição Federal assegura o direito à educação de qualidade às pessoas com necessidades especiais no ensino regular. Contudo, para que isso seja efetivado, é necessária uma capacitação especializada dos educadores. Esta pesquisa busca analisar de que maneira as políticas públicas de educação especial, com foco na formação continuada do professor, têm contribuído para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A metodologia envolve pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas em uma escola municipal em Jacarezinho (PR). Espera-se, como resultado, a elaboração de um curso de formação continuada para aprimorar o desempenho docente na educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação continuada. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação (PPED) – Mestrado Profissional em Educação Básica na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). O estudo aborda a educação inclusiva e as contribuições das políticas públicas para a formação de professores voltada para o aluno com TEA matriculado na rede regular de ensino, mais especificamente no ensino fundamental, anos iniciais, da rede pública de ensino.

A educação inclusiva tem fomentado debates sociais e educacionais em razão de sua relevância e das dificuldades para sua efetiva implementação. Nesse sentido, esta pesquisa tem como foco abordar a educação inclusiva e as contribuições das políticas públicas para a formação de professores voltada para o aluno com TEA matriculado na rede regular de ensino, mais especificamente no ensino fundamental, anos iniciais, da rede pública de ensino.

Sabe-se que a efetivação da inclusão não é tarefa simples e tampouco deve ser imputada somente aos professores, para isso são necessárias políticas públicas eficientes para a formação continuada do professor a fim de ampliar o universo do conhecimento, tanto para o professor regular como do professor especializado.

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) impõe aos Professores o desafio de desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas nas escolas de Educação Básica. Considerando que o TEA é reconhecido legalmente como uma deficiência (Lei nº 13.146/2015), é assegurado para todos os efeitos legais que seus direitos sejam garantidos (Brasil, 2015), e para esses direitos serem alcançados é necessário que o ensino esteja adaptado adequadamente para eles. A Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão asseguram o direito desses alunos à educação inclusiva, exigindo das instituições escolares um planejamento cuidadoso e a capacitação contínua de sua equipe, melhores condições de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência intelectual.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) dedica um capítulo específico à Educação Especial, resultado das lutas e conquistas dos

¹ Universidade do Norte do Paraná. nascimentohtdanubya@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-3331-8596>, <https://lattes.cnpq.br/3751147623278923>.

² Universidade do Norte do Paraná. jonisjn@uenp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-3651-297>, <http://lattes.cnpq.br/62643467911956095>.

direitos das pessoas com deficiência. No entanto, para que se concretize uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual haja igualdade de acesso e permanência para todos, especialmente nas instituições escolares, é fundamental que a legislação assegure os direitos de cada indivíduo, promovendo a inclusão em todos os espaços sociais.

O interesse pela temática formação de professores para inclusão se originou na formação como pedagoga (2017 a 2020) durante meu Estágio Obrigatório em uma Escola Pública, em que tive a oportunidade de observar a presença de alunos com TEA, e tive a impressão de que o ensino não estava adequadamente adaptado a esses alunos, o que dificultava sua inclusão e tornava o processo educacional menos eficaz para eles. No entanto, também notei os desafios que muitos educadores enfrentam em relação à inclusão, o que destaca a necessidade urgente de uma formação continuada de qualidade.

É importante que se diga que a análise crítica que se fará não é direcionada especificamente à escola e aos profissionais que serão objeto de investigação, já que esses servirão apenas para ilustrar uma realidade encontrada no sistema educacional. Sendo assim o trabalho não tem um caráter de denúncia, mas pretende levantar pontos e problematizar questões importantes como a formação continuada de professores, haja vista os debates sociais que giram em torno dessa temática.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta pesquisa será de natureza qualitativa, conforme os pressupostos de Gatti (2002), sendo desenvolvida em uma escola da rede pública do município de Jacarezinho (PR). O principal objetivo é analisar as políticas públicas voltadas à formação continuada de professores para o ensino especial, com foco na sua efetividade na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e na melhoria da qualidade do ensino. Além disso, pretende-se identificar as principais demandas e desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em especial aqueles com TEA.

Inicialmente, será realizado um levantamento documental com base nas legislações vigentes que tratam da educação inclusiva, especialmente no que se refere às diretrizes para a formação continuada de professores. Essa etapa busca compreender os marcos legais que sustentam as políticas educacionais inclusivas no Brasil. Na segunda etapa da pesquisa, será realizada a coleta de dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas com professores, atuantes na escola selecionada. As entrevistas terão como finalidade identificar o nível de formação dos docentes para o atendimento educacional especializado, levantar dados sobre o número de alunos com TEA inseridos na instituição e compreender as estratégias utilizadas para sua inclusão. Todo o processo de coleta de dados seguirá as diretrizes éticas previstas na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o consentimento livre e esclarecido dos participantes, bem como a preservação de sua privacidade e confidencialidade das informações. A pesquisa respeitará, em todas as suas etapas, os princípios éticos do respeito à dignidade humana, da beneficência e da justiça. Para sua realização, será solicitada autorização da Secretaria Municipal de Educação e da gestão da escola participante.

Após a coleta e organização dos dados, será realizada uma análise interpretativa das informações obtidas, à luz dos referenciais teóricos e legais adotados, com o intuito de diagnosticar a realidade da escola quanto às práticas inclusivas. Para a interpretação dos dados oriundos das entrevistas, será utilizada a técnica de Análise de Conteúdo. Conforme Bardin (2016, p. 125), essa técnica organiza-se em três etapas cronológicas: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A utilização desses dados, bem como a sua análise serão utilizados para a realização do produto educacional, que poderá servir como suporte para os professores através de um curso de formação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Segundo Mantoan (1997) a inclusão é um desafio que, quando assumido de forma comprometida pela escola comum, contribui diretamente para a melhoria da qualidade da educação básica, pois para que os alunos, com e sem deficiência, possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de entender e reconhecer as individualidades de cada aluno. Esse aprimoramento não é opcional, pois, caso contrário, os estudantes correm o risco de vivenciar um processo educacional pouco significativo, desperdiçando um tempo precioso e irreversível de suas vidas: o período do desenvolvimento.

Ainda de acordo com Mantoan (2011), às iniciativas em favor do acesso dos alunos da educação especial às turmas das escolas comuns e aos novos serviços especializados propostos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, visam à transposição das barreiras que os impediam de cursar com autonomia todos os níveis de ensino em suas etapas e modalidades, resguardando-lhes o direito à diferença, na igualdade de direitos.

A autora destaca, também, que em decorrência dessa legislação, a educação especial direciona-se à tarefa de complementar a formação dos alunos que constituem seu público-alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência (Mantoan, 2011).

No âmbito da formação continuada de professores, é fundamental mencionar a contribuição de António Nóvoa (1991), cujo trabalho tem relevância em contextos brasileiros e em uma perspectiva global. Nóvoa discute a necessidade premente de repensar a formação docente, destacando a evolução das práticas pedagógicas e a crescente complexidade do ambiente educacional. Suas reflexões têm implicações significativas para o aprimoramento da formação de professores no Brasil, onde os desafios na área da educação são notáveis.

De acordo com Carvalho (2001, p.42), “a Educação inclusiva deve ser entendida como um processo e não como uma providência a ser tomada.” Nesse sentido, a inclusão deve ser uma prática comum a todos em quaisquer espaços da nossa sociedade, principalmente no sistema educacional. As práticas inclusivas não devem ser vistas como uma providência emergente, refletida em ações afirmativas que buscam combater o preconceito e as desigualdades de oportunidades. Vale ressaltar que se há um processo de segregação em nossa sociedade, este é fruto de um processo histórico de intolerância às diferenças, seja ela relacionada às crenças religiosas, raça, etnia, gênero, sexualidade, situação econômica, dentre outras.

Conforme Mazzotta (2010), a Educação Inclusiva demanda políticas públicas pautadas no critério de justiça, contemplando algumas focalizações que possam diminuir ou reparar desigualdades sociais. Tais ações só podem ser realizadas mediante mobilização, conscientização e compromisso com a inclusão escolar. Ressalta ainda, a importância da mobilização e conscientização da comunidade escolar, incluindo professores, pais e alunos, para o sucesso da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a educação inclusiva não é apenas uma meta, mas um propósito com objetivos que devem ser atingidos, e para isso ocorrer é necessário a formação continuada dos professores para um ensino de qualidade a todos os estudantes de modo que respeite, complete e, efetivamente, possibilite a inclusão de estudantes com o Transtorno do TEA. Desse modo, quando essa formação é adequada, possibilita a construção de profissionais mais competentes, éticos e humanos, que têm consciência do seu papel dentro e fora do ambiente escolar.

Uma escola inclusiva pressupõe uma política educacional igualmente inclusiva, sustentada por princípios e diretrizes que promovam a inclusão social. No projeto político-pedagógico e na proposta curricular de cada instituição, devem estar presentes programas,

metas e ações que assegurem a participação de todos no processo educacional, sem discriminações ou exclusões.

Embora as leis do país garantam a educação para todos, o ensino às pessoas com deficiência ainda tem sido colocado em discussão pela perspectiva da Educação Inclusiva. A escola, dessa forma, é vista como agência promotora dessa perspectiva. Ela deve promover o desenvolvimento de crianças e jovens com necessidades especiais de modo a possibilitar que os mesmos possam atingir o máximo de progresso educacional e integração

social. Assim, os cursos de formação de professores devem promover o diálogo das didáticas com os recursos, de modo que o profissional possa acolher o novo, livre de preconceito, e, principalmente, comprometido com a função social e cultural da escola.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para futuras reflexões a partir da inclusão dos alunos com TEA e da importância de estimular precocemente a criança, para que elas possam gozar de todos os seus direitos e participar ativamente na sociedade.

AGRADECIMENTOS

Este projeto de pesquisa marca o início da construção da minha dissertação, que será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPED) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Agradeço profundamente ao Programa pelo compromisso com a transformação da realidade educacional e por acreditar no potencial de seus pesquisadores. Expresso minha sincera gratidão pelo fomento concedido, que será essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço, de maneira especial, ao meu orientador, Professor Doutor Jonis Jacks Neves, pela orientação cuidadosa, apoio constante e comprometimento que serão fundamentais para a construção deste trabalho e para o desenvolvimento completo da pesquisa.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, com palavras, incentivos ou ações, deixo aqui minha gratidão. Este trabalho carregará um pouco de cada um que caminhou comigo até aqui e seguirá até a concretização da dissertação.

REFERÊNCIAS

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

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

MANTOAN, Maria. Tereza. Eglér. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: MEC/SEESP, 2007

TARDIF, M. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM, 2003.

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉRES GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB** (Lei n.º 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ESTRATÉGIAS E BENEFÍCIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

SANTOS, Marisete de Oliveira¹
GOULART, Ruth Inês Dotta Godoy²
DUMMEL, Inês Maria Gugel³

RESUMO

O estudo aborda a inclusão escolar de alunos com deficiência destacando estratégias pedagógicas e benefícios para garantir uma educação equitativa no Ensino Fundamental. Tem como objetivo discutir estratégias para a inclusão efetiva desses alunos, evidenciando o impacto de metodologias adequadas, do uso da sala de recursos multifuncionais e do atendimento educacional especializado no processo de aprendizagem. A pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica sobre práticas inclusivas na educação, analisando legislações, diretrizes pedagógicas e estudos acadêmicos que sustentam a importância da adaptação curricular, do suporte especializado e da acessibilidade no ambiente escolar. O resultado aponta que metodologias inclusivas, como a flexibilização do ensino e o uso de materiais adaptados, contribuem para a aprendizagem dos alunos com deficiência. A adoção de estratégias pedagógicas inclusivas promove a autonomia e participação ativa no ambiente escolar. Dessa forma, a escola se torna um espaço inclusivo, garantindo equidade no ensino e oferecendo oportunidades de aprendizado.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação inclusiva. Metodologias inclusivas. Equidade na educação.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência (PCD's) é um dos grandes desafios e compromissos da educação contemporânea. A construção de um ambiente educacional acessível e equitativo exige a implementação de estratégias pedagógicas que garantam a participação ativa desses alunos no processo de aprendizagem, com uma boa educação inclusiva busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou múltiplas, tenham acesso a um ensino de qualidade, promovendo equidade e justiça social.

Neste contexto, este estudo tem como objetivo discutir estratégias pedagógicas que viabilizam a inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Fundamental, analisando o impacto de metodologias inclusivas, do uso da sala de recursos multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica de estudos acadêmicos, legislações e diretrizes pedagógicas, buscando compreender como a adaptação curricular, a acessibilidade e o suporte especializado contribuem para o desenvolvimento e a participação ativa desses alunos no ambiente escolar.

O estudo busca evidenciar que a inclusão escolar, quando realizada de forma planejada e estruturada, não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas também promove um ambiente educacional mais diversificado, enriquecedor e equitativo para todos os estudantes. Dessa forma, espera-se contribuir para ampliar a compreensão sobre a importância da inclusão escolar e para fortalecer a adoção de práticas pedagógicas que favoreçam a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos os alunos, possam desenvolver plenamente seu potencial e exercer sua cidadania.

METODOLOGIA

¹ Uniarp, mariseteo.santos@gmail.com

² Uniarp, goulart@uniarp.edu.br. <https://orcid.org/009-0002-1852-8332>. <http://lattes.cnpq.br/7531079270202845>

³ Uniarp, dummel98@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8279-7508>. <http://lattes.cnpq.br/2043897001241940>.

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica de fontes acadêmicas, legislações e diretrizes pedagógicas que tratam da inclusão escolar de alunos com deficiência. A pesquisa tem caráter exploratório e descritivo, analisando legislações educacionais, diretrizes pedagógicas, artigos científicos e estudos acadêmicos que discutem práticas inclusivas no Ensino Fundamental. A pesquisa é de natureza qualitativa, pois busca interpretar e analisar criticamente os desafios e avanços na inclusão escolar, sem a utilização de dados numéricos ou estatísticos.

Os dados serão coletados a partir de fontes como: Legislação educacional; Artigos científicos e livros acadêmicos; Diretrizes pedagógicas emitidas pelo Ministério da Educação. Os dados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, categorizando as informações coletadas para identificar padrões e tendências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão escolar de alunos com deficiência (PCD's) é um princípio fundamental da educação contemporânea e um direito assegurado por legislações nacionais e internacionais. No Brasil, diretrizes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orientam práticas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular (BRASIL, 1996, 2015, 2008). No entanto, a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios, como a falta de preparo docente, a escassez de recursos adequados e a necessidade de adaptação curricular.

Conforme aponta Mantoan (2006), a educação inclusiva não se limita à inserção dos alunos com deficiência no ensino regular, mas exige a transformação das práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada estudante. Um dos pilares para a inclusão escolar é a adaptação curricular, que permite flexibilizar conteúdos e estratégias pedagógicas para atender às diferentes formas de aprendizagem. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2015), a adaptação curricular deve ser pensada de forma individualizada, garantindo que os alunos tenham acesso aos conteúdos de maneira significativa e adequada às suas capacidades. Essa adaptação pode incluir o uso de materiais didáticos diferenciados, ajustes na avaliação e a implementação de metodologias ativas que favoreçam a participação de todos.

Além das adaptações no currículo, a formação e capacitação dos professores são fundamentais para garantir práticas pedagógicas inclusivas. Glat e Pletsch (2019) destacam que muitos docentes ainda encontram dificuldades em trabalhar com a diversidade na sala de aula devido à falta de formação específica na área da educação especial. Assim, é essencial que a formação inicial e continuada dos professores contemple estratégias inclusivas, permitindo que eles desenvolvam práticas que respeitem as diferenças e promovam o aprendizado significativo.

Outro fator determinante para a inclusão escolar é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que fornece suporte pedagógico complementar aos alunos com deficiência. O AEE é regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011, que estabelece sua oferta obrigatória e gratuita para os estudantes que necessitam de apoio adicional (BRASIL, 2011). Esse atendimento pode ocorrer nas salas de recursos multifuncionais, que contam com materiais adaptados e tecnologias assistivas para auxiliar no desenvolvimento das habilidades dos alunos.

A parceria entre escola, família e comunidade também desempenha um papel fundamental na efetivação da inclusão. A participação ativa dos pais e responsáveis no processo educacional contribui para um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento dos alunos e possibilita um diálogo constante com os professores e a equipe pedagógica. De acordo com as Diretrizes da Educação Inclusiva (MEC, 2015), a colaboração entre escola e família favorece a criação de estratégias conjuntas para superar desafios e potencializar o aprendizado dos alunos com deficiência.

Dessa forma, a efetivação da inclusão escolar exige um compromisso coletivo, envolvendo políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras e um ambiente escolar acessível e acolhedor. Como destaca Mantoan (2006), a inclusão escolar não deve ser vista como uma adaptação pontual, mas como uma mudança estrutural na educação, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária, garantindo o acesso, permanência e sucesso dos alunos com deficiência no ambiente escolar regular.

A LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece que o ensino deve ser ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito à educação em ambientes inclusivos e a oferta de recursos de acessibilidade e apoio pedagógico especializado (BRASIL, 1996, art. 54).

A inclusão escolar de alunos com deficiência não se limita às adaptações dentro do ambiente escolar; ela depende de uma rede de apoio que envolve escola, profissionais especializados e, principalmente, a família. Segundo Mantoan (2006), a inclusão escolar só é efetiva quando há uma parceria entre escola e família, pois o envolvimento dos responsáveis contribui para que as adaptações pedagógicas sejam mais eficazes e alinhadas às necessidades individuais dos alunos.

A família desempenha um papel essencial na mediação entre a criança e a escola, facilitando sua adaptação ao ambiente educacional e auxiliando no desenvolvimento de sua autonomia. De acordo com Glat e Pletsch (2019), a participação familiar fortalece a autoestima da criança e favorece sua socialização, uma vez que os pais e responsáveis podem atuar como mediadores no processo de interação com colegas e professores.

A sociedade tem um papel fundamental na promoção da inclusão escolar, pois influencia diretamente as políticas públicas, a formação de valores e a estruturação de espaços acessíveis. Segundo Mantoan (2006), a inclusão não pode ser encarada apenas como uma adaptação do sistema educacional, mas como uma transformação social que garanta o direito de todas as pessoas à educação de qualidade.

Um dos principais desafios para a inclusão escolar é a superação de barreiras atitudinais, ou seja, preconceitos e estereótipos que ainda existem em relação às pessoas com deficiência. Como apontam Glat e Pletsch (2019), a sociedade precisa desconstruir a visão de que a deficiência é um fator limitante absoluto e, em vez disso, reconhecer o potencial dos indivíduos quando lhes são oferecidas oportunidades adequadas. Campanhas de conscientização, eventos de sensibilização e a presença da temática da inclusão na mídia são formas de transformar mentalidades e promover uma aceitação mais ampla da diversidade.

As empresas e instituições privadas também desempenham um papel importante na inclusão escolar ao apoiarem projetos educacionais voltados para a diversidade. Parcerias entre escolas e empresas podem possibilitar a oferta de estágios, atividades extracurriculares e capacitações que favoreçam o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Segundo Rodrigues (2013), quando a sociedade civil se envolve no processo de inclusão, ampliam-se as oportunidades para que esses estudantes tenham acesso a um ensino mais completo e significativo.

Outro aspecto essencial da participação social na inclusão escolar é o fortalecimento das redes de apoio comunitário. Organizações não governamentais (ONGs), associações de pais e grupos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência atuam como agentes fundamentais na promoção da inclusão, fornecendo suporte às famílias, orientando educadores e cobrando o cumprimento das legislações inclusivas. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2015), a colaboração entre diferentes setores da sociedade é essencial para a efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

A presença das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) na escola contribui significativamente para a personalização do ensino. Segundo Glat e Pletsch (2019), a utilização de recursos pedagógicos diversificados nas SRMs possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras dos estudantes, ampliando suas possibilidades

de aprendizagem. Além disso, esses espaços não substituem o ensino regular, mas complementam o trabalho realizado pelos professores da sala de aula comum, promovendo adaptações curriculares e metodológicas para facilitar a inclusão.

Embora as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado sejam políticas fundamentais para a inclusão escolar, sua implementação ainda enfrenta desafios. A falta de formação adequada dos professores, a escassez de materiais pedagógicos adaptados e a infraestrutura inadequada em algumas escolas dificultam a oferta de um atendimento realmente eficaz (Mendes, 2010).

Para superar essas dificuldades, é necessário que as redes de ensino invistam na capacitação dos profissionais e na ampliação dos recursos destinados à educação especial. Como apontam Glat e Pletsch (2019), o sucesso das práticas inclusivas depende do envolvimento de toda a equipe escolar, da colaboração das famílias e do suporte da sociedade na defesa dos direitos dos alunos com deficiência.

Por fim, a inclusão escolar só pode ser plenamente alcançada quando toda a sociedade reconhece sua importância e se mobiliza para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a uma educação digna e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um direito garantido por legislações nacionais e internacionais e representa um avanço significativo na construção de uma sociedade mais equitativa e acessível. No entanto, sua efetivação ainda enfrenta desafios, como a necessidade de formação continuada para os docentes, adaptações curriculares e a oferta adequada de recursos pedagógicos.

O estudo demonstrou que estratégias como a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas, a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) são fundamentais para garantir a aprendizagem e a participação ativa dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Além disso, a inclusão escolar beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar, promovendo valores como empatia, respeito à diversidade e colaboração.

Com base nos referenciais teóricos abordados, reforça-se a importância da educação inclusiva na promoção do desenvolvimento cognitivo e social. O sucesso desse processo depende do comprometimento dos gestores educacionais, professores, familiares e da sociedade como um todo.

A educação inclusiva é um processo em construção, que exige comprometimento coletivo e investimentos contínuos. Para que a inclusão se concretize de maneira efetiva, é imprescindível que haja formação adequada para os profissionais, adaptação dos materiais e metodologias de ensino, além de políticas públicas que garantam o suporte necessário. Somente com esses elementos será possível transformar a educação inclusiva em uma realidade que beneficie a todos os envolvidos.

Portanto, para que a inclusão escolar se torne uma realidade efetiva, é essencial investir na formação docente, na acessibilidade e na sensibilização de toda a comunidade escolar. Somente assim será possível garantir que a escola cumpra seu papel de proporcionar uma educação de qualidade para todos, sem distinções. Ao garantir a inclusão de alunos com deficiência, a escola promove um ambiente de aprendizado mais colaborativo e diversificado, preparando os estudantes para uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Dessa forma, a pesquisa contribui para o debate sobre a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que assegurem uma educação verdadeiramente acessível para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 14 de mar. 2025

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_aee.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva: cultura, políticas e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Wak, 2019. Disponível em: <https://www.editorawak.com.br/livros/educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2006. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva: de onde viemos, para onde vamos**. 1. ed. São Paulo, SP: Memnon, 2010. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/materiais/acervos/acervo-bibliografico/livros-impressos-1/inclusao-escolar-e-educacao-inclusiva>. Acesso em: 11 mar. 2025.

ONU – **Organização das Nações Unidas**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque: ONU, 2006. Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. 1. ed. São Paulo, SP: Summus, 2006. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Inclus%C3%A3o_e_educac%C3%A3o.html?id=SOfpNok80skC. Acesso em: 20 mar. 2025.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2681>. Acesso em: 25 mar. 2025.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 1. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <https://penta3.ufrgs.br/edu/Vygotsky/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA GLEIDIS RODRIGUES EM TIMBÓ GRANDE/SC

LARA, Paola Cruz de¹
JOMBRA, Jussara Aparecida²

Resumo – Este artigo relata a experiência do estágio supervisionado em Educação Especial, realizado na Escola Gleidis Rodrigues, em Timbó Grande. A observação permitiu analisar o processo de inclusão escolar, identificando avanços e desafios na rotina dos alunos com necessidades educacionais específicas. Foram observadas práticas pedagógicas adotadas para atender à diversidade dos estudantes, enfatizando a importância de uma abordagem acolhedora e ajustada às particularidades de cada aluno. A experiência reforça a necessidade de formação docente centrada na empatia, no respeito à diversidade e na equidade educacional.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão Escolar, Diversidade.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado em Educação Especial desempenha um papel fundamental na formação de professores, pois proporciona uma imersão na realidade escolar e uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados por alunos com necessidades educacionais específicas. O contato direto com a rotina escolar possibilita aos futuros docentes observar estratégias pedagógicas, interações entre professores e alunos, além de refletir sobre o papel da escola na construção de um ensino verdadeiramente inclusivo.

Este relatório busca relatar a experiência vivenciada durante o estágio supervisionado realizado na Escola Gleidis Rodrigues, em Timbó Grande, destacando as estratégias adotadas pelos profissionais da instituição, os avanços observados e os desafios enfrentados na prática pedagógica. A convivência com professores, profissionais de apoio e estudantes permitiu uma análise aprofundada sobre a inclusão, evidenciando a importância de metodologias que respeitem a singularidade de cada aluno e promovam um ambiente educacional acolhedor e equitativo.

Além de observar as adaptações metodológicas utilizadas na escola, esta experiência proporcionou uma reflexão sobre o impacto da formação docente no sucesso da inclusão escolar. A atuação dos profissionais envolvidos e a estrutura organizacional da instituição foram fatores determinantes para garantir um ensino acessível e de qualidade. Dessa forma, a análise apresentada visa contribuir para futuras discussões sobre boas práticas no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.

METODOLOGIA

Desde os anos 1990, legislações nacionais e internacionais, como a PNEEPEI, a LBI e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, vêm fortalecendo a compreensão de que a educação inclusiva é um direito universal, ao mesmo tempo em que ressaltam a necessidade de garantir acessibilidade e inclusão em todos os espaços sociais (Boff; Machado, 2024).

A educação inclusiva deve ser compreendida como uma política pública baseada nos direitos humanos e na justiça social, sendo essencial que garanta não apenas o acesso, mas também a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência. Para isso, é necessário superar a visão limitada da escola como espaço apenas de acolhimento, promovendo práticas que favoreçam a emancipação dos

¹ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. paolacruzlara@gmail.com.com, orcid, link do currículo lattes.

² Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. jombrajurek@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-3191-9506>, <http://lattes.cnpq.br/1555127658169278>.

sujeitos (Pletsch apud Boff e Machado, 2024; Lievore, Rimolo e Melo apud Boff e Machado, 2024).

Segundo Kassar (2011), o modelo escolar tradicional historicamente promoveu a exclusão ao classificar os alunos em categorias como "normais" e "anormais", "fortes" e "fracos", o que contribuiu para afastar muitas crianças, com ou sem deficiência, do acesso à escola pública.

Santos (2011) ressalta que é importante que a sociedade, em suas diferentes áreas, repense os conceitos e crenças que ainda levam à exclusão de pessoas mais vulneráveis. Isso também ajuda a facilitar o trabalho da escola na promoção de uma educação mais humanizada para alunos com deficiência. Sabe-se que o dever da escola e da sociedade é prover as condições necessárias para que os afetados por tal condição alcancem seu pleno desenvolvimento pessoal. (Santos, 2011, p.11).

Santos (2011) argumenta que a proposta de aprender juntos na diversidade tem ganhado destaque nos debates educacionais atuais, sendo vista não apenas como uma meta ideal, mas como um grande desafio ainda em processo de construção dentro das escolas. O objetivo deve ser sempre buscar condições adequadas de aprendizagem para todos os estudantes que fazem parte das turmas regulares (Santos, 2011).

É essencial que o estudante com necessidades especiais trabalhe em seu autoconhecimento e na aceitação de sua própria identidade. Isso permitirá que o educador tenha uma compreensão mais profunda do aluno, possibilitando a criação de um currículo que atenda de forma mais eficaz às suas necessidades individuais. As adaptações pedagógicas precisam ser cuidadosamente elaboradas levando em conta as individualidades de cada estudante. Adicionalmente, é fundamental que a instituição de ensino demonstre abertura para a diversidade e as singularidades, ciente dos desafios que estas podem trazer. Abordar as oportunidades e os desafios da inclusão no ambiente educacional é fundamental para estabelecer uma educação genuinamente acessível a todos, reconhecendo e valorizando as particularidades de cada ser humano.

RELATO DA EXPERIÊNCIA DA OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Durante o estágio de observação na turma do 3º ano da Escola Gleidis Rodrigues, foi possível analisar o funcionamento da sala de aula e como a diversidade dos estudantes é atendida no contexto escolar. A experiência permitiu uma compreensão mais ampla das estratégias pedagógicas utilizadas para garantir a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Entre os alunos observados, destacou-se uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que participava das aulas regulares sem necessidade de atendimento especializado no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sua inclusão no ambiente escolar demonstrava que a ausência de dificuldades de aprendizagem significativas possibilitava sua plena participação nas atividades propostas, sem necessidade de adaptações curriculares. A estudante apresentava um desempenho consistente nas matérias, com especial interesse e facilidade em Matemática, evidenciando uma aptidão para a área numérica.

Além da boa capacidade cognitiva, a estudante demonstrava coordenação motora fina e grossa adequada, autonomia na realização de suas necessidades fisiológicas e permanência na sala de aula ao longo do dia, exceto nos momentos de Educação Física e recreio. Sua socialização com os colegas e a professora era geralmente positiva e respeitosa, apesar de pequenos episódios de implicância que ocorriam ocasionalmente. Um aspecto observado foi sua sensibilidade em relação a mudanças na rotina, principalmente quando havia atraso na escrita do quadro por parte da professora. Nessas situações, a estudante demonstrava angústia e, algumas vezes, chorava, evidenciando sua necessidade de previsibilidade nas atividades. Entretanto, em nenhum momento apresentou comportamentos agressivos, o que reforça a importância do respeito à sua forma particular de lidar com a rotina escolar.

A profissional de apoio acompanhava essa estudante, mas, devido à sua baixa necessidade de suporte, também oferecia assistência a outro aluno da turma que, mesmo sem laudo formal, apresentava dificuldades significativas na aprendizagem. Esse estudante demonstrava um comportamento mais reservado, preferindo manter-se afastado dos colegas e apresentando baixa coordenação motora. Apesar de conseguir segurar o lápis e escrever, sua grafia ainda era feita em letras maiúsculas, enquanto os demais estudantes da turma utilizavam letra cursiva.

A realização das atividades por esse aluno exigia auxílio constante da profissional de apoio, que adaptava as tarefas conforme suas necessidades, tanto em cadernos quanto por meio de exercícios impressos. Essa abordagem pedagógica mostrou-se essencial para promover sua participação ativa na aprendizagem, garantindo que ele pudesse acompanhar a turma dentro de suas possibilidades.

A experiência vivenciada nesse estágio evidenciou que cada aluno possui necessidades específicas, sejam elas reconhecidas por meio de um laudo formal ou percebidas através da observação atenta do professor. A inclusão escolar efetiva exige um olhar sensível e individualizado, capaz de compreender que cada estudante possui sua própria forma de aprender e se desenvolver no ambiente escolar. O acompanhamento adequado, o respeito às diferenças e a aplicação de estratégias pedagógicas ajustadas são fundamentais para garantir uma educação inclusiva e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação realizada na Escola Gleidis Rodrigues permitiu compreender, na prática, a relevância da inclusão escolar e o papel fundamental do profissional de apoio no cotidiano da sala de aula. Ficou evidente que, ao considerar as particularidades de cada aluno com sensibilidade, é possível garantir a participação de todos, respeitando suas necessidades individuais.

Além disso, foi possível perceber a importância de atender também às demandas não formalizadas por laudo, reforçando o compromisso da escola com uma educação verdadeiramente inclusiva. A experiência demonstrou que cada estudante possui singularidades, tornando injusto tentar encaixá-los em um padrão único. No caso da aluna com TEA, que não necessitava de adaptações e demonstrava grande interesse por matemática, ficou claro que sua maneira única de aprender deve ser respeitada. Da mesma forma, o aluno sem laudo, mas com dificuldades, necessita acolhimento e suporte, sem julgamentos.

O estágio proporcionou uma experiência enriquecedora, reforçando a necessidade de reflexão contínua sobre as práticas educacionais. A vivência reafirma que sempre há oportunidades para aprimoramento na atuação docente, fortalecendo o compromisso com uma educação mais justa, acessível e equitativa para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, v. 40, p. e85133, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PSzsBQhDNrRkQNkStgSsGbQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de maio de 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de maio de 2025.

SANTOS, Jorgenaldo Calazans dos; FONSECA, Flaviano. **A educação especial e seus desafios**. [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10198?locale=en>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

LÚCIO, Juliane Silva Souza. **Inclusão escolar**: uma reflexão sobre os alunos especiais no ensino regular. 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1865/1/artigo%20JULIANE%203%20vers%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2025.

ENTRE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: A ESCOLA E OS DESAFIOS DA SOCIALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ZLUHAN, Mara Regina ¹
DIAS, Cirlei de Souza Moreira ²
ALVES, Cleide³

RESUMO

A violência e a agressividade são dimensões constitutivas da experiência humana, refletidas historicamente nas relações sociais e nos processos educativos. A construção da infância como categoria social foi lenta, marcada por exclusões e práticas violentas, sobretudo no contexto brasileiro. Apesar dos avanços legais, como o ECA, desafios como o trabalho infantil e o bullying ainda persistem. A escola, inserida em um cenário de mudanças sociais aceleradas, ocupa papel ambivalente: é espaço de formação ética e convivência, mas também pode reproduzir violências simbólicas. Diante da crescente fragilidade das relações interpessoais, torna-se urgente que a instituição escolar adote práticas pedagógicas integradoras, com ênfase no diálogo, na empatia e na justiça relacional. A superação da indisciplina requer abordagens sistêmicas, que considerem as trajetórias de vida dos estudantes e evitem ações punitivas isoladas. Assim, a escola reafirma sua função social como espaço de acolhimento, mediação de conflitos e desenvolvimento humano integral.

Palavras-chave: Violência Escolar, Infância, Mediação de conflitos.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido aborda a questão das violências escolares, um tema que tem gerado considerável preocupação entre gestores, professores e pais. Compreende-se que tais violências são, em grande medida, uma extensão dos conflitos sociais decorrentes das profundas desigualdades de classe e da crescente insensibilidade em relação aos problemas alheios na sociedade. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de coletividade, inevitavelmente reflete e vivencia essas desordens que afetam também os profissionais da educação.

Para uma compreensão aprofundada deste fenômeno complexo e para formular respostas mais eficazes, o texto propõe uma análise histórica da violência, revisitando as mudanças graduais de comportamentos e valoração moral que influenciaram a concepção de infância ao longo dos séculos. Adicionalmente, serão examinadas as diferentes formas de violência presentes no cotidiano infantil e juvenil. Apesar de avanços legislativos importantes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), sua implementação prática ainda enfrenta desafios significativos. O objetivo é aprofundar o conhecimento sobre essas violências, legitimadas por vezes nos próprios ritos e estrutura escolares, a fim de subsidiar a priorização da atenção, prevenção e atendimento dentro dos espaços educacionais.

METODOLOGIA

Este resumo expandido adota uma abordagem metodológica que combina a pesquisa de revisão bibliográfica com a análise qualitativa de dados, com o objetivo de mapear e sintetizar o conhecimento existente a violência escolar.

A revisão bibliográfica, conforme Lakatos e Marconi (2010), trata do levantamento, análise e interpretação de materiais publicados sobre um determinado tema. Dessa forma, o

¹ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6246675717367504> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7495-9340> Contato: mara.zluhan@gmail.com Entidade financiadora -Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 20/2024.

² Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3224926195155693>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5370-7451> Contato: cirlei@uniarp.edu.br

³ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). cleide.alves@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0005-4550-5795>, <http://lattes.cnpq.br/8783823576543403>

presente estudo abrangeu artigos científicos, livros, relatórios de pesquisa e documentos oficiais.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 66), “[...] a pesquisa qualitativa está principalmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural”. Assim, a análise qualitativa dos dados, busca compreender as implicações desses achados para o contexto educacional brasileiro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A violência e a agressividade constituem dimensões intrínsecas à natureza humana, manifestando-se de forma diversa ao longo da história. Conforme argumenta Maldonado (2004, p. 5), “em cada ser humano há o potencial da amorosidade e da agressividade, que são inatos. Compreender os sentimentos e regular a impulsividade dependem de um trabalho interior e de um esforço permanente”. Essa dualidade expressa-se historicamente desde os primórdios da civilização, quando a transição da dieta vegetariana para a carnívora intensificou comportamentos voltados à caça e à disputa territorial. Posteriormente, com a organização agrícola e a acumulação de excedentes, surge o conceito de capital, que se torna eixo das desigualdades sociais e conflitos humanos.

Em relação ao conceito de infância, Ariés (1981) realizou um marco historiográfico ao investigar, por meio da arte medieval e de documentos iconográficos, a ausência de uma representação simbólica da infância na Idade Média. As crianças eram retratadas como “adultos em miniatura” e inseridas no cotidiano adulto, sem distinção significativa entre as fases do desenvolvimento humano. A alta mortalidade infantil também fragilizava os vínculos afetivos entre pais e filhos.

Durante os séculos XIV a XVI, o Humanismo resgatou valores clássicos e promoveu o ideal do sujeito autônomo e racional. A educação passou a ser valorizada como instrumento de formação desse novo sujeito, disseminando-se os colégios voltados à formação moral e intelectual. Entretanto, esse processo manteve-se restrito às elites, marginalizando as camadas populares.

No Brasil, a construção do sentimento de infância deu-se de forma lenta e excludente. Priore (2002) argumenta que crianças viajavam nas embarcações coloniais portuguesas em condições precárias, frequentemente submetidas a abusos e violências. Em território brasileiro, os jesuítas impunham a catequese às crianças indígenas, desconsiderando suas culturas de origem.

A partir do século XX, com a aprovação de legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), avançaram-se na proteção legal da infância. No entanto, a permanência de desigualdades estruturais, como o trabalho infantil e a violência urbana, revelam que muitos dos desafios históricos ainda persistem, impedindo o desenvolvimento pleno das crianças brasileiras.

Diante dos mais variados tipos de violência presentes na atualidade, a escola transforma-se em um espaço que concentra as tensões derivadas de problemas familiares, sociais, econômicos e afetivos. Inserida em um ambiente de intensas transformações sociais e relações interpessoais fragilizadas, a instituição escolar mantém, em grande parte, uma estrutura organizacional tradicional, que se mostra cada vez mais inadequada para lidar com as demandas da contemporaneidade (Zucco, Trindade, 2024).

A escola permanece como um dos poucos espaços onde crianças e adolescentes convivem diariamente sob normas, regras e exigências, muitas vezes ausentes em seus contextos familiares. Essa convivência impõe desafios relacionados à disciplina, ao respeito à autoridade e à internalização de limites. Em uma sociedade marcada pela velocidade, imediatismo e competitividade, a escola se apresenta como um contraponto, ao insistir em valores como o convívio, a paciência, o esforço contínuo e a mediação de conflitos.

Diante disso, o papel da escola revela-se ambivalente: por um lado, é vista como uma das últimas instituições capazes de promover vínculos humanos sólidos e valores éticos; por outro, precisa se reinventar para responder às exigências e contradições do mundo pós-moderno. Assim, compreender e enfrentar os pontos de tensão no ambiente

escolar torna-se essencial para que a instituição possa continuar exercendo sua função educativa com eficácia e relevância social.

A convivência escolar contemporânea tem sido marcada por padrões de comportamento que revelam a fragilidade das relações interpessoais entre os estudantes e entre estes e a equipe docente. A recusa à autoridade, a baixa tolerância à frustração e o abandono precoce de tarefas são manifestações recorrentes, agravadas por atitudes desrespeitosas e desagregadoras. Tais práticas frequentemente evoluem para situações de violência simbólica, física e psicológica, caracterizando diferentes formas de bullying, incluindo o cyberbullying, fenômeno amplificado pelas tecnologias digitais (Silva & Ferreira, 2021; Nocetti, 2020).

Nesse cenário, a escola assume um papel central não apenas como espaço de ensino-aprendizagem, mas como agente de mediação de conflitos e reconstrução de vínculos sociais. Cabe à instituição identificar os fatores desencadeadores de comportamentos inadequados, reconhecer os sujeitos envolvidos e promover intervenções pedagógicas fundamentadas na empatia, no diálogo e na valorização da coletividade (Dayrell, 2014; Dubet, 2008; Picolli, Lena, Gonçalves, 2019). Estratégias como oficinas, rodas de conversa, ações interdisciplinares e práticas esportivas ou artísticas têm se mostrado eficazes na promoção de ambientes mais acolhedores e cooperativos (Menezes; Fidalgo, 2022).

Entretanto, é necessário reconhecer que muitos conflitos não se resolvem por ações pontuais. Crianças e adolescentes trazem consigo trajetórias marcadas por negligência, exclusão ou violência familiar, que moldam suas estruturas cognitivas e afetivas. Assim, medidas como advertências ou suspensões isoladas tendem a ser ineficazes se desvinculadas de uma abordagem sistêmica e coletiva (Arroyo, 2012; Bourdieu, 1999). A escola, ao mesmo tempo em que sofre os impactos da violência, também pode reproduzi-la, por meio de discursos autoritários e atitudes discriminatórias que contribuem para processos de exclusão simbólica (Charlot, 2002).

Portanto, a superação da indisciplina e da violência escolar exige que a escola desenvolva uma postura coerente e ética, com normas claras e compartilhadas, promovendo uma cultura institucional baseada na justiça, no reconhecimento e na escuta ativa. Como argumenta Tiba (2021), é na consistência das práticas educativas e na qualidade dos vínculos que se constrói um ambiente escolar efetivamente formador e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das dinâmicas de violência e convivência no ambiente escolar revela a complexidade que envolve a formação de crianças e adolescentes em um contexto social marcado por desigualdades, rupturas afetivas e fragilização das instituições. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e desenvolvimento humano, enfrenta o desafio de lidar com comportamentos que refletem trajetórias de exclusão, negligência e vulnerabilidade social.

Embora não se possa esperar da escola a resolução de todos os problemas que lhe são impostos, é indispensável que esta assuma uma postura proativa, ética e coerente, fundamentada em princípios de justiça, empatia e escuta qualificada. Para tanto, é necessário o fortalecimento de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento da diversidade, a mediação de conflitos e a construção de vínculos significativos.

Consolidar uma cultura institucional de cuidado, responsabilidade coletiva e compromisso com os direitos da infância é condição essencial para que a escola cumpra, com legitimidade e eficácia, sua função social.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento: à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC pelo apoio financeiro via Edital de Chamada Pública FAPESC n.º

20/2024. Programa Fapesec de Fomento à Pós-Graduação em Instituições de Educação Superior do Estado de Santa Catarina - Bolsas Pós-Doutorado.

REFERÊNCIAS

- ARIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DAYRELL, Juarez (Org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Da igualdade das oportunidades à justiça educativa. São Paulo: Papirus, 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. São Paulo: Summus, 2005.
- MALDONADO, M. T. **Os construtores da paz**: caminhos da prevenção da violência. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- MENEZES, Izabel; FIDALGO, Sheila. **Convivência e conflito na escola**: desafios e possibilidades de mediação. Porto Alegre: Penso, 2022.
- NOCETTI, Marcos. **Cyberbullying**: a violência silenciosa na era digital. São Paulo: Cortez, 2020.
- PICOLLI, L.M.; LENA, M. S.; GONÇALVES, T.R. **Violência e sofrimento social no contexto escolar**: um estudo de caso em Porto Alegre, RS. **Saúde Soc.** São Paulo, v.28, n.4, p.174-185, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/fhCwVsXxzFb8ytS5ZvDVvzm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025
- PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002
- SILVA, Tânia; FERREIRA, Ana Paula. **Bullying e cyberbullying**: desafios para a escola contemporânea. Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021.
- TIBA, Içami. **Disciplina**: limite na medida certa. São Paulo: Integrare, 2021.
- ZUCCO, L. P.; TRINDADE, M. T. Violências: uma questão da escola? O que pensam os(as) professores(as) de uma escola pública. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e275099, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4TCMMDhTtYPBj9zvjrTbBHL/>. Acesso em: 20 abr. 2025

UMA CRISE OU UMA BIRRA? DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

SANTOS, Ana Cleide dos¹
BOLSAN, Denise²
SILVA, Francieli da³
CORRÊA, Shirlei de Souza⁴

RESUMO

Este texto é apresentado no formato de um relato de experiência e tem como objetivo compartilhar vivências no âmbito escolar, relacionado às ocorrências associadas às crises comportamentais em alunos com laudos clínicos, como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno Opositor Desafiador (TOD). As experiências descritas foram vivenciadas na escola Municipal Professora Teresa Lemos Preto, no município de Curitiba, SC e na Escola Municipal de Educação Básica Irmão Venâncio José, município de Caçador, SC. Compreende-se que são muitos os desafios enfrentados pelos professores, e que esses necessitam desenvolver estratégias para promover um ambiente acolhedor e inclusivo. Diferenciar birras de crise não é apenas uma questão técnica, mas um exercício diário de empatia e compreensão das singularidades de cada aluno. As considerações apontam que essas estratégias devem considerar que a birra é uma etapa do desenvolvimento emocional que requer orientação firme e clara, enquanto a crise demanda apoio sensorial e emocional, com foco na segurança e no acolhimento.

Palavras-chave: Crise. Birra. TEA. TOD.

INTRODUÇÃO

Os profissionais da Educação Especial enfrentam inúmeros desafios em seu dia a dia, e nunca se sabe com certeza se o que foi planejado para atender seus estudantes será consolidado no decorrer da aula. De modo que o ambiente escolar, ao receber alunos com diferentes perfis de desenvolvimento e necessidades específicas, se depara com um desafio contínuo de interpretar comportamentos complexos.

Entre esses comportamentos, destaca-se a necessidade de diferenciar uma birra de uma crise. Sabe-se que toda criança típica, utiliza-se da birra como uma forma comum de expressar sua frustração quando não conseguem algo por eles desejados. E quando se trata de crianças atípicas, as birras se manifestam com mais intensidade. Por vezes, elas chegam de uma forma, que em alguns momentos temos que nos reinventar para não deixar fugir de nosso controle, as birras na maioria das vezes se manifestam por meio dos choros, gritos, chantagens, atitudes desafiadoras ou até mesmo agressivas.

Geralmente as birras são um tempo de curta duração, finalizando após ela conseguir o que quer, quando há uma negociação ou quando percebe que o adulto não vai ceder suas chantagens.

Já o aspecto da crise está atrelado à sobrecarga sensorial, emocional ou cognitiva, não há controle consciente. Pode acontecer sem motivo aparente ou por estímulos excessivos como: barulhos, luz, mudança na rotina, toque inesperado, assim como coloca Fiorini (2017) “a não realização de alguns comportamentos rotineiros, restritos e repetitivos pelo indivíduo com autismo pode acarretar o desenvolvimento de grandes níveis de ansiedade, agitação psicomotora e até mesmo autoagressão, além de prejudicar toda a

¹ Universidade do Rio do Peixe (UNIARP). ana.santos@curitibanos.education, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4555-3157>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0758430500758284>.

² Universidade do Rio do Peixe (UNIARP). denise.bolsan@cacador.edu.sc.gov.br, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0368-1020>, Lattes: ID Lattes: 7149650670480571.

³ Universidade do Rio do Peixe (UNIARP). Francieli.dasilva3@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4397-644X>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5341079520100872>.

⁴ Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Básica na Universidade do Rio do Peixe (UNIARP). Shirlei.souza@uniarp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-0454> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9695160844144072>

dinâmica familiar”. A criança perde controle motor e emocional, não consegue se acalmar sozinha, não há negociação, persiste mesmo quando o ambiente muda ou as pessoas tentam ceder, só termina quando o organismo da criança consegue se regular e às vezes leva tempo. Depois da crise a criança fica exausta, confusa ou emocionalmente abalada.

Já com os profissionais que atuam com esse estudante a durabilidade de uma crise/ e ou birra depende da afinidade que a criança tem com os mesmos e para a criança ter afinidade e confiança em seus professores ela tem que ser assídua, pois temos a consciência que se for uma criança com pouca assiduidade nas aulas interfere no vínculo afetivo com todos no ambiente escolar, causando isso com mais frequência.

A educação inclusiva nos mostra que a educação especial não deve ser Psicologia: Técnicas e instrumentos de acesso à mente humana tratada como um simples atendimento e sim como parte do ensino e nesse momento é importante que a família e a escola tenham uma boa relação para que seja estabelecida a rotina familiar com a rotina escolar (BRASIL, 2008, p.13).

A prática cotidiana indica que algumas ações são importantes, como por exemplo: reduzir imediatamente estímulos sensoriais (luzes, barulhos e multidão); garantir a segurança física e emocional da criança e dos colegas; evitar toques inesperados ou excesso de fala durante a crise; oferecer um ambiente tranquilo e calmo para regulação.

Para o desenvolvimento do estudante Vygotsky (1991) afirma que a interação com o outro acontece na mediação das emoções e na oferta de suporte adequado. Mantoan (2006), por sua vez, reforça que a inclusão escolar exige uma escuta sensível às singularidades de cada criança, respeitando seus modos próprios de estar no mundo.

DESENVOLVIMENTO

Durante o primeiro semestre de 2025, em turmas do 3º ano do ensino fundamental I do município de Caçador. 7º ano e 8º ano do ensino fundamental II do município de Curitiba, foram observados episódios de comportamentos intensos de três alunos: Ricardo 3º ano (nome fictício) Joana, 7º ano (nome fictício), João 8º ano (nome fictício), com laudo de Transtorno de Espectro Autista (TEA) e Transtorno Opositor Desafiador.

Vivência 01 – Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 3º Ano do Ensino Fundamental I do município de Caçador, SC. Esse relato é sobre um dia típico de intervenção e os desafios enfrentados, ao mesmo tempo que destaca a importância do suporte constante e adaptado às necessidades do aluno com TEA no ambiente escolar. Ricardo, apresenta um padrão de comportamento em sua rotina escolar e o mesmo precisa segui-la. Em geral, ele se adapta bem às atividades diárias, no entanto mudanças imprevistas desencadeiam comportamentos de resistência. A rotina com cartões visuais ou orientações verbais são importantes, deixando-o mais seguro para o desenvolvimento das atividades escolares.

Quando falamos em crise ou birra observamos algumas características importantes de Ricardo, o qual tem dificuldade em lidar com mudanças de rotina, também observa-se uma desregulação quando algum material de seu uso ou atividade que ele perceba que não atenda a sua expectativa, ele manifesta sinais claros de desconforto, como agitação, choro e até comportamento físico, como bater em superfícies, em si mesmo e até mesmo em desfavor de pessoas que estão próximas, como forma de expressar sua frustração. Além disso, a comunicação verbal do aluno é limitada, ele raramente se comunica de forma oral, optando por utilizar expressões corporais para indicar suas necessidades ou desconfortos. Em momentos de maior angústia, utiliza como forma de comunicação por meio de gestos mais intensos ou até mesmo de comportamentos impulsivos através de meios físicos. Durante os momentos de desregulação, é essencial a intervenção da equipe escolar. O primeiro passo é retirar o que está causando o desconforto, seja o material fora do lugar ou

qualquer outro elemento que tenha gerado a alteração na sua rotina. Se necessário o aluno é retirado do ambiente de tensão para um local mais tranquilo, onde possa se acalmar. Após o período de crise, que geralmente envolve choro e agitação, é importante dar ao aluno o tempo necessário para se regular. Nesse momento, a comunicação verbal se torna mais eficiente, pois o aluno já se encontra mais calmo. A equipe escolar, então, realiza uma breve conversa com ele, utilizando frases curtas e simples, com o objetivo de ajudá-lo a compreender a situação. A conversa é breve de linguagem clara, objetiva e tranquila. Embora o aluno tenha desafios em termos de comunicação e de adaptação a mudanças, ele demonstra progressos quando tem uma rotina estruturada e previsível. A intervenção tempestiva e o suporte constante são fundamentais para o seu desenvolvimento emocional e social. Para que o aluno se sinta mais seguro e integrado ao ambiente escolar, é essencial a continuidade de estratégias que promovam a previsibilidade e a compreensão de suas necessidades, além de um acompanhamento individualizado, sempre respeitando seus limites e promovendo sua autonomia de forma gradual.

Vivência 02 – Joana, está matriculada no sétimo ano do ensino fundamental II, tem 12 anos com diagnóstico de Transtorno Opositor Desafiador (TOD), com comportamentos frequentes de resistência às regras, sentindo necessidade de sair da sala de aula com frequência e isso faz com que interfira na sua aprendizagem, pois ela muitas vezes se recusa a seguir instruções, desafia os colegas e reage agressivamente quando suas demandas não são atendidas. Durante a realização de um jogo da memória em dupla na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a estudante estava muito envolvida na atividade, tentando associar as imagens dos pares corretamente. Quando se deu conta que perderia o jogo para o colega, ela começou a demonstrar sinais de frustrações: bateu na mesa, desmanchou o jogo gritando que o colega estava “roubando” e por esse motivo não queria mais jogar. A situação foi encarada como birra, onde foi necessário intervir de maneira calma e empática, percebeu-se a importância de uma conversa amorosa com a estudante para ajudá-la a lidar com frustrações de maneira mais construtiva. O episódio com a estudante Joana ajudou a fortalecer a compreensão de como é importante a intervenção pedagógica durante situações de frustração, especialmente com crianças atípicas. Validar os sentimentos da criança, explicando as regras do jogo de forma simples e oferecendo alternativas construtivas, são estratégias essenciais para garantir que o ambiente de aprendizagem seja seguro e acolhedor, especialmente em jogos competitivos. O trabalho pedagógico deve ser voltado para a educação emocional e para a construção de habilidades que ajudem a criança a lidar com as perdas e os desafios da vida, no entanto, quando compreendemos melhor o fundo emocional desses comportamentos, conseguimos tratá-los com mais empatia e estratégias adequadas.

Vivência 03 – Rodrigo iniciou sua caminhada escolar no Núcleo Municipal Professora Teresa Lemos Preto em fevereiro de 2023 no 6º ano do Ensino Fundamental II, o qual segue até hoje cursando o 8º ano no período vespertino, com 14 anos e diagnóstico com Síndrome de Down e Transtorno Opositor Desafiador (TOD), seu comportamento oscila com frequência na questão de obedecer às regras e impor limites, às vezes passa até um mês tranquilo e calmo, permanece em sala de aula o tempo todo, realiza atividades quando é de seu interesse, interage com os colegas, colabora com os professores, é prestativo e bastante competitivo. De repente parece que houve um retrocesso no processo de evolução comportamental, tenta manipular a segunda professora com argumentos relacionados à saúde, com queixas de dores para sair da sala de aula e mudar o foco para outras atividades de seu interesse, que no caso do estudante Rodrigo, seu interesse é o futebol, e isso acaba interferindo em seu desenvolvimento, quando isso acontece apenas conosco, professores, orientação, direção, ou orientador de turno, essas são de curta duração, mas na maioria das vezes acontece no início e no final da aula, na presença da mãe, birras essas do tipo agarrar professores e querer ir para suas casas, não querer embarcar no carro da mãe, diz que não gosta dela, nesse momento é bem difícil de controlá-lo pois, chega ao

ponto de agredir sua mãe, após se acalmar, abraça-a, beija bastante, pede desculpas e diz que a ama. O estudante já sabe que tem domínio sobre a mãe, entende muito bem que no final da tarde tudo o que ela quer é ir para casa e precisa levá-lo, nós enquanto escola estamos buscando um meio para ajudá-la. Já agendamos um psicólogo da rede municipal de ensino para passar uma tarde, observando o estudante, para a partir daí juntos traçarmos metas que auxiliem essa mãe conseguir controlar as birras de seu filho de uma forma mais leve, preservando a saúde mental, física e psicológica dos dois.

Para evitar a birra para que não desencadeie em uma crise tentamos tirar o foco do estudante da situação que está lhe incomodando, caso não consigamos evitar, pois quando somos solicitados a birra já tem acontecido, utilizamos da mesma estratégia utilizada com Joana aluna citada na vivência 2. Estabelecemos regras e limites e tratamos todos iguais para que a inclusão seja para todos. Com Rodrigo até fazemos algumas negociações, assim como, irmos até a sala do diretor, levar algum documento, ir junto dar algum recado em outra sala, desde que não se ausente por muito tempo da sua, são estratégias simples que dão certo e que tira o foco do que estava lhe causando.

As birras de Rodrigo acontecem quando ele percebe que está sendo observado por várias pessoas, ou seja, nesse caso uma plateia que chame atenção para que o adulto que o acompanha se sinta vencido pelo cansaço e a tudo que o mesmo deseja. Em algumas vezes, ele percebe que tem controle sobre adultos e busca algo específico (atenção, domínio, objeto, permissão e até mesmo firmeza).

Durante e após a crise, promovemos atividades calmante de respiração, abraços se aceitos, tentamos repassar o máximo de segurança e confiança possível para o estudante; fazemos combinados com a turma, desde que não desautorize o professor que atua com eles; estabelecemos regras e limites e tratamos todos iguais para que a inclusão seja para todos.

Nesta perspectiva as aulas para os alunos com TEA e TOD, devem proporcionar ambiente acolhedores para que esses alunos se sintam incluídos, acolhendo as particularidades e ajustando as estratégias, para auxiliarem os profissionais educacionais, conforme defende Mantoan (2015, p. 81), “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais”, e também os próprios alunos nos procedimentos para o bom andamento das atividades escolares.

Portanto cada estudante tem suas singularidades, utilizando diferentes estratégias, conforme Mantoan (2015, p. 35), “as ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que quando professores, familiares e equipe técnica reconhecem essas diferenças e atuam de forma articulada, favorecem a inclusão escolar efetiva, o bem-estar da criança e o fortalecimento de suas habilidades de comunicação, interação e autonomia.

Esse comprometimento em parceria auxilia para a melhoria de práticas pedagógicas com um olhar sensível, respeitando a individualidade dos estudantes, possibilitando a um ambiente escolar tranquilo, calmo e acolhedor.

A experiência vivenciada ao longo desse processo revelou-se extremamente enriquecedora tanto no aspecto pessoal quanto profissional, entendemos que trabalhar com alunos de TEA e TOD as crises ou as birras são desafios constantes, no entanto é fundamental a criação e aplicação de estratégias para a intervenção, promovendo no estudante e na equipe escolar equilíbrio emocional harmônico com a promoção da inclusão no espaço educacional.

Desta forma pode-se observar a importância do acolhimento que auxilia o estudante durante sua desregulação, respeitando as singularidades e promovendo na escola um trabalho colaborativo a fim de construir uma prática pedagógica inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à gestão do município de Curitiba SC, pelo subsídio concedido por meio da bolsa de estudos para o mestrado, que tem sido essencial para nossa formação continuada e para o fortalecimento da nossa atuação profissional na educação pública, também agradecemos a Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP de Caçador pela oportunidade valiosa do programa de mestrado, que proporciona o crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

FIORINI, B. S. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar**. 134 f Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

RAMOS, Rosana. **Passos para a inclusão** .4. ed.- são Paulo: Cortez 2008.

STAINBACK, Suzan. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes- Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO COMPLEXA E INCLUSIVA: PROPOSTA ORIENTADORA PARA O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

ADACHESKI, Adriana Aparecida Dihl¹
PRIGOL, Edna Liz²
DIAS, Juliana Maria³

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo desenvolver uma proposta didático-pedagógica para o atendimento especializado de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no ensino fundamental, fundamentada na epistemologia da complexidade. Por meio de revisão sistemática da literatura (2020–2024), foram analisadas produções acadêmicas que abordam práticas inovadoras e inclusivas. O estudo evidenciou a importância da identificação precoce, do enriquecimento curricular, da formação docente específica e do suporte socioemocional. A partir dos achados, foi elaborado o guia *Educação Complexa e Inclusiva*, estruturado em sete eixos e sustentado por quatro princípios pedagógicos. O produto educacional será disponibilizado à rede municipal de União da Vitória (PR) e na plataforma EDUCAPES, contribuindo para a superação da invisibilidade desse público e promovendo práticas educativas que valorizem a diversidade de talentos. A proposta articula teoria e prática, fortalecendo uma educação inclusiva, crítica e transformadora.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Inclusão escolar. Complexidade. Educação inovadora.

INTRODUÇÃO

Historicamente, os educandos com AH/SD foram, muitas vezes, subestimados ou mal compreendidos. Ao se tratar desse tema, é comum que surjam nomes como Beethoven, Isaac Newton, Albert Einstein, Walt Disney, entre outros, os quais foram considerados estudantes com baixo rendimento escolar, embora tenham, posteriormente, revolucionado as artes, a ciência, a tecnologia e a cultura. Virgolim (2007) complementa essa ideia ao destacar que tais indivíduos se sobressaíram por suas realizações criativas e por contribuírem significativamente para o avanço do conhecimento humano, ainda que não tenham recebido, na infância, o estímulo adequado ao seu desenvolvimento.

Apesar de avanços nas políticas de inclusão, muitos estudantes com AH/SD continuam invisibilizados nas escolas. Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), de 2008, tenha promovido o crescimento das matrículas de educandos com necessidades especiais, os avanços no campo das altas habilidades foram limitados. Isso se deve, sobretudo, à dificuldade de conceituação e identificação, e à falta de preparo das instituições educacionais para lidar com a diversidade de forma efetiva.

A proposta intitulada *Proposta de Atendimento Especializado em Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) para o Ensino Fundamental* emerge da constatação de que estudantes com AH/SD permanecem, muitas vezes, invisibilizados no sistema educacional, devido à ausência de políticas públicas robustas, à escassez de formação docente específica e à limitação de práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades. Fundamentado nos princípios da epistemologia da complexidade de Edgar Morin, este estudo tem como objetivo apresentar uma proposta didático-pedagógica voltada ao atendimento desse público, especialmente no contexto da rede municipal de União da Vitória (PR). Como resultado da pesquisa de mestrado, desenvolveu-se um guia pedagógico que oferece caminhos concretos para uma educação mais inclusiva, democrática e humanizadora.

¹ Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória – SEMED e-mail; ja_adacheski@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5233334243668187> Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0700-0444>

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. e-mail; edna.liz@uniarp.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4199027463528279> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7449-6622>

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. e-mail; jujuhdiass@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8205207369764423>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-6002-9134>

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, com caráter exploratório, e estrutura-se a partir de uma revisão sistemática da literatura, conforme os protocolos de Sant'anna Ramos Vosgerau e Romanowski (2014). Foram analisadas teses, dissertações e produtos educacionais entre os anos de 2020 e 2024, voltados às práticas pedagógicas relacionadas às AH/SD. A análise dos dados utilizou a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), com categorização temática em cinco eixos: área do conhecimento, habilidade social, identificação das AH/SD, ensino e aprendizagem, e políticas e programas. Os dados subsidiaram a construção do guia pedagógico, ancorado em autores como Gardner (2011), Renzulli (2002, 2006), Gagné (2015) e Morin (2004), além de experiências práticas exitosas, como o Programa GEIM (Ribeiro, 2023).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta aqui apresentada parte do entendimento de que os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) manifestam talentos diversos que precisam ser reconhecidos, valorizados e desenvolvidos por meio de práticas pedagógicas intencionais e contextualizadas. Para tanto, são mobilizadas contribuições teóricas fundamentais que sustentam uma compreensão mais abrangente e integradora da superdotação no contexto educacional.

Entre essas teorias, destaca-se a Teoria dos Três Anéis, proposta por Renzulli (2006), que define a superdotação como a interseção entre habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Este modelo propõe uma visão ampliada e dinâmica da superdotação, que valoriza tanto as competências cognitivas quanto os aspectos motivacionais e expressivos. Apesar de sua ampla aceitação atual, a teoria enfrentou resistência em seus primeiros anos, evidenciando as dificuldades de romper com paradigmas tradicionais e conservadores no campo educacional.

Complementarmente, Gagné (2015) oferece o Modelo de Diferenciação de Dotação e Talento (DMGT), no qual distingue as habilidades naturais (dotação) das competências desenvolvidas (talento), ressaltando o papel decisivo do ambiente educacional na transformação do potencial em desempenho. Suas atualizações — o DMNA e o IMTD — ampliam essa compreensão, ao enfatizar que o talento é construído pela interação entre predisposições internas e estímulos externos, tornando imprescindível que o espaço escolar ofereça condições desafiadoras e estimulantes.

Já Gardner (2011), com sua Teoria das Inteligências Múltiplas, rompe com a visão unidimensional da inteligência, propondo a existência de múltiplas formas de expressão intelectual — como a inteligência musical, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista, entre outras. Essa abordagem amplia os critérios para reconhecimento de superdotação, valorizando habilidades frequentemente negligenciadas pela escola tradicional, e apontando para a necessidade de práticas educativas inclusivas e sensíveis à diversidade de perfis cognitivos.

Apesar de partirem de enfoques distintos, esses autores convergem ao defenderem que a identificação precoce, a valorização das potencialidades e o fornecimento de experiências desafiadoras são elementos fundamentais para o pleno desenvolvimento dos estudantes com AH/SD. A escola, nesse sentido, precisa abandonar modelos uniformizadores e adotar práticas mais flexíveis, criativas e acolhedoras, capazes de responder às singularidades desses educandos.

Nesse horizonte, insere-se a epistemologia da complexidade de Morin (2004), que fundamenta a proposta aqui desenvolvida. Para Morin, o sujeito humano é multidimensional, e a aprendizagem ocorre em um entrelaçamento de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Pensar a educação a partir dessa perspectiva implica reconhecer a complexidade dos processos formativos e superar a fragmentação curricular e pedagógica que ainda caracteriza grande parte das escolas.

A legislação educacional brasileira, em consonância com essas diretrizes, assegura aos estudantes com AH/SD o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à flexibilização curricular e à aceleração de estudos (Brasil, 1996). Contudo, a efetivação desses direitos ainda encontra entraves, como a ausência de formação específica para os professores, lacunas nos processos de identificação e resistência institucional frente à adaptação de metodologias.

Entre as estratégias eficazes de atendimento, destaca-se o enriquecimento curricular, que oferece oportunidades de ampliação do conteúdo, realização de projetos originais e aprofundamento em áreas de interesse. Essa abordagem estimula o pensamento crítico e criativo, favorece a autonomia e fortalece a autoconfiança, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes com AH/SD (Alencar; Fleith, 2006; Pereira, 2014).

Além disso, um currículo eficaz para esses estudantes deve integrar também o desenvolvimento socioemocional e relacional. A construção de ambientes escolares inclusivos passa pela valorização das relações interpessoais, do respeito às diferenças e da promoção de competências sociais, como destaca Oliveira (2020). Professores e demais membros da comunidade escolar devem atuar como mediadores sensíveis às especificidades desse público, garantindo que seu percurso educacional seja significativo e emancipador.

Portanto, a fundamentação teórica da proposta consolida-se em uma perspectiva que articula diferentes modelos de compreensão das AH/SD com princípios da educação inclusiva, da valorização da diversidade e da complexidade da formação humana. Superar a invisibilidade educacional e social desses estudantes implica adotar políticas pedagógicas intencionais e sustentadas por referenciais éticos, epistemológicos e metodológicos coerentes com os desafios contemporâneos da educação.

A elaboração do guia pedagógico intitulado *Educação Complexa e Inclusiva* fundamenta-se nos achados da Revisão Sistemática (RS) realizada no âmbito da dissertação “Proposta didático-pedagógica: atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Fundamental”. Essa revisão ocorreu em duas etapas: inicialmente, foram identificadas abordagens e práticas voltadas ao atendimento educacional especializado para estudantes com AH/SD no ensino fundamental, por meio de consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES.

Os estudos da RS ofereceram subsídios valiosos para a composição de uma proposta pedagógica alinhada às especificidades desse público. As evidências apontam para a urgência de um modelo educacional que transcenda o ensino tradicional, priorizando práticas inovadoras, inclusivas e que promovam o pleno desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com AH/SD. Entre os aspectos recorrentes identificados nos estudos, destacam-se: a necessidade de identificação precoce, a flexibilização curricular, o fortalecimento do desenvolvimento socioemocional e a formação docente específica.

Complementarmente, as sínteses dos capítulos teóricos da dissertação serviram de base conceitual e metodológica para a construção da proposta, permitindo a articulação entre os referenciais analisados e as estratégias práticas propostas. O Capítulo 5 apresenta a estrutura conceitual da proposta, evidenciando a inter-relação entre os fundamentos epistemológicos, metodológicos e práticos. Essa organização permite compreender como esses elementos se articulam para garantir uma formação integral, respeitando as singularidades dos estudantes e promovendo seu pleno desenvolvimento.

O guia propõe, ainda, ferramentas concretas para a identificação, acolhimento e acompanhamento contínuo de estudantes com AH/SD, assegurando o acesso a um currículo enriquecido, a desafios compatíveis com seu nível cognitivo e a um suporte socioemocional eficaz. Além disso, valoriza-se a construção de uma escola democrática e participativa, que fortaleça a formação docente e promova o engajamento familiar e comunitário no processo educativo.

No Capítulo 6 da dissertação — *O Saber da Condição Humana e o Atendimento Especializado em AH/SD* — são aprofundadas as bases filosóficas e epistemológicas da

proposta, com destaque para a teoria do pensamento complexo de Edgar Morin. Essa abordagem reforça a necessidade de superar o paradigma fragmentado e cartesiano da educação, propondo práticas pedagógicas interdisciplinares, reflexivas e criativas, que contribuam para uma aprendizagem mais integrada e humanizadora.

A estrutura do guia pedagógico organiza-se em sete eixos fundamentais: 1- Fundamentos Epistemológicos – Baseados no saber da condição humana (Morin), reconhecem o estudante como um ser multidimensional, articulando cognição, emoção, criatividade e sociabilidade. 2- Identificação e Acompanhamento Contínuo – Propõem diretrizes para triagem, avaliação e acompanhamento sistemático dos estudantes com AH/SD. 3- Flexibilização Curricular e Metodologias Inovadoras – Incluem práticas como aprendizagem por projetos, olimpíadas do conhecimento, investigações científicas e mentorias acadêmicas. 4- Gestão Escolar para o Atendimento Especializado – Ressaltam a importância da gestão democrática, da organização institucional e dos recursos pedagógicos adequados. 5- Educação Colaborativa – Defendem a articulação entre escola, família e comunidade, valorizando o trabalho em rede e o suporte integral. 6- Desenvolvimento Cognitivo, Criativo e Socioemocional – Promovem ações que envolvem tanto o desempenho acadêmico quanto o fortalecimento emocional e relacional dos estudantes. 7 - Caminhos Inovadores na Prática Pedagógica – Reúnem estratégias didáticas concretas, inspiradas em experiências exitosas e referenciadas na literatura educacional.

Esses eixos são sustentados por quatro princípios pedagógicos centrais: Educação Complexa e Humanizadora: Inspirada na epistemologia da complexidade, propõe uma abordagem que reconhece o estudante como ser integral, promovendo uma aprendizagem contextualizada e conectada à vida; Flexibilização e Enriquecimento Curricular: Defende a adequação do currículo às singularidades dos estudantes, com a oferta de conteúdos ampliados, desafios intelectuais e espaços de aprofundamento; Interdisciplinaridade e Pensamento Criativo: Estimula a superação da fragmentação do conhecimento por meio da articulação entre áreas e do incentivo à criatividade e à inovação; Inclusão, Suporte Socioemocional e Formação Docente: Valoriza a construção de ambientes acolhedores, a formação continuada dos professores e a atuação integrada entre os diferentes agentes educativos.

A interconexão entre os eixos e princípios fortalece uma proposta didático-pedagógica que visa não apenas refletir sobre a realidade educacional, mas também transformá-la, promovendo o reconhecimento e a valorização das altas habilidades como parte do compromisso com uma educação equitativa, criativa e emancipadora.

RESULTADOS E PRODUTO EDUCACIONAL

Como resultado da pesquisa, elaborou-se um guia pedagógico digital, que será disponibilizado à rede municipal de União da Vitória, com foco nas escolas que já atendem estudantes com AH/SD ou estão em processo de identificação. O material será também publicado na plataforma EDUCAPES, favorecendo a disseminação das práticas propostas. O guia oferece subsídios teórico-práticos que permitem superar a lógica da homogeneização escolar e promover uma pedagogia centrada nas potencialidades dos sujeitos, fomentando o protagonismo estudantil e a formação continuada docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que a escassez de políticas públicas consistentes e de formação docente específica continua a ser um obstáculo no atendimento aos estudantes com AH/SD. Entretanto, as contribuições teóricas e práticas analisadas apontam caminhos possíveis para a superação desses desafios. A proposta elaborada alia teoria e prática, promovendo uma abordagem integradora e inovadora que reconhece a complexidade humana e valoriza a diversidade de talentos. Assim, o estudo se configura como uma contribuição relevante para o fortalecimento de práticas inclusivas e transformadoras na educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Cadernos de Educação Especial**, [S. l.], v. 27, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- 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, p. 27833, 23 dez. 1996.
- GAGNE, F. Dos genes ao talento: a perspectiva DMGT/CMTD. **Revista de Educação**, v.368, pág.12-37, 2015.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Artmed Editora, 2011.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. SP: Cortez, 2004.
- PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014. p.373-388.
- RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação de três anéis: um modelo de desenvolvimento para promover a produtividade criativa, 2002. **Roeper Review**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 4-7, 2002.
- RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2006.
- SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU, D.; PAULIN ROMANOWSKI, J. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014.
- VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades / Superdotação- Encorajando Potenciais**. Brasília, DF/2007.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: TABELA DINÂMICA DE ROTINA COM RECURSOS VISUAIS PARA CRIANÇAS COM TEA

MEDEIROS, Bruna de Souza¹
BRIDI, Diego André²
MAZZURANA, Elis Regina³

RESUMO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre uma atividade extensionista desenvolvida durante as aulas do curso de Pedagogia. O objetivo foi desenvolver e aplicar uma tabela dinâmica de rotina com recursos visuais para uma criança com TEA, visando melhorar sua organização, compreensão das atividades escolares e participação em sala de aula. A atividade consistiu na criação e apresentação da tabela em uma escola de Educação Básica de Timbó Grande/SC, com apoio da professora e coordenadora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados demonstraram que a ferramenta contribuiu para reduzir a ansiedade, favorecer a autonomia e promover maior engajamento da aluna nas atividades propostas. A experiência evidenciou a importância de estratégias pedagógicas personalizadas e do trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais da saúde.

Palavras-chave: Inclusão. Prática docente. Formação inicial de professores.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões educacionais, especialmente diante do crescimento no número de crianças com necessidades específicas que ingressam no ensino regular. Dentre essas, destaca-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas particularidades exigem adaptações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pleno das crianças. Nesse contexto, estratégias visuais, como a tabela dinâmica de rotina, têm se mostrado eficazes ao promoverem previsibilidade, segurança e organização no ambiente escolar.

Este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre uma atividade extensionista desenvolvida durante as aulas do curso de Pedagogia, que envolveu o desenvolvimento e aplicação de um produto educacional no formato de uma tabela dinâmica de rotina para uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola de educação básica do município de Timbó Grande/SC.

DESENVOLVIMENTO

É possível verificar que a inclusão escolar é um tema em alta nos dias de hoje, principalmente por conta do aumento de crianças com algum tipo de dificuldade, que ingressam na escola regular. As crianças com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) geralmente possuem dificuldades em aprender a usar as palavras corretamente, mas, ao participarem de um programa intenso de aulas que inclui ferramentas de apoio, como, por exemplo, a tabela dinâmica de rotina (que é o foco principal deste projeto), elas tendem a apresentar melhorias nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizado. Por isso, é fundamental que essa inclusão seja bem-sucedida no desenvolvimento das crianças.

É importante lembrar que, para a inclusão escolar ser eficaz e concreta, não basta apenas oferecer e trabalhar com ferramentas de auxílio, como a tabela de rotina. O processo educacional deve ter o envolvimento e a colaboração constante dos professores,

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. medeirosbruna347@gmail.com

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. dbridi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6356-8491>, <http://lattes.cnpq.br/4023110592060401>

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. elis.regina@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0006-5835-3994>, <http://lattes.cnpq.br/8647921335861245>

da família, e dos profissionais da saúde, para assegurar que as necessidades da criança com autismo sejam atendidas de forma satisfatória.

Coutinho (2023, p.15), destaca que “a rotina pode por meio da organização repetida por parte dos professores, trazer confiança às atividades no que concerne não só às áreas a serem trabalhadas, mas, também, à sua distribuição”.

Adaptar métodos de ensino, utilizando recursos interativos e visuais, irá criar um ambiente mais favorável para a criança se desenvolver. O auxílio de estratégias, como o uso da tabela de rotina por exemplo, irá desenvolver transparência nas atividades, e também, confiança na criança.

As rotinas visuais, de forma organizada, representam um passo fundamental para a inclusão de crianças com autismo nas atividades escolares de forma eficaz. Elas permitem que a criança compreenda de uma forma mais fácil, e antecipe as tarefas, evitando assim, o estresse desencadeado pelas mudanças incertas. “O estudante, observando e vivendo uma regularidade em suas atividades, não apenas poderá se organizar, gradualmente, com autonomia, como a escola garantirá um trabalho em todos os aspectos planejados para ele” (Coutinho, 2023, p.13).

Ao observar a série de tarefas estruturadas e seus respectivos momentos, ao longo do dia, a criança precede o que está por vir, deixando-as mais tranquila e calma. Além disso, irá cooperar para um cenário mais sossegado e motivador para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas, sendo estes, aspectos indispensáveis no aprendizado de crianças com TEA.

Por mais que as rotinas visuais sejam instrumentos valiosos, é importante enfatizar que a flexibilidade tem um papel fundamental nesse processo. A inflexibilidade, pode, algumas vezes, limitar a capacidade da criança de se adaptar às mudanças que podem ocorrer no ambiente escolar. Por isso, é de suma importância que os professores estejam preparados para associar na rotina, momentos de flexibilidade, e claro, sempre respeitando as necessidades das crianças com TEA, e sem perder a estrutura e previsão, que estas crianças tanto precisam.

Segundo Pereira e Sousa (2023, p.3) “é importante criar um ambiente escolar com rotinas claras e previsíveis para que essas crianças se sintam mais seguros e confortáveis”. Ainda conforme os autores, “isso pode incluir o uso de agendas, horários e sinais visuais para indicar quando uma atividade começa e termina, por exemplo.” É importante destacar, que a flexibilidade não pode ser confundida com a falta de estrutura. As rotinas devem ser bem-organizadas e claras, mas deve ter a oportunidade de ajustar quando necessário.

A adaptação das atividades, o uso de ferramentas de apoio, e a interação contínua com a família e demais profissionais que estão envolvidos no processo educacional, garantem que as crianças com TEA participem de forma completa e eficaz das atividades.

A atividade foi desenvolvida no primeiro semestre de 2025, em uma escola de Educação Básica do município de Timbó Grande/SC. No dia da aplicação do produto, a tabela de rotina foi apresentada para a aluna com autismo, e, para a professora da turma. Ela foi feita com imagens e símbolos que representam as tarefas diárias escolares da aluna, com o objetivo de tornar a rotina da aluna mais compreensível.

No momento da aplicação, foi possível observar que a aluna se demonstrou interessada e entusiasmada nas atividades (Figura 1). Com certeza a tabela contribuiu para diminuir a ansiedade e ter uma maior participação nas atividades que foram propostas.

A confecção da presente tabela contou com o auxílio e orientação da professora e coordenadora do AEE (atendimento educacional especializado) da escola. A colaboração da professora foi de extrema importância para garantir que a tabela fosse montada e adaptada conforme as necessidades da aluna. Foi um grande sucesso aplicar o produto, pois a tabela permitiu uma compreensão mais clara tanto para a aluna quanto para a professora. A tabela cumpriu o papel esperado, ela proporcionou uma estrutura visual clara, permitindo que a aluna se sentisse mais confiante e segura.

Como futura profissional da educação, e atualmente pós-graduanda em Psicopedagogia, a aplicação deste projeto me fez perceber e entender ainda mais sobre a

grande importância de estratégias pedagógicas em que sejam consideradas as necessidades das crianças. Essa experiência intensificou a ideia de que a adaptação de uma rotina estruturada é importante e essencial para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Figura 1 – Desenvolvimento da atividade.



Fonte: A autora (2025).

Escolhi esse tema, pois tenho grande interesse em trabalhar na área da Psicopedagogia, e acredito que essa prática é fundamental para desenvolver a criança. Futuramente, sinto que a criação dessas ferramentas será um componente essencial no meu trabalho, especialmente para garantir que as crianças com necessidades especiais recebam um acompanhamento adequado.

A aplicação da tabela dinâmica de rotina me trouxe uma nova visão sobre a importância de adaptar o ensino às necessidades de cada criança. Como futuro profissional, aprendi que cada criança, especialmente aquelas com TEA, precisa de uma abordagem mais individualizada e flexível. A experiência me fez entender ainda mais a importância de ouvir atentamente cada criança e de trabalhar em conjunto com outros profissionais, como a professora Danieli Leffer, para garantir que as ferramentas pedagógicas atendam realmente às necessidades de cada estudante.

De um modo geral, a tabela dinâmica de rotina funcionou bem. A aluna demonstrou uma grande melhora na organização e na compreensão das atividades, o que ajudou a diminuir a ansiedade e aumentou sua participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo desenvolver e aplicar uma tabela dinâmica de rotina para uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando proporcionar uma maior organização e compreensão das atividades escolares, além de auxiliar na redução de sua ansiedade e aumentar sua participação nas atividades do dia a dia.

A proposta era entender como a adaptação pedagógica pode contribuir para a inclusão de crianças com necessidades especiais, especialmente aqueles com autismo, e como ferramentas personalizadas podem facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de suas habilidades.

Ao longo do desenvolvimento do presente projeto, foi possível observar que a aplicação da tabela dinâmica de rotina teve resultados positivos, como a melhora na

organização e na compreensão das tarefas pela aluna, o que se resultou em maior participação e menos ansiedade.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Danielle Binda. **Elaboração de rotina para estudantes com TEA no ensino fundamental**. 2023. Disponível em:

https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/739390/2/coutinho_db_me_prud-86-110.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

PEREIRA, Amanda Mendes; SOUSA, Eliene Rodrigues. **A importância da rotina e da previsibilidade para a aprendizagem de crianças e adolescentes com TEA**. Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2023. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD4_ID7553_TB7127_20112023111808.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DA AMA EM CAÇADOR (SC)

CHAVES, Clary Moraz¹

SAUER, Michele²

SILVA, Madalena Pereira da³

RESUMO

Este artigo analisa as práticas educativas desenvolvidas pela Associação dos Amigos Autistas (AMA), localizada em Caçador (SC), no atendimento a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseia-se em documentos institucionais e em um relato de experiência realizado no Estágio Supervisionado em espaços formais e não formais. O estudo descreve os métodos utilizados, as atividades ofertadas e os impactos percebidos pelas famílias, evidenciando a importância da AMA como espaço complementar ao ensino regular e como rede de apoio ao desenvolvimento e inclusão de pessoas com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Educação Especial. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise das ações desenvolvidas pela Associação dos Amigos Autistas (AMA), localizada em Caçador (SC), com foco no atendimento educacional e terapêutico oferecido a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir de documentos institucionais — como os elaborados pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e diretrizes da própria AMA —, são abordadas as estratégias pedagógicas e os atendimentos especializados oferecidos pela instituição, com ênfase na promoção da inclusão e no respeito aos direitos humanos.

Para contextualizar a relevância do estudo, propõem-se os seguintes questionamentos: o que é a AMA? Quais são seus objetivos e métodos de trabalho? Quais os principais desafios enfrentados pela instituição? A partir dessas questões, busca-se evidenciar a importância das ações realizadas no desenvolvimento e na inclusão das pessoas com TEA.

A AMA atua como espaço complementar ao ensino regular, promovendo atividades voltadas ao desenvolvimento social, comunicativo, adaptativo e educacional dos educandos. O estudo aqui apresentado possui natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentado em documentos institucionais e na experiência de estágio supervisionado em espaços formais e não formais.

Por meio dessa vivência e das análises realizadas, pretende-se demonstrar a relevância do trabalho desempenhado pela AMA para as pessoas com TEA, suas famílias e a comunidade, destacando o papel da instituição na construção de práticas educativas inclusivas e no fortalecimento das redes de apoio.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com o objetivo de compreender o papel da AMA na vida das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os impactos percebidos após o início do acompanhamento oferecido pela instituição.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. clary_moraz@hotmail.com.

² Associação dos Amigos Autistas. michelesauer959@gmail.com.

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. madalenapereiradasilva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário disponibilizado na recepção da AMA, o qual pôde ser respondido voluntariamente pelas famílias atendidas. Essa estratégia contribuiu significativamente para a construção dos resultados, uma vez que proporcionou acesso direto às percepções e experiências das famílias em relação ao atendimento recebido.

Além disso, foram utilizados documentos institucionais fornecidos pela coordenação e secretaria da AMA, que detalham as ações, metodologias e objetivos da instituição. Todos os procedimentos da pesquisa seguiram os trâmites estabelecidos internamente pela instituição, com autorização e supervisão da equipe gestora.

HISTÓRIA DA AMA

A Associação dos Amigos Autistas (AMA) foi fundada em Caçador (SC), no ano de 2021, por iniciativa de um grupo de pais que identificaram a necessidade de um espaço especializado e humanizado para o atendimento de seus filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A instituição está localizada na Rua Hercílio Luz, nº 155, no Bairro Paraíso, e dispõe de uma estrutura física que inclui salas de atendimento individual e em grupo, salas de estimulação precoce, fisioterapia, psicologia, comunicação alternativa, bem como espaços destinados a jogos e recursos didáticos utilizados no processo de desenvolvimento dos educandos.

A atuação da AMA está alinhada com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), que reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Essa legislação assegura o direito à educação, à saúde e à inclusão social, promovendo o acesso a serviços especializados e o desenvolvimento de ações intersetoriais voltadas à autonomia e qualidade de vida. Dessa forma, a AMA cumpre papel fundamental no território de Caçador (SC), como instituição parceira do poder público na oferta de atendimentos que contribuem para o exercício pleno da cidadania por parte dos educandos com TEA.

A AMA realiza atendimentos nos turnos matutino, vespertino e noturno, o que facilita o acesso das famílias aos serviços prestados. Por ser uma instituição sem fins lucrativos, a AMA atua em parceria com o poder público, sendo mantida por recursos oriundos da Secretaria Municipal de Educação, Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), Câmara de Vereadores, além de doações privadas e campanhas solidárias, como o Troco Solidário.

A AMA se configura como uma entidade sem fins lucrativos que atua em parceria com a administração pública, especialmente nas áreas de educação e assistência social. De acordo com a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009), instituições dessa natureza podem ser reconhecidas como prestadoras de serviços de proteção social básica ou especial, desde que atendam às diretrizes do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Assim, a AMA contribui para o fortalecimento da rede de apoio às pessoas com deficiência, promovendo ações intersetoriais voltadas ao acolhimento, ao desenvolvimento de habilidades e à inclusão social.

De acordo com a FCEE (2020), instituições como a AMA cumprem papel complementar ao ensino regular, oferecendo atendimentos especializados e promovendo o desenvolvimento de habilidades que favorecem a inclusão social e escolar das pessoas com deficiência. No entanto, reforça-se que essas instituições não substituem a obrigatoriedade de matrícula e participação do educando na rede regular de ensino.

O público atendido pela AMA é composto majoritariamente por pessoas com TEA, muitas delas também com deficiências intelectuais, físicas e múltiplas. A atuação da instituição é fortalecida por sua parceria com as famílias, que são compreendidas como pilares fundamentais para o sucesso do processo de inclusão.

Atualmente, a AMA conta com uma equipe multidisciplinar formada por 22 profissionais, entre os quais estão estagiários, pedagogos, fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, além da equipe administrativa. A distribuição da carga

horária semanal entre as especialidades é a seguinte: - Fisioterapia: 30 horas semanais; - Fonoaudiologia: 11 horas semanais; - Pedagogia: 196 horas semanais; - Psicologia: 103 horas semanais; - Serviço Social: 20 horas semanais.

Essa composição profissional permite a realização de atendimentos especializados e interdisciplinares, contribuindo para a oferta de um serviço abrangente e de qualidade às pessoas atendidas.

As metodologias adotadas pela AMA são diversificadas e adaptadas às necessidades individuais de cada educando. Considerando que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) manifesta-se de maneira singular em cada pessoa, a instituição valoriza o planejamento personalizado das atividades, com base em avaliações iniciais e contínuas realizadas pela equipe multiprofissional. Entre as abordagens utilizadas, destacam-se:

- Análise do Comportamento Aplicada (ABA)
- Programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children)
- Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) fundamentada na psicologia comportamental, essa abordagem utiliza princípios do reforço positivo, estímulo e resposta para desenvolver habilidades adaptativas e reduzir comportamentos inadequados. No contexto educacional, ABA contribui para a sistematização do ensino de habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas. Segundo Schmidt e Bosa (2007), a ABA oferece estratégias eficazes quando aplicadas com planejamento individualizado, promovendo a aprendizagem significativa para crianças com TEA.

A metodologia do Ensino Estruturado (Programa TEACCH) organiza o ambiente de aprendizagem para favorecer a autonomia e a previsibilidade, utilizando rotinas visuais, estruturação do espaço e tarefas segmentadas. No Brasil, Mantoan (2006) destaca que o ensino estruturado permite uma melhor compreensão das atividades por parte dos estudantes com TEA, contribuindo para a sua permanência e participação em ambientes escolares inclusivos.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) compreende o uso de recursos e estratégias que ampliam ou substituem a fala para pessoas com dificuldades comunicativas. Pode envolver pranchas com símbolos, gestos, imagens e dispositivos eletrônicos. De acordo com Góes (2004), a CAA desempenha papel fundamental na mediação pedagógica, pois promove a interação e favorece a expressão de desejos, sentimentos e conhecimentos por parte dos estudantes com deficiência.

Essas abordagens são integradas ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de cada educando, elaborado pela equipe técnica da AMA com apoio das famílias. A utilização dessas metodologias no contexto educacional exige formação continuada, escuta sensível e práticas colaborativas entre os profissionais da saúde, educação e assistência social.

ATIVIDADES E PROJETOS

A AMA desenvolve um conjunto de atividades planejadas de forma individualizada, considerando o grau de funcionalidade, as habilidades e as necessidades de cada educando. A instituição atende, em média, 224 educandos por mês, sendo cerca de 80% do público composto por meninos. Entre as atividades desenvolvidas destacam-se: - Estimulação precoce; - Atividades sensoriais; - Atividades esportivas; - Atividades ao ar livre; - Atividades de comunicação; - Desenvolvimento de habilidades funcionais.

Os atendimentos são, em geral, individuais, com duração média de 30 minutos por especialidade. Em alguns casos, ocorrem atendimentos conjuntos de profissionais conforme a necessidade do educando. O Projeto PROEP é voltado a adolescentes e visa promover socialização e competências para a vida adulta e inserção no mundo do trabalho.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente relato resulta da vivência no Estágio Supervisionado Obrigatório em Espaços Formais e Não Formais, realizado na AMA de Caçador (SC). Mesmo com poucos dias de observação, foi possível vivenciar aprendizagens significativas, tanto pela atuação dos profissionais quanto pelo envolvimento com os educandos. Acompanhei de perto o trabalho da pedagoga Micheli, cuja prática revelou sensibilidade, dedicação e domínio sobre as especificidades de cada aluno atendido.

Durante os atendimentos, a profissional demonstrava um planejamento detalhado, conhecendo antecipadamente as atividades a serem desenvolvidas com cada educando. Sua abordagem combinava firmeza com acolhimento, promovendo confiança e motivação nos alunos. Ao final de cada atendimento, era comum permitir um tempo livre com atividades escolhidas pelos educandos como forma de reconhecimento pelo esforço realizado.

A pedagoga também se dedicava à elaboração dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs), nos quais registrava informações sobre as atividades, os avanços e os pontos de atenção de cada educando. Esse processo revelava o cuidado com o acompanhamento contínuo e com a personalização do atendimento, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada sujeito.

A equipe da AMA, de forma geral, mostrou-se extremamente acolhedora e comprometida com o bem-estar dos alunos e de suas famílias. Em situações de mudança de comportamento ou dificuldades inesperadas, os profissionais dialogavam com os responsáveis para compreender o contexto e ajustar as estratégias de atendimento. Esse vínculo de confiança reforça o papel da instituição como rede de apoio emocional, terapêutico e educacional.

Como parte do estágio, elaborei e apliquei um questionário às famílias dos educandos com o objetivo de avaliar a percepção sobre os impactos do atendimento da AMA. O instrumento ficou disponível por cinco dias úteis na recepção da instituição e foi respondido por 26 famílias. Os resultados foram os seguintes:

- 23 famílias relataram melhorias no comportamento geral dos filhos após os atendimentos;
- 24 famílias perceberam avanços na comunicação, socialização e interação com familiares e outras pessoas;
- 24 famílias identificaram maior autonomia nas atividades da vida diária (alimentação, higiene, organização);
- 23 famílias avaliaram o impacto geral da instituição como muito positivo.
- Vários comentários espontâneos destacaram a qualidade da equipe e das metodologias utilizadas.

Esses dados reforçam o impacto significativo da AMA na vida dos educandos e de suas famílias, especialmente no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, comunicativas e funcionais. Mesmo diante de desafios como alta demanda, limitação de espaço físico e recursos financeiros, a instituição se destaca pelo comprometimento ético, técnico e humano de sua equipe multidisciplinar, sendo um exemplo de atuação integrada na Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido pela AMA demonstra a relevância do atendimento especializado para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atuando de forma complementar à educação regular. A instituição promove atividades que contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas, cognitivas e funcionais dos educandos.

Apesar dos avanços, a instituição enfrenta desafios como alta demanda, escassez de profissionais, infraestrutura limitada e sustentabilidade financeira. Tais obstáculos exigem atenção do poder público e apoio da comunidade para a manutenção e ampliação dos serviços.

A experiência de estágio revelou a importância da formação continuada, da ética profissional e da escuta ativa às famílias, consolidando a AMA como um espaço de inclusão e transformação social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à equipe da AMA de Caçador (SC) pelo acolhimento e apoio oferecido durante a realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

AMA – ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS AUTISTAS. **Apresentação institucional**. Caçador: AMA, 2025.

AMA – ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS AUTISTAS. **Relatório anual e plano de ação**. Caçador: AMA, 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Tipificação nacional dos serviços socioassistenciais**. Brasília: MDS, 2009. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normas/tipificacao_2009.pdf. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 249, p. 2, 28 dez. 2012.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS AUTISTAS. **Diretrizes para atendimento a pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. Florianópolis: FCEE/AMA, 2020.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Comunicação alternativa: recursos para a educação e inclusão. In: GÓES, M. C. R. (org.). **Educação e comunicação alternativa**. Campinas: Papirus, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

SCHMIDT, Carla; BOSA, Cleonice Alves. Intervenções comportamentais para crianças com autismo: fundamentos da Análise do Comportamento Aplicada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 289-296, 2007.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PEDAGOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES COM TEA

MARTINS, Ricardo Taveres Camargo¹
JOMBRA, Jussara Aparecida²

RESUMO

Este relato de experiência descreve as vivências do Estágio Supervisionado em Educação Especial, realizado no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). O principal objetivo foi aproximar a teoria estudada ao longo da formação pedagógica da realidade prática no contexto escolar inclusivo. O estágio ocorreu em duas etapas de observação: na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com acompanhamento direto de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI). Por meio da observação participativa, foi possível identificar desafios enfrentados pelos profissionais da educação, bem como estratégias utilizadas para atender às necessidades específicas dos alunos. Constatou-se que, apesar dos avanços legais e pedagógicos, ainda há carência na formação continuada dos docentes e na adaptação efetiva das práticas pedagógicas, incluindo as lacunas no Projeto Político Pedagógico da Escola. O estágio proporcionou reflexões importantes sobre a importância do atendimento especializado e da atuação docente pautada no respeito às diferenças e na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que evoluiu muito, mas tem muito por conquistar.

Palavras-chave: Educação Especial; ensino regular; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil é assegurada por marcos legais importantes, como a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. De forma complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) determina que a Educação Especial é uma modalidade transversal que deve ocorrer em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, com o suporte de recursos e serviços adequados às necessidades dos estudantes. Esse cenário legal reforça o compromisso do sistema educacional com a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado em Educação Especial, destacando as observações realizadas em turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como as reflexões geradas a partir do contato com alunos público-alvo da Educação Especial, suas rotinas escolares e os profissionais envolvidos em seu processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, através da observação participante, com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas voltadas à Educação Especial no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental II. Esta abordagem justifica-se pela necessidade de analisar, de forma direta e contextualizada, as vivências escolares de alunos público-alvo da Educação Especial, em diferentes cenários, além de possibilitar uma reflexão crítica sobre os processos de inclusão educacional.

O estágio foi realizado no município de Caçador – SC, em uma instituição da rede municipal de ensino, durante os dias 10 a 21 de março de 2025, sendo um total de 40 horas de observação. A primeira etapa da observação ocorreu em uma turma da Educação Infantil, com foco no acompanhamento de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A segunda etapa aconteceu em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II,

¹ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. nawy9836@gmail.com.

² Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. jombrajurek@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-3191-9506>, <http://lattes.cnpq.br/1555127658169278>.

onde se acompanhou o processo de aprendizagem de dois alunos com Deficiência Intelectual (DI).

Durante este período de observação, foi utilizado nosso guia de registro disponibilizado pela professora do estágio, para que pudéssemos realizar nossas anotações, possibilitando um registro mais sistemático e preciso, mas ainda com liberdade de anotar pontos que julgássemos importantes, além do que já tínhamos como sugestão.

A Educação Especial é garantida e assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96 onde a educação especial deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando recursos de serviços especializados conforme a necessidade do aluno.

De acordo com o artigo de Kassir (2011), a implantação de uma política nacional de educação inclusiva apresenta desafios, como a necessidade de formação adequada dos professores e a adaptação das escolas para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Montessori (2004) trabalha com este principal ideal de que a educação deve atender às necessidades específicas de cada criança, inclusive as crianças atípicas, defendendo que a inclusão é um caminho natural para o desenvolvimento humano.

Piaget (1999), apesar de não trabalhar diretamente a educação especial, também considera que o processo de aprendizagem deve ocorrer de forma ativa e individualizada, sendo necessário respeitar o desenvolvimento das estruturas cognitivas, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem estes estágios e ritmos individuais – algo essencial no atendimento na educação especial.

RELATO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para o início do Estágio Curricular em Educação Especial, foi necessário apresentar as documentações exigidas na Secretaria Municipal de Educação e contrato com o IEL, a fim de obter autorização para início do estágio em uma unidade escolar da rede municipal de ensino. A definição do local do estágio ocorreu na EMEB Pierina Santin Perret, situada no município de Caçador, Santa Catarina.

O estágio teve início em 10 de março de 2025 e foi concluído em 21 de março de 2025, totalizando 40 horas de observação. Houve a possibilidade de escolha entre a realização do estágio em sala de aula, acompanhando um aluno TEA atípico, ou na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Optou-se por acompanhar a sala de aula regular, possibilitando uma observação mais abrangente. Na primeira semana, o estágio foi realizado no Pré II (5 anos), acompanhando dois alunos do espectro autista (TEA), suporte nível III. Na semana seguinte, a observação ocorreu no 8º ano, acompanhando dois alunos com deficiência intelectual (DI).

Durante a primeira semana, identificaram-se desafios enfrentados pela professora regente e pela auxiliar em relação ao trabalho com os alunos do TEA. Um dos estudantes apresentou comportamento agitado, o que gerou preocupações por parte da equipe escolar, especialmente quanto à administração correta da medicação prescrita por parte família. Como estratégia para entender essa mudança no comportamento, a escola encaminhou um bilhete solicitando a presença da responsável legal do aluno para uma conversa. O encontro revelou-se produtivo, constatando-se que o aluno enfrentava uma condição de saúde que interferia em sua rotina e comportamento. Observou-se dificuldades para a professora cumprir o currículo com o estudante e consequentemente contribuir com seu desenvolvimento.

O segundo estudante do TEA apresentava um comportamento mais tranquilo, porém demonstrava sensibilidade às mudanças no ambiente, sendo diretamente influenciado pelo comportamento do colega mais agitado. Em algumas ocasiões, ambos manifestavam crises de choro simultâneas. Embora participassem das mesmas atividades que os demais colegas, a realização das tarefas exigia um ritmo diferenciado, respeitando o tempo individual de cada aluno. Forçá-los a realizar atividades sem interesse aparente

desencadeava episódios de crise, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas mais flexíveis.

Na segunda semana, a observação ocorreu no 8º ano, evidenciando uma realidade distinta da vivenciada no Pré II, principalmente pela quantidade de estudantes em sala de aula. Enquanto no primeiro segmento a turma possuía cerca de 18 alunos, no ensino fundamental a média era superior a 30 estudantes. A adaptação das atividades para os alunos com DI variava conforme o conteúdo curricular da disciplina. Em algumas matérias, os estudantes conseguiam acompanhar sem necessidade de ajustes, enquanto nas áreas de Português e Matemática, o suporte adicional era essencial para viabilizar o aprendizado.

Além da experiência em sala de aula, houve a oportunidade de conversar com a professora responsável pelo AEE da instituição, que compartilhou sua metodologia de trabalho, incluindo abordagens como constelação familiar e reiki. No entanto, tais métodos não correspondem integralmente às diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais normativas educacionais. Não foi possível acompanhar os atendimentos realizados no AEE, uma vez que a professora ainda se encontrava em fase de organização da sala e planejamento da agenda de atendimentos.

O estágio possibilitou uma reflexão aprofundada sobre os desafios da inclusão escolar, demonstrando a importância da adaptação pedagógica e do respeito às particularidades de cada aluno. A experiência evidenciou que a flexibilidade metodológica, o acompanhamento contínuo e o compromisso docente são essenciais para garantir uma educação inclusiva e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir um atendimento especializado aos alunos da Educação Especial já não é uma pauta em discussão, mas um direito irrevogável que deve ser assegurado em todas as instâncias do ensino. No entanto, percebe-se que ainda existem desafios e ajustes a serem implementados para que esse atendimento seja verdadeiramente eficaz e inclusivo. Apesar das barreiras estruturais, metodológicas e formativas, observa-se um avanço significativo na busca por um modelo educacional mais humanizado, que respeita as singularidades de cada estudante.

Para que esse avanço se concretize, é fundamental que educadores desenvolvam um olhar crítico e sensível diante das necessidades individuais dos alunos, sejam eles atípicos ou não. A formação continuada, o uso de estratégias pedagógicas diversificadas e a adaptação curricular tornam-se ferramentas essenciais nesse processo. O compromisso dos professores não deve se limitar apenas ao ensino de conteúdos, mas à construção de um ambiente educacional que permita o desenvolvimento integral dos alunos, garantindo-lhes aprendizagem de qualidade e equidade no acesso ao conhecimento.

Dessa forma, cabe a nós futuros docentes e àqueles que já atuam na rede de ensino aprimorar continuamente suas práticas, compreendendo que a inclusão verdadeira vai além da permanência do aluno na escola ela se concretiza quando cada estudante recebe o suporte necessário para se desenvolver plenamente, respeitando suas particularidades e promovendo sua autonomia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 maio 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 maio 2025.

MONTESSORI, Maria. **Psicogeometria**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/>. Acesso em: 1 maio 2025

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. (Obra original publicada em 1966)

**RELATO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DOS AUTISTAS (AMA)**

ZUQUI, Camila Santos¹
JOMBRA, Jussara Aparecida²

RESUMO

Este relato tem como objetivo compartilhar a vivência do estágio supervisionado em Educação Especial realizado na Associação de Amigos dos Autistas (AMA). A proposta do estágio foi proporcionar uma aproximação entre a teoria e a prática pedagógica, por meio da observação e participação em atividades voltadas ao desenvolvimento integral de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). O estágio permitiu compreender a importância do trabalho interdisciplinar e do planejamento individualizado no processo de ensino-aprendizagem. Além de proporcionar a integração entre teoria e prática, o estágio possibilitou o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação pedagógica inclusiva, como a observação detalhada das necessidades específicas de cada criança e a compreensão da importância da colaboração entre profissionais de diferentes áreas. O contato direto com as práticas da AMA permitiu uma visão ampliada do processo educativo em contextos especiais, destacando os desafios e as estratégias adotadas para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Educação Especial; autismo; interdisciplinaridade; planejamento individualizado.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial é um campo que visa garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas especificidades. Historicamente, a Educação Especial no Brasil passou por grandes transformações, desde a segregação até os avanços recentes voltados à inclusão escolar. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 2015) e as políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) representam marcos legais fundamentais para assegurar o direito à educação inclusiva (BRASIL, 2015; MEC, 2008).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica caracterizada por desafios nas áreas da comunicação, comportamento e socialização, demandando estratégias específicas para o atendimento educacional especializado. O estágio supervisionado é um momento essencial na formação do pedagogo, pois permite vivenciar na prática os desafios e possibilidades do trabalho docente, principalmente em contextos de educação especial. Neste relato, apresento a experiência vivida na AMA, instituição que atende crianças com diagnóstico de autismo, com foco no trabalho interdisciplinar e na individualização do atendimento. O objetivo foi observar e compreender como se dá o processo educacional em um contexto especializado, identificando estratégias utilizadas para o desenvolvimento cognitivo, social e motor dos alunos, considerando a singularidade de cada criança.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estágio foi a observação participante, com foco na atuação interdisciplinar da equipe da AMA (Associação de Amigos dos Autistas). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a observação participante é uma estratégia qualitativa que permite ao pesquisador inserir-se no ambiente observado, interagindo com os sujeitos e compreendendo as práticas cotidianas em seu contexto natural. Durante o estágio, foi possível observar as dinâmicas das atividades pedagógicas e terapêuticas realizadas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tanto nos atendimentos individuais quanto em grupo.

¹ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. Zuquicamila@gmail.com, orcid, link do currículo lattes

² Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. jombrajurek@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-3191-9506>, <http://lattes.cnpq.br/1555127658169278>.

A observação participante foi complementada com anotações diárias, possibilitando uma análise reflexiva do processo pedagógico e das interações entre as crianças e profissionais. Segundo Creswell (2014), a pesquisa qualitativa requer o envolvimento do pesquisador no contexto estudado para a coleta de dados ricos e contextualizados, o que contribuiu para a compreensão aprofundada das práticas observadas. O estágio ocorreu ao longo de duas semanas, permitindo uma análise aprofundada das interações entre os profissionais – pedagoga, psicopedagoga, psicóloga e fisioterapeuta – e das estratégias utilizadas com cada criança. O planejamento das atividades é elaborado de forma conjunta, registrado em um drive compartilhado entre as profissionais, o que garante continuidade e acompanhamento do processo pedagógico de forma individualizada. Conforme defende Luckesi (2002), a prática educativa deve considerar as singularidades dos educandos, especialmente em contextos de educação especial, promovendo o desenvolvimento integral por meio de ações pedagógicas intencionais e bem fundamentadas. A metodologia do estágio buscou compreender essas práticas, relacionando-as aos fundamentos teóricos aprendidos ao longo da formação.

RELATO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Para iniciar o estágio, foi preciso escolher a escola ou instituição, realizar o contrato da IEL, e depois com a carta de apresentação dar início as observações. O estágio teve um total de 40 horas.

O estágio foi realizado na AMA, onde tive a oportunidade de observar e participar de atividades com crianças que apresentam Transtorno do Espectro Autista. Durante as semanas, percebi que a rotina da instituição é organizada por dias temáticos, nos quais cada profissional realiza atendimentos específicos. Alguns alunos são atendidos individualmente, mas também tem atendimentos em grupo com 3 ou 4 alunos, e variam entre 30 min a 1 hora de atendimento. As atividades são voltadas para trabalhar habilidades cognitivas, motoras e comportamentais, como o uso de jogos pedagógicos, exercícios de atenção e atividades motoras adaptadas. Por exemplo, uma das crianças trabalha com a psicopedagoga a sequência de cores e figuras para melhorar a concentração, enquanto em outro momento participa de uma dinâmica de grupo para estimular a socialização, onde as crianças aprendem a respeitar a vez e a expressar emoções.

O planejamento é construído de forma colaborativa entre a pedagoga, psicopedagoga e psicóloga, e fica registrado em um drive compartilhado, garantindo acesso e atualização contínua. Em alguns dias, as crianças têm atividades combinadas entre pedagoga e psicopedagoga ou entre a pedagoga e a psicóloga, o que reforça a importância do trabalho interdisciplinar. Também observei os atendimentos realizados pela fisioterapeuta, voltados ao desenvolvimento motor, que utilizam brinquedos e equipamentos específicos para estimular a coordenação e equilíbrio.

Durante a observação, notei que os profissionais adaptam os materiais e os ambientes para atender as necessidades específicas das crianças, utilizando recursos visuais e táteis que facilitam a compreensão e participação. Entre os desafios enfrentados, destacam-se as dificuldades de atenção prolongada e resistência a mudanças na rotina, situações que são trabalhadas com paciência e estratégias de reforço positivo.

A experiência permitiu uma compreensão mais profunda sobre a importância da educação especial e da escuta atenta às necessidades de cada criança, reforçando a importância de um planejamento individualizado e flexível, que respeite o ritmo e os interesses dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do estágio na AMA foi extremamente enriquecedora, permitindo o contato direto com práticas pedagógicas inclusivas e especializadas. A vivência mostrou a relevância do trabalho em equipe e da construção coletiva do planejamento pedagógico, respeitando as necessidades individuais de cada aluno. A atuação interdisciplinar contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças atendidas.

O estágio cumpriu seu objetivo de aproximar a teoria da prática, proporcionando aprendizagens valiosas para minha formação como futura pedagoga. A experiência vivenciada fortaleceu a convicção da importância do papel do pedagogo na construção de um ambiente educativo inclusivo, capaz de respeitar as diferenças e potencializar as habilidades de cada aluno.

Reconheço também que a formação contínua e o trabalho colaborativo são fundamentais para aprimorar práticas pedagógicas eficazes. Pretendo, a partir dessa experiência, buscar especializações que ampliem meus conhecimentos em educação especial e inclusão, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e acessível.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

KASSAR, Mônica C. M. **A formação de professores para a educação inclusiva**: desafios e perspectivas. In: PRIETO, Rosângela Gavioli (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 93-112.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 6. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**RELATO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PEDAGOGIA:
ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE) DE CAÇADOR/SC**

SILVA, Claudia Rodrigues da¹
JOMBRA, Jussara Aparecida²

RESUMO

O estudo apresenta um relato de experiência do Estágio Curricular em Educação Especial do curso de Pedagogia da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. O objetivo deste trabalho é proporcionar ao estagiário a oportunidade de conhecer e analisar a inclusão no ambiente escolar, compreendendo como professores e estudantes atuam na prática pedagógica para aproximar a teoria da realidade educacional. Utilizando como metodologia a revisão da literatura e observação das vivências em sala de aula inclusiva, foi possível durante as observações se encantar com o ambiente educacional acolhedor. O estágio enfatizou a importância de promover comunicação eficiente e a valorização das diferenças na sala de aula, entretanto desafios compõem o cotidiano do professor na inclusão escolar. Demandas de tempo, formação insuficiente entre outros, podem dificultar a eficácia das estratégias inclusivas. No entanto, é evidente que muitos educadores estão dispostos a enfrentar esses desafios, buscando constantemente aprimorar suas habilidades.

Palavras-chave: Inclusão, ambiente escolar, educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência do Estágio Curricular III e conhecer e analisar a situação da inclusão no ambiente escolar e como professores, alunos e as escolas deveriam estar preparadas para trabalhar com alunos que apresentam deficiência. Revisamos a literatura, a legislação e as diversas orientações existentes sobre o tema.

Tivemos a oportunidade de realizar um período de observação na APAE-Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Caçador, onde podemos conhecer a eficácia e as práticas de inclusão no seu ambiente educacional. A inclusão educacional é, ainda, tema bastante discutido no âmbito das políticas educacionais em todo o mundo. Evidencia-se esse fato quando se constata sua incidência nas diferentes propostas internacionais e nacionais, as quais têm como foco a preocupação com o deficiente.

Dentre essas propostas, em nível internacional, destacam-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001). Nacionalmente, são citadas: a Constituição Federal (Brasil, 1988), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 2013), a Política Nacional de Educação na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), bem como as produções científicas e acadêmicas.

METODOLOGIA

O presente estudo é uma pesquisa bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa, conduzida pela discente da disciplina de atividades práticas formativas, leituras relacionadas, na sétima fase do curso de pedagogia, tendo como base aspectos legais, teóricos e práticos que sustentam essa etapa crucial da formação de professores, leituras de obras literárias com temas referentes a Educação Especial, no contexto escolar. Fomos a instituição APAE-Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Caçador para fazer observações.

¹ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. claudiarodriguessilvasilva33@gmail.com.

² Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. jombrajurek@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-3191-9506>, <http://lattes.cnpq.br/1555127658169278>.

Buscando compreender a importância da educação inclusiva, identificar as necessidades específicas de cada aluno, sejam elas cognitivas, emocionais, sensoriais ou motoras. Observar situações reais favorece a formação crítica no intuito de desenvolver um olhar sensível e reflexivo. A fim de ajudar o discente a refletir sobre práticas da inclusão.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional para a formação Inicial de Professores da Educação Básica definem os parâmetros para o estágio supervisionado.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, conhecida como Lei do Estágio, regulamenta o estágio de estudantes no Brasil, incluindo aqueles da educação especial.

RELATO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA APAE

O presente trabalho refere-se ao Relato de Experiência do Estágio Curricular em Educação Especial, realizado na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Caçador. A etapa inicial envolveu a escolha da instituição, seguida pelos procedimentos legais para formalização do estágio, com o contrato com o IEL. Após a liberação do contrato, teve início o período de observação, que ocorreu entre 25/03/2025 e 07/04/2025, permitindo a análise das características e necessidades das crianças atendidas, bem como uma compreensão mais ampla sobre a política educacional aplicada à Educação Especial.

No primeiro dia, houve o acolhimento na APAE, com apresentação da sala a ser observada por parte da diretora, que orientou quanto ao funcionamento da instituição e encaminhou para a sala multifuncional, onde uma professora regente conduzia as atividades pedagógicas. A interação inicial com a equipe docente possibilitou um acompanhamento próximo da rotina educacional, sendo destacada a recomendação da diretora para evitar atuar diretamente com alunos que apresentavam graus severos de Deficiência Intelectual (DI), mas sim interagir nas atividades de sala, conforme as possibilidades observadas.

Nos dias seguintes, a observação se estendeu às práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes ambientes educativos da APAE, incluindo duas salas multifuncionais, duas salas de Serviço Pedagógico Especial (SPE), uma sala de Centro de Atendimento Especializado (SAE), sala de Estimulação Precoce I e II, além da sala destinada à estimulação para crianças de zero a três anos. O contato com esses espaços possibilitou um panorama sobre a dinâmica escolar, o desenvolvimento das aulas e os desafios enfrentados pelos estudantes no contexto da Educação Especial.

Durante o período de observação, identificaram-se práticas pedagógicas positivas, reforçando o comprometimento dos professores na busca por estratégias diferenciadas para potencializar o aprendizado. O uso de jogos, recursos visuais, tecnologias assistivas e a escuta ativa das necessidades dos estudantes mostraram-se essenciais para a promoção de uma educação inclusiva. Apesar dos desafios inerentes à inclusão, o investimento em sensibilidade, formação docente contínua e apoio institucional revelou-se fundamental para a construção de um ambiente educacional mais equitativo.

O estágio proporcionou uma compreensão aprofundada sobre a importância da adaptação curricular, da flexibilidade metodológica e da valorização das singularidades dos alunos, evidenciando que a atuação na Educação Especial exige mais do que domínio técnico-pedagógico. Aspectos como empatia, paciência e um olhar individualizado para cada estudante tornam-se indispensáveis para a efetivação de práticas educacionais inclusivas e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, segundo os princípios defendidos por Paulo Freire, deve humanizar os indivíduos, promovendo relações mais justas, empáticas e críticas. Como costuma-se dizer, em referência ao autor: Humanizar é gentilar os indivíduos (Freire, 221).

Ao longo da história da Educação Especial, observa-se que o processo de inclusão ocorre de forma lenta. Embora os alunos sejam inseridos na sala de aula, muitas vezes a preocupação dos professores se limita ao desenvolvimento apenas da aprendizagem curricular, sem garantir uma atenção individualizada às necessidades específicas como interação, autonomia, expressão de desejos e emoções desses estudantes. Assim, surge a questão: a inclusão é uma realidade ou apenas uma ilusão?

Nesse contexto, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, torna-se um dos principais embates da política educacional atual, sendo essencial para qualificar profissionais capazes de promover uma inclusão verdadeira e eficaz. Portanto, a pergunta é somos qualificados com a formação acadêmica de forma a atuar com qualidade na educação especial. A inclusão escolar de pessoas com deficiências é um processo que vai além da mera presença física dos alunos na sala de aula; é uma jornada de transformação educacional e social que depende em grande parte do papel desempenhado pelos professores no cotidiano escolar.

A observação detalhada desse papel revelou a importância crucial que os educadores desempenham na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Na essência está a capacidade do professor de se adaptar e responder de maneira flexível às necessidades individuais de cada aluno. Ao criar um ambiente que valoriza e respeita a diversidade, o professor se torna um facilitador do aprendizado, ajustando métodos, materiais e abordagens para atender às habilidades e desafios únicos de cada aluno. A observação atenta do cotidiano revela que o professor não apenas transmite conhecimento, mas também é um guia que estimula a autonomia, a confiança e o crescimento de todos os alunos, independentemente de suas habilidades.

Além disso, a observação do cotidiano do professor na inclusão escolar destacou a necessidade de colaboração e comunicação eficazes. O professor assume o papel de intermediário entre alunos, colegas, pais e especialistas, coordenando esforços para fornecer o suporte adequado. A observação revelou que o sucesso da inclusão muitas vezes depende da capacidade do professor de construir pontes entre diferentes partes interessadas, promovendo um ambiente de aprendizado coeso e solidário.

No fim da observação de educação especial, avaliei o estágio com os educandos de forma positiva, pois todos interagiram e participaram da aula de forma criativa e crítica, onde souberam explorar seus conhecimentos e aprofundar suas ideias juntamente com os demais colegas, houve respeito e silêncio na hora de escutar as orientações das professoras, assim como em suas atividades práticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. (Atualizada em 2013). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**

Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 10 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.

Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 16 maio 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Brasília: MEC/UNESCO, 1990.

Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_por. Acesso em: 10 maio 2025.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EMEB TABAJARA EM CAÇADOR/SC

GILIOLI, Letícia Santana¹
JOMBRA, Jussara Aparecida²

RESUMO

A Educação Especial tem ganhado destaque ao promover inclusão, equidade e respeito à diversidade nas escolas. O estágio obrigatório nessa área é essencial para a formação do pedagogo, proporcionando contato direto com a realidade de alunos com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais e múltiplas. O estágio foi realizado na Escola Municipal Tabajara, em Caçador-SC, que oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) e conta com profissionais de apoio para alunos com laudo. Durante duas semanas, foram observadas turmas do 2º ao 5º ano, com alunos diagnosticados com TEA, TDAH, TOD e dificuldades psicomotoras. A observação permitiu identificar o esforço dos professores, mesmo diante da sobrecarga e da falta de recursos adequados. A presença de um segundo professor auxilia no processo educacional, mas nem sempre supre todas as necessidades dos alunos. A experiência demonstrou que, embora a inclusão escolar seja um direito garantido, muitas vezes ela é comprometida pela ausência de suporte efetivo. O estágio proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre os desafios enfrentados pela Educação Especial e reforçou a necessidade de maior valorização e investimento para garantir uma educação de qualidade e equitativa.

Palavras-chave: Inclusão; Laudo. Professores. Educação.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial vem ganhando visibilidade nos últimos anos, sendo pautada pelo respeito à diversidade, inclusão e equidade, fundamentais para o desenvolvimento de pessoas com deficiências físicas, sensoriais, múltiplas e intelectuais. A presença da Educação Inclusiva nas escolas é cada vez mais evidente, especialmente com a criação de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atuação de profissionais de apoio em turmas regulares. Essas iniciativas buscam promover um ambiente escolar acolhedor e acessível, possibilitando o desenvolvimento dos alunos e garantindo sua participação efetiva no processo de aprendizagem.

O estágio obrigatório na área da educação abrange também a Educação Especial, sendo essencial para que o acadêmico compreenda seu funcionamento e importância na sociedade. A experiência permite que futuros pedagogos se tornem profissionais capacitados para ensinar e atender às necessidades de alunos com deficiência, seja em escolas regulares ou instituições voltadas exclusivamente para essa modalidade de ensino. Com base nessa perspectiva, foi realizado o estágio obrigatório em Educação Especial na Escola Municipal de Educação Básica Tabajara, localizada no município de Caçador - SC. A instituição atende turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais, e do 6º ao 9º ano – anos finais.

Durante o período de estágio, diversas turmas foram observadas para ampliar a compreensão sobre a inclusão escolar e possibilitar contato com alunos diagnosticados com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e dificuldades psicomotoras.

METODOLOGIA

Para a realização do estágio, foi necessário entrar em contato com a Escola Municipal Tabajara e formalizar o contrato por meio do Instituto Euvaldo Lordi (IEL). A

¹ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. letigilioli@hotmail.com, orcid, link do currículo lattes.

² Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. jombrajurek@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-3191-9506>, <http://lattes.cnpq.br/1555127658169278>.

autorização foi obtida por meio da Secretaria Municipal de Educação, permitindo o início das atividades após a liberação do documento, que demorou cerca de 15 dias.

O estágio é um requisito essencial para a formação acadêmica e a inserção no mercado de trabalho, sendo previsto na grade curricular do curso e com carga horária definida para obtenção do diploma (Brasil, 2008).

O estágio obrigatório totalizou 40 horas de observação, sendo realizado no período vespertino, de segunda a sexta-feira, das 13h15 às 17h15. Durante esse período, foram observadas quatro turmas distintas, dos anos iniciais do ensino fundamental (2º ao 5º ano). Dentre essas turmas, três contavam com um segundo professor devido à presença de alunos com laudo. Segundo Ficagna e Pieczkowski (2019), garantir a atuação de um segundo professor em turmas com alunos com deficiência é um direito essencial para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

O período de observação ocorreu entre 17 e 31 de março de 2025, possibilitando interações com alunos e profissionais da instituição. A Educação Especial é um campo fundamental para a formação docente, como destaca Carvalho (2023), ressaltando que o estágio obrigatório nessa área se tornou essencial diante do aumento expressivo da demanda por inclusão escolar.

Além das observações realizadas, o estágio permitiu conversas com os profissionais da escola, incluindo professores regentes, segundo professores e equipe diretiva. A leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola proporcionou um entendimento aprofundado sobre a abordagem adotada em relação à inclusão. Também foram feitas interações com alunos típicos e atípicos, proporcionando um panorama mais amplo sobre a realidade educacional da instituição.

Scalabrin e Molinari (2013) destacam que o estágio é fundamental para a formação de futuros professores, uma vez que possibilita a compreensão da realidade educacional e permite a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na graduação.

Embora a observação de sala de aula pareça uma atividade simples, ela desempenha um papel crucial na formação acadêmica, pois permite que o futuro professor compreenda os desafios e as potencialidades do ensino inclusivo. A Educação Especial é um tema essencial na formação pedagógica, abordando estratégias para promover a inclusão de alunos com deficiência e garantir um ambiente de aprendizagem adequado.

Sakamoto (2023) destaca que nos últimos anos houve significativas mudanças nas políticas educacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, garantindo o direito ao acesso educacional e evitando a exclusão escolar, prática comum em décadas anteriores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A escola Tabajara está localizada no bairro Santa Catarina, no município de Caçador-SC, é frequentada por alunos que moram nas proximidades e na zona rural. Atende alunos do 1º ao 5º ano dos anos iniciais e do 6º ao 9º do ensino fundamental, possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) onde os alunos frequentam no contraturno, também tem o NOA que funciona como um reforço escolar, algumas turmas possuem profissionais de apoio, somente se houver laudo, TDAH e TOD não incluem segundo professor por conta da política e não por culpa da escola. Durante dois dias do estágio foi observado uma turma de 2º ano com alunos bem desenvolvidos, havia um aluno com laudo no qual incluía: autismo, atraso na aprendizagem e dificuldades psicomotoras. O estudante é uma criança doce e muito inteligente, que cada dia supera suas dificuldades, no caso o autismo é leve o que afeta mais é a coordenação motora, porque em questão de aprendizagem ele acompanha a turma e se destaca, a professora regente é muito querida e se preocupa com o processo de aprender dos alunos, a segunda professora da turma senta ao lado do aluno com laudo e auxilia o restante da turma.

Uma turma de 3º ano foi observada durante dois dias também, nela havia um aluno com laudo sendo: autismo e TEA, mas em comparação com o restante da turma o estudante se destacava, pois na turma havia sete alunos com atraso e que não sabiam nem

ler e a professora tinha que fazer trabalho individualizado com eles para serem alfabetizados. No quinto dia de estágio foi observada uma turma de 4º ano com três alunos com laudo com profissional de apoio, sendo laudos de: TDAH e TEA. Na sala havia oito alunos em investigação, era um grande desafio para a professora trabalhar com a turma pois muitos alunos tinham dificuldade, mesmo assim ela é uma profissional incrível e que motivava os alunos diariamente e estimulava os mesmos. A observação nessa turma durou dois dias, mas deu para perceber muita coisa, pois na sala havia um aluno com TEA que era complicado de lidar, mesmo assim a pedagoga sabia como lidar e fazer o aluno realizar as atividades.

Os quatro dias seguintes do estágio foram realizados numa turma de 5º ano com três alunos com laudo sendo: dois de TDAH e um de TDAH com TOD, foi a única turma que não tinha segundo professor. A professora adaptava atividades para o aluno com TOD para evitar que ele entrasse em crise, porque mesmo com o laudo ele é uma criança extremamente carinhosa e que gosta de abraçar e para os demais ela tentava fazer com que todos aprendessem. Ao observar foi possível perceber que mesmo com segundo professor os professores regentes ficam sobrecarregados, pois a demanda de alunos com laudo e dificuldades cresceu bastante e não é fácil trabalhar com mais de vinte alunos em sala de aula e com alunos que precisam de uma atenção maior, as vezes a inclusão gera exclusão, não é culpa dos profissionais e sim da política que pensa em “inclusão” e esquece de dar o suporte devido as escolas.

Graças a observação foi possível compreender como é a realidade e se preparar para ser um ótimo profissional para exercer a profissão de pedagogo futuramente, entendendo como funciona a educação especial, quais são os desafios enfrentados diariamente e os resultados colhidos com muito trabalho e dedicação, afinal a educação muda vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial é um tema que deveria ter mais repercussão na sociedade, ela está presente e deve ser valorizada e os profissionais devem receber cada vez mais informações sobre isso, por isso a importância de realizar o estágio obrigatório por mais que seja só observar, ele traz um impacto gigantesco na vida do acadêmico que muda a sua visão de mundo e passa a entender a realidade como ela é.

Acompanhar os alunos e os professores durante os dias de estágio foi algo sensacional, todos são receptivos, explicam tudo e não tem segredos, a escola Tabajara é um lugar muito acolhedor e entende a importância do estágio e da educação especial. Os alunos com laudo mostram que são capazes de muita coisa e não é um laudo que vai te definir, pois devemos acreditar no potencial desses alunos e incentivar e estimular cada vez mais, a inclusão não é um caminho de flores, mas é um caminho que deve ser traçado todos os dias, pois todos merecem e devem ter acesso a educação e que ela seja de equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

CARVALHO, Heloisa Helena Ferreira de. **O estágio supervisionado na Educação Especial, como componente curricular da formação do Pedagogo.** 2023. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Campus Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará, Altamira, 2023. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/2f7efe26-35d1-4c2b-9910-662df6d9a6db/content>. Acesso em: 11 maio 2025.

FICAGNA, Rosilei Gugel; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Percepção do segundo professor de turma: limites e contribuições no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 507–526, maio/ago. 2019. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13133/209209210700>. Acesso em: 11 maio 2025.

SAKAMOTO, Christie Akemi Mariano. **A educação especial e seus impactos na experiência do estágio obrigatório curricular**. Anais do 5º ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Londrina, v. 1, n. 5, 2023. Disponível em: <http://anais.uel.br/portal/index.php/estagiar/article/view/2274>. Acesso em: 11 maio 2025.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Revista Unar, Araras, v. 7, n. 1, p. 1–12, 2013. Disponível em:

http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

ESTÁGIO DE PEDAGOGIA VIVENCIADO EM SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: EMEB TABAJARA EM CAÇADOR/SC

SÁ, Luciana Santos Vasconcelos¹
JOMBRA, Jussara Aparecida²

RESUMO

O objetivo do estágio supervisionado é proporcionar ao acadêmico experiências, como um complemento prático à sua formação teórica. O estágio obrigatório do curso de pedagogia – sétima fase – foi realizado no mês de março de 2025 em uma sala do AEE com alunos do ensino fundamental com idade entre 6 a 14 anos da Escola Municipal de Educação Básica Tabajara. Foram 40 horas de observação. Assim, o estágio cumpre seu papel como uma etapa fundamental de aprendizado, preparando o futuro pedagogo para pensar sobre sua prática e lidar com as complexidades da educação no cotidiano escolar, foi possível durante este o período de observação que a inclusão está sendo conquistada em passos lentos, mas com persistência.

Palavras-chave: Docência, crianças, educação especial.

INTRODUÇÃO

Segundo Brasil. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de (2008). Art. 1º o estágio é uma atividade educativa supervisionada, realizada no ambiente de trabalho, com o objetivo de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Ele é destinado a alunos matriculados em cursos de ensino superior. A lei estabelece que o estágio tem como principal objetivo complementar o aprendizado do estudante, proporcionando uma experiência prática relacionada à sua formação acadêmica e ao mercado de trabalho. Além disso, destaca que o estágio deve ser supervisionado e ligado diretamente à instituição de ensino, construindo com a formação profissional relacionando a teoria à prática.

A realização do estágio em educação especial tem por finalidade proporcionar ao estudante a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos na realidade educativa, além de desenvolver habilidades profissionais e a necessidade de colocar em prática o aprendizado adquirido na disciplina de Educação Especial, além de vivenciar o ambiente escolar e a interação das crianças. Temos a oportunidade de observar e participar das atividades pedagógicas e conhecer a realidade das escolas e das crianças com necessidades educacionais especiais. Dessa forma o estágio em educação especial é importante para a formação de profissionais da área, permitindo que eles adquiram experiência prática e desenvolvam suas habilidades, preparando-se para atuar de forma eficiente e responsável com as crianças.

Conforme Pimenta e Lima (2018) o estágio oferece oportunidades de aprendizado e desenvolvimento da profissão docente incluindo para os próprios professores formadores incentivando-os a refletir sobre suas perspectivas de ensino. Vale ressaltar também que, para a execução desse componente, todas as disciplinas Curriculares desempenham um papel essencial, pois fornecem os conhecimentos e métodos necessários para serem aplicados na prática pedagógica e ao longo da trajetória profissional.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste resumo é qualitativa tendo como base pesquisas bibliográficas, leitura de artigos na plataforma Scielo com temas sobre educação e práticas de estágio no contexto escolar. Foi realizada duas semanas de observação totalizando 40 horas de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental na escola Tabajara, em Caçador SC, no período de 10 de março a 21 de março de 2025

¹ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. luciantosvas@hotmail.com.

² Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. jombrajurek@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-3191-9506>, <http://lattes.cnpq.br/1555127658169278>.

Para realização da prática do estágio, fez-se necessário que os acadêmicos emitissem a documentação necessária para adentrar no espaço escolar. A entrega da documentação foi o primeiro passo para a formalização do processo. Durante o período de estágio foi observado a professora do AEE e a metodologia utilizada com crianças com diferentes laudos.

Nessa perspectiva, o estágio não é apenas uma prática de aplicação de conteúdos aprendidos, mas também um espaço para o aluno desenvolver uma postura investigativa. De acordo com Ghedin, Oliveira, Almeida, (2018) durante o estágio, o estudante observa, analisa e coleta dados sobre o ambiente profissional e as práticas desenvolvidas, refletindo criticamente sobre elas. Como estagiários, buscamos observar “Quais são os desafios que os professores enfrentam para estimular o aprendizado de crianças com diferentes necessidades especiais. Entendemos que a prática de estágio estimula o desenvolvimento de habilidades investigativas e pensamento crítico, aproximando a formação acadêmica das demandas reais do campo de atuação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas, em tempos antigos, era bastante limitada e muitas vezes marcada por exclusão, preconceito e falta de recursos adequados. Antes do século XX crianças com deficiências geralmente não frequentavam a escola, eram vistas como "incapazes de aprender" ou até mesmo como castigo divino, muitas famílias as mantinham em casa, escondidas da sociedade, em alguns casos, eram enviadas a instituições de caridade ou asilos, longe do convívio social e educacional. A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis (Mendes, 2006).

A trajetória da inclusão de crianças com necessidades especiais no ambiente escolar foi repleta de obstáculos e passou por diversas transformações ao longo do tempo. Se olharmos para o passado, especialmente antes do século XX, crianças com deficiência eram totalmente afastadas do processo educacional, naquele período, predominava a ideia de que essas crianças não possuíam habilidades para aprender ou se socializar segundo Mendes, (2006) no meio do século XX, a sociedade passou a oferecer uma resposta mais abrangente aos desafios da educação de crianças e jovens com deficiências, influenciada também pelo surgimento da indústria de reabilitação voltada para o tratamento de mutilados de guerra.

O ensino diferenciado é indispensável para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas das crianças com necessidades especiais. Durante a realização do estágio, a pergunta de investigação que me acompanhou foi sobre as dificuldades que os professores enfrentam para realizar seu trabalho de forma eficiente, especialmente ao lidar com alunos em diferentes níveis de aprendizado, com necessidades especiais ou com problemas emocionais e comportamentais. Essa diversidade torna o trabalho do professor uma tarefa complexa, e muitas vezes ele não dispõe de suporte suficiente para atender a essas demandas de maneira eficaz.

Conforme Cesário e Anunciato (2024) o início da carreira docente é uma fase marcada por incertezas, questionamentos e desafios, sendo também um momento de intensas aprendizagens em ambientes novos, com foco na aquisição de conhecimentos profissionais e na preservação do equilíbrio emocional.

As interações entre a criança e o ambiente podem desencadear processos que favorecem o desenvolvimento em condições adequadas, assim como podem gerar mecanismos de vulnerabilidade ou proteção em situações adversas. Percebemos o quanto esses desafios podem gerar desgaste físico e emocional para os professores, além de afetar a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos (Maturano, 2006)

Entendemos que o ato de educar se revela mais complexo do que pensamos, nesse sentido, educar não se limita a instrução, mas também a considerar o bem-estar emocional e o desenvolvimento social do aluno. Portanto, para um processo educacional eficaz, é

essencial um olhar mais amplo que inclua a participação da família e a criação de um ambiente afetivo que favoreça o aprendizado.

Isso significa que professores e escolas, ao identificarem dificuldades de aprendizagem, precisam ir além da avaliação escolar, buscando compreender as causas que podem estar enraizadas em questões familiares, emocionais ou sociais.

Durante a realização do estágio em educação especial observamos a atuação da professora do AEE que nos relatou como trabalha com crianças com diferentes laudos ela relatou que demora um tempo para descobrir quais as atividades pedagógicas mais apropriadas para cada aluno pois cada um demonstra habilidade em uma área, observamos um aluno com autismo grau leve e não verbal, a professora ofereceu para ele um quebra cabeças o qual conseguiu montar rapidamente sem dificuldades e logo partiu para outro jogo demonstrando um ótimo desenvolvimento cognitivo, realizou todas as atividades propostas com êxito diferente de outro aluno com o mesmo laudo de autismo mas este verbal, que durante todo o tempo que esteve ali não conseguiu montar um jogo de quebra cabeças apesar do estímulo da professora.

Não nos foi permitido ficar na sala observando por muito tempo para não atrapalhar o trabalho da profissional do AEE mas na conversa com a mesma nos explicou como realiza o seu trabalho com diversas atividades para estimular as crianças com qualquer tipo de laudo ela nos mostrou todo o material que utiliza como vários jogos pedagógicos comprados pela escola e outros comprados e confeccionados por ela mesma também nos relatou que faz uso de tecnologias digitais utilizando técnicas específicas para cada caso como jogos alfabéticos e matemáticos.

Durante o estágio passamos por várias salas de aula conhecendo crianças com laudos de autismo, imperatividade, TOD e TDAH somente alguns tinham profissional de apoio outros eram auxiliados pela professora regente que os estimulava a fazer as atividades planejadas alguns conseguiam finalizar as atividades outras apesar do incentivo da professora não compreendiam a matéria e não finalizavam o que lhes era proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado em Educação Especial representa um grande desafio para todos os acadêmicos das licenciaturas, mas também é uma oportunidade para conhecer a realidade escolar em suas diversas dimensões, além das dificuldades enfrentadas por professores e alunos. Durante essa experiência, foi possível observar a prática da profissional do AEE e compreender os desafios e as necessidades dos estudantes, dos educadores e dos demais profissionais envolvidos no processo educativo.

Considerando que a escola é um ambiente de aprendizagem, todo o trabalho desenvolvido no estágio foi significativo, permitindo uma compreensão mais ampla sobre o papel da docência, assim como sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A escola, enquanto local de estágio, pode demandar ajustes, como, maior apoio familiar, e o desenvolvimento de estratégias para lidar com problemas de indisciplina dos alunos. No entanto, é importante destacar que os educadores e demais profissionais se esforçam para superar os desafios, visando à formação integral dos alunos.

Assim, a prática docente deve ser constantemente investigada e refletida, em cada atividade realizada, para que possa evoluir e contribuir para que o acadêmico desenvolva as competências e habilidades necessárias para se tornar um profissional ativo, com mais segurança para enfrentar os desafios da carreira e comprometido com a educação de qualidade. Apesar dos inúmeros desafios relacionados à realização do estágio, ele se mostrou um ambiente essencial para o crescimento profissional, promovendo a formação de uma identidade e o significado da trajetória acadêmica.

As contribuições obtidas ao longo da interação entre teoria e prática evidenciam a importância fundamental do estágio para a formação em qualquer profissão, especialmente para a de Pedagogo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 22 de maio de 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 set. 2024. Acesso em: 22 de maio 2025.

CESÁRIO, P. M.; ANUNCIATO, R. M. M. Identificação de necessidades formativas de professoras iniciantes em um programa de mentora. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e273481, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/bVWwMHMHxyzJ9zqrSQsb5wD/?lang=pt#>. Acesso em: 01 de maio de 2025.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com pesquisa.** São Paulo: Cortez Editora, 2018. E-book. ISBN 9788524926907. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524926907/>. Acesso em: 27 de maio 2025.

MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. DOS S. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. **Educar em Revista**, n. 59, p. 123–139, jan. 2016. Acesso em: 27 de maio 2025.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387–405, set. 2006.

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 de maio 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTÁGIO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM AUTISMO NO CEI PARAÍSO DOS ANJOS, SANTA CECÍLIA/SC

JOMBRA, Jussara Aparecida¹
CANDIDO, Amanda Rafaela²

RESUMO

Relato de Experiência de estágio curricular em Educação Especial do curso de Pedagogia da UNIARP. O estágio foi realizado na Escola Paraíso dos Anjos, em Santa Cecília - SC, em abril de 2025. Com o objetivo de compreender como acontece a inclusão na educação básica, através de observação e sugestão de estratégias. Acompanhando o desenvolvimento de uma estudante da turma de Educação Infantil de 5 anos com Transtorno do Espectro Autista - TEA suporte III, em uma sala inclusiva, observando suas dificuldades na interação social e em atividades pedagógicas. Inicialmente, ela tendia ao isolamento, preferindo atividades lúdicas ao ar livre. Com o apoio da professora regente, propôs-se estratégias para estimular sua participação, como atividades cooperativas em pequenos grupos e experiências sensoriais com tinta guache. Aos poucos, houve avanços em seu envolvimento e interação com os colegas. Essa vivência reforçou a importância da escuta sensível e do respeito ao ritmo de cada aluno, demonstrando como práticas inclusivas contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Autismo; Educação. Observação. Experiência.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado representa uma etapa fundamental na formação de profissionais da educação, sendo o contato direto com a realidade escolar e a articulação entre teoria e prática. Este relato de experiência faz parte de um estudo com olhar inclusivo através de Estágio Supervisionado em Educação Especial, atividade está fundamental para a formação e crescimento profissional no ensino.

A presente experiência ocorreu no mês de abril de 2025, na escola particular Paraíso dos Anjos, localizada no município de Santa Cecília – SC. O relato tem como intenção descrever a vivência na área da Educação Especial, especificamente no acompanhamento de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil de 5 anos, nível de suporte III. O curso de Pedagogia proporcionou um base teórico e prático para a aplicação de metodologias inclusivas, fundamentadas nas diretrizes do Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2008; 2015)

A atividade relatada foi realizada no contexto de observação ativa, voltado. As referências teóricas que fundamentaram o desenvolvimento da atividade incluem autores como Vygotsky, que enfatiza a importância da interação social na aprendizagem, e Piaget, cujas teorias contribuem para a compreensão dos processos cognitivos dos alunos. Além disso, foram consideradas as diretrizes do PNEE e da Lei Brasileira de Inclusão, que orientam práticas inclusivas e garantem o direito à educação para todos.

Ao final da observação, a acadêmica foi capaz de identificar habilidades práticas na adaptação curricular, no uso de recursos pedagógicos multifuncionais e na promoção da participação ativa dos alunos com deficiência.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo teve uma abordagem qualitativa, fundamentada na observação participante e revisão bibliográfica, culminando na elaboração de um relato de experiência. O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Especial foi realizado em

¹ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. jombrajurek@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-3191-9506>, <http://lattes.cnpq.br/1555127658169278>.

² Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. rafaelacandido86743@gmail.com

abril de 2025 na escola particular Paraíso dos Anjos, situada em Santa Cecília – SC, na área da Educação Especial em sala de aula, com uma abordagem qualitativa.

O foco principal foi a observação de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA), suporte nível III que apresenta dificuldades de interação social e resistência à realização de algumas atividades pedagógicas, apesar de compreender comandos e instruções. Os estudos teóricos associados a prática do estágio reforçaram a importância da escuta sensível, do acolhimento e da personalização do ensino no contexto da inclusão escolar. A experiência evidenciou que, ao respeitar as singularidades dos estudantes, é possível criar um ambiente educacional mais equitativo e estimulante.

O objetivo foi compreender como acontece a inclusão na educação básica, bem como o processo de desenvolvimento, as preferências e as interações da estudante com TEA, sempre respeitando seu tempo e espaço, com apoio da professora regente. As observações foram registradas em um diário de campo, permitindo identificar padrões de comportamento, momentos de maior ou menor engajamento e as estratégias adotadas pela equipe pedagógica. “A presença do aluno traz motivação para o serviço [...] proporcionando atualização e dinamismo aos processos de trabalho e aos atendimentos” (Barros, 20021. p. 14). A troca de experiências entre supervisores e discentes foi essencial para o aprendizado no campo da prática profissional, reforçando a importância da escuta sensível e da individualização no ensino “A presença deles é motivadora, me estimula a estar sempre atualizado” (Barros, 20021. p. 12).

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Durante o estágio supervisionado na escola particular Paraíso dos Anjos, localizada em Santa Cecília – SC, foi possível acompanhar a rotina de uma turma com inclusão no período matutino, com foco na observação e acompanhamento de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), suporte nível III. A experiência revelou-se enriquecedora e desafiadora, especialmente por se tratar de uma criança não verbal, com dificuldades de interação social e baixa participação em atividades pedagógicas estruturadas.

Nos primeiros dias, observou-se que a estudante apresentava comportamento de isolamento, especialmente em atividades em grupo ou que exigiam maior tempo de permanência. Demonstrava pouco interesse por propostas convencionais, como pintura com lápis ou desenho com giz de cera. Embora compreendesse comandos e orientações, frequentemente recusava-se a participar, preferindo permanecer sozinha em ambientes abertos. Esse comportamento exigia um olhar atento e estratégico por parte da equipe pedagógica e da estagiária observadora.

Embora a intenção inicial fosse apenas observação, com o apoio da professora regente, a estagiária tomou a iniciativa de se aproximar gradualmente da estudante. Identificando suas preferências, foram propostas aproximações por meio de atividades sensoriais, como pintura com tinta guache, que despertou maior interesse. Com o tempo, a estudante passou a participar de maneira mais espontânea, especialmente em momentos lúdicos e visuais. Também foram identificados progressos na interação com colegas, ainda que discretos.

Para favorecer a participação da estudante, foram implementadas algumas adaptações na rotina, tais como:

- Uso de comunicação alternativa (pictogramas e gestos) para facilitar a compreensão e expressão de necessidades;
- Criação de um ambiente estruturado, com uma rotina visual organizada e previsível, minimizando possíveis momentos de ansiedade;
- Atividades sensoriais, como uso de texturas variadas e materiais táteis, para estimular o engajamento;
- Intervalos planejados, permitindo momentos de regulação sensorial antes de atividades que exigem maior concentração;

-Flexibilização das atividades pedagógicas, considerando os interesses individuais e respeitando o ritmo da estudante;

-Estímulo à interação social, com mediação para promover aproximação gradual com os colegas, respeitando seus limites e preferências.

A atuação da professora regente teve papel essencial ao longo do processo, servindo como modelo de paciência, sensibilidade e escuta ativa. A presença de uma profissional de apoio contribuiu significativamente para manter a rotina e proporcionar segurança à estudante. Cada pequeno avanço – como aceitar participar de uma atividade ou permanecer por mais tempo no ambiente coletivo – representou uma conquista valiosa para seu desenvolvimento.

Essa vivência proporcionou uma maior compreensão sobre a Educação Especial e sobre a relevância do papel do educador nesse contexto. Ao longo do processo, foram enfrentados desafios emocionais e pedagógicos, mas também vividos momentos de aprendizado e crescimento profissional. Compreender que a inclusão exige mais do que estratégias técnicas – demandando empatia, escuta ativa, paciência e disposição para aprender com o outro – foi fundamental para a formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no estágio curricular em Educação Especial foi muito significativa para a formação profissional na área. Mesmo na condição de observação, foi possível compreender a complexidade e os desafios envolvidos no processo de inclusão escolar. Cada pequeno avanço da estudante, cada momento de participação ou interação reforçou a importância do respeito ao tempo e às singularidades de cada criança.

Essa vivência possibilitou reflexões sobre o papel do educador como mediador do conhecimento e facilitador de vínculos afetivos e sociais. A prática demonstrou que a inclusão vai além da presença física do estudante na sala de aula — requer acolhimento, escuta sensível e adaptação curricular, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Além disso, foi possível observar na prática os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o desenvolvimento integral dos estudantes e a valorização da diversidade como pilares da educação equitativa e de qualidade. A vivência reforçou também os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que preconiza a adequação do ensino às necessidades dos estudantes, garantindo-lhes acesso e aprendizagem significativa.

O estágio não apenas ampliou o conhecimento sobre a prática docente na Educação Especial, como também fortaleceu a postura ética e sensível diante dos desafios da inclusão. Essa experiência contribuiu para a preparação profissional, reforçando a importância do compromisso e da responsabilidade no trabalho educacional. O princípio fundamental é que todo estudante é capaz de aprender, desde que lhe sejam assegurados os meios adequados e o respeito à sua individualidade.

REFERÊNCIAS

BARROS, Adriana Reis de; WYSZOMIRSKA, Rozangela Maria de Almeida Fernandes; LUCENA, Kerle Dayana Tavares de. Necessidades pedagógicas sob a ótica da supervisão de estágio curricular em terapia ocupacional. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 1, 2022. Disponível em: DOI: 10.1590/1981-5271v46.1-20210338. Acesso em: 20 maio 2025.

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

Disponível em:

<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil/_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei>. Acesso em: 15 de maio 2025.

ESTÁGIO EM PEDAGOGIA: EDUCAÇÃO ESPECIAL

MARTINS, Ricardo Taveres Camargo¹
JOMBRA, Jussara Aparecida²

Resumo – Este relato de experiência descreve as vivências do Estágio Supervisionado em Educação Especial, realizado no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). O principal objetivo foi aproximar a teoria estudada ao longo da formação pedagógica da realidade prática no contexto escolar inclusivo. O estágio ocorreu em duas etapas de observação: na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com acompanhamento direto de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI). Por meio da observação participativa, foi possível identificar desafios enfrentados pelos profissionais da educação, bem como estratégias utilizadas para atender às necessidades específicas dos alunos. Constatou-se que, apesar dos avanços legais e pedagógicos, ainda há carência na formação continuada dos docentes e na adaptação efetiva das práticas pedagógicas, incluindo as lacunas no Projeto Político Pedagógico da Escola. O estágio proporcionou reflexões importantes sobre a importância do atendimento especializado e da atuação docente pautada no respeito às diferenças e na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que evoluiu muito, mas tem muito por conquistar.

Palavras-chave: Educação Especial; ensino regular; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil é assegurada por marcos legais importantes, como a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. De forma complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) determina que a Educação Especial é uma modalidade transversal que deve ocorrer em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, com o suporte de recursos e serviços adequados às necessidades dos estudantes. Esse cenário legal reforça o compromisso do sistema educacional com a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado em Educação Especial, destacando as observações realizadas em turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como as reflexões geradas a partir do contato com alunos público-alvo da Educação Especial, suas rotinas escolares e os profissionais envolvidos em seu processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, através da observação participante, com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas voltadas à Educação Especial no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental II. Esta abordagem justifica-se pela necessidade de analisar, de forma direta e contextualizada, as vivências escolares de alunos público-alvo da Educação Especial, em diferentes cenários, além de possibilitar uma reflexão crítica sobre os processos de inclusão educacional.

O estágio foi realizado no município de Caçador – SC, em uma instituição da rede municipal de ensino, durante os dias 10 a 21 de março de 2025, sendo um total de 40 horas de observação. A primeira etapa da observação ocorreu em uma turma da Educação Infantil, com foco no acompanhamento de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A segunda etapa aconteceu em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II,

¹ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. nawy9836@gmail.com.

² Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. jombrajurek@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-3191-9506>, <http://lattes.cnpq.br/1555127658169278>.

onde se acompanhou o processo de aprendizagem de dois alunos com Deficiência Intelectual (DI).

Durante este período de observação, foi utilizado nosso guia de registro disponibilizado pela professora do estágio, para que pudéssemos realizar nossas anotações, possibilitando um registro mais sistemático e preciso, mas ainda com liberdade de anotar pontos que julgássemos importantes, além do que já tínhamos como sugestão.

A Educação Especial é garantida e assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96 onde a educação especial deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando recursos de serviços especializados conforme a necessidade do aluno.

De acordo com o artigo de Kassir (2011), a implantação de uma política nacional de educação inclusiva apresenta desafios, como a necessidade de formação adequada dos professores e a adaptação das escolas para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Montessori (2004) trabalha com este principal ideal de que a educação deve atender às necessidades específicas de cada criança, inclusive as crianças atípicas, defendendo que a inclusão é um caminho natural para o desenvolvimento humano.

Piaget (1999), apesar de não trabalhar diretamente a educação especial, também considera que o processo de aprendizagem deve ocorrer de forma ativa e individualizada, sendo necessário respeitar o desenvolvimento das estruturas cognitivas, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem estes estágios e ritmos individuais – algo essencial no atendimento na educação especial.

EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para o início do Estágio Curricular em Educação Especial, foi necessário apresentar as documentações exigidas na Secretaria Municipal de Educação e contrato com o IEL, a fim de obter autorização para início do estágio em uma unidade escolar da rede municipal de ensino. A definição do local do estágio ocorreu na EMEB Pierina Santin Perret, situada no município de Caçador, Santa Catarina.

O estágio teve início em 10 de março de 2025 e foi concluído em 21 de março de 2025, totalizando 40 horas de observação. Houve a possibilidade de escolha entre a realização do estágio em sala de aula, acompanhando um aluno TEA atípico, ou na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Optou-se por acompanhar a sala de aula regular, possibilitando uma observação mais abrangente. Na primeira semana, o estágio foi realizado no Pré II (5 anos), acompanhando dois alunos do espectro autista (TEA), suporte nível III. Na semana seguinte, a observação ocorreu no 8º ano, acompanhando dois alunos com deficiência intelectual (DI).

Durante a primeira semana, identificaram-se desafios enfrentados pela professora regente e pela auxiliar em relação ao trabalho com os alunos do TEA. Um dos estudantes apresentou comportamento agitado, o que gerou preocupações por parte da equipe escolar, especialmente quanto à administração correta da medicação prescrita por parte família. Como estratégia para entender essa mudança no comportamento, a escola encaminhou um bilhete solicitando a presença da responsável legal do aluno para uma conversa. O encontro revelou-se produtivo, constatando-se que o aluno enfrentava uma condição de saúde que interferia em sua rotina e comportamento. Observou-se dificuldades para a professora cumprir o currículo com o estudante e consequentemente contribuir com seu desenvolvimento.

O segundo estudante do TEA apresentava um comportamento mais tranquilo, porém demonstrava sensibilidade às mudanças no ambiente, sendo diretamente influenciado pelo comportamento do colega mais agitado. Em algumas ocasiões, ambos manifestavam crises de choro simultâneas. Embora participassem das mesmas atividades que os demais colegas, a realização das tarefas exigia um ritmo diferenciado, respeitando o tempo individual de cada aluno. Forçá-los a realizar atividades sem interesse aparente

desencadeava episódios de crise, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas mais flexíveis.

Na segunda semana, a observação ocorreu no 8º ano, evidenciando uma realidade distinta da vivenciada no Pré II, principalmente pela quantidade de estudantes em sala de aula. Enquanto no primeiro segmento a turma possuía cerca de 18 alunos, no ensino fundamental a média era superior a 30 estudantes. A adaptação das atividades para os alunos com DI variava conforme o conteúdo curricular da disciplina. Em algumas matérias, os estudantes conseguiam acompanhar sem necessidade de ajustes, enquanto nas áreas de Português e Matemática, o suporte adicional era essencial para viabilizar o aprendizado.

Além da experiência em sala de aula, houve a oportunidade de conversar com a professora responsável pelo AEE da instituição, que compartilhou sua metodologia de trabalho, incluindo abordagens como constelação familiar e reiki. No entanto, tais métodos não correspondem integralmente às diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais normativas educacionais. Não foi possível acompanhar os atendimentos realizados no AEE, uma vez que a professora ainda se encontrava em fase de organização da sala e planejamento da agenda de atendimentos.

O estágio possibilitou uma reflexão aprofundada sobre os desafios da inclusão escolar, demonstrando a importância da adaptação pedagógica e do respeito às particularidades de cada aluno. A experiência evidenciou que a flexibilidade metodológica, o acompanhamento contínuo e o compromisso docente são essenciais para garantir uma educação inclusiva e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir um atendimento especializado aos alunos da Educação Especial já não é uma pauta em discussão, mas um direito irrevogável que deve ser assegurado em todas as instâncias do ensino. No entanto, percebe-se que ainda existem desafios e ajustes a serem implementados para que esse atendimento seja verdadeiramente eficaz e inclusivo. Apesar das barreiras estruturais, metodológicas e formativas, observa-se um avanço significativo na busca por um modelo educacional mais humanizado, que respeita as singularidades de cada estudante.

Para que esse avanço se concretize, é fundamental que educadores desenvolvam um olhar crítico e sensível diante das necessidades individuais dos alunos, sejam eles atípicos ou não. A formação continuada, o uso de estratégias pedagógicas diversificadas e a adaptação curricular tornam-se ferramentas essenciais nesse processo. O compromisso dos professores não deve se limitar apenas ao ensino de conteúdos, mas à construção de um ambiente educacional que permita o desenvolvimento integral dos alunos, garantindo-lhes aprendizagem de qualidade e equidade no acesso ao conhecimento.

Dessa forma, cabe a nós futuros docentes e àqueles que já atuam na rede de ensino aprimorar continuamente suas práticas, compreendendo que a inclusão verdadeira vai além da permanência do aluno na escola ela se concretiza quando cada estudante recebe o suporte necessário para se desenvolver plenamente, respeitando suas particularidades e promovendo sua autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 maio 2025.

MONTESSORI, Maria. **Psicogeometria**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/>. Acesso em: 1 maio 2025

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. (*Obra original publicada em 1966*)

GRUPO DE TRABALHO II: EDUCAÇÃO, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

Coordenação do GT II: Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha
(UNIARP)

E-SPORTS: ESPORTES ELETRÔNICOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICAMARTINS, Marcos Machado¹VELASQUEZ, Jorge Luiz²SOUZA, Jaqueline Aparecida Telis de³SOMENSI, Mauricio Luiz⁴CAETANO, Joel⁵BRIDI, Diego André⁶**RESUMO**

Este trabalho discute a ascensão dos e-sports e sua relação com a Educação Física escolar. Com base em uma pesquisa bibliográfica, buscou-se compreender como os jogos eletrônicos, apesar de não envolverem movimento corporal amplo, podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. A prática dos e-sports envolve raciocínio rápido, trabalho em equipe, liderança e tomada de decisão, competências importantes também no ambiente escolar. Por outro lado, alerta-se para os riscos do sedentarismo e do uso excessivo das telas. O estudo destaca a importância de integrar práticas digitais de forma equilibrada à rotina dos jovens, aliando os benefícios dos jogos eletrônicos à promoção da saúde e da atividade física. Conclui-se que a escola pode ser um espaço estratégico para essa mediação, contribuindo para a formação integral dos estudantes por meio do diálogo entre tecnologia e movimento.

Palavras-chave: E-Sports. Educação Física. Jogos eletrônicos. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A ascensão dos esportes eletrônicos nos últimos anos tem capturado a atenção de jovens, educadores e instituições de ensino, gerando um debate relevante sobre seu papel na formação dos indivíduos e na promoção de um estilo de vida equilibrado. Atualmente, os e-sports movimentam bilhões de dólares e atraem milhões de espectadores ao redor do mundo, o que demonstra seu impacto cultural e social (Chambela; Teixeira-Junior, 2020).

Nesse contexto, a Educação Física escolar se vê desafiada a repensar suas práticas, considerando a influência das tecnologias digitais e dos jogos eletrônicos no cotidiano dos estudantes (Souza; Salvador, 2022).

É crucial enfatizar a necessidade de um equilíbrio saudável entre o tempo investido em jogos eletrônicos e outras atividades fundamentais, como interações sociais, práticas esportivas e estudos acadêmicos. Este trabalho se propõe a explorar as inter-relações entre os esportes eletrônicos e a Educação Física, discutindo como essas modalidades podem dialogar e até se complementar, ao invés de competirem entre si.

Por meio de uma análise teórica, buscamos compreender de que forma os e-sports podem ser abordados de maneira crítica e pedagógica no ambiente escolar, promovendo não apenas habilidades cognitivas e sociais, mas também uma reflexão sobre hábitos saudáveis, movimento e corporeidade. O objetivo central é, portanto, evidenciar a relevância de um estilo de vida equilibrado que permita aos jovens desfrutar dos benefícios dos jogos

¹ UNIARP. E-mail: marcosmachado135790@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7638-8318>, link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/3271418112859619>.

² UNIARP. E-mail: edufisica@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1527-248X>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3674511024744530>.

³ UNIARP. E-mail: jaqueline.souza@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7638-8318>, link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/3271418112859619>.

⁴ UNIARP. E-mail: mauricioluiz@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4624-4652>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3674511024744530>.

⁵ UNIARP. E-mail: caetano@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4566-9901>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8454949798481406>.

⁶ UNIARP. E-mail: dbridi@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6356-8491>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4023110592060401>.

digitais sem comprometer o desenvolvimento físico, emocional e educacional proporcionado pela Educação Física.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é investigar a relevância dos esportes eletrônicos (e-sports) e sua relação com a Educação Física no contexto educacional, analisando as possíveis contribuições e desafios dessas práticas para o desenvolvimento dos estudantes. Foram lidos e analisados artigos e materiais acadêmicos publicados que discutem o crescimento dos e-sports, seu impacto entre os jovens e as possibilidades de integração com práticas pedagógicas na escola. Isso nos permite obter uma visão mais ampla e reflexiva sobre como os jogos eletrônicos podem dialogar com os objetivos da Educação Física escolar, promovendo aprendizagens significativas e incentivando um estilo de vida mais equilibrado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Os jogos eletrônicos, conhecidos como e-sports, referem-se a competições organizadas em que jogadores ou equipes disputam entre si em diferentes gêneros de jogos, como estratégia em tempo real (RTS) e tiro em primeira pessoa (FPS). Esses torneios seguem regras e formatos estruturados, com transmissões ao vivo, premiações expressivas e um público que cresce a cada ano.

Segundo Oliveira (2019), os primeiros torneios surgiram ainda em 1980, como o famoso campeonato de Space Invaders. Com o avanço da internet, especialmente a partir dos anos 2000, plataformas como a Twitch passaram a permitir que jogadores transmitissem suas partidas ao vivo, fortalecendo a comunidade e popularizando os e-sports. Já na década de 2010, os torneios se tornaram eventos globais, com patrocínios, ligas profissionais e públicos que lotam estádios em campeonatos como The International (Dota 2) e League of Legends World Championship.

Além do entretenimento, os e-sports demandam habilidades específicas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e motor dos jogadores. Tais habilidades, se bem compreendidas, podem ser incorporadas em propostas pedagógicas interdisciplinares, envolvendo, por exemplo, a leitura crítica dos jogos, estratégias de trabalho em equipe, e até a discussão de temas como sedentarismo, ergonomia e saúde mental. Entre elas, destacam-se a coordenação motora fina, tomada de decisões rápidas, raciocínio estratégico e reflexos apurados (Schneider; Berlese; Barbosa, 2024).

Nesse contexto, estudos mais recentes têm destacado que os e-sports não se limitam à configuração profissional e competitiva. Segundo Macedo (2023), é preciso considerar a diversidade configuracional dos e-sports, incluindo práticas escolares, comunitárias e recreativas, que ampliam a compreensão do fenômeno para além do pro gaming. Essa perspectiva valoriza também o papel da escola como espaço legítimo para a apropriação crítica e formativa dos jogos digitais, destacando os potenciais pedagógicos dessas práticas na construção de habilidades socioemocionais e de cidadania digital.

Para Nunes *et al.* (2024), no ambiente escolar, o professor de Educação Física pode mediar esse processo, contextualizando os e-sports no currículo, não como substituição das práticas corporais, mas como ferramenta complementar de aproximação com os interesses dos alunos. Essa mediação contribui para ampliar o repertório cultural dos estudantes e tornar o conteúdo da disciplina mais conectado à realidade contemporânea.

A dinâmica dos jogos estimula a resolução de problemas sob pressão, o trabalho em equipe e a liderança dentro das equipes. Outro ponto relevante é a inclusão: os jogos eletrônicos possibilitam a participação de indivíduos com diferentes habilidades físicas, promovendo a diversidade no ambiente competitivo. Dessa forma, além do lazer, os e-sports também funcionam como ferramenta de desenvolvimento social e emocional, com ganhos importantes em áreas como empatia, cooperação e resiliência (Nunes *et al.*, 2024).

Por outro lado, algumas críticas são apontadas quanto aos efeitos negativos do uso excessivo dos jogos eletrônicos. O sedentarismo é um dos principais riscos, podendo levar

ao aumento da obesidade e de doenças cardiovasculares. Andrade *et al.* (2024), ressalta a importância de equilibrar o tempo gasto com os jogos com a prática regular de atividades físicas. Pausas ativas e a adoção de hábitos saudáveis devem ser incentivadas para minimizar os impactos negativos. Outro aspecto preocupante é a possibilidade de dependência dos jogos, principalmente entre jovens, exigindo atenção aos sinais de vício e à promoção de uma rotina equilibrada que envolva também interações sociais, esportes físicos e estudos acadêmicos.

Portanto, o desafio está em integrar os e-sports à vida dos jovens de forma saudável e consciente, sem ignorar os benefícios cognitivos e sociais que eles oferecem, mas também sem negligenciar os riscos à saúde física e mental. Ao reconhecer o valor das experiências digitais e suas potencialidades pedagógicas, educadores e profissionais da Educação Física devem buscar caminhos para o diálogo entre tecnologia e movimento, estimulando um estilo de vida que equilibre corpo e mente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da crescente popularidade dos e-sports entre os jovens, é imprescindível que a escola, em especial, a Educação Física, reconheça esse fenômeno e reflita sobre suas potencialidades e desafios. Os esportes eletrônicos, quando compreendidos de forma crítica e integrados a práticas pedagógicas, podem se tornar aliados no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes.

No entanto, é fundamental manter o foco no equilíbrio entre os jogos digitais e as práticas corporais tradicionais, promovendo um estilo de vida saudável e ativo. Cabe ao professor de Educação Física mediar esse processo, utilizando os e-sports como ponto de partida para discussões sobre saúde, movimento e tecnologia.

Portanto, este trabalho reforça a importância de ampliar o olhar da Educação Física, não apenas para os esportes convencionais, mas também para as novas manifestações da cultura corporal e digital, contribuindo assim para uma formação mais conectada com os interesses e realidades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ian Pedroso Gonçalves de et. al. Vulnerabilidades Psiquiátricas em Crianças e Adolescentes pelo uso de Jogos Eletrônicos: Uma revisão integrativa da literatura. **Revista Foco**, Curitiba, v. 17, n. 5, p. 01-13, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n5-069. Disponível em: <file:///C:/Users/dbrid/Downloads/069+FOCO.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2025.
- CHAMBELA, Guilherme Magro; TEIXIERA JUNIOR, Alécio Alvico. A Ascensão dos esportes eletrônicos. **Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico**, Itaperuna, v. 06, n. 3, p. 1-27. 2020. DOI: 10.209512446-6778v6n3a18. Disponível em: <https://reinpec.cc/index.php/reinpec/article/view/612/518>. Acesso em: 16 mai. 2025.
- MACEDO, Tarcízio. Querelas esquecidas dos game studies: monopólio e diversidade configuracional nos esports. **Galáxia**, São Paulo, v. 48, p. 1-23, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-2553202358769>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/QSK5bTsfxG5wTJjpZT9MYnv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2025.
- NUNES, Rodrigo Tavares; COSTA, Alan Queiroz da; SILVA, Ana Paula da; SILVA, Pedro Henrique Bezerra Oliveira da; MELO, Marcelo Soares Tavares de. Contribuições dos jogos eletrônicos na formação de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 46, p. e20230091, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.46.e20230091>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/stzGSbFcLZgx7hx89Nr3Jts/>. Acesso em: 16 mai. 2025.
- OLIVEIRA, Giovanni Alkmim Marques de. O Boom dos Esportes Eletrônicos. Rio de Janeiro, 2019. Projeto prático em Comunicação Social – Jornalismo, **Escola de Comunicação –**

ECO, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/17455/1/GOliveira.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SCHNEIDER, Guilherme Theisen; BERLESE, Denise Bolzan; BARBOSA, Débora Nice Ferrari. O uso dos jogos digitais ativos para o desenvolvimento das habilidades motoras de crianças no contexto escolar. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e57219, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e57219>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762023000100349&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 16 mai. 2025.

SOUZA, Rafael Fiaux de; SALVADOR, Marco Santoro. Ao uso dos Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física Escolar: Possibilidades Pedagógicas entre a Tecnologia e a Educação Física. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.9, n 3, p. 327-336, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2418>. Acesso em: 16 mai. 2025.

ATIVIDADE FÍSICA NA PROMOÇÃO DE SAÚDE DE PACIENTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) EM AMBIENTE ESCOLAR

VEZOLLI, Suelen Regina ¹
BRIDI, Diego André ²
VELÁSQUEZ, Jorge Luiz³
CAETANO, Joel ⁴

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio que afeta uma parte significativa da população mundial e, geralmente, é identificado desde a infância, muitas vezes por professores. A pesquisa tem como objetivo geral apresentar, com base na literatura existente, os benefícios da prática de atividade física na promoção da saúde e no manejo dos sintomas do TDAH em ambiente escolar. O estudo foi aplicado através de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e descritivo, o conhecimento disponível foi levantado, bem como as teorias produzidas, analisando sua contribuição para compreender ou explicar o objeto problema da investigação. Conclui-se que estratégias pedagógicas adaptadas na Educação Física para crianças com TDAH pode ajudar na melhoria da memória, atenção e concentração, outras atividades como jogos de estratégia e exercícios de coordenação motora mostraram benefícios no desempenho escolar comportamental. Os professores de Educação Física desempenham um papel essencial ao ajudar na superação de desafios e no desenvolvimento de competências motoras e socioemocionais. Contudo, limitações como a amostra pequena e a ausência de acompanhamento prolongado dificultam uma análise detalhada dos efeitos a longo prazo, e não há consenso sobre a abordagem mais eficaz. Sugere-se, para futuras pesquisas, ampliar a amostra, considerar diferentes contextos educacionais e realizar acompanhamento contínuo para melhor entender os impactos das atividades físicas nas crianças com TDAH.

Palavras-chave: educação física escolar; estratégias pedagógicas; educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que acomete entre 5% e 8% da população mundial, sendo geralmente identificado ainda na infância. Além dos tratamentos convencionais, a atividade física tem se mostrado uma aliada eficaz no controle dos sintomas do TDAH, promovendo melhorias na atenção, concentração, impulsividade, humor e desenvolvimento de habilidades sociais.

Diversos estudos evidenciam que a prática regular de exercícios físicos também traz benefícios gerais à saúde, como o fortalecimento muscular e ósseo, melhora da capacidade cardiorrespiratória, redução de estresse e ansiedade, melhora da qualidade do sono e da autoestima, além de prevenção de doenças crônicas e estímulo à memória e ao desenvolvimento cognitivo.

No contexto escolar, a Educação Física é vista como uma oportunidade essencial para aplicar essas práticas, já que oferece um ambiente regular, orientado e seguro para o desenvolvimento físico e emocional dos alunos. No entanto, ainda existem desafios na sua implementação, especialmente relacionados à falta de formação dos professores quanto às necessidades específicas dos alunos com TDAH.

¹ UNIARP. E-mail: suelenr@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9589-9364>, link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/0963727615981677>.

²UNIARP. E-mail: dbridi@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6356-8491>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4023110592060401>.

³ UNIARP. E-mail: edufisica@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1527-248X>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3674511024744530>.

⁴ UNIARP. E-mail: caetano@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4566-9901>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8454949798481406>

Diante disso, este estudo tem como objetivo apresentar os benefícios da atividade física na promoção da saúde de crianças com TDAH no ambiente escolar. Justifica-se pela necessidade de abordagens mais integradas e inclusivas, que favoreçam o desenvolvimento emocional, social e cognitivo desses alunos, reforçando o papel da escola como espaço central de apoio e inclusão.

METODOLOGIA

O estudo foi aplicado através de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e descritivo, o conhecimento disponível foi levantado, bem como as teorias produzidas, analisando sua contribuição para compreender ou explicar o objeto problema da investigação. Esta pesquisa foi fundamental em um processo de investigação, pois não se pode proceder o estudo de um determinado assunto, sem identificar o que já foi clarificado sobre ele, a fim de evitar elencar como novidade o conhecimento já existente. É imprescindível considerar as ideias de outros autores por meio da pesquisa bibliográfica, para que não sejam elaboradas pesquisas que não contenham fundamentação teórica. De acordo com Gil (2010, p. 15), "a pesquisa é o procedimento racional e sistemático que visa obter respostas aos problemas que são propostos".

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

A coleta de dados se deu nas bases de dados: Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde (LILACS), *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e Medline, entre os anos de 2020 a 2024. Fez-se uso dos operadores de pesquisa AND e OR para o agrupamento dos seguintes descritores: "Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade", "Atividade Física", "Promoção da Saúde", "Ambiente Escolar" e "Educação Física Escolar". A seleção dos descritores foi realizada com base em termos padronizados no DeCS (Descritores em Ciências da Saúde), buscando garantir a abrangência e relevância dos estudos incluídos.

Os critérios de inclusão foram: artigos publicados na língua português, disponibilidade de textos completos online dentro do período dos 4 anos; os critérios de exclusão foram artigos indexados repetidamente e que não atendiam os objetivos da pesquisa.

Partindo dos resultados obtidos, selecionou-se 9 artigos científicos para a produção deste trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento que envolve sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, surgindo geralmente antes da idade escolar e impactando diversas áreas da vida (MSD Manual, 2024). Afeta de 5% a 15% das crianças, com maior incidência em meninos, e pode se apresentar nos tipos: desatenção, hiperatividade/impulsividade e combinado (Ayano *et al.*, 2023; Bozinovic *et al.*, 2021; Morrow *et al.*, 2009). O transtorno frequentemente está associado a comorbidades como dificuldades de aprendizagem e ansiedade, o que dificulta o diagnóstico e tratamento (Veronesi *et al.*, 2024). Prejudica o desempenho escolar e as relações sociais devido à impulsividade e falta de foco (Layachi; Douglas; Reraki, 2023), e ainda causa estresse familiar intenso, exigindo rotinas estruturadas e apoio constante (Tonetto; Barbieri, 2021; Almeida; Alexandrino; Lima, 2019). A falta de compreensão social pode levar ao estigma,

mas intervenções escolares e comunitárias podem promover inclusão e desenvolvimento (Abrahão *et al.*, 2020).

Atividade Física e Saúde Mental

Atividades físicas compreendem movimentos corporais que elevam o gasto energético acima do nível de repouso, como caminhar ou praticar esportes (Westphal *et al.*, 2021; Oliveira *et al.*, 2020). A prática regular é indicada pela OMS como estratégia para prevenção de doenças crônicas e promoção da saúde mental (WHO, 2018; Welch *et al.*, 2019). Os benefícios incluem redução de ansiedade e depressão, fortalecimento de vínculos sociais, melhora do sono, autoestima e bem-estar geral (Carvalho; Pinto; Knuth, 2020; Freitas *et al.*, 2024; Santos, 2022), sendo, portanto, uma ferramenta importante na promoção da qualidade de vida.

Implicações do TDAH em Escolares

Na escola, os sintomas de TDAH, como distração e impulsividade, são frequentemente percebidos pelos professores (Chultes *et al.*, 2024). O transtorno afeta aproximadamente 5% das crianças, com maior prevalência entre meninos (Souza *et al.*, 2021). Crianças com TDAH enfrentam dificuldades acadêmicas, especialmente em tarefas complexas e atividades matemáticas, comprometendo o aprendizado (Rizzo, 2023). Comportamentos como inquietação e dificuldade em seguir regras afetam o convívio social (Cavalcante *et al.*, 2021; Layachi; Douglas; Reraki, 2023), prejudicando autoestima e podendo gerar exclusão (Ribeiro, 2023; Tonetto; Barbieri, 2021; Tanaka; Bissi; Rosseto, 2022). Estratégias educacionais como ambientes adaptados, reforços positivos e rotinas estruturadas são essenciais (Boaretto *et al.*, 2024; Neves; Rodrigues, 2022; Moreira; Amoras; Rodrigues, 2021). O diagnóstico precoce e o trabalho conjunto entre escola, família e profissionais são fundamentais (Teodoro *et al.*, 2024).

Educação Física no Ambiente Escolar e a Promoção de Saúde

A obesidade infantil, o sedentarismo e o aumento do uso de telas são fatores que afetam negativamente a saúde física e mental das crianças (Feliz *et al.*, 2024). A Educação Física escolar pode combater esses problemas, promovendo o desenvolvimento físico, mental e social, além de melhorar resistência cardiovascular, controle de peso e autoestima (Cavalcante *et al.*, 2021; Lobo; Costa, 2020; Giroldo, 2020). Também contribui para a disciplina e a formação de hábitos saudáveis, como alimentação adequada e autocuidado, que perduram até a vida adulta (Nascimento; Torres; Ferreira, 2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados confirma que a prática de atividade física tem impacto positivo no desenvolvimento motor, emocional e social de crianças com TDAH. Aulas sistematizadas promovem autoestima e convívio (Boaretto *et al.*, 2024). Professores, embora conheçam o TDAH, muitas vezes carecem de formação contínua (Teodoro *et al.*, 2024). Intervenções motoras adaptadas melhoram desempenho escolar e relações sociais (Chultes *et al.*, 2024). Atividades lúdicas são ferramentas eficazes nas séries iniciais (Silva, 2023), e a inclusão é favorecida por práticas pedagógicas adaptadas (Neves; Rodrigues, 2022; Moreira; Amoras; Rodrigues, 2021). A presença de educadores físicos capacitados é crucial para o desenvolvimento cognitivo e inclusão (Silmara Borges *et al.*, 2021), e estratégias específicas, como jogos e circuitos, demonstram ganhos comportamentais e acadêmicos (Costa; Moreira; Seabra Júnior, 2015).

A Escola como Espaço de Promoção da Saúde e Desenvolvimento para Crianças com TDAH por Meio da Atividade Física

A infância exige estímulos adequados para o desenvolvimento motor, cognitivo e físico. A escola é o ambiente ideal para isso, oferecendo estrutura e suporte às necessidades das crianças (Boaretto *et al.*, 2024; Neves; Rodrigues, 2022; Ruiz-Esteban *et*

al., 2020). Atividades orientadas produzem melhores resultados que brincadeiras livres (Palma, 2008), e contribuem para a regulação emocional e socialização de alunos com TDAH (Chultes *et al.*, 2024; Moreira; Amorás; Rodrigues, 2021). O déficit de dopamina no TDAH afeta o planejamento e atenção, o que reforça a importância de práticas estruturadas (Nogueira *et al.*, 2019). A escola deve atuar como espaço de inclusão, com atividades físicas regulares e adaptadas, promovendo autoconfiança, autorregulação emocional e aprendizagem (Chultes *et al.*, 2024; Neves; Rodrigues, 2022; Silva, 2023).

O Papel dos Professores e Educadores Físicos no Apoio a Crianças com TDAH

Professores têm papel central na identificação precoce do TDAH durante o cotidiano escolar (Chultes *et al.*, 2024; Teodoro *et al.*, 2024; Silva, 2023). O conhecimento do transtorno possibilita abordagens pedagógicas mais eficazes (Neves; Rodrigues, 2022). Intervenções motoras, lúdicas e individualizadas favorecem o engajamento e o desenvolvimento dos alunos (Poeta; Rosa Neto, 2005). A criatividade e a empatia do professor contribuem para um ambiente mais receptivo (Silva *et al.*, 2021). Estratégias como jogos, circuitos e atividades em grupo promovem autonomia, organização, controle de impulsos e autoestima (Costa; Moreira; Seabra Júnior, 2015; Boaretto *et al.*, 2024). A Educação Física, quando bem orientada, estimula habilidades cognitivas, sociais e emocionais fundamentais para o crescimento de crianças com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destaca a importância da Educação Física como aliada no desenvolvimento de crianças com TDAH, especialmente por meio de estratégias pedagógicas adaptadas que estimulam memória, atenção e concentração. Atividades como jogos de estratégia e exercícios motores demonstram impactos positivos tanto na promoção da saúde quanto na redução dos sintomas do transtorno no ambiente escolar.

O papel do professor de Educação Física é essencial nesse processo, atuando como agente de apoio entre desafios e superações, contribuindo significativamente para o desenvolvimento motor e socioemocional dos alunos com TDAH. Sua atuação pode minimizar os prejuízos causados pelo transtorno e promover inclusão efetiva.

Apesar dos avanços, o estudo enfrentou limitações, como o número restrito de estudos analisados e a ausência de acompanhamento longitudinal, dificultando conclusões mais amplas sobre os efeitos duradouros das intervenções. Além disso, ainda não há consenso sobre quais práticas são mais eficazes para esse público.

Dessa forma, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o escopo amostral, considerem diferentes contextos educacionais e realizem acompanhamento contínuo. Isso permitirá avaliar de forma mais abrangente os efeitos da atividade física no desempenho escolar, nas relações sociais e no bem-estar de crianças com TDAH.

REFERÊNCIAS

AMARAL, V. L. do *et al.* Atividade física e os efeitos em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 25, n. 2, p. 65-75, 2022. Disponível em: <https://www.rbm.inf.br/index.php/rbm/article/view/1811>. Acesso em: 05 maio 2025.

BENCZIK, E. B. P. TDAH: **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: uma abordagem multidisciplinar. São Paulo: ARTMED, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso em: 04 maio 2025.

CAPRARA, G. F. *et al.* Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e educação física: um estudo bibliográfico. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 7, n. 7, p. 142-156, 2022. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tdah-e-educacao-fisica>. Acesso em: 05 maio 2025.

COSTA, E. R. *et al.* O impacto da atividade física na redução dos sintomas do TDAH em crianças. **Revista Saúde e Desenvolvimento Humano**, v. 8, n. 1, p. 49-59, 2022.

FERREIRA, L. A. *et al.* O impacto da prática de atividades físicas no desenvolvimento de crianças com TDAH. **Revista Brasileira de Educação Física**, v. 13, n. 1, p. 22-35, 2023.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MOURA, D. R. *et al.* Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): diagnóstico e conduta na atenção primária. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**, v. 17, n. 44, p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://rbmfc.org.br/rbmfc/article/view/3197>. Acesso em: 05 maio 2025.

OLIVEIRA, G. R. *et al.* Atividade física como intervenção não farmacológica no TDAH: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 28, n. 3, p. 1-9, 2023.

RUBINSTEIN, L. D. *et al.* **Physical activity interventions for children with attention deficit hyperactivity disorder**: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*, v. 25, n. 5, p. 627-639, 2021.

SANTOS, L. C. dos *et al.* Educação Física escolar e inclusão: estratégias para o TDAH. **Revista Eletrônica de Educação e Ciências Sociais**, v. 14, n. 2, p. 45-58, 2022.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR: COMO ABORDAR ESSE TEMA TRANSVERSAL POR MEIO DA LITERATURA

SILVA, Claudia Rodrigues da¹
VASCONCELOS, Luciana²

RESUMO

Este artigo discute a importância de abordar a educação alimentar como tema transversal na educação infantil, promovendo hábitos saudáveis desde os primeiros anos de vida. O trabalho tem como objetivo desenvolver uma proposta pedagógica baseada na obra “Bibi Come de Tudo”, de Alejandro Rosas (2010), utilizando a literatura infantil como ferramenta para sensibilizar as crianças sobre a alimentação equilibrada e sua relação com a saúde e o bem-estar. A metodologia adotada foi qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e aplicação de uma atividade prática de contação de história, associada à utilização de imagens de alimentos saudáveis. A experiência revelou o potencial da literatura infantil para promover aprendizagens significativas, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a experimentação de novos alimentos. A proposta está em consonância com os princípios da BNCC e com os pilares da sustentabilidade, reafirmando o papel da escola na formação de hábitos e valores essenciais para uma vida saudável e consciente.

Palavras-chave: Temas Transversais. Literatura Infantil. Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

É possível utilizar uma obra de literatura para abordar os temas transversais na educação infantil. Os temas transversais são obrigatórios de acordo com a legislação educacional brasileira, mas nem sempre são valorizadas. A partir dessa inquietação encontra-se o problema a ser abordado por meio dessa leitura interdisciplinar: O desenvolvimento da temática educação alimentar através da literatura tem como principal objetivo desenvolver uma estratégia para trabalhar os temas transversais por meio da leitura de obras literárias da educação infantil.

Esta temática mostra-se extremamente relevante, uma vez que é importante trabalhar a educação alimentar como tema transversal, pois ela influencia diretamente na saúde e qualidade de vida das crianças, contribuindo para a formação de hábitos saudáveis e para o bem-estar delas colaborando com uma sociedade mais saudável.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste resumo é qualitativa tendo como base pesquisas bibliográficas, leitura de artigos na plataforma Scielo.org, com temas sobre educação alimentar e temas transversais.

O presente trabalho teve por objetivo explicar sobre a importância da educação alimentar na educação infantil como tema transversal com base nos princípios da sustentabilidade. Para realizar esse trabalho foi escolhida a literatura infantil como aliada na abordagem do tema transversal; a qual deu origem a uma proposta de trabalho sobre a educação alimentar por meio da obra literária “Bibi come de tudo”, do autor Alejandro Rosas, realizamos uma atividade de contação de história com imagens de alimentos saudáveis para abordar o tema na educação infantil, dessa forma pudemos relatar a importância de inclui-los nos currículos escolares para conscientizar os alunos da educação infantil sobre a importância de uma alimentação saudável.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

1. A Transversalidade no currículo e a educação para valores

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. E-mail: claudiarodriguessilvasilva33@gmail.com

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. E-mail: vasconcelosluciana479@gmail.com.

Os temas transversais surgiram na educação em 1990 apresentados em diversas disciplinas, mas não eram obrigatórios. Foram produzidos para serem trabalhados de forma transversal em todas as áreas curriculares, proporcionando aos alunos vivenciar momentos de análise da realidade, (Brasil, 1990).

A transversalidade é um assunto recente no campo da educação, embora - nos últimos anos - tenha sido abordado de maneira limitada e ocasional, muitas vezes de forma restrita e direcionada a temas específicos Ramos, (2020), ou seja, ainda há restrições em algumas áreas que precisam ser debatidas para que os temas alcancem maior abrangência.

Os temas transversais são assuntos que perpassam diversas disciplinas e áreas do conhecimento sendo abordados de forma integrada e interdisciplinar, tendo como objetivo a promoção de reflexões sobre questões sociais importantes como ética, saúde meio ambiente, diversidade cultural, trabalho e consumo responsável entre outros.

Conforme Souza (2015), a transversalidade torna possível que as disciplinas de área curriculares e os Temas Transversais não sejam trabalhados de maneira separada, levando os docentes a terem uma postura que será a representação do que aprenderam no transcorrer do processo educacional, pois o autor enfatiza a importância de trabalhar essa temática de maneira interdisciplinar, construindo, assim, uma sociedade mais justa

Os temas transversais são essenciais para a construção de valores e formação de alunos conscientes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/96, Brasil (1996), em seu Capítulo II nos artigos 22º e 26º, afirma a finalidade da Educação básica e como o currículo deve ser trabalhado.

Os Parâmetros curriculares nacionais colaboram para a compreensão desse tema educacional. Além disso, recentemente, algumas propostas defendem a integração interdisciplinar de questões sociais no currículo escolar como uma maneira de abordá-las em sua totalidade, sem limitá-las a apenas uma área específica (Ministério da Educação, 1997).

Entre as políticas de promoção dos temas transversais contamos com a BNCC, que visa a reduzir as disparidades educacionais ao garantir a todos o acesso aos mesmos conhecimentos essenciais, adaptando-se às diferentes realidades regionais e fortalecendo a gestão escolar, (Brasil, 2017). Além disso, é um documento normativo com o propósito de ser implementado em todas as instituições de ensino do país, buscando resolver os problemas existentes e promover novas ações para acompanhar as mudanças e desafios que surgem ao longo dos anos. Ademais, estabelece as aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem adquirir ao longo da educação Básica, garantindo assim seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento de acordo com o plano nacional de educação (Vieira, *et.al*, 2022)

2. A educação alimentar como tema transversal no contexto da sustentabilidade

Um dos pilares da sustentabilidade é o incentivo às atitudes responsáveis e conscientes em relação ao ambiente, à sociedade e à economia. Os temas transversais corroboram as bases da sustentabilidade, buscando desenvolver atitudes e comportamentos mais comprometidos com o bem-estar de todos.

Dentro dos temas transversais, a saber: ética e pluralidade cultural; meio ambiente; saúde; orientação sexual; trabalho e consumo, escolhemos a temática da saúde para trabalhar a Educação Alimentar, por entendermos a importância de hábitos saudáveis para prevenção de doenças no desenvolvimento infantil. A educação alimentar tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e o crescimento humano de maneira significativa, melhorando a capacidade cognitiva e física da criança em seu período de ensino e aprendizagem.

Segundo Costa *et al.* (2013), a escola desempenha um papel central como líder na promoção de uma educação nutricional em parceria com as famílias. Incentivar o consumo de alimentos saudáveis, como frutas e vegetais durante as refeições e reduzir o consumo excessivo de gorduras e açúcares são algumas das medidas que devem se tornar hábitos ao longo da vida de cada indivíduo. Conceição (2022) explica que é fundamental que os

educadores estejam qualificados a desenvolver atividades educativas com os alunos, promovendo hábitos alimentares saudáveis considerando a idade, cultura local e situação econômica. O autor ressalta a importância de haver professores capacitados no processo da educação alimentar, uma vez que tais profissionais desempenham papel fundamental.

A educação alimentar é um assunto que deve ser considerado para promover a interação no ambiente escolar, com base em um planejamento voltado para o bem-estar das crianças dentro da escola (Maldonado, *et al.* 2021). Dessa forma, ao abordar as práticas pedagógicas e atividades de educação alimentar e nutricional, é importante levar em conta a abrangência interdisciplinar do assunto, a interação entre os participantes e os aspectos pessoais ligados à alimentação e ao ato de se alimentar.

Ao implementar a educação alimentar e nutricional, a escola desempenha um papel fundamental na disseminação de conhecimentos e na promoção de uma perspectiva crítica em relação à alimentação, que é um elemento central nas dinâmicas sociais, sendo um dos pilares da sustentabilidade. Essas características contribuem para fomentar hábitos alimentares saudáveis na escola, fundamentados no reconhecimento da alimentação como um direito humano. É fundamental que a escola providencie ambientes e times específicos para as refeições, oferecendo opções de menus equilibrados que se adaptem às diferentes formas sociais de alimentação, valorizando o prazer e a afetividade. Isso possibilita a incorporação de hábitos alimentares saudáveis na educação infantil.

Davi *et al.* (2016) explica que a instituição educacional tem o dever de criar iniciativas que incentivem o bem-estar físico. Além de possuir competência em nutrição, é essencial implementar abordagens educacionais e colaborativas, envolvendo a escola, os pais e profissionais da saúde, visando à promoção de uma educação alimentar eficaz.

Conforme Viana *et al.* (2008), quando uma criança come um alimento enquanto está se divertindo com um adulto ou quando é oferecido como uma espécie de prêmio, é mais provável que o aceite. Por outro lado, se o alimento for consumido durante um momento de conflito, é provável que a criança o rejeite. O papel do adulto é fundamental para a saúde e desenvolvimento saudável da criança, pois ele é que influencia as mudanças necessárias que contribuirão para um melhor rendimento escolar, já que o consumo de alimentos saudáveis contribui para aumentar a concentração e o raciocínio, aumentando a disposição durante o período escolar.

3. Proposta de trabalho sobre educação alimentar por meio da obra “Bibi come de tudo”

Após a seleção do tema transversal ser abordado, optou-se por utilizar, com apoio de literatura infantil, uma atividade de contação de história com ênfase na temática da Educação alimentar. A literatura infantil tem o poder de provocar nas crianças o gosto pela leitura, aumentar a imaginação e criatividade e estabelecer uma ocasião favorável para refletir e aprender sobre temas transversais. A literatura infantil abre as portas para explorar um mundo novo através de vocábulos e fantasias infantis, (Avellar, Couto, 2009).

No conjunto de narrativas infantis comuns, são encontradas diversas circunstâncias referentes à alimentação que podem ser analisadas no ambiente escolar. A aparição do alimento nas narrativas infantis é normal, pois retrata algo que acontece habitualmente (Juziwiak, 2013)

A literatura infantil pode auxiliar na educação alimentar pois é um instrumento para incentivar bons hábitos durante a infância ao qual irá refletir na vida adulta. Para Pinati (2017), a literatura infantil tem o poder de formar pessoas que compreendam o que leem e possam divulgar através da sua explanação e por meio de registros o que adquiriram com a literatura.

Pensando na proposta sobre educação alimentar desenvolveu-se uma atividade de contação de história, na qual confeccionou-se uma caixa com imagens de alimentos saudáveis e levamos para a sala de aula onde abordamos o tema educação alimentar através da obra literária, BIBI COME DE TUDO do autor Alejandro Rosas, o livro faz parte da coleção Primeiras Decisões do ano de 2010, da editora Scipione, ele visa mostrar como

as crianças estabelecem relação com a alimentação saudável e como superar as dificuldades de aceitar certos alimentos.

Apresentamos junto com a história as imagens de frutas verduras e outros alimentos para que pudéssemos despertar nos alunos o desejo de experimentar novos sabores no seu cardápio diário e incentivamos a importância de ingerir mais frutas verduras e legumes para ter uma vida mais saudável e livre de doenças, também explicamos que uma alimentação desprovida de vitaminas pode causar fraqueza e baixo rendimento escolar, ressaltamos também a obesidade infantil causada pelo excesso de açúcar na alimentação das crianças.

Através da literatura infantil pudemos conscientizar os pequenos sobre a importância de manter uma alimentação saudável e equilibrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa tivemos a oportunidade de trabalhar um tema transversal muito importante para a saúde de crianças da educação infantil entendemos que hábitos saudáveis na alimentação trazem benefícios para o bom rendimento escolar pois melhora a concentração e a disposição durante as atividades escolares favorecendo o desenvolvimento e afastando possíveis doenças, pois crianças bem alimentadas tem mais disposição nas atividades educativas e apresentam maior concentração e mais ânimo na hora de brincar e se divertir.

Ao desenvolver o tema alimentação saudável conseguimos conscientizar as crianças e promover uma educação transversal dentro da educação infantil estimulando uma alimentação variada e colorida através de frutas e verduras.

Entendemos que é fundamental o papel da escola e da família para uma educação alimentar equilibrada incentivando a experimentação de novos sabores cultivando uma boa relação com o alimento pois envolve muito mais que o simples conhecimento sobre os nutrientes, mas tem a função de nos conscientizar sobre escolhas de alimentos equilibrados e sustentáveis.

Ao informar sobre educação alimentar incentivamos uma relação positiva com a comida podendo auxiliar as crianças a conseguir manter uma boa saúde ao longo da vida percebemos que essa educação deve ser acessível e continua envolvendo escola e família desta forma podemos criar um ambiente que apoie e incentive uma alimentação saudável.

REFERÊNCIAS

AVELLAR, G. C.; COUTO, R. C. O. **Literatura infantil e a formação do leitor**: a utilização dos clássicos adaptados no ensino Fundamental I e II. *Dialógica*, v. 8, n. 1, p. 27–34, 2009. Disponível em: <https://www.dialnet.unirio.br/literatura-infantil>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. [S. l.]: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/localizacao>. Acesso em: 11 maio 2025.

CONCEIÇÃO, Eda Maria Sousa Matos da *et al.* Hábitos alimentares saudáveis na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 1, p. 1781–1800, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4098>. Acesso em: 5 maio 2025.

COSTA, Gabriela Giordano *et al.* Efeitos da educação nutricional em pré-escolares: uma revisão de literatura. **Com Ciências Saúde**, v. 24, n. 2, p. 155–168, 2013. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br>. Acesso em: 11 maio 2025.

DAVI, Tania Nunes *et al.* **Inclusão de hábitos alimentares saudáveis na educação infantil com alunos de 4 e 5 anos.** *Cadernos da FUCAMP*, v. 15, n. 24, 2016. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/932>. Acesso em: 11 maio 2025.

JUZWIAK, C. R. Era uma vez... um olhar sobre o uso dos contos de fada como ferramenta de educação alimentar e nutricional. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 17, n. 45, p. 473–484, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/PBfCqzLZdpnR3CC5CysJtVF/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

MALDONADO, L. *et al.* Proposta de educação alimentar e nutricional integrada ao currículo de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 37, p. e00152320, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/PTK8HYywZMDmPLpv5hWZnvL/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

PINATI, Carolina Taciana *et al.* A importância da literatura na educação infantil. *Ciência et Praxis*, v. 10, n. 19, p. 49–56, 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2657>. Acesso em: 11 maio 2025.

RAMOS, Rafael Yus. **Temas transversais: em busca de uma nova escola.** São Paulo: MCGRAW HILL – ARTMED, 2020.

ROSAS, Alejandro. **Bibi come de tudo.** 1. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

SOUSA, Vanessa Martins Borges de. **Temas transversais: uma abordagem na educação básica.** 2015. Monografia (Graduação em Biologia) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2015. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PICOS/Not%C3%ADcias/PICOS_2022/Biblioteca/2015/Biologia_2015/Vanessa_Martins_Borges_de_Sousa.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

VIANA, Victor; SANTOS, Pedro; GUIMARÃES, Júlia. **Comportamento e hábitos alimentares em crianças e jovens: uma revisão da literatura.** 2008. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/26333>. Acesso em: 10 maio 2025.

VIEIRA, Kelmara Mendes *et al.* Os temas transversais na Base Nacional Comum Curricular: da legislação à prática. *Educação: Teoria e Prática*, v. 32, n. 65, e04, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v32n65/1981-8106-eduteo-32-65-e04.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

PROMOÇÃO DA SAÚDE PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIRETRIZES CURRICULARES FUNDAMENTADAS NAS LEIS nº 14.681/2023 e nº 14.819/2024

BRIDI, Diego André¹
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da²

RESUMO

Este estudo analisa a promoção da saúde dos professores da Educação Básica a partir das diretrizes propostas pelas Leis nº 14.681/2023 e nº 14.819/2024. A pesquisa bibliográfica, com revisão narrativa de artigos publicados entre 2020 e 2025, identificou fatores que afetam a saúde física e mental dos docentes, como estresse, distúrbios musculoesqueléticos e sofrimento psíquico. As leis instituem políticas que reconhecem a importância da saúde integral do professor e orientam ações intersetoriais entre saúde e educação. Contudo, a efetividade dessas políticas depende da incorporação das diretrizes no cotidiano escolar, tornando a escola um espaço estratégico de cuidado. Recomenda-se que as instituições promovam ações contínuas para o bem-estar e a qualidade de vida dos profissionais da educação, contribuindo para a melhoria do ambiente escolar e do processo educativo.

Palavras-chave: Saúde Docente. Currículo. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

No Brasil há 2,4 milhões de docentes que trabalham na Educação Básica e apesar da sua relevância para o desenvolvimento da sociedade brasileira, a profissão de docente é considerada uma das mais estressantes e de elevado risco para o desenvolvimento de doenças físicas, mentais e emocionais (INEP, 2023; Minghetti *et al.*, 2022; Rocha; Ujiie; Blaszkowski, 2023).

Sintomas de depressão e de ansiedade, altos níveis de estresse, sintomas de dor musculoesquelética, hipertensão, fadiga vocal, insônia e a insatisfação laboral tem sido apontado como as principais causas relacionadas as doenças entre os professores da Educação Básica (Carvalho, 2024; Vega-Fernández *et al.*, 2021; Viera *et al.*, 2020; Nascimento *et al.*, 2025).

Estes problemas de acordo com Minghetti *et al.* (2022), está relacionado ao ambiente laboral dos professores que ao longo dos últimos anos tem sido caracterizado pelo intenso uso de processos cognitivos, como a linguagem, inteligência, emoções e a criatividade, além da precarização e a intensificação das atividades tanto durante como após o trabalho.

Diante deste cenário, cresce o interesse pelas políticas de promoção da saúde docente e se estas políticas estão sendo implementadas e o currículo cumprido conforme previsto. O foco desta pesquisa é a Lei nº 14.819/2024 e a Lei nº 14.681/2023, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, e reconhece os professores como sujeitos de direito à atenção em saúde mental no ambiente escolar. Portanto, o objetivo deste estudo foi analisar o currículo estabelecido na Lei nº 14.819/2024 e na Lei nº 14.681/2023 para promover a saúde mental e o bem-estar dos professores da Educação Básica. Para justificarmos esta pesquisa, primeiramente realizamos um estudo bibliográfico para identificarmos os principais fatores que impactam na saúde mental e no bem-estar dos professores, para em seguida, identificar nas Leis se o currículo apresenta ações que respondem a esses fatores, contribuindo efetivamente para a promoção da saúde mental e do bem-estar docente.

METODOLOGIA

¹ UNIARP. E-mail: ricellie@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4277-1407>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1335893540503663>.

² UNIARP. E-mail: dbridi@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6356-8491>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4023110592060401>.

Para a realização do estudo bibliográfico optou-se por uma revisão narrativa. A busca das informações foi conduzida na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), utilizando as palavras-chave “saúde docente” OR “saúde do professor” AND “educação básica”. O recorte temporal adotado foi de janeiro de 2020 a janeiro de 2025, com a inclusão de artigos científicos publicados em português, inglês ou espanhol. Excluíram-se documentos como teses e dissertações, e que não abordassem a saúde física, mental ou ocupacional de professores da educação básica. A busca inicial resultou em 27 artigos e destes, 14 atingiram os critérios de inclusão para serem analisados.

Além disso, analisou-se a Lei nº 14.681/2023 e a Lei nº 14.819/2024, disponíveis no site oficial do Governo Federal. A seleção dessas normativas foi orientada pela relevância direta ao tema da saúde docente e pela sua recente promulgação. A análise consistiu em identificar se os dispositivos legais contemplam diretrizes, objetivos e estratégias de natureza curricular voltadas à promoção da saúde e do bem-estar dos profissionais da educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A análise dos 14 artigos selecionados revelou uma diversidade de fatores que afetam diretamente a saúde física e mental dos professores da educação básica, com destaque para a automedicação, estresse ocupacional, burnout, distúrbios osteomusculares, condições de trabalho adversas e sofrimento psíquico.

A automedicação, surgiu como estratégia adotada por professores frente à sobrecarga de trabalho e à dificuldade de acesso a serviços de saúde, conforme identificado por Silva *et al.* (2023). Já o estresse ocupacional, um dos temas mais recorrentes, foi abordado em estudos que destacam os impactos emocionais do cotidiano docente, especialmente em contextos de cobranças excessivas e falta de apoio institucional (Moraes; Abreu; Assunção, 2023; Rocha *et al.*, 2023; Barbosa *et al.*, 2023; Haikal *et al.*, 2023).

O fenômeno do burnout, relacionado à exaustão emocional, também foi identificado como uma consequência direta das más condições de trabalho e do acúmulo de funções (Haikal *et al.*, 2023; Magalhães *et al.*, 2021). Nesse mesmo sentido, estudos de Souza *et al.* (2022), Barbosa *et al.* (2023) e Lima *et al.* (2020) apontaram o agravamento de distúrbios osteomusculares, frequentemente relacionados à postura inadequada e à sobrecarga física, o que compromete o desempenho docente e a qualidade de vida dos profissionais.

As condições de trabalho, por sua vez, foram relatadas como determinantes significativos da saúde docente também abordaram desde a precarização das estruturas escolares até a alta carga horária, evidenciando como esses fatores impactam negativamente o bem-estar dos professores, bem como as Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNT) também estão relacionadas a saúde docente (Almeida *et al.*, 2021; Bastos *et al.*, 2022; Silva; Fischer, 2020; Dias *et al.*, 2022; Vieira *et al.*, 2020). A saúde mental, fortemente conectada a todos os demais aspectos, precisa de intervenção com urgência, dada a incidência crescente de transtornos como depressão, ansiedade e sofrimento psíquico (Haikal *et al.*, 2023).

Diante dos fatores identificados nesta pesquisa que impactam na saúde física, mental e no bem-estar dos professores, a Lei nº 14.681/2023 e a Lei nº 14.819/2024 propõem diretrizes e estratégias fundamentais para criar ambientes escolares mais acolhedores, seguros e saudáveis. A Lei nº 14.681/2023 institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação, promovendo ações integradas entre saúde e educação, com foco na prevenção de riscos ocupacionais e na melhoria das condições laborais dos docentes.

Já a Lei nº 14.819/2024 institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, reconhecendo formalmente os professores como sujeitos de direito à atenção em saúde mental, e prevê a formação continuada dos profissionais da educação para atuação em saúde emocional, além da articulação com redes de apoio intersetoriais.

Essas legislações representam avanços expressivos na valorização docente e indicam o currículo escolar como um espaço estratégico para a promoção da saúde do professor. No entanto, sua efetividade depende da incorporação concreta dessas diretrizes no cotidiano escolar, especialmente por meio do currículo, que, conforme destaca Sacristán (2017), é uma prática social carregada de sentidos e disputas, cujo valor reside na realização concreta das propostas no contexto da escola. Assim, inserir a saúde do professor no currículo implica ir além da mera formalidade normativa, exigindo práticas educativas intencionais e contextualizadas que dialoguem com os desafios reais enfrentados pela docência.

A análise crítica revela que, embora as leis estabeleçam princípios essenciais para a valorização do bem-estar e prevenção do adoecimento docente, ainda faltam diretrizes claras para a efetiva implementação dessas políticas no cotidiano escolar. Isso pode levar a ações superficiais ou à invisibilização do tema, reduzindo seu impacto na qualidade de vida dos professores. Portanto, é fundamental que as instituições educacionais assumam um compromisso contínuo com o cuidado ao profissional, promovendo condições dignas de trabalho por meio de ações concretas, espaços de diálogo e formação continuada.

Ao reconhecer o currículo como um campo de disputa e possibilidades, torna-se viável transformá-lo de um local laboral inadequado, em um espaço de cuidado, considerado um direito e uma dimensão formativa essencial. Somente assim, as diretrizes das Leis nº 14.681/2023 e nº 14.819/2024 poderão se traduzir em práticas significativas, sustentáveis e transformadoras no cotidiano das escolas, promovendo a saúde integral dos profissionais que são fundamentais para o sucesso da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos artigos e das Leis nº 14.681/2023 e nº 14.819/2024 evidencia que a saúde dos professores da Educação Básica é impactada por condições de trabalho adversas e fatores psicossociais. Essas leis representam avanços importantes ao reconhecer a promoção da saúde e a atenção psicossocial como direitos dos docentes.

Entretanto, para que essas diretrizes sejam efetivas, é fundamental que sejam incorporadas de forma concreta nas práticas escolares, transformando o ambiente educativo em um espaço de cuidado que promova o bem-estar dos professores. Assim, recomenda-se que as instituições assumam o compromisso de articular educação e saúde, garantindo ações contínuas que atendam às reais necessidades dos profissionais da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo apoio concedido por meio de bolsa de pesquisa, que tem sido fundamental para minhas pesquisas. Sendo a pesquisa uma ferramenta de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. A. V. *et al.* Prevalence of overweight/obesity and associated factors among basic education teachers in a city in the north of Minas Gerais, Brazil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 34, p. e200244, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-9865202134e200244>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rn/a/HM4t4BgCKpfxMwynwQC78QB/?format=html>. Acesso em: 01 mai. 2025.

BARBOSA, R. E. C. *et. al.* Afastamento do trabalho por distúrbios musculoesqueléticos entre os professores da educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 48, p. edepi5, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6369/18822pt2023v48edepi5>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/w748sTy3JtrzqqM4kPwNkZK/?lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2025.

BASTOS, V. *et al.* PHYSICAL EDUCATION TEACHERS OF THE BASIC PUBLIC EDUCATION OF MINAS GERAIS IN THE PANDEMIC OF COVID-19: WORKING CONDITIONS, HEALTH AND LIFESTYLE. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 33, p. e3324, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v33i1.3324>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/nv7nBFM7pLtw5XNpSnjXcbQ/?format=html>. Acesso em: 01 mai. 2025.

BRASIL, Lei nº 14.819 de 16 de janeiro de 2024, que **Instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm. Acesso em: 07 mai. 2025.

BRASIL, Lei nº 14.681 de 18 de setembro de 2023, que Institui a **Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14681.htm. Acesso em: 07 mai. 2025.

CARVALHO, V. D. Papéis na organização, conflito trabalho-família, satisfação laboral e saúde mental de docentes em relação com o comprometimento organizacional afetivo. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 10, p. e00143723, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/3GfXcLV8QWdqyNf6sCwTSNK/?lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2025.

DIAS, D. F. *et al.* Fatores ocupacionais e atividade física em professores da educação básica da rede pública: uma coorte prospectiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1223–1236, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022273.02472021>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/3RcfqNvSCSgjf46GQrJWmqS/?lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2025.

HAIKAL, D. S. *et al.* Fatores de risco e proteção para doenças crônicas não transmissíveis entre professores da educação básica. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 48, p. e5, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6369/42520pt2023v48e5>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/MYnZtnySrcNpnYRFfbdkxFc/?lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 19 mar. 2025.

LIMA, P. V. C. *et al.* Prevalência e fatores associados à violência contra professores em escolas do ensino médio em Teresina, Piauí, 2016: estudo transversal. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 1, p. e2019159, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000100022>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/LqfyK5KvRw7RMtcs7j3vf3H/?lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2025.

MAGALHÃES, T. A. *de et al.* Prevalência e fatores associados à síndrome de burnout entre docentes da rede pública de ensino: estudo de base populacional. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 46, p. e11, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/rYHznR6WDDrF9v5Bs66M4Gf/?lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2025.

MINGHETTI, L. R. *et al.* Teacher malaise: risk factors for illness and suffering of teachers as a result of work. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 15, p. e251111535079, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i15.35079. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35079>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MORAIS, É. A. H. *de*; ABREU, M. N. S.; ASSUNÇÃO, A. Á. Autoavaliação de saúde e fatores relacionados ao trabalho dos professores da educação básica no Brasil. **Ciência &**

Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 209-222, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232023281.07022022>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/4RG4GQpp7kzS6tjYbNDgyTj/?lang=pt>. Acesso em: 1 mai. 2025.

NASCIMENTO, J. L. A. do et. al. Autopercepção de fadiga vocal e da gravidade da insônia em professores. **CoDAS**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. e20240067, 2025. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-39936732>. Acesso em: 01 abr. 2025.

ROCHA, L. de A. et. al. Stress and associated factors in public school teachers: a cross-sectional study. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. e2022832, 2023. DOI: <http://doi.org/10.47626/1679-4435-2022-832>. Disponível em: <https://rbmt.org.br/details/1853/en-US/stress-and-associated-factors-in-public-school-teachers--a-cross-sectional-study>. Acesso em: 01 mai. 2025.

ROCHA, R. E. R. da; UJIE, N. T.; BLASZKO, C. E. Qualidade de vida de professoras da Educação Básica: dialogia com a complexidade e a ecoformação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 23, n. 78, p. 1202–1215, 2023. DOI: 10.7213/1981-416X.23.078.DS15. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30345>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. *E-book*. p.95. ISBN 9788584291922. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584291922/>. Acesso em: 02 mai. 2025.

SILVA, N. S. S. et. al. Automedicação na pandemia de COVID-19: associação com os hábitos de vida entre professores da educação básica. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 48, p. e14, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6369/06522pt2023v48e14>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/rjShLvKjYJ45jCswKvm4RtKn/?lang=pt>. Acesso em: 1 mai. 2025.

SILVA, J. P. da; FISCHER, F. M. Multiform invasion of life by work among basic education teachers and repercussions on health. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 54, p. 03, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054001547>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/dzLGwkzC4Vp9Hd8gcT6C5hd/?lang=en>. Acesso em: 01 mai. 2025.

SOUZA, K. R. de et. al. Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 26, p. e210318, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BRBSP9kR9Xr4jK7T68Ry6zw/?lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2025.

VEGA-FERNANDEZ, G. et. al. Musculoskeletal Disorders Associated With Quality of Life and Body Composition in Urban and Rural Public School Teachers. **Frente Saúde Pública**, [S.L.], v. 9, p. e607318, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.607318>. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8203816/>. Acesso em: 01 abr. 2025.

VIEIRA, M. R. M. et. al. Hipertensão Arterial e trabalho entre docentes da educação básica da rede pública de ensino. **Ciências & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 25, n. 8, p. 3047-3061, 2020. DOI: 10.1590/1413-81232020258.26082018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/VXrVRs5HzWRLXcSLZ6YYJnG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2025.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO: UM RELATO DE VIVÊNCIA DOCENTE

PEREIRA, Sabrina¹
DALLAZEM, Vanessa²
VELASQUEZ, Jorge Luiz³
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da⁴
BRIDI, Diego André⁵

RESUMO

Este relato de vivência docente tem como objetivo compartilhar a experiência de uma professora de Educação Física que atua nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma escola do campo. Motivada pelos desafios impostos pela ausência de quadra ou ginásio, a docente desenvolve suas atividades ao ar livre, na grama e na terra, adaptando suas práticas ao auditório em dias de chuva. A metodologia baseia-se em observações diárias, registros no diário de classe, aplicação de avaliações, trabalhos, registros fotográficos e vídeos das atividades. Mesmo em um contexto rural com recursos limitados, os resultados demonstram o engajamento dos estudantes e a riqueza das aulas, que valorizam o território, promovem o movimento e ressignificam a prática da Educação Física escolar. O relato busca inspirar outras experiências que reconheçam o campo como espaço fértil para práticas esportivas, criativas e transformadoras.

Palavras-chave: Educação Física. Escola do Campo. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo compartilhar as experiências e desafios vividos por uma professora de Educação Física atuante nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de uma escola do campo. A turma é composta por estudantes que vivem em um contexto rural e apresentam grande interesse e engajamento nas atividades físicas, sendo este um fator motivador para o trabalho desenvolvido pela professora. Contudo, a ausência de uma quadra ou ginásio adequado, somada a outros fatores, não limita a professora, tornando a realização das aulas um verdadeiro exemplo de que com pouco se faz muito.

Neste cenário, a professora se vê diante da necessidade de adaptar suas práticas esportivas, utilizando os espaços disponíveis, como o campo de grama, a terra e o auditório, para proporcionar aos estudantes vivências significativas na Educação Física escolar.

Segundo Oliveira *et al.* (2021), a adaptação das práticas pedagógicas no campo exige uma abordagem criativa, que valorize os recursos naturais e o território escolar como elementos de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento das atividades físicas no campo torna-se uma oportunidade de criar novas perspectivas para a prática da Educação Física, pois promove a interação dos estudantes com o ambiente, valoriza a cultura local e contribui para o seu desenvolvimento integral, mostrando que, mesmo diante das dificuldades de realizar aulas ao ar livre, na grama, na terra ou sob condições climáticas adversas, nada impede que a Educação Física aconteça com qualidade, propósito e compromisso.

A ausência de estrutura física não limita o fazer, ao contrário, estimula a criatividade do docente e fortalece o vínculo com os estudantes. Muitas vezes, alcança resultados mais

¹ UNIARP. E-mail: sabrina.pb@hotmail.com, orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0000-6185-7057>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2425375810780534>.

² UNIARP. E-mail: vanessadallazem5@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6904-6347>, link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/9159840612632620>.

³ UNIARP. E-mail: edufisica@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1527-248X>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3674511024744530>.

⁴ UNIARP. E-mail: ricellie@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4277-1407>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1335893540503663>.

⁵ UNIARP. E-mail: dbridi@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6356-8491>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4023110592060401>.

significativos do que em contextos com amplos recursos, pois o que se oferece vai além do espaço: é entrega, presença, valorização e sentido.

A atuação da professora, nesse contexto, resgata a ideia de que a prática pedagógica precisa ser adaptada às especificidades de cada ambiente, como afirmam Rodrigues e Chagas-Ferreira (2023), destacando que a utilização criativa dos espaços é fundamental para o sucesso da aprendizagem em ambientes com infraestrutura limitada.

É preciso repensar as estratégias didáticas e metodológicas utilizadas na educação do campo, além do investimento financeiro. Conforme destacado por Mendes *et al.*, (2023) torna-se essencial aplicar métodos educacionais inovadores que considerem a realidade e o saber dos estudantes das áreas rurais, buscando promover um ensino contextualizado e repleto de significado. Compreende-se, aqui, a importância atribuída aos saberes locais, ao uso de métodos participativos na educação e ao estímulo do senso de autonomia nos educandos. O uso de métodos ativos, como a aprendizagem através da realização de projetos e da conscientização ambiental, tem potencial para contribuir com uma educação mais motivadora e impactante no setor.

Segundo König e Bridi (2019), a integração entre educadores, estudantes e comunidades apresenta-se como mais um obstáculo relevante. Sem diálogo e parceria, a criação de um ambiente educacional participativo e colaborativo torna-se complicada. A integração plena entre comunidade e instituição de ensino é essencial, sendo primordial promover o conhecimento local e contar com um envolvimento ativo das famílias na educação.

Um desafio adicional é garantir a excelência no sistema educacional. Frequentemente, escolas rurais encontram dificuldades para atrair e reter docentes capacitados, o que reflete diretamente na qualidade da educação fornecida. Além disso, a falta de preparo específico para atuar na educação do campo e a ausência de políticas educacionais direcionadas para essa realidade também contribuem para o baixo nível da qualidade da educação no campo (Mendes *et al.*, 2023).

Todavia a educação rural apresenta problemas estruturais e curriculares graves de origem, pois foi historicamente planejada a partir da escola urbana. Como resultado, a escola do campo mostra-se muitas vezes desconectada da realidade local, da mesma forma que as escolas urbanas tendem a se afastar das vivências das classes populares. Esta abordagem desconsidera os saberes e as necessidades específicas de cada contexto, o que acaba gerando sérios prejuízos às trajetórias educacionais dos estudantes (Sant Ana, 2024).

Portanto, o objetivo da proposta pedagógica da professora de Educação Física dos anos finais e do Ensino Médio, aqui descrita, é aplicar da melhor forma possível o ensino de práticas esportivas com qualidade e diversificação, para que os estudantes tenham o maior número possível de experiências com várias modalidades, desde as tradicionais, como futebol, vôlei, handebol e basquete, até modalidades olímpicas que nunca foram trabalhadas, como lançamento de dardo, salto em distância, beisebol e demais esportes, para que possam usufruir do espaço com autonomia, respeito mútuo e senso de coletividade, ampliando seus conhecimentos, habilidades motoras e sociais por meio de vivências significativas e prazerosas no contexto escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Ao concluir o curso de Educação Física - Licenciatura no ano de 2024, veio consigo a preocupação com o mercado de trabalho, junto com a vontade de mostrar o seu valor. O diploma precisava estar em mãos para que se pudesse assumir uma turma, e para isso levaria um tempo para chegar. O documento chegou no mês de março de 2025, e o que se podia fazer, sendo que as aulas já haviam começado? Então, começou a procura por vagas no Estado, e lá surgiu uma oportunidade de 20 horas em uma escola do campo, localizada a 20 km da cidade, sendo 12 km em estrada de chão.

Ao se deparar com o local, o coração cheio de expectativas, não tinha como ser diferente: parecia que a escola e os alunos estavam à sua espera. Era a terceira professora

a preencher a vaga dentro de um mês. A certeza era de que ali seria não apenas a sua primeira experiência de trabalho, mas sim um palco para que tudo que se absorveu nos anos acadêmicos transbordasse naquele local e com aqueles alunos.

No início, foi realizado o planejamento anual, conhecendo os recursos disponíveis para definir o que poderia ser desenvolvido, sempre em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular. Neste planejamento surgiram ideias de se fazer muito com os poucos recursos disponíveis.

No decorrer dos dias, foram sendo observados vários fatores: além de não haver quadra ou ginásio, a turma mínima era de 5 alunos, e isso foi só o começo do que estava por vir. A escola possui o Ensino Médio vinculado ao técnico em agroecologia, e o quadro de estudantes é bem diversificado, com alunos da cidade, de outros estados e até mesmo de outro país, o que enriquece os aspectos culturais. Sem mencionar os episódios em que foi necessário limpar o campo devido à presença de dejetos bovinos, para viabilizar as atividades de ensino.

Na contagem de material, havia mais de 20 bolas de handebol, primeira modalidade a ser trabalhada. Começaram pelas medições do campo, trazendo para dentro do espaço ofertado as medidas oficiais. Os alunos ajudaram a pintar com um produto próprio, sem risco e com pouca durabilidade. Com a pintura, foi possível que os alunos visualisassem melhor as dimensões e aplicassem os conceitos do esporte de forma mais concreta, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo. Além disso, essa prática também incentivou o cuidado com o espaço e a valorização do ambiente escolar.

Foi necessário pregar a trave para fixar a rede, atividade realizada pelos alunos do 8º ano e 1º ano do Ensino Médio. Com os cones, foram feitas barreiras para imaginar o adversário e trabalhar um jogo com ataque e defesa. Claro que a professora precisou jogar junto para completar o time.

O conteúdo seguinte foi o futebol, atividade mais fácil de se realizar, já que 100% dos alunos relataram que sempre tiveram aulas de futebol, vôlei e queimada. Na maioria das vezes, eram aulas livres, e sempre optavam por essas três atividades por serem as de maior conhecimento.

É muito importante ressaltar que, em escolas do campo, os alunos não se importam de participar das aulas práticas, mesmo que sejam no barro, no sol ou no frio. Eles têm sede de aprender. As aulas, na maioria das vezes, são práticas e, ao se realizar questionamentos sobre o conteúdo, percebeu-se grande absorção do aprendizado. Prova disso é que, ao ser aplicada uma avaliação escrita, houve 90% de aprovação do total da escola.

Para aprofundar mais o desenvolvimento, é importante relatar o plano de aula mensal, sendo este opcional pela professora, pois a diretora deixa a escolha entre plano diário, quinzenal ou mensal. Ao analisar o plano anual, foram identificadas atividades muito espontâneas e de fácil realização. Os alunos ainda terão, na conclusão do 1º semestre, aulas de hip-hop.

O 2º semestre virá com uma diversidade aplaudível. Terão aulas de esportes de invasão (futsal), esportes de rede (vôlei e tênis de mesa), esportes de taco (beisebol e béisbol), e nas aulas de campo do atletismo, serão trabalhados salto em distância, salto com obstáculo, arremesso de dardo e arremesso de peso. Para o último semestre, haverá aulas de dança, jogos eletrônicos e lutas.

Os alunos pediram a realização do interclasse, que há alguns anos não era realizado na escola. A professora, juntamente com a direção, optou por atender ao pedido dos alunos, deixando essa atividade para o 3º semestre. Para participar, os alunos precisarão manter bom comportamento e notas suficientes para aprovação.

Mais um desafio: turmas com poucos alunos e desequilíbrio entre meninos e meninas. Como se trata de um evento escolar, serão trabalhados times mistos. As modalidades escolhidas serão as praticadas durante o ano e serão acrescentados esportes que são praticados pela terceira idade e não são populares na escola, como os jogos de baralho, truco e canastra. Os professores regentes atuarão como técnicos de suas respectivas turmas, envolvendo assim todos os docentes nas atividades.

São muitas as ideias, e reconhecendo a importância da família na escola, os alunos farão um levantamento de brincadeiras antigas que os familiares costumavam brincar. Na disputa, um membro da família precisará fazer parte da equipe, unindo escola, família e comunidade. O interclasse deixará de ser apenas uma atividade escolar para se tornar também um evento familiar e comunitário.

É importante ressaltar que as atividades de ensino realizadas, assim como as que ainda serão oferecidas, têm causado um impacto significativo na vida dessas crianças. A visão da professora, ao observar o empenho dos alunos diante de algo novo e ouvir relatos de que muitos nunca tiveram experiências semelhantes, fortalece ainda mais sua motivação em inovar e promover saúde por meio do esporte para essas crianças e adolescentes.

Além disso, essas vivências têm contribuído para o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e emocionais, despertando o interesse pela prática de atividades físicas de forma contínua. O ambiente escolar, mesmo com limitações, torna-se um espaço de descobertas, inclusão e transformação, reforçando o papel da Educação Física como ferramenta essencial para a formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relatar essa experiência, pode-se afirmar que a professora considera uma sorte atuar na escola do campo. A vivência no campo revela realidades que todo docente deveria conhecer, nem que fosse por um período, para compreender de perto o cotidiano dos alunos e da equipe escolar.

Estar em uma escola do campo é algo inspirador. Não é lugar para quem apenas cumpre horário ou busca o caminho mais fácil, requer sensibilidade, dedicação e disposição para oferecer algo além do conteúdo didático.

Muitas dessas crianças têm poucas experiências fora do ambiente rural, e sua rotina geralmente se resume aos afazeres domésticos e à escola. Por isso, proporcionar vivências diferentes, mesmo com limitações estruturais, é extremamente gratificante.

Saber que, no futuro, essas crianças poderão dizer: "Eu pratiquei esse esporte quando estudava na escola do campo. Eu conheço essa modalidade porque tive essa oportunidade lá", é o que dá verdadeiro sentido à prática docente, afirma a professora. Mesmo estando em sua primeira experiência profissional na área, ela deixa claro que sua dedicação não é fruto de uma empolgação passageira, tampouco de um esforço momentâneo para "mostrar serviço". Seu objetivo é seguir assim durante toda a carreira: com entusiasmo, compromisso e vontade de fazer a diferença.

Que mais professores tenham esse olhar e essa entrega.

REFERÊNCIAS

KONING, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos. **Revista Eletrônica de Educação**, Santa Maria, v. 13, n. 1, p. 278-290, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992695>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v13n1/1982-7199-ree-13-01-278.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2025.

MENDES, Fabiana; ARAUJO, Sabrina Karen Oliveira Souza; FERREIRA, Luiques Tunes; SANTOS, Isabel Cristina Santana. Educação no campo: Desafios e Perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S.L.], v. 7, p. 468-484, 2023. Disponível em: <https://reben.emnuvens.com.br/revista/article/view/170>. Acesso em: 14 mai. 2025.

OLIVEIRA, Tiago Idalino de; RODRIGUES, Dennyse Maria Pimentel; IRENE, Débora Lopes; GOMES, Andressa Lima Mineu Alves; ORSANO, Nicole Macedo; CARMOS, Galba Coelho; DUTRA JÚNIOR, Enéas de Freitas; VERAS DE CARVALHO, Antonio Francisco; ORSANO, Francisco Evaldo. Estruturas de escolas da zona rural para a realização de aulas de Educação Física. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.

/], v. 9, n. 7, p. 10622, 2021. Disponível em:

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10622>. Acesso em 19 abr. 2025.

RODRIGUES, Marina Silva Bicalho; CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias. Programas de estímulo à criatividade em escolas: uma revisão sistemática. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. e47206, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347206>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312023000100110. Acesso em 14 mai. 2025.

SANT ANA, Helena Amaral. A Educação do Campo como espaço de aprendizagem coletiva, resistência e fortalecimento identitário. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 1, 2024. DOI: 10-18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/2/a-educacao-do-campo-como-espaco-de-aprendizagem-coletiva-resistencia-e-fortalecimento-identitario>. Acesso em: 14 mai. 2025.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ENVELHECIMENTO ATIVO: CONSTRUINDO QUALIDADE DE VIDA DESDE A ESCOLA

ALVES, Gabriel de Souza ¹
FERREIRA, Luan José dos Santos ²
VELASQUEZ, Jorge Luiz ³
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da ⁴
BRIDI, Diego André ⁵

RESUMO

Este estudo investiga a importância da Educação Física na promoção da qualidade de vida, especialmente no que diz respeito ao envelhecimento saudável. Destaca-se a relevância de adotar hábitos saudáveis desde cedo e com a Educação Física escolar desempenhando um papel fundamental na conscientização dos alunos sobre a importância da atividade física e do cuidado com o corpo. O trabalho enfatiza que a prática regular de exercícios físicos contribui para a saúde física e mental, influenciando positivamente o envelhecimento. A pesquisa, baseada em revisão bibliográfica, mostra que a Educação Física, ao promover o bem-estar e o condicionamento físico, ajuda a formar hábitos que perduram ao longo da vida. Além disso, a conscientização precoce sobre a atividade física prepara os indivíduos para enfrentar o envelhecimento com saúde, sendo a Educação Física uma ferramenta essencial para a construção de uma vida longa e saudável.

Palavras-chave: Qualidade de vida. Educação física. Saúde. Envelhecimento.

INTRODUÇÃO

Qualidade de vida na terceira idade refere-se ao bem-estar físico, emocional e social segundo Passos *et al.* (2022) envelhecer envolve mudanças significativas no corpo e nas funções do organismo, por isso é crucial cuidar da saúde desde cedo para garantir o bem-estar futuro.

Desfrutar de uma vida equilibrada requer consciência desde cedo e a educação física ainda na escola tem um papel relevante para que crianças e jovens adotem hábitos saudáveis. As aulas de educação física devem destacar a importância de manter um estilo de vida ativo e saudável ao longo da vida, além de estimular a reflexão sobre como aproveitar os espaços do dia a dia para a prática de atividades físicas, levando esse aprendizado para além do período escolar (Simões *et al.*, 2023).

Segundo Souza *et al.* (2024) mesmo para quem não teve o hábito de se exercitar ao longo da vida, a prática de atividade física na terceira idade torna-se uma grande aliada. Ela funciona como uma alternativa terapêutica sem o uso de medicamentos, com foco na preservação, no aprimoramento e na restauração da saúde, promovendo benefícios significativos tanto no aspecto físico quanto mental e social do idoso.

O presente trabalho é uma revisão bibliográfica que tem como objetivo conscientizar desde cedo sobre a importância de adotar hábitos saudáveis, destacando a relevância da educação física nesse processo. A prática regular de atividades físicas, especialmente na infância e adolescência, desempenha um papel crucial na construção de uma base sólida para uma vida saudável.

¹ UNIARP. E-mail: gabriel.11sa@hotmail.com, orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0003-0221-7908>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7066739188043671>.

² UNIARP. E-mail: sluan65@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0313-0540>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3927663794155418>.

³ UNIARP. E-mail: edufisica@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1527-248X>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3674511024744530>.

⁴ UNIARP. E-mail: ricellie@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4277-1407>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1335893540503663>.

⁵ UNIARP. E-mail: dbridi@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6356-8491>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4023110592060401>.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho é de natureza qualitativa, com base em uma revisão bibliográfica. A pesquisa foi realizada por meio da análise de artigos, livros, e outros materiais acadêmicos relevantes sobre o bem-estar dos idosos e sobre a importância da educação física, visando a promoção de hábitos saudáveis e a melhoria da qualidade de vida na terceira idade. A seleção dos materiais foi feita a partir de fontes confiáveis e publicações científicas recentes, com foco em estudos que discutem a influência da atividade física no envelhecimento saudável e na prevenção de doenças.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Para compreendermos melhor o significado de qualidade de vida, Silva, Dias e Silva (2022), afirmam que é necessário considerar que se trata de um conceito tanto subjetivo quanto prático, pois envolve diversas áreas do conhecimento humano. É importante reconhecer que esses fatores estão interligados e que a forma como a qualidade de vida é analisada varia de acordo com os interesses científicos e políticos de cada área. Assim, dependendo do foco, pode ser relacionada à saúde, ao estilo de vida, à renda, à riqueza acumulada ou até mesmo à satisfação pessoal com determinados aspectos da vida.

Com o avanço da idade, diversos fatores podem influenciar negativamente a qualidade de vida, e muitas vezes esse tema pode ser abordado nas aulas de Educação Física. Com as transformações na sociedade e as adequações feitas no currículo escolar, essa disciplina passou a ir além do ensino de técnicas específicas, tornando-se obrigatória na maioria dos casos, embora facultativa em algumas situações, conforme a Lei 9394/96 (Torino; Souza; Rodriguez, 2024).

Portanto, a Educação Física escolar possui múltiplos objetivos e busca promover a conscientização sobre os benefícios de uma vida fisicamente ativa. De acordo com Monte *et al.* (2023), a disciplina deve contribuir para a formação integral dos estudantes, incentivando hábitos saudáveis e abordando questões relacionadas à saúde de forma reflexiva.

A Educação Física, ao trabalhar com a cultura corporal, visa promover o bem-estar, o condicionamento físico e o desempenho dos alunos por meio de atividades como dança, ginástica, corridas e esportes. Além disso, busca incentivar hábitos saudáveis, como uma alimentação equilibrada e o sono adequado, com o objetivo de promover a saúde de maneira integral (Da Costa *et al.*, 2024).

Dessa forma, a Educação Física no ambiente escolar exerce uma função essencial na construção de uma cultura de valorização da atividade física, o que pode refletir positivamente na vida adulta e na terceira idade. Marcolan, Orth e Machry (2021), destacam que as aulas de Educação Física são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes, pois incentivam o movimento, despertam o prazer pela prática de atividades físicas no cotidiano e auxiliam no bom funcionamento do organismo.

A importância do papel do professor como agente influenciador na adoção de hábitos saudáveis, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, incentivando os alunos a praticarem esportes, jogos e brincadeiras em seus momentos de lazer (Marcolon; Orth; Machry, 2021).

Na minha cidade, observei que muitos idosos, buscam atividades físicas regulares, com o apoio de programas municipais voltados para a saúde e bem-estar. Um exemplo concreto foi o desenvolvimento de grupos de atividade físicos gratuitos oferecidos pela prefeitura, que têm ajudado não apenas na melhoria da saúde física desses indivíduos, mas também na promoção do convívio social e fortalecimento da comunidade.

Muitos relatam melhorias em sua disposição, equilíbrio e até mesmo na redução de problemas de saúde como hipertensão e diabetes, o que evidencia o impacto positivo da prática regular de exercícios na terceira idade.

Assim, ao proporcionar experiências corporais significativas, a escola juntamente com a educação física contribui para a formação de hábitos que favorecem um envelhecimento mais saudável no futuro, exercendo um papel fundamental na construção do "sujeito saudável", compreendido não apenas como alguém livre de doenças, mas como

um indivíduo que se desenvolve a partir das interações sociais e do ambiente em que está inserido. A saúde, nesse contexto, não é apenas um fator biológico, mas um reflexo das condições econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais que cercam o indivíduo (Collier, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas nesse trabalho evidenciam importância da Educação Física como uma ferramenta essencial para a promoção da qualidade de vida, especialmente no que se refere ao envelhecimento saudável. A prática regular de atividades físicas desempenha um papel fundamental não só na manutenção da saúde física, mas também na saúde mental.

É possível afirmar que a Educação Física escolar desempenha um papel crucial na promoção da conscientização sobre a importância da atividade física, ao introduzir os alunos ao movimento e ao cuidado com o corpo, a escola contribui significativamente para a formação de hábitos saudáveis que perduram ao longo da vida.

Essa conscientização precoce, associada ao desenvolvimento físico, emocional e social, proporciona uma base sólida para a adoção de práticas saudáveis na infância, adolescência e na vida adulta, a educação física, portanto, vai muito além de ser uma disciplina para o desenvolvimento físico imediato. Ela influencia diretamente a forma como os indivíduos encaram os cuidados com o corpo e a saúde ao longo de toda a vida, impactando no envelhecimento ativo e saudável.

Ao proporcionar aos alunos as ferramentas e o conhecimento necessários para adotar hábitos saudáveis desde a infância, a escola não só promove a saúde física, mas também contribui para um futuro em que a qualidade de vida seja mantida, mesmo com o avançar da idade.

A conscientização sobre a importância da atividade física, quando iniciada de forma precoce, prepara os indivíduos para enfrentar os desafios do envelhecimento com saúde e qualidade de vida. Portanto, é imprescindível que a Educação Física continue a ser valorizada como uma ferramenta de transformação, capaz de proporcionar uma vida mais longa, saudável e plena para todas as idades.

Assim, evidencia-se que a educação física é muito importante para ajudar as pessoas a terem uma vida mais saudável e ativa. Ela faz bem tanto para o corpo quanto para a mente. Quando a prática de atividades físicas começa ainda na infância, especialmente na escola, isso ajuda a criar bons hábitos que podem durar por toda a vida. Dessa forma, a Educação Física também contribui para que as pessoas envelheçam com mais saúde e qualidade de vida.

AGRADECIMENTOS

Registro aqui meu agradecimento à UNIARP – Caçador/SC e ao Curso de Educação Física, pelo apoio e pela contribuição valiosa no desenvolvimento deste trabalho, viabilizando sua realização.

Agradeço, também, à coordenação do curso e aos professores Me. Jorge Luiz Velásquez e Me. Diego André Bridi, cuja orientação e disponibilidade foram fundamentais para a condução desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

COLLIER, Luciana Santos. Relações entre a atividade física e saúde na Educação Física escolar. **Cenas educacionais**, [S.L.], v. 4, p. e11196, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11196>. Acesso em: 21 abr. 2025.

DA COSTA, Diego Wallace Monteiro *et al.* Desenvolvendo estilos de vida saudáveis: a contribuição da educação física escolar. **Observatório de La Economía Latinoamericana**, [S.L.], v. 22, n. 12, p. e8404-e8404, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv22n12-249>.

Disponível em:

<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/8404>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MARCOLAN, Simone Gobi; ORTH, Arlete Cherobini; MACHRY, Elisa Braun. Educação Física como ferramenta de prevenção a obesidade infantil. **Biomotriz**, Cruz Alta, v. 15, n. 1, p. 91-102, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33053/biomotriz.v15i1.385>. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/r2lise64izbixce2ksp6mam3i/access/wayback/https://revistaelatronica.unicruz.edu.br/index.php/biomotriz/article/download/385/334>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MONTE, Thaidys da Conceição Lima do; FERREIRA, Heraldo Simões, BARROSO, Mateus Lemos; RODRIGUES, Amanda Marinho. Formação e conhecimento de professores sobre a temática da saúde na educação física escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 6743-6755, 2023. DOI: 10.34117/bjdv9n2-040. Disponível em:

<https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/230111825.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025.

PASSOS, Ricardo P. *et al.* Qualidade de vida na terceira idade com a prática de treinamento físico. **Revista CPAQV-Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, [S.L.], v. 14, n. 2, 2022. DOI: 10.36692/v14n2-04R. Disponível em:

<https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/945>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SILVA, André Felipe Oliveira da; DIAS, Elise Eugenia da Cruz; SILVA, Renata Larissa Alves Soares da. Qualidade de vida. **Revista Saúde e Meio Ambiente**, Três Lagoas, v. 14, n. 1, p. 01-15, 2022. Disponível em:

<https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/sameamb/article/view/14997>. Acesso em: 19 abr. 2025.

SIMÕES, Viviane de Andrade; SILVA, Maria Elizabete de Andrade; SAMPAIO, Ricardo Aurélio Carvalho; FREITAS, Ana Michele Saragozo de; SANTANA, Cleidison Machado; OLIVEIRA, Carlos Eduardo Lim Rocha de; SILVA, Roberto Jerônimo dos Santos. Aulas de Educação Física Escolar e Saúde do Adolescente, **Revista CPAQV-Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, [S.L.], v. 15, n. 3, p. 5, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.36692/V15N3-LP2>. Disponível em:

<https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/1540>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SOUZA, Welton Rodrigues de; AZEVEDO, Priscila das Graças; SILVA, Lúcio Flávio Oliveira da; RIBEIRO, Juliana de Oliveira Mendonça. Os benefícios da atividade física e sua aplicabilidade para o envelhecimento saudável. **CIS-Conjecturas Inter Studies**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 39-53, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Welton-Souza-4/publication/378366966_Os_beneficios_da_atividade_fisica_e_sua_aplicabilidade_para_o_envelhecimento_saudavel/links/65d6924ee7670d36abcee6b2/Os-beneficios-da-atividade-fisica-e-sua-aplicabilidade-para-o-envelhecimento-saudavel.pdf. Aceso em: 24 abr. 2025.

TORINO, Luciana Garcia; SOUSA, Keilor da Silva de; RODRIGUEZ, Jesus Alves. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 2337-2347, 2024. DOI: doi.org/10.51891/rease.v10i3.13346. Disponível em:

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13346>. Acesso em: 21 abr. 2025.

ANÁLISE CURRICULAR DOS PROGRAMAS DE SAÚDE NAS ESCOLAS DO BRASIL: UMA REVISÃO NARRATIVA

BIANCHI, Rafael Antonio¹
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da²

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar os currículos dos programas de saúde nas escolas brasileiras. Foi realizado uma revisão narrativa nas bases de dados da Scielo e BVS. Para a busca das informações foram utilizadas as palavras-chave “estudantes” And “promoção de saúde” And “programas”. Os resultados da revisão apontaram que o Programa Saúde na Escola (PSE) é o principal programa voltado para a saúde escolar no Brasil desenvolvendo juntamente com o programa Estratégias de Saúde na Família (ESF) ações voltadas para oftalmologia, avaliação clínica, nutricional, educação permanente em saúde e atividade física. Observou-se que a sua aplicabilidade é questionada por diversos autores, pelo fato de existir um distanciamento entre as áreas da escola e saúde. Em resumo, no contexto das escolas brasileiras há poucos programas de saúde e os conteúdos nos seus currículos devem ser amplamente discutidos para melhorar a promoção da saúde e da qualidade de vida no ambiente escolar.

Palavras-chave: Saúde. Educação. Currículo. Programas.

INTRODUÇÃO

Em 1948 a Organização Mundial da Saúde (OMS) traz o conceito de saúde sendo não somente como mera ausência de doença, passando, portanto, a ser concebida como o bem-estar completo, físico, mental e social (Cavalcanti; Lucena; Lucena, 2015).

Dentre os espaços que se observa a necessidade de ações relacionadas a saúde encontra-se a comunidade escolar, que segundo Lima *et al.*, (2019) é um “lugar de referência para comunidade, no qual se promove o acesso à informação e se desenvolve a construção de respostas sociais capazes de fortalecer a participação dos indivíduos na busca de vidas mais saudáveis, logo, o exercício da cidadania”.

Diversos autores destacam que a saúde na escola é uma temática que envolve transdisciplinaridade, ou seja, um trabalho de múltiplas equipes, não envolvendo somente o ambiente escolar, mas sim, a comunidade, a área da saúde e toda a sociedade, sendo necessário realizar intervenções para prevenir e melhorar a qualidade de saúde de alunos e professores (Medeiros *et al.*, 2018; Oliveira *et al.*, 2018; Pereira *et al.*, 2021). No estudo de Martins *et al.*, (2020) foi identificado que 47,4% de alunos brasileiros apresentam queixas referentes a dores e desconfortos musculoesqueléticos, o que gera uma grande preocupação para atuações em saúde voltada para esse público.

Para atuar de maneira precisa nestes agravos a saúde é necessário a criação de um currículo com foco na saúde e qualidade de vida de alunos e professores, Sacristán (2019) destaca que ao falarmos de currículo “estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação”.

Historicamente, os currículos voltados a saúde escolar começam a se desenhar a partir de 1889, quando surge o Programa Saúde na Escola, que visa ações voltadas a saúde nacional. No início do século XX, o estado se utilizou de um discurso médico-higienista para a inserção de práticas pedagógicas inseridas no cotidiano escolar e o desenvolvimento de uma consciência sanitária nos alunos. Entre as décadas de 1950 a 1980, a saúde passou por diferentes olhares, inicialmente com um olhar biológico, preocupado com questões nutricionais e seu impacto no rendimento escolar, depois com

¹ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. rafaelbianchi17@gmail.com, ORCID 0000-0002-5656-6201, <http://lattes.cnpq.br/4347104821249177>

² Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. ricellie@uniarp.edu.br, ORCID 0000-0002-4277-1407, <http://lattes.cnpq.br/1335893540503663>

surgimento de comissões voltadas para a saúde, com trabalhos apoiados entre escolas e sistemas de saúde, até que em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), trazem a saúde como um componente a ser trabalhado durante as disciplinas pelos alunos, para que eles busquem ampliar os conhecimentos acerca dessa área (Cavalcanti; Lucena; Lucena, 2015).

Apesar dos progressos na área da saúde escolar em âmbito nacional, autores destacam que ainda existem muitas lacunas mal preenchidas, sendo necessário um olhar mais crítico sobre a forma em que escola e saúde tem trabalhado para permitir um ambiente saudável para professores e alunos (Cavalcanti; Lucena; Lucena, 2015; Oliveira *et al.*, 2018).

O objetivo deste estudo é analisar os programas curriculares sobre saúde existentes no Brasil.

METODOLOGIA

Esse estudo foi realizado através de uma revisão narrativa, que segundo Cavalcante e Oliveira (2020) “caracterizam-se pelo uso e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, teses, dissertações e artigos científicos; sem recorrer diretamente aos fatos empíricos”.

Para compor este documento foram utilizados artigos científicos originais, pesquisados nas fontes Scielo e Biblioteca Virtual da Saúde (BVS), utilizando os descritores “estudantes” And “promoção de saúde” And “programas”. Inicialmente foram selecionados 21 artigos para a fundamentação teórica, sendo excluídos 16 após a leitura na íntegra.

DISCUSSÃO

Após a leitura dos documentos foi identificado que no Brasil o principal programa de saúde escola é o Programa Saúde na Escola (PSE), que segundo Oliveira *et al.*, (2018) é uma política intersetorial brasileira, resultado da parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, tendo como objetivo a melhoria da saúde dos escolares da rede pública de ensino.

Medeiros *et al.*, (2018) destaca que o PSE tem por finalidade a atenção integral a saúde dos estudantes através de ações de prevenção de doenças e agravos, promoção e atenção à saúde na escola.

O PSE desenvolve suas ações em três componentes: I, avaliação das condições de saúde; II, promoção de saúde e prevenção de agravos; III, formação e/ou capacitação de profissionais (Oliveira *et al.*, 2018). Segundo Machado *et al.*, (2015) dentre seus componentes destaca-se a avaliação clínica, nutricional, promoção da alimentação saudável, avaliação oftalmológica bem como as ações de educação permanente em saúde, atividade física e saúde, promoção da cultura da prevenção no âmbito escolar e inclusão das temáticas de educação em saúde no projeto político pedagógico das escolas.

Mais recentemente, o Programa Saúde na Escola propôs o fortalecimento da integração e articulação intersetorial entre as políticas de educação básica e de saúde, a partir da atuação nos territórios de abrangência das Estratégias de Saúde da Família (ESF), priorizando as necessidades das comunidades locais e demarcando uma nova abordagem para o desenvolvimento de ações mais sustentáveis e a atuação dos profissionais de educação e saúde no espaço escola (Santos *et al.*, 2020).

Apesar de ser visto como uma estratégia importante para ser aplicada em âmbito nacional, diversos autores questionam a aplicabilidade do PSE. Segundo Medeiros *et al.*, (2018) o PSE traz consigo alguns problemas como o excesso de atividades a serem realizadas no processo de trabalho dos profissionais da ESF e a desarticulação dos profissionais da saúde e educação. Lima *et al.*, (2019) destaca a necessidade de mudança diante das circunstâncias em que as atividades do PSE estão sendo desenvolvidas, pois existe uma escassez de recursos materiais e financeiros e a ausência de estímulo por parte da gestão.

Sendo assim, denota-se o PSE como uma estratégia curricular válida e importante visando os cuidados com a saúde escolar, todavia é necessário que esta estratégia seja

realizada em sua totalidade, com comprometimento, amparo e organização de todos os seus envolvidos para que desfrute-se de todas as suas interfaces de maneira eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar os programas curriculares sobre saúde existentes no Brasil. Os resultados apontaram que o Programa Saúde na Escola (PSE) é o principal programa de saúde escolar existente a nível nacional. Suas práticas contam com ações intersetoriais entre a escola e Estratégias da Saúde na Família (ESF) onde são realizadas avaliações físicas, orientações nutricionais e relacionadas a saúde e acompanhamentos familiares. Contudo, no Brasil, o PSE ainda é pouco divulgado e apresenta dificuldades de aplicação. Pensando em currículo, este estudo concluiu que ainda existem muitas lacunas nas ações públicas para a saúde escolar, que precisam ser revistas pensando em melhores resultados para a saúde de alunos e professores.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, 2020. DOI: 10.5752/P.1678-9563. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v26n1/v26n1a06.pdf>. Acesso em 04 maio 2025
- CAVALCANTI, Patricia Barreto; LUCENO, Carla Mousinho Ferreira; LUCENA, Pablo Leonid Carneiro. Programa Saúde na Escola: interpelações sobre ações de educação e saúde no Brasil. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 387-402, 2015. DOI: 10.15448/1677-9509.2015.2.21728. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/21728>. Acesso em 24 abr. 2025.
- LIMA, Luanna Sousa de Moraes; BRITO, Emmanuel Calisto da Costa; BEZERRA, Maria Augusta Rocha Bezerra; BRITO, Mychelangela de Assis; ROCHA, Ruth Cardoso; ROCHA, Silvana Santiago da. Atuação de enfermeiros em espaços escolares. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 18, n. 2, 2019. DOI: 10.4025/cienccuidsaude.v18i2.46343. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/46343/pdf>. Acesso em 24 abr. 2025.
- MACHADO, Maria de Fátima Antero Sousa; GUBERT, Fabiane do Amaral; MEYER, Anya Pimentel Gomes Fernandes Vieira; SAMPAIO, Yana Paula Coêlho Correia; DIAS, Maria Socorro de Araújo; ALMEIDA, Ana Mattos Brito de et al. Programa Saúde na Escola: Estratégia promotora de saúde na atenção básica no Brasil. **Journal of Human Growth and Development**, v. 25, n. 3, p. 307-312, 2015. DOI: 10.7322/jhgd.96709. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822015000300009. Acesso em 24 abr. 2025.
- MARTINS, Rosa Lopes; CARVALHO, Nélia; ALBUQUERQUE, Carlos; ANDRADE, Ana; MARTINS, Conceição; CAMPOS, Sofia et al. Perturbações músculo-esqueléticas em adolescentes: estudo da prevalência e dos fatores determinantes. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 33, n. 1, 2020. DOI: 10.37689/acta-ape/2020ao0173. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/p8gfHvVLQffPy4j5b4N6dfH/>. Acesso em 04 maio 2025.
- MEDEIROS, Eliabe Rodrigues de; PINTO, Erika Simone Galvão; PAIVA, Alany Carla de Sousa; NASCIMENTO, Camila Priscila Abdias do; REBOUÇAS, Danielle Gonçalves da Cruz; SILVA, Sandy Yasmine Bezerra e. Facilidades e dificuldades na implantação do Programa Saúde na Escola em um município do nordeste do Brasil. **Revista Cuidarte**, v. 9, n. 2, p. 2127-2134, 2018. DOI: 10.15649/cuidarte.v9i2.514. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-09732018000202127. Acesso em 24 abr. 2025.

OLIVEIRA, Fernanda Piana Santos Lima de; VARGAS, Andrea Maria Duarte; HARTZ, Zulmira; DIAS, Sônia; FERREIRA, Efigênia Ferreira e. Percepção de escolares do ensino fundamental sobre o Programa Saúde na Escola: um estudo de caso em Belo Horizonte, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 9, p. 2891-2898, 2018. DOI: 10.1590/1413-81232018239.16582018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/BDk6KBvzRGsrR89t9YJfB7m/>. Acesso em 24 abr. 2025.

PEREIRA, Fabricio Moraes Pereira; LIMA, Wilkelly Alves de; LOPES, Adalberto Lírío de Nazaré; NASCIMENTO, Liliane Silva do. Percepções, vivências e perspectivas sobre a saúde escolar e o Programa Saúde na Escola: o olhar dos professores da rede pública municipal de Belém-PA. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, 2021. DOI: 10.1590/S0103-73312021310126. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/fwbjjSJ4s6Bqd3qZjCNSfVL/abstract/?lang=pt>. Acesso em 29 abr. 2025.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/41630622/O_Curr%C3%ADculo_Uma_Reflex%C3%A3o_Sobre_a_Pr%C3%A1tica. Acesso em 05 maio 2025.

SANTOS, Lúcia de Fátima da Silva; CARDOSO, Tauani Zampieri; PEREIRA, Mayane Carneiro Alves; BISTAFA, Maria José; SOUSA, Leandra Andréia de; CARDOSO, Osmar de Oliveira. Health in School Program: an analysis of health actions. DOI: 10.26694/2238-7234.9179-85. **Revista de Enfermagem da UFPI**, v. 9, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/reufpi/article/view/68>

GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Coordenação do GT III: Dra. Marlene Zwierewicz (UNIARP)

Coordenação do GT III: Dra. Vera Lúcia Simão (UNIARP)

Coordenação do GT III: Dra. Edna Liz Prigol (UNIARP)

Coordenação do GT III: Dra. Naiara Gracia Tibola (UNIPLAC)

EDUCAÇÃO FINANCEIRA E FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

ALVES, Ana Cláudia¹
CAETANO, Joyce Jaqueline²

RESUMO

A Educação Financeira passou a ser ofertada como disciplina obrigatória no Ensino Médio da rede pública do Paraná em 2022, o que trouxe desafios para os docentes, muitos dos quais não tiveram essa formação durante a graduação. Diante desse cenário, a pesquisa teve como objetivo analisar os currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática das Universidades Estaduais do Paraná para verificar se a formação dos futuros professores contempla a Educação Financeira. A análise foi realizada com base nos dados disponíveis nos sites das universidades e em estudos bibliográficos sobre o tema. Os resultados indicam que quatro das sete universidades estaduais do Paraná já inseriram a disciplina de Educação Financeira em seus currículos, contribuindo para a formação docente nesse campo. Outras instituições oferecem a disciplina de Matemática Financeira, porém, não é possível afirmar se nela são abordados conteúdos relacionados à Educação Financeira de forma mais ampla e contextualizada.

Palavras-chave: Educação Financeira; Formação Docente; Matemática.

INTRODUÇÃO

A crescente complexidade das relações econômicas contemporâneas exige que os cidadãos desenvolvam competências para lidar de forma crítica e consciente com questões financeiras. Nesse contexto, a Educação Financeira tem ganhado destaque como tema transversal nas políticas educacionais brasileiras, especialmente após a criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) em 2010 e sua inclusão na BNCC a partir de 2017.

No Paraná, a disciplina passou a integrar a matriz curricular do ensino médio da rede pública em 2022, o que impôs novos desafios aos professores da área, especialmente os de Matemática, frequentemente responsáveis por ministrar o conteúdo. No entanto, observa-se uma lacuna entre essa nova demanda escolar e a formação inicial desses docentes.

Pesquisas como as de Zat (2022), Loss *et al.* (2022) e Marconato (2020) apontam que a presença da Educação Financeira na formação inicial de professores ainda é incipiente, o que pode comprometer a qualidade do ensino na educação básica.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar os currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática das Universidades Estaduais do Paraná, a fim de identificar se a disciplina de Educação Financeira — ou conteúdos correlatos — está contemplada na formação dos futuros professores de Matemática.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza documental e descritiva (Denzin; Lincoln, 2006). A escolha pelas Universidades Estaduais do Paraná justifica-se por serem instituições públicas responsáveis por formar grande parte dos professores da rede estadual, diretamente impactada pela inserção da Educação Financeira na matriz curricular do ensino médio.

Foram analisados os currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática das seguintes universidades: UNESPAR (6 campi), UEM, UEL, UEPG (presencial e EAD), UENP (2 campi), UNICENTRO (2 campi) e UNIOESTE (2 campi). A seleção dos campi

¹ Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-UNICENTRO-PR, ana.s.alves@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Centro-Oeste. joyce@unicentro.br, 0000-0002-5937-9284, <http://lattes.cnpq.br/6868799162220668>.

considerou a sede dos cursos disponíveis no site oficial de cada instituição até junho de 2024.

A coleta de dados foi realizada a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), ementários e planos de ensino disponíveis nos sites das instituições. Os documentos foram organizados em uma planilha para identificar a presença de disciplinas obrigatórias ou optativas com foco em Educação Financeira, Matemática Financeira ou temas correlatos.

Para análise, utilizou-se a técnica de categorização por ocorrência (Bardin, 2011), identificando as universidades que oferecem a disciplina de Educação Financeira como componente específico daquelas que a incluem sob o nome de Matemática Financeira, bem como as que não a mencionam nos currículos.

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ESTADO DO PARANÁ

No Estado do Paraná a Educação Financeira surge a partir da aprovação da Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 – DEDUC/DPGE/SEED, em 17 de dezembro de 2021, e passou a ser ofertada na matriz curricular do ensino médio da rede pública partir do ano de 2022, nesse período houve alterações significativas nos currículos das escolas públicas sendo elas, a inclusão de três novas disciplinas obrigatórias, Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional, também ocorreu o aumento da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e redução da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes, História, Geografia, Química e Física. (Da Silva, 2022, p. 404).

Embora entendida como tema transversal, vale salientar que, por uma questão dos conceitos trabalhados, a Educação Financeira, ficou majoritariamente atrelada ao cargo dos professores de Matemática. Posto isso, é importante observar que existe uma diferença entre a Matemática Financeira e a Educação Financeira. Marconato (2020, p. 19) apontou em seus estudos que “a primeira aplica os conhecimentos matemáticos ligados a questões do valor do dinheiro no decurso do tempo, e a segunda analisa os comportamentos desses indivíduos com relação às suas finanças”.

Diante das mudanças curriculares ocorridas no Estado do Paraná, em especial na inclusão da disciplina de Educação Financeira no ensino médio e pensando na formação desses professores para trabalhar esses novos conceitos, a presente pesquisa tem por objetivo analisar os currículos de Licenciatura em Matemática das Universidades Estaduais do Paraná com o intuito de verificar se os futuros professores de Matemática, nos últimos anos, já têm em sua formação a disciplina de Educação Financeira.

A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente é um processo complexo e contínuo que exige uma abordagem integrada, combinando teoria e prática, promovendo a construção da identidade, a pesquisa e a inovação. Somente assim, será possível formar professores capazes de oferecer uma educação de qualidade, adaptada às necessidades e desafios do mundo contemporâneo. (Nóvoa, 1995)

É notório que a formação inicial docente é base para a atuação nas escolas, é início de um processo contínuo que “não se inicia no momento em que ele é admitido num curso de Licenciatura, pois ele tem contato com aspectos que caracterizam a profissão docente muito antes de iniciar o curso de licenciatura, em toda sua formação. As atividades e as características da cultura e do contexto no contínuo qual desenvolvem-se o conhecimento do futuro professor de Matemática, são partes integrantes de seu aprendizado” (Cyrino, 2006, p.78).

Nessa perspectiva, ensinar a ser professor implica, para além dos aspectos da aprendizagem das matérias disciplinares de conteúdos específicos da área e a de conteúdos pedagógicos que envolvem a aprendizagem dos aspectos do como ensinar, aspectos relacionados à inserção no espaço educativo e na profissão docente (Shulman, 1987; Grossman, 1990). Assim, conforme (Ponte, Januário, Ferreira e Cruz, 2000, p. 13), o projeto de formação inicial deve propiciar “a base da construção da profissionalidade.”

Diante disto, para o ensino da Educação Financeira, a partir das ideias de Nóvoa, destaca-se que os professores precisam além de compreender os conceitos financeiros, refletir sobre a prática e adaptar as abordagens às necessidades e contextos dos alunos. Portanto, é importante trabalhar esses conceitos desde a nossa formação inicial, seguindo para uma formação contínua, oferecendo suporte para a adaptação às mudanças e novas demandas da educação (Nóvoa, 1995).

O RELATO DO ESTUDO DO CURSO DE LICENCIATURA DO ESTADO DO PARANÁ

A pesquisa analisou os currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática das sete universidades estaduais do Paraná, identificando a presença das disciplinas "Educação Financeira" e "Matemática Financeira". A maioria das instituições oferta a Matemática Financeira como disciplina optativa ou obrigatória, com foco em cálculos de juros, amortização, porcentagem e outros conceitos técnicos. Apenas cinco das quatorze unidades analisadas incluem diretamente a disciplina de Educação Financeira, que propõe uma abordagem mais crítica e contextualizada do tema, conectando-o a questões sociais, ambientais e ao cotidiano dos estudantes.

Apesar da relevância do tema, especialmente após sua inclusão na matriz curricular do ensino médio em 2022, ainda há lacunas na formação inicial docente quanto à Educação Financeira. Em muitas universidades, o tema não aparece como disciplina formalizada, o que compromete a preparação dos futuros professores. Conclui-se, portanto, que a formação docente no Estado do Paraná ainda não contempla de forma sólida e estruturada a Educação Financeira, o que pode impactar negativamente sua efetiva implementação na educação básica.

Assim, considerando estudos realizados por Cyrino, 2013; Gatti, 2010; Gatti; Nunes, 2008; Moriel-Junior; Cyrino, 2009, em que os cursos de formação inicial de professores ainda apresentam uma estrutura curricular essencialmente centrada no paradigma de conhecimentos disciplinares, é que esta proposta de investigação se configurou, na busca pela disciplina de Educação Financeira e/ou ementas ou tópicos, na medida em que é possível identificar indícios de discussões sobre a temática nos referidos cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível verificar que a Educação Financeira não é ofertada de maneira efetiva nos cursos de formação de professores de Matemática das Universidades Estaduais do Estado do Paraná, o que poderá levar a reflexos no entendimento e nas práticas dos professores nas escolas. Além disso, nas escolas do Estado alguns livros didáticos trabalham equivocadamente a disciplina voltada a Matemática Financeira, o que se pode verificar junto ao Registro de Classe Online RCO (Sistema que abrange controle de frequência, conteúdos, avaliação, planejamento, planos de aulas e relatórios), sendo que esse último se baseia em uma educação de forma *bancária*, em que apresenta os planos de aula igualitários para todo Estado, sem levar em consideração as particularidades de cada região, diminuindo a autonomia do professor de preparar as suas aulas de acordo com as necessidades de cada turma.

Considerando os dados obtidos nesta investigação, vale destacar a importância de se discutir Educação Financeira na Formação de Professores de Matemática por várias razões, como a relevância para a vida cotidiana, contextualização da Matemática, desenvolvimento de competências como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões, especialmente no que se refere às questões financeiras.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CYRINO, M. T. **Ações de Formação de Professores de Matemática e o Movimento de Construção de sua Identidade Profissional**. Revista do Programa de Pós-Graduação em

Educação Matemática da Universidade Federal De Mato Grosso do Sul (UFMS), Volume 14, número 35 – 2021.

DA SILVA, M. R. BARBOSA, R.P.; KÖRBES, C. **A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 399–417, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1473. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473>. Acesso em: 28 abr. 2024

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.; GIARDINA, Michael D. Disciplining qualitative research. **International journal of qualitative studies in education**, v. 19, n. 6, p. 769-782, 2006.

ENEF. **Educação Financeira nas escolas: ensino médio** - bloco 1. 2013. Brasília: MEC.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LOSS, R. H., COMIOTTO, T., & DIAS, L. S. de A. (2022). **Matemática financeira e formação docente: um mapeamento sistemático**. *Educação: Teoria E Prática*, 32(65), 2022.

MARCONATO, E. d. C. (2020). **O Ensino da Matemática Financeira como Possibilidade de Refletir sobre Educação Financeira via Resolução de Problemas**. Pág. 19

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PONTE, J. P., Januário, C., Ferreira, I. C., & Cruz, I. (2000). **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. (Documento de trabalho do CRUP–Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas).

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Ementário curso de Licenciatura em Matemática Ead** 2019. Disponível em: <https://www2.uepg.br/demat/wp-content/uploads/sites/45/2019/12/Ement%C3%A1rio-LicEaD.pdf>. Acesso em 10/06/2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Ementário curso de Licenciatura em Matemática** 2019. Disponível em: <https://www2.uepg.br/demat/wp-content/uploads/sites/45/2019/12/Ement%C3%A1rio-Lic.pdf>. Acesso em 10/06/2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Ementas Campus Jacarezinho curso de Licenciatura em Matemática**, 2020. Disponível em: <https://uenp.edu.br/matematica-cj-ementas>. Acesso em: 10/06/2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Ementas Campus Cornélio Procopio curso de Licenciatura em Matemática**, 2023. Disponível em: <https://uenp.edu.br/matematica-ementas>. Acesso em: 10/06/2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE. **Ementário Campus Cedeteg curso de Licenciatura em Matemática**, 2020. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2023/05/MATEMATICA-G-2020.pdf>. Acesso em: 10/06/2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE. **Ementário Campus Irati curso de Licenciatura em Matemática**, 2020. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2023/05/MATEMATICA-I-2020.pdf>. Acesso em: 10/06/2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Planos de ensino Campus Apucarana curso de Licenciatura em Matemática**, 2024. Disponível em: <https://apucarana.unespar.edu.br/graduacao/matematica/planos-de-ensino-da-matematica>. Acesso em 10/06/2024. Planos de Ensino

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Matemática**. 2018. Disponível em: uel.br/arquivo-prograd/documentos/resolucoes/2018/resolucao_120_18.pdf. Acesso em: 10/06/2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto Político Pedagógico Departamento de Matemática curso de Licenciatura em Matemática**, 2022. Disponível em: http://www.pen.uem.br/site/public/assets/files/19944F3D475A0C509C267FE117F4A9F8/20230524_142039-matematica_licenciatura.pdf. Acesso em: 10/06/2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Matemática Campus Campo Mourão**, 2019. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/graduacao/matematica/arquivos/projeto-pedagogico-do-curso-2019-atual.pdf>. Acesso em: 10/06/2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Matemática Campus Paranaguá**, 2023. Disponível em: <https://paranagua.unespar.edu.br/graduacao/Matematica/Capasmatem2/ppcmatematica2023bncc.pdf>. Acesso em: 10/06/2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Matemática Campus Paranavaí**, 2018. Disponível em: ppc-matematica-versao-final-rafael-hungaro-unespar-paranavai-rafael-mestrinheire-hungaro.pdf. Acesso em: 10/06/2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Matemática Campus União da Vitória**, 2022. Disponível em: <https://uniaodavitoria.unespar.edu.br/ensino/graduacao/matematica-2022/ementa-ppc-2019matematica-marcia-moro-unespar-uniao-da-vitoria-docx.pdf>. Acesso em: 10/06/2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. 2023. **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em Matemática Campus Cascavel**. 2023. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=592010>. Acesso em: 10/06/2024. Projeto Político Pedagógico

ZAT, S L *et al.* **A educação financeira no ensino médio da escola em tempo integral do Paraná**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

FORMAÇÃO DOCENTE COM RECONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ORIENTADO PELA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE: UMA VIA PARA A COCRIAÇÃO DE UM CURRÍCULO ECOTRANSCOMPLEXO

ALMEIDA, Aline Lima da Rocha¹
VIOLANT-HOLZ, Verónica²
ZWIEREWICZ, Marlene³

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar uma proposta de pesquisa vinculada ao Doutorado Profissional de Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador (SC). Esta pesquisa objetiva avaliar os reflexos de um programa de formação docente no que concerne à aproximação de um Projeto Político-Pedagógico à epistemologia da complexidade, bem como sua transposição para a prática pedagógica. Apoiando-se na pesquisa-ação e na abordagem qualitativa, o estudo terá como lócus a Escola Municipal de Educação Básica Alto Bonito, no município de Caçador (SC). Como resultado, espera-se que a pesquisa contribua para dinamizar e difundir uma via de cocriação de um currículo ecotranscomplexo, desenvolvida em formação continuada com o objetivo de reconstruir um PPP estruturado pela epistemologia da complexidade.

INTRODUÇÃO

A convergência entre os pressupostos teóricos e os encaminhamentos metodológicos precisa ser evidenciada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e orientar o currículo escolar, já que a vinculação entre teoria e prática é fundamental para os processos de ensino e aprendizagem. Para isso, tanto a comunidade escolar interna quanto a externa precisam discutir a base epistemológica que orientará um processo proposto com essa finalidade e as demandas que implicam sua transposição para a prática pedagógica.

Desse modo se propõe uma pesquisa de doutorado cujo foco está na reconstrução do PPP de uma escola de Educação Básica do município de Caçador (SC). A pesquisa apresenta como objetivo geral avaliar os reflexos de um programa de formação docente no que concerne à aproximação de um Projeto Político-Pedagógico à epistemologia da complexidade e a sua transposição para a prática pedagógica.

A opção por desenvolver uma pesquisa envolvendo o PPP é justificada pela relevância do documento para os processos de ensino e de aprendizagem. Como afirmam Brito, Vasconcelos e Carolino (2025), o PPP foi criado para ampliar a autonomia da escola e contribuir com a construção de sua identidade, sendo um documento obrigatório para todas as instituições de ensino da Educação Básica.

Como referência para os processos de ensino e de aprendizagem, esse documento pode, dependendo da base epistemológica que o orienta, colaborar para práticas tradicionais ou diferenciadas. Assim, sua transposição para a prática pedagógica pode reforçar iniciativas reprodutivistas ou mobilizar alternativas que favoreçam a vinculação do estudo dos conteúdos curriculares a demandas locais em interface com demandas globais, tais como as implícitas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Como nesta pesquisa assume-se o compromisso com um processo de reconstrução de um PPP motivado pela segunda perspectiva, a presente produção apresenta a metodologia que orientará o estudo aqui sistematizado. Ela também contempla contribuições de autores que trabalham para realizar avanços na base epistemológica que

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. aline.lima@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-0821-3556>, <http://lattes.cnpq.br/0370535143822555>.

² Universidade de Barcelona. vviolant@ub.edu, <https://orcid.org/0000-0003-2464-6845>, <http://lattes.cnpq.br/9028379747524339>.

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. marlene@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

orienta a pesquisa e para propor alternativas para formações docentes que motivem sua transposição para a prática pedagógica.

METODOLOGIA

A pesquisa proposta no Doutorado Profissional em Educação Básica do PPGEB da UNIARP se caracteriza por uma pesquisa-ação, apoiada na abordagem qualitativa. Thiollent (2000) indica que uma pesquisa-ação requisita uma ação por parte dos envolvidos no estudo, enquanto Knechtel (2014) afirma que a abordagem qualitativa ressalta a natureza socialmente construída a partir da realidade, a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo, bem como as qualidades e os processos da experiência social criadas e que adquirem significado, estando de acordo com as pretensões da pesquisa aqui sistematizada.

A pesquisa em questão será desenvolvida na Escola Municipal de Educação Básica Alto Bonito, uma instituição que pertence à Rede Municipal de Educação de Caçador (SC). A comunidade inclui, dentre seus membros, 1 (uma) gestora, 4 (quatro) especialistas em assuntos educacionais, 43 (quarenta e três) docentes e 420 (quatrocentos e vinte) estudantes matriculados, desde a pré-escola até o 9º ano do Ensino Fundamental. Além do envio do projeto ao Comitê de Ética, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) precisarão ser assinados pelos participantes, legitimando condições éticas previstas em estudos com seres humanos.

Na coleta de dados, serão utilizados os seguintes instrumentos: roteiro de entrevista semiestruturada aplicada a uma amostra de estudantes de cada segmento que a escola atende; roteiro para o grupo focal com estudantes e responsáveis; protocolo de análise do PPP da instituição; questionário para profissionais que atuam na instituição para levantamento de demandas, bem como um questionário para análise do produto educacional resultante da pesquisa.

A pesquisa encontra-se na fase inicial, realizando-se atualmente uma revisão sistemática de artigos que envolvem o tema, publicados em inglês, português, espanhol e catalão. A base de dados utilizada na busca foi a Web of Science, e a seleção está sendo realizada com apoio do *software AI-Powered Systematic Review Management Platform (Rayyan)*, que possibilita a seleção individualizada dos artigos, seguida pelo consenso da equipe implicada na pesquisa.

A APROXIMAÇÃO DO CURRÍCULO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA (RE)CONSTRUÇÃO DO PPP

O PPP é um documento orientador das escolas de Educação Básica que apresenta uma base epistemológica, metas e objetivos da instituição, bem como meios para concretizá-los, dentre outras informações (Brito; Vasconcelos; Carolino, 2025). Apesar de sua relevância, os autores afirmam que o PPP foi idealizado somente após a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, passando a ter amparo legal com a criação da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional.

O PPP é, portanto, fundamental para a definição e a dinamização do currículo escolar, que abrange um sistema para o qual é proposto e uma intenção implícita em seu planejamento (Sacristán, 2017). Por isso, a relevância de ele ser amplamente discutido pelos autores responsáveis pela sua efetivação no cotidiano escolar, bem como por aqueles dele dependem para sua formação. Assim sendo, “[...] seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura” (Sacristán, 2017, p. 20).

Nesse contexto, torna-se determinante não apenas considerar as demandas da instituição como ponto de partida para a elaboração desse documento, mas também evidenciar seus fundamentos epistemológicos. No caso da pesquisa aqui abordada, a escolha pela epistemologia da complexidade como base da reconstrução de um PPP deriva das preocupações de Morin (2018, p. 13) a respeito da “[...] inadequação cada vez mais

ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais [...] globais, planetários”. Essa base epistemológica, junto com os conceitos da transdisciplinaridade e da ecoformação, possibilita a superação dessas compartimentalizações.

Para essa superação, faz-se necessário criar alternativas de formação continuada planejadas desde demandas dos participantes e de seus contextos, bem como de emergências planetárias. Nesse sentido, convergimos com a afirmação de Gatti (2017, p. 733) de que [...] as dinâmicas curriculares na formação de professores [...] precisam reinventar-se. Para isso é necessário ter consciência de que a formação oferecida não é suficiente ou adequada”. Portanto, é importante refletir sobre a intencionalidade implícita em cada nova alternativa formativa criada. Nesta proposta de pesquisa especificamente, a intencionalidade converge com a finalidade da educação segundo Morin (2015), que é ensinar a viver papel.

Esse ensinar a viver requisita um currículo e práticas pedagógicas e conectadas com a vida. Isso implica que a escola não pode ser refém das diretrizes emanadas da administração educativa, pois desse modo “[...] converte-se num espaço propício para a aplicação de políticas educativas definidas a nível central”, conforme alerta Morgado (2010, p. 24). Além disso, a atuação docente não pode limitar-se ao cumprimento de normas e à execução de programas em que prevalecem “[...] resultados (produtos) em detrimento da importância dos processos de ensino-aprendizagem [...]” (Morgado, 2010, p. 24).

Morgado (2010) aponta, ainda, condições educativas que dificultam as mudanças na escola, como a compartimentalização do trabalho dos estudantes, a especialização das funções docentes e a consolidação de uma escola de elite. Para o autor, essas são condições fundamentadas em um paradigma tradicional orientado pela lógica cumulativa e repetitiva de informações, mantida pela fragmentação de saberes.

Esses desafios resultam em um sentimento de insatisfação, que, segundo Nóvoa (2017, p. 1108-1109), “[...] resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores”. Por isso, se faz necessário repensar a formação continuada dos docentes, para que efetivamente o currículo esteja cada vez mais próximo de suas realidades e dialogue também com a realidade global.

Tendo como finalidade uma ideia de educação conforme a apresentada por Morin (2015), que é a de ensinar a viver, considera-se imprescindível que tanto a formação continuada quanto o currículo tenham uma base epistemológica que contribua para a superação dessa visão cartesiana apresentada por Morgado (2010). Nesse viés, corroboramos com a sugestão de Gatti (2017, p. 722) de que a formação deve considerar as condições situacionais, tendo clareza das suas finalidades, ou seja, “[...] os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”.

Mobilizada pelas demandas aqui apresentadas, a pesquisa em foco pretende desenvolver um programa de formação docente comprometido com uma (re)construção do PPP pautada na epistemologia da complexidade. Além disso, ao buscar a transposição da respectiva epistemologia para a prática pedagógica, a iniciativa se aproxima de reflexões tecidas por Nóvoa (2019, p. 3) quanto às transformações ocorrerem quando “[...] os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar” tradicionalmente adotado.

Ao propor uma formação baseada na epistemologia da complexidade apoiada nas perspectivas da transdisciplinaridade e da ecoformação, busca-se contribuir para que os docentes compreendam que “[...] o conhecimento das partes depende do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes [...]”, ao mesmo tempo em que favorece o reconhecimento e a análise de “[...] fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões” (Morin, 2018, p. 88).

Nesse processo formativo, pretende-se que os docentes tenham a oportunidade de conhecer e exercitar o que Morin (2019, p. 176) define como pensamento complexo e, portanto, um pensamento que “[...] luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação [...]”. A defesa desse tipo de pensamento sustenta-se na consciência do autor sobre os “[...] estragos que os pontos de vista simplificadores têm feito, não apenas no mundo intelectual, mas na vida [...]” (Morin, 2018, p. 83).

Para compreender a relevância de superar esse pensamento mutilante, González Velasco (2017, p. 1) afirma que “[...] um dos pilares fundamentais do pensamento complexo é, sem dúvida, a religação [...]”, que possibilita entrelaçar conhecimentos, ideias, princípios e aplicar a complexidade em qualquer atividade e situação. Trata-se, segundo Petraglia (2013, p. 17), de um pensamento “[...] desprovido de certezas e verdades absolutas, que considera a diversidade e a pluralidade de ideias, crenças e percepções, integrando-as à sua complementaridade”.

Por isso, o pensamento complexo tem como um de seus alicerces a transdisciplinaridade. Isso porque, como afirma Nicolescu (2018), a transdisciplinaridade considera tanto o que está entre as disciplinas, como aquilo que está além e através delas.

A relevância da transdisciplinaridade para o pensamento complexo se amplia quando as práticas pedagógicas se abrem para a ecoformação, pois esta constitui “[...] um diálogo da humanidade com seu ambiente social e natural. Portanto, por meio da ecoformação, propõe-se que “[...] o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza [...] possa ser formador de outras ligações, em especial das ligações humanas” (Silva, 2008, p. 102).

Assim, a pesquisa em pauta pretende vincular a transdisciplinaridade e a ecoformação a uma formação docente nutrida pela epistemologia da complexidade. Espera-se que seus resultados elucidem um caminho para a transposição de sua base epistemológica à prática pedagógica, colaborando para que a Escola Municipal de Educação Básica Alto Bonito amplie possibilidades para a metamorfose que tanto se almeja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o texto trata de uma pesquisa em andamento, reitera-se a relevância de considerar, na elaboração da proposta formativa comprometida com a (re)construção do PPP e sua transposição à prática pedagógica, produções que apresentem iniciativas alinhadas à epistemologia da complexidade. Além disso, as demandas coletadas a partir da aplicação dos primeiros questionários precisam ser priorizadas durante a formação, bem como emergências globais observadas pelos próprios participantes.

Dessa maneira, busca-se superar um conhecimento fragmentado e reducionista, valorizando docentes, estudantes e a comunidade escolar e proporcionando uma construção coletiva de saberes, fundamentados teoricamente em conceitos que mundialmente têm se mostrado potencializadores de grandes transformações, como a complexidade, a transdisciplinaridade e a ecoformação.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), pela bolsa de estudos ofertada através do Edital n. 62/2024, e pelo apoio à pesquisa, mediante o Edital de Chamada Pública FAPESC n. 54/2022 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE).

REFERÊNCIAS

BRITO, M de L; VASCONCELOS, F H L; CAROLINO, S G. Projeto político-pedagógico como instrumento de planejamento e avaliação das ações educacionais das escolas públicas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/1/projeto-politico-pedagogico-como-instrumento-de-planejamento-e-avaliacao-das-acoes-educacionais-das-escolas-publicas>. Acesso em: 19 maio 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Paraná, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 16 nov. 2019.

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

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

GONZÁLEZ VELASCO, J. M. **Religaje educativo: espacio-tiempo**. La Paz: Prisa, 2017.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORGADO, J. C. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26. n.02, p.15-42, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 16.ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-cheia: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria Alice Sampaio Dória. 18. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. out./dez. 2017. DOI: 10.1590/198053144843. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314_cp-47-166-1106.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 44, n. 3, e 84910, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf> Acesso em: 14 abr. 2021

PETRAGLIA, I. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, SP, n.18, p. 95 104, jul./dez. 2008. DOI: 10.5380/dma.v18i0.13428. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13428>. Acesso em: 17 ago. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

HÁ PROFESSORAS E PROFESSORES ESCUTANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

SCOPEL MAIA, Regina¹
BERTONCINI VICENZI, Vinícius²

RESUMO

O presente resumo apresenta um relato de experiência de formação continuada de professores de Educação Infantil sobre a escuta da infância no município de Lages/SC. Propõe problematizar os sentidos atribuídos à escuta nessa experiência a partir de um primeiro contato com a filosofia da infância. O relato descreve uma experiência realizada em abril de 2025 com 60 profissionais que estavam prestes a passar da função de professora a de orientadora pedagógica. A metodologia usada foi realizada a partir da leitura de uma poesia e dinâmicas que permitiram repensar em conjunto algumas dimensões, como: uma memória de infância; minha escola na infância; um sonho de infância; minha brincadeira preferida era; meu melhor amigo de infância; minha primeira professora; o que eu mais gostava na escola; o que penso sobre infância; há diferença da infância de hoje com a sua? Como eu vejo as crianças do CEIM/EMEB.

Palavras-chave: Infância. Escuta. Formação Continuada. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A mudança de paradigma com relação à formação docente na Educação Infantil perpassa pela ressignificação da infância a partir da escuta. Frente ao desafio da mudança muitos são os questionamentos que vêm à tona, por nós, profissionais da Educação Infantil, que sonhamos com uma prática pedagógica que respeite as crianças e, por conseguinte, as infâncias. Temos trabalhado no sentido de que as crianças possam ocupar os espaços, serem respeitadas, que seus direitos sejam garantidos e que possam viver nos espaços da Educação Infantil as múltiplas infâncias.

A partir de um conhecimento inicial da pedagogia de Reggio Emília, mais precisamente pelo sentido atribuído à escuta por Loris Malaguzzi, percebemos que existe a possibilidade de construir um currículo na Educação Infantil que respeite a infância, que escute as crianças, que escute a voz da infância, pois, propõe que o professor seja um pesquisador da experiência infantil. Também inspirada pelo professor Altino José Martins Filho, que tem defendido que a experiência de uma criança não cabe em uma folha A4 e que as rotinas não precisam ser rotineiras, seguimos em busca de repensar certas práticas no sentido de estarmos mais próximos da infância.

Chego, então, esse ano ao Mestrado em Educação e começo a me experimentar em um terreno novo, no encontro com a filosofia da infância desenvolvida por meu orientador em suas pesquisas e por outros autores que vou, aos poucos, me familiarizando. Esse relato de experiência não deixa de ser um primeiro movimento, um primeiro exercício de experimentação de escrita, de uma escrita que dialogue com a escuta das infâncias. Ainda há bastante caminho a percorrer, sei, mas a iminência de caminhar por essa trilha tem me motivado a continuar.

Para elucidar a questão da escuta na formação de docentes da Educação Infantil, trarei um relato de uma experiência realizada em abril de 2025 com professoras que estavam sendo convidadas a assumir funções de orientação pedagógica do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC,

¹ UNIPLAC. reginamaia@uniplaclages.edu.br, orcid: 0009-0004-2635-6088, <http://lattes.cnpq.br/9305179296413124>

² UNIPLAC. viniciusvicenzi@uniplaclages.edu.br, orcid: 0000-0001-8208-2131 <http://lattes.cnpq.br/0188898377476149>

DESENVOLVIMENTO

Minha colega formadora e eu trabalhamos em uma das manhãs de formação, no dia 25 de abril de 2025, com o seguinte tema: concepções sobre a primeira infância e os profissionais da Educação Infantil. Minha colega e eu fazemos parte do NIEP, o núcleo interdisciplinar de educação permanente do município e nosso público são os profissionais que atuam na Educação Infantil.

Através de um convite de uma das coordenadoras, movidas pela curiosidade e pelo o desejo de entender se e como a escuta se faz presente na educação e na formação docente, decidimos propor um momento de formação em que pudéssemos refletir com nossos pares, profissionais da educação, sobre a infância, seus sentidos e significados. A ideia era escutar o que um grupo de aproximadamente sessenta docentes, que até o momento atuavam em sala de aula, e passariam a função de orientadores pedagógicos, pensavam sobre esta temática.

Para tal fim estudamos e organizamos um material com slides e dinâmicas para que pudéssemos discutir, refletir e escutar. Após um primeiro momento de acolhimento, demos início a uma leitura compartilhada da poesia intitulada: Meus Tempos de Criança. Tal poesia fez parte da minha infância, quando estudava no Ensino Fundamental. Foi algo que me marcou à época e trouxemos para esse momento inicial para que os docentes já fossem se ambientando com o tema. A poesia fala que daria tudo que tivesse para voltar aos tempos de criança, de lembrança dos momentos da infância (a cidade, a primeira professora, a igreja, o primeiro amor, as brincadeiras da infância). Durante o momento da leitura fui percebendo o brilho no olhar, o encantamento com a poesia, a escuta atenta e o pensamento viajando no tempo. O que queríamos era provocar o grupo a voltar, ao menos por alguns instantes, à infância adormecida de cada um.

Na sequência realizamos uma dinâmica simples com o grupo de profissionais, misturando duas brincadeiras infantis: “batata quente” e “descascando cebola”. Pensamos em algumas frases e questões que levassem os docentes a refletir, dialogar e compartilhar sobre as infâncias. Imprimimos frases e fomos formando uma bola de papel, uma em cada folha. Solicitamos que o grupo ficasse à vontade. Colocamos uma música, pedimos que fossem jogando a bola enquanto ouviam a música. Quando pausávamos quem estivesse com a bola/cebola de papel em mãos deveria retirar uma das camadas, ler a frase e compartilhar com o grupo uma memória relacionada à frase sugerida.

As questões da dinâmica a serem compartilhadas foram as seguintes: uma memória de infância; minha escola na infância; um sonho de infância; minha brincadeira preferida era; meu melhor amigo de infância; minha primeira professora; o que eu mais gostava na escola; o que penso sobre infância; há diferença da infância de hoje com a sua? Como eu vejo as crianças do CEIM/EMEB; existe criança na EMEB?

Durante a proposta, a coordenadora fazia os registros, gravando vídeos curtos do compartilhamento das memórias. Alguns relatos emocionantes e impregnados de sentido, de alegria, de afeto pela infância emergiram. Transcrevi alguns deles para que possamos pensar como as infâncias nos afetam, nos atravessam e, ainda que deixemos ela adormecida e esquecemos de escutá-la, ela surge, até com certa facilidade nos grupos. Não apenas a nossa infância, a nossa criança interior, mas a infância presente na Educação Infantil, os diversos sentidos de infância que nos atravessam.

Compartilho, então, algumas memórias e relatos:

Um sonho de infância: “Ser professora”.

Minha brincadeira preferida era “brincar de professora”.

Meu melhor amigo na infância: “ela não se lembrou no início, relatou que era amiga de todos na escola, mas um fato que a marcou foi que morava no interior, estudava em escola multisseriada e que um de seus amigos veio a falecer devido a um choque que levou no chiqueiro”.

Minha escola na infância: a professora relata que é “fruto de escola pública e sente orgulho disso”, lembrou do nome de sua escola.

Minha primeira professora: “ela relatou que admirava a primeira professora, achava ela linda, a roupa, a maneira como ela se expressava, que aprendeu a ler com essa professora e, inclusive, a reencontrou a pouco tempo; e disse ainda que quando marca a gente não esquece”.

O que eu mais gostava na escola: a professora prontamente disse que era “a hora do parque”.

O que penso sobre infância: “fala que é apaixonada pela Educação Infantil, que pensa em um ser fofinho e gostosinho, mas que por trás existe um ser humano em construção e que, enquanto educadores, construtores do saber e do conhecimento, temos uma carga muito importante na vida de cada um deles. A infância dela foi recheada de coisas boas, artes, que hoje ela não deixa o filho fazer”.

Há diferença da sua infância com a infância de hoje: “sim, há muitas mudanças sociais, muitos acessos, fala de uma certa democratização da educação e acesso, a questão tecnológica, o mundo digital e diferenças para os acessos para as infâncias hoje”.

Como eu vejo as crianças do CEIM: “vejo as flores desabrochando e nós, professores, adubando, através de estímulos, promoções de experiências, vejo as crianças com potencialidades, mas também as preocupações de um futuro incerto que temos pela frente”.

E, por fim, mas não menos importante: existe criança na EMEB?: “Sim, existem crianças que precisam ser acolhidas, amadas. A professora do Ensino Fundamental relata que gostou de compartilhar experiências com a colega da educação infantil e, mais, que as EMEBs que recebem as crianças são muito felizes”.

Assim como esse pequeno recorte para esse relato de experiência, muitas outras frases chamaram a atenção e poderiam estar aqui presentes. Percebemos, contudo, algumas falas romantizadas, porém outras muito pertinentes. O sonho de ser professora, a brincadeira preferida, o que mais gostava na escola são memórias que guardamos e que nos remetem a querer saber mais, saber os porquês dos sonhos, do tipo de brincadeira favorita é mesmo o momento que mais gostava na escola. Nos instiga a pensar se esses docentes eram ouvidos e como eram escutados na infância e como eles escutam as suas infâncias e as infâncias dos outros.

Quando o docente relata que a infância de outrora é diferente de hoje, apresenta aspectos de desenvolvimento econômico e social, sobretudo a tecnologia, o mundo digital e os diferentes acessos da infância do mundo atual. Todavia nos apresentam, também, a criança como um ser humano em construção, não muito diferente de outros contextos sociais em que essas mudanças não eram tão presentes. Fazendo uma analogia entre esses dois sentidos podemos perceber que, apesar das mudanças, a criança, independente do tempo, do período histórico, é um ser humano em construção e que, em realidade, compartilham conosco todos, também seres humanos em constante transformação, construção e reconstrução, princípios de aprendizagem que precisamos cuidar.

Os slides da experiência foram organizados a partir de estudos nos documentos norteadores da Educação Infantil, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Base do Território Catarinense e as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (DCSMEL). Refletimos sobre essas crianças e essas infâncias presentes não apenas na Educação Infantil, mas, também, no Ensino Fundamental. Observamos o quanto precisam ser respeitadas, alimentadas e amadas. Porém, dentre tantas reflexões, vivências e memórias compartilhadas ficaram muitas perguntas. Quando a professora relata, por exemplo, que sua infância foi recheada de coisas boas, “artes”, e que hoje ela não deixa o filho fazer nos questionamos se estamos deixando as crianças viverem suas infâncias, explorar e conhecer o mundo real? Por que certas proibições? De onde vêm esses mandatos limitantes da infância? Das funções de pai/mãe? De desafios sociais, comunitários? Também sobre o papel do professor na vida da criança, quando a professora relata que temos que “adubar, estimular as potencialidades, fazer experiências”, essa afirmação nos faz pensar que tipo de crianças nós queremos, ou melhor, que tipo de adulto

estamos formando? De que criança estamos falando? O que significa esse “adubar”? De que tipo de “adubo” estamos falando na relação pedagógica? Como regular esse “adubo” para que não asfixie a planta? Trouxemos essas e outras questões para a discussão. Tanto aqui nesse relato, como lá, no momento da experiência, nos parece pertinente esse tipo de perguntas.

Na formação abordamos um pouco da história da infância e da Educação infantil e chegamos às práticas pedagógicas, organizações de currículo e planejamento, pensando em uma formação docente que possibilite e considere a escuta como algo potente na infância. Finalizamos a experiência com um vídeo da fundação Alana chamado “Verdejando o aprender”. Ele apresenta crianças experienciando, brincando e descobrindo o mundo em instituições de Educação Infantil que respeitam a infância, que mostram como desemparedar a infância, como levar para fora da sala, para o pátio, para o parque, em como estimular um contato com a natureza, com o mundo real. Nesse momento recuperamos a fala da professora que salientara que o momento preferido dela na escola era o momento do parque. Confirmamos que isso se dava porque, certamente, era o momento em que podia se expressar, correr, brincar, imaginar, ser criança. A criança é, assim, vista como parte do mundo, parte da natureza que se manifesta. Buscamos refletir com as professoras que crianças que estão em salas fechadas, com luz artificial, não estão em uma situação natural, confortável. Enquanto as imagens passavam, especialistas em infância iam pontuando aspectos importantes acerca da infância, como, por exemplo, se queremos as crianças mais ou menos ativas e como os pais querem essas crianças. Nesse momento retomamos a fala da professora que dissera na dinâmica que não deixa o filho brincar e fazer coisas que ela fazia quando criança.

Ao final da experiência pudemos perceber que as reflexões fizeram sentido e que certamente os docentes, a partir da formação, iriam repensar práticas, reorientar a escuta na Educação Infantil e nos espaços educativos, pensar a partir de uma docência para e com a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse recorte das memórias e experiências compartilhadas pelos professores/coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil despertou e fomentou ainda mais a vontade de saber mais sobre o que os professores pensam sobre a infância, se há verdadeiramente escuta na Educação Infantil, e de que tipo de escuta estamos falando. Também nos desperta a aprofundar os estudos no sentido de pensar se é possível uma formação docente infantil, em que possamos pensar uma escuta da infância dos(as) docentes, não só no sentido de suas memórias, mas no sentido pensar como dar espaço para que infâncias de pensamentos, de práticas, de novos nascimentos surjam.

A maioria de nós cresceu em uma infância que não era ouvida, não apenas no sentido literal, mas no sentido amplo de escuta. Camila Machado Lima, em seu artigo “Infâncias e formação docente: gestos, sentidos e começos” (2018), aponta caminhos, reflexões e possibilidades e muitos questionamentos pertinentes à infância, à formação docente e à educação. Nos serve de inspiração pensar que: “a infância não é considerada categoria de tempo cronológico, mas uma força instauradora de possíveis, impossíveis, perguntas, interrupções. A infância é afirmada para além de uma fase etária, compreendida como existência, vida, encarnada em qualquer corpo e em outra temporalidade.” (Lima, 2018, p. 297). Ainda nos faz pensar como formamos as infâncias e como as infâncias nos formam. Ela nos faz pensar e refletir que a formação docente é “atravessada” por saberes, conhecimentos, mas que precisa passar por gestos, olhares, palavras, infâncias. Ou seja, um ser professora e/ou professor infantil. Não infantilizado, mas que respeite a infância, uma formação infantil na docência.

Para que possamos pensar uma formação docente infantil, precisamos compreender o que significa essa infância, como nos lembram os estudos de Kohan (2003). Compreender o que significa escutar as infâncias nos possibilita pensar a escuta da infância das

professoras e professores de Educação Infantil e pensar na escuta das infâncias nos espaços educativos que considerem e respeitem as memórias, curiosidades e potências das crianças da Educação Infantil. O aprofundamento desses estudos talvez nos permita pensar em como promover espaços de escuta na formação docente, analisando como a formação de professoras e professores pode ser pensada a partir de uma escuta da infância. Em especial, nos desafiar a pesquisar se é possível uma formação de professoras e professores voltada/pensada para e com a infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

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

KOHAN, Walter. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAGES. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação - DCSMEL**. Educação Infantil/Lages. Secretaria da Educação, 2021.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância - ou que vai do impossível ao verdadeiro In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIMA, Camila Machado de. **Infâncias e formação docente: gestos, sentidos e começos**. childhood & philosophy, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 297–315, 2018. DOI: 10.12957/childphilo.2018.32049. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/32049>. Acesso em: 18 maio. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.

OS SENTIDOS E O TRABALHO NA DOCÊNCIA

ALEXANDRINO, Tarsilla Noemi Bertoli¹
ZLUHAN, Mara Regina²
RAITZ, Tânia Regina³

RESUMO

Os sentidos, o trabalho e a docência consistem em conceitos independentes que, quando unidos, remetem a temática relevante e complexa no campo educacional. Por isso, esse resumo expandido explora os sentidos do trabalho docente a partir de uma revisão de literatura. As fontes de pesquisa foram artigos, dissertações, teses e livros que, em uma abordagem qualitativa, subsidiam um estudo exploratório e descritivo. Os achados mostram que as objetividades e subjetividades envolvidas no tema conectam-se às particularidades dos sujeitos e suas percepções sobre os sentidos do trabalho docente, resultando numa ambiguidade em que sentidos negativos como a precarização, desvalorização, cansaço, sobrecarga e burocracia são apontados; e sentidos positivos como a autorrealização, valorização, autonomia, prazer e contribuições à sociedade são encontrados na literatura.

Palavras-chave: Sentidos. Trabalho. Docência. Sentidos do Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO

Os sentidos, o trabalho e a docência são conceitos que existem de modo independente, mas que, quando juntos, configuram fenômeno essencial à discussão na educação local, nacional e mundial. Desse modo, os termos são explorados nesse estudo separadamente e em conjunto, para dialogar sobre suas interrelações, a partir de uma revisão de literatura.

Os sentidos do trabalho docente são aprofundados a partir de diversos estudos, contemplando pesquisas realizadas na educação básica e superior, em suas diferentes modalidades e etapas. Com isso, verifica-se o entrecruzamento que os sentidos possuem na literatura, em que o trabalho docente é permeado por fatores considerados positivos e negativos.

Entende-se o trabalho como inerente à existência humana desde o surgimento da humanidade. A percepção sobre a necessidade de subsistência e, posteriormente, de autorrealização, que também perpassa as reflexões sobre o trabalho. No entanto, os sentidos mostram que os sujeitos interpretam e sentem o trabalho docente sob diferentes enfoques, que ora são elaborados por suas individualidades, ora derivados das construções sociais a que estão submetidos.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é explorar os sentidos do trabalho docente a partir de uma revisão de literatura. Serão contemplados os termos de modo independente e também dialogando entre si, na complexidade envolvida quando se trata dos sentidos do trabalho docente.

METODOLOGIA

Esta revisão de literatura foi realizada a partir de diferentes documentos, como artigos científicos, dissertações, teses e livros, em uma abordagem qualitativa. Não é possível esgotar a temática contemplada por se tratar de um tema complexo, atual, contingente e repleto de nuances que possibilitam inúmeras perspectivas. Nesse sentido,

¹ Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). tarsillabertoli@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5352-9280>, <http://lattes.cnpq.br/0290319327310923>.

² Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. mara.zluhan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7495-9340>, <http://lattes.cnpq.br/6246675717367504>.

³ Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). raitztania@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4698-6077>, <http://lattes.cnpq.br/1353220096083534>.

optou-se por aprofundar os termos que compõem os sentidos do trabalho docente, em uma perspectiva descritiva e exploratória.

Adota-se aqui a relação entre leitor e obra, como um movimento livre e criativo, em que os textos e suas palavras transformam os sujeitos a partir dos significados de suas experiências (Vigotski, 1999a; 1999b).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Hannah Arendt (2016), ao distinguir ação, labor e trabalho, afirma que esses termos são essenciais para a compreensão da condição humana na era moderna. Enquanto a ação, segundo a autora, remete ao exercício livre de encontro entre os indivíduos; o labor refere-se às atividades que estão ligadas aos processos naturais humanos, em que o processo biológico como, por exemplo, se alimentar e se reproduzir, constituem essas ações.

O conceito de trabalho, entretanto, está ligado à produção e fabricação de coisas que transformam o mundo ao nosso redor (Arendt, 2016), perspectiva corroborada por Saviani (2007) quando pontua que o trabalho envolve, necessariamente, a racionalidade. Para Ramos (1989), a partir da concepção grega, trata-se da multidimensionalidade humana, em que o homem organiza sua vida, sua existência, relacionamentos e também o seu trabalho.

O trabalho é um fenômeno complexo e sua definição permeada por muitos elementos. Os seres humanos trabalham para responder às suas necessidades (Coutinho, 2009), modificando a natureza em benefício próprio (Raitz, 2003). É isto que os distingue - por conta da racionalidade - dos outros animais (Kuenzer, 2004), o que Marx (2013) também define como sendo a conexão entre o homem e a natureza.

Vertentes apontam para a discussão sobre o trabalho e sua produtividade, sobretudo no capitalismo, e a consequente desumanização do trabalho. Nessa perspectiva, acredita-se que o trabalho aliena os indivíduos, em uma busca incessante pela produção e manutenção de um sistema que não beneficia aquele que produz. Por conta disso, as discussões sobre os sentidos são amplamente difundidas e estão longe de ser esgotadas, pois a atribuição de sentido ao trabalho relaciona-se com a forma como os sujeitos refletem, enxergam, sentem, e o vivenciam, processo que se torna ainda mais complexo em se tratando da docência.

Neste estudo, o sentido não é sinônimo de significado, conflito conceitual comum encontrado na literatura. Entendemos o sentido como uma perspectiva individual do sujeito, elaborado a partir de suas experiências e percepções. Logo, apoiamo-nos na perspectiva histórico-cultural para compreender o sentido como uma construção particular. Com isso, ao relacionar sentido e trabalho, chegamos aos questionamentos sobre quais sentidos são atribuídos ao trabalho, ação presente desde os primórdios da existência humana e repleta de subjetividades.

Para Tibola, Aquino e Raitz (2020), esses sentidos vinculam-se à trajetória de vida que os sujeitos percorrem em relação ao trabalho, o que para Tolfo e Piccinini (2007), trata-se do reconhecimento e importância que esse trabalho possui no seu entorno. Nesse sentido vemos que não há um parâmetro sobre os sentidos do trabalho serem positivos ou negativos, haja vista que dependem da perspectiva individual do sujeito para sua atribuição. Logo, ao discutir o conceito, precisamos refletir sobre o contexto em que o trabalho acontece, para relacioná-lo aos sentidos que podem ser atribuídos a ele.

Essas objetividades e subjetividades são apontadas por Caldas (2007) como um ambiente rico para encontros teóricos. No entanto, quando se trata da docência, os sentidos do trabalho possuem singularidades, produzidas a partir de sentimentos, concepções e realidades que demandam um olhar particular.

Os sentidos do trabalho docente, na literatura, partem de elementos do cotidiano do professor que compõem sua rotina e que perpassam todas as suas atividades. Exploraremos aqui, de forma ambivalente, os sentidos do trabalho docente como negativos e positivos, sob a ótica de professores de diversas modalidades e etapas educacionais.

A precarização, terceirização e a desvalorização docente; aspectos salariais e de remuneração; a falta de reconhecimento; o cansaço oriundo da demanda excessiva de tarefas inerentes ao trabalho; a crise da função social da escola; ansiedade; instabilidade; violência; burocracia e desumanização, são apontadas por autores como Roque *et al.* (2022); Nunes; Gonçalves; Torga *et al.* (2022), Sousa *et al.* (2021); Rocha (2020); Rocha, Hypolito (2020); Godinho (2019); Irigaray *et al.* (2019); Dziekaniak; Gomes; Dolci (2017); Vilas Boas; Morin (2016) como fatores negativos que permeiam os sentidos do trabalho docente. Esses fatores revelam a realidade da atuação dos professores em seus espaços de trabalho, de modo que a percepção sobre situações cotidianas reflete negativamente em suas percepções sobre a profissão. Revelam-se profissionais cansados, sobrecarregados, insatisfeitos com sua remuneração e desamparados pela sociedade, remetendo, inclusive, ao questionamento sobre a função social do seu local de trabalho e suas perspectivas na atualidade.

No que se refere aos sentidos do trabalho docente, aqui entendidos como positivos, temos: realização; reconhecimento; valorização; pertença social; satisfação; práxis recompensadora; fonte de prazer; autorrealização; missão; autonomia; realização; prazer; desenvolvimento dos estudantes; afetividade; profissionalidade; satisfação; cultura; liberdade; utilidade social; aprendizagem; contribuições à sociedade; orgulho da profissão, conforme Nunes; Gonçalves; Torga *et al.* (2022); Roque *et al.* (2022); Gai *et al.* (2021); Lima (2020); Rocha; Hypolito (2020); Rocha (2020); Pires; Macêdo (2020); Godinho, (2019); Irigaray *et al.* (2019); Pereira; Tolfo (2016); Vilas Boas; Morin (2016); Nascimento *et al.* (2016); Cunha; Cardôzo (2015); Dias; Cruz (2013); Abdalla (2011); Castro; Cançado (2009). Com isso, verifica-se que a literatura aponta para uma teia complexa de sentidos do trabalho docente, elencados como positivos, que perpassam o ambiente interno de trabalho dos professores, como também alcançam aspectos externos em um nível macro de concepção, em que a contribuição da profissão para a sociedade compõe o rol de sentidos entendidos como positivos.

Sabe-se, na atualidade, sobre os desafios enfrentados pelos professores em sua prática profissional. Salas de aula lotadas, estudantes com dificuldades de aprendizagem, falta de suporte das famílias, contextos precários de vida, entre outros, dificultam não apenas o acesso dos estudantes aos direitos de aprendizagem, como também distanciam o professor do alcance dos objetivos estabelecidos em seus planejamentos. Os educadores preparam suas aulas pensando nas necessidades e possibilidades de aprendizagens relativas aos direitos de aprendizagem e/ou aos componentes curriculares, mas esbarram diariamente em dificuldades que não estão previstas nos currículos formais. Apesar disso, permanecem firmes em sua proposta profissional, sem esmorecer mesmo diante dos percalços que a rotina docente apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência, no Brasil, é um ato de coragem. Persistir na profissão, atribuindo-lhe sentidos positivos é ainda mais. Entendemos aqui a necessidade de relacionar os sentidos do trabalho docente em suas inúmeras facetas, mas é essencial que se enfatize o papel do professor neste processo. Trata-se de um sujeito que carrega consigo experiências e conhecimentos e que se renova, todos os dias, para alcançar suas metas no ensino. Com isso, encara bravamente as salas de aula, com o desejo de cumprir sua missão com profissionalismo e orgulho, entregando aos seus estudantes todas as possibilidades para que possam alcançar o máximo de seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B. Representações sociais dos professores formadores: o sentido do trabalho docente e a profissionalização. **Nuances**, Volume 16, Issue 17, 2011. DOI: 10.14572/nuances.v16i17.319
- ARENDT, H. **O que é política?** 3 ed. rev. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CALDAS, A. do R. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. 2007. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CASTRO, P. M.; CANÇADO, V. L. Prazer E Sofrimento No Trabalho: A Vivência De Profissionais De Recursos Humanos. **Revista Gestão e Planejamento**, 10(1), 19-37, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277228450_PRAZER_E_SOFRIMENTO_NO_TRABALHO_A_VIVENCIA_DE_PROFISSIONAIS_DE_RECursos_HUMANOS.

COUTINHO, M. C. Os sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 12, n. 2, pp. 189-202, 2009.

CUNHA, J. L. Da; CARDÔZO, L. dos S. Os sentidos do trabalho do professor e o lugar social do ensino de História. **Educação**, Volume 40, Issue 3, pp. 529-544, 2015. DOI: 10.5902/1984644418702

DIAS, A. F.; CRUZ, M. H. S. As representações dos sentidos e significados atribuídos ao trabalho docente na perspectiva de gênero. **Ambivalências**, Volume 1, Issue 2, pp. 104-128, 2013. DOI: 10.21665/2318-3888.v1n2p104-128

DZIEKANIAK, F. A.; GOMES, V. Dos S.; DOLCI, L. N.. TUTORIA A DISTÂNCIA: SOBRE O TRABALHO E A DOCÊNCIA. **Informática na educação**: teoria & prática - Volume 19, Issue 3, 2017. DOI: 10.22456/1982-1654.60079

GAI, M. J. P. *et al.* O sentido do trabalho: um estudo de caso com docentes argentinos. ID on line. **Revista de psicologia**, Volume 15, Issue 57, pp. 186-202, 2021. DOI: 10.14295/online.v15i57.3181

GODINHO, Luis Flávio Reis. **Sentidos do trabalho docente**. Cruz das Almas/Ba: UFRB, 2019.

IRIGARAY, H. A. R. *et al.* Vínculos profissionais e sentido do trabalho: uma pesquisa com professores do ensino superior. **Revista de administração Mackenzie**, Volume 20, Issue 1, pp. 1-27, 2019. DOI: 10.1590/1678-6971/eRAMG190070

KUENZER, A. Z. A. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 239-265, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/dcNgWngHCYvWcMznwGgPQ3C/abstract/?lang=pt>>. Acessado em: Mai. 2024.

LIMA, Fernanda Santos. **ENTRE SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE TRABALHO DOCENTE E SUAS PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO DISTRITO FEDERAL**. 143 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2020.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

NASCIMENTO, R. P. *et al.* Trabalhar É Manter-Se Vivo: Envelhecimento e Sentido do Trabalho para Docentes do Ensino Superior. **Sociedade, contabilidade e gestão**, Volume 11, Issue 2, pp. 2016. DOI: 10.21446/scg_ufrj.v11i2.13382

NUNES, T. S.; GONÇALVES, J.; TORGA, E. M. M. F. Precarização e Função Social: análise dos significados do trabalho de docentes da pós-graduação. **Avaliação** (Campinas) - Volume 27, Issue 1, pp. 68-90, 2022. DOI: 10.1590/s1414-40772022000100005

PEREIRA, E. F.; TOLFO, S. da R. Estudos sobre sentidos e significados do trabalho na psicologia: uma revisão das suas bases teórico-epistemológicas. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 34, n. 86, p. 302-317, 2016. Disponível em:

<https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-835192>. Acesso em: Mai. 2024.

PIRES, R. V.; MACÊDO, K. B. Labor e muito amor: mobilização subjetiva do trabalho docente. **Revelli**, Volume 12, Issue 0, 2020. DOI: 10.51913/revelli.v12i0.10966

RAITZ, Tânia Regina. Jovens, trabalho e educação: rede de significados identitários na Ilha de Santa Catarina. 2003. 371 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**: Uma reconceituação da riqueza das nações. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

ROCHA, Deise Ramos. **Sentidos do trabalho docente em meio às disputas por um projeto de escola pública**: dilemas, desafios, entraves e possibilidades. 2020b. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

ROCHA, D. R. da; HYPOLITO, Á. L. M. Disputas pela escola pública: contribuições históricas para pensar o trabalho docente. **Linhas críticas**, Volume 26, Issue 0, pp. 1-15, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.31908

ROQUE, M. G. M. *et al.* Para além de uma Vocação: Sentido do Trabalho para os Professores da Unidade Escolar Municipal Conveniada Belo Campo. **Revista Gestão & Conexões**, Volume 11, Issue 2, pp. 28-51, 2022. DOI: 10.47456/regec.2317-5087.2022.11.2.36267.28-51

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd. Rio de Janeiro: 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>>.

SOUSA, F. S. *et al.* Os sentidos atribuídos ao trabalho docente por professoras e professores no contexto da pandemia da covid-19. **Revista Práxis**, Volume 3, Issue 0, pp. 77-95, 2021. DOI: 10.25112/rpr.v3.2591

TIBOLA, N. G.; AQUINO, D. C. C. ; RAITZ, T. R. . Sentidos do trabalho na perspectiva de jovens universitários. **Boletim Técnico do Senac**. A Revista da Educação Profissional, v. 46, p. 121-132, 2020.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmíria. Sentidos e Significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Rev. Psicologia & Sociedade**:19, Edição Especial 1, 2007, p. 38-46.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia de Hamlet, o Príncipe da Dinamarca**. P. Bezerra (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, L. S. (1999b). **Pensamento e linguagem**. 2. ed. J. L. Camargo (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VILAS BOAS, A. A.; MORIN, E. M. The meaning of work and work orientation: a study in public universities of Minas Gerais and Quebec. **Revista Gestão universitária na América Latina**, Volume 8, Issue 4, pp. 117-133, 2015. DOI: 10.5007/1983-4535.2015v8n4p117

INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: A VISIBILIDADE DA CRIANÇA NA PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS

SOUZA, Silvânia Derossi Lemos de¹
DRESCH, Jaime Farias²

RESUMO

O presente resumo expandido propõe uma reflexão crítica sobre os modos como a infância é significada, governada e, por vezes, silenciada no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa parte de inquietações surgidas na prática docente e na formação continuada, problematizando as tensões entre as políticas públicas de antecipação da escolarização e a garantia do direito à infância. O estudo é qualitativo e se ancora em referenciais pós-estruturalistas, baseado numa revisão narrativa de literatura. Os resultados apontam que a escola tende a operar como dispositivo de normatização, apagando experiências infantis em nome de uma racionalidade pedagógica produtivista. Como gesto ético e político, propõe-se repensar o papel do professor como sujeito de resistência e invenção de práticas pedagógicas que reconheçam as infâncias em sua pluralidade e potência.

Palavras-chave: Infância. Escolarização. Governo. Docência. Resistência.

INTRODUÇÃO

Desde a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, instituída pela Lei n. 11.274/2006, tem-se intensificado um movimento de antecipação de processos escolares às crianças de seis anos. Essa mudança, aparentemente técnica e administrativa, desdobra-se em profundas transformações na relação entre infância e escolarização. Neste cenário, a escola assume o papel de instância de controle, subjetivação e padronização da infância. O que está em disputa não é apenas o tempo de permanência na escola, mas o próprio sentido do ser criança no espaço escolar. A pesquisa aqui apresentada interroga como os professores dos anos iniciais percebem, reconhecem (ou não) a infância como categoria legítima e potente. Sustenta-se a hipótese de que, muitas vezes, a criança é tratada como “quase-aluno”, submetida a lógicas curriculares e avaliações que pouco dialogam com seus modos de ser e estar no mundo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Inspirada em Foucault (2008), esta pesquisa parte da compreensão de que infância não é uma essência, mas uma construção histórica, social e discursiva. As políticas públicas, os documentos curriculares e os discursos pedagógicos produzem determinadas “infâncias possíveis” — algumas autorizadas, outras silenciadas. Como dispositivo de governo, a escola contribui para produzir subjetividades infantis que respondam a imperativos de controle, rendimento e normalização.

A docência, nesse contexto, é também atravessada por esses discursos. Muitas vezes, o professor é compelido a operar práticas que negam a escuta, o brincar e a liberdade, em nome de uma aprendizagem padronizada. Como afirmam Corsaro (2011) e Sarmento (2002), a criança é sujeito ativo, produtor de cultura e de sentidos, e sua presença na escola demanda mais do que adaptação: exige deslocamentos éticos, epistemológicos e políticos.

De acordo com os estudos de Jaime Farias e Lucimar Azi Costa (2022), o governo da infância opera por meio de tecnologias de poder sutis, mas eficazes, como o currículo, os indicadores de desempenho e as prescrições metodológicas. A infância

¹ Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC silvaniaderossi@uniplaclages.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2247-8641> Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1270517919692904>

² Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC prof.jaime@uniplaclages.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9488-1456> Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0417770586064371>

escolarizada passa a ser moldada por esses dispositivos que dizem o que é aprender, como se deve comportar, qual o tempo certo para cada coisa.

Nesse processo, a escola tende a desconsiderar as múltiplas infâncias — aquelas que não cabem nas expectativas do sistema. Ouvir as crianças, como defendem Menezes e Paiva (2023), torna-se então um ato político, uma ruptura com a lógica do silenciamento e da adaptação forçada.

A criança que chega ao 1º ano traz consigo histórias, desejos, formas de expressão e resistência que, se reconhecidas, podem reinventar o próprio sentido da escolarização.

Resgatar a infância no Ensino Fundamental implica reposicionar o professor. Inspirada na epistemologia pós-estruturalista, esta pesquisa defende uma docência que se permita afetar pelas infâncias, que escute, acolha e invente outras formas de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo, ainda em desenvolvimento, propõe uma problematização das formas como a infância tem sido reconhecida, representada e governada no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, compreende-se a infância não como uma essência universal, mas como uma construção discursiva atravessada por relações de saber-poder, que operam tanto nas políticas públicas quanto nas práticas pedagógicas cotidianas.

Ao revisitar a literatura que tensiona os discursos sobre infância e escolarização, foi possível identificar que os anos iniciais permanecem marcados por um modelo escolar que tende à normalização e ao rendimento, muitas vezes em detrimento das múltiplas expressões da infância.

Nesse cenário, o desafio que se coloca é o de deslocar o olhar da criança como objeto de ensino para reconhecê-la como sujeito histórico, cultural e político — portadora de linguagem, desejos e saberes próprios.

Tal deslocamento exige não apenas a revisão dos dispositivos institucionais, mas também uma reconfiguração da prática docente. A docência, compreendida aqui como espaço ético e político, carrega a potência de resistir às lógicas de padronização e de inventar modos outros de ensinar e aprender — modos que se abrem à escuta, ao tempo da criança e à ludicidade como forma legítima de produção de conhecimento.

Reconhecer os anos iniciais como território legítimo da infância é, portanto, uma tarefa urgente, que passa por ressignificar o papel da escola e do professor. Contribuir com essa reflexão não é apenas um gesto teórico, mas uma aposta política em uma escola mais justa, plural e sensível às infâncias que nela habitam. Em continuidade à pesquisa, pretende-se aprofundar a escuta docente como campo de análise, buscando compreender como os professores constroem sentidos sobre a infância e de que modo esses sentidos impactam suas escolhas pedagógicas no cotidiano escolar.

Afirmar que uma escola sensível às crianças não é apenas possível, é urgente.

REFERÊNCIAS

AZI COSTA, Lucimar Presotto; DRESCH, Jaime Farias. Governo da infância: apontamentos sobre o processo de escolarização e as tecnologias de poder na Educação Infantil. **Revista Vivências**, v. 18, n. 35, p. 69-87, 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a LDB para instituir o Ensino Fundamental de nove anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

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

CORSARO, William A. **A sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIAS, Jaime. **Políticas públicas como práticas discursivas: contribuições de Foucault**. In: AZI COSTA, Lucimar; DRESCH, Jaime Farias (org.). *Governo da infância*. Lages: UNIPLAC, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MENEZES, Amanda Bezerra; PAIVA, Maria Cristina Leandro. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que dizem as crianças? **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, e14908, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14908>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e escolarização: desafios e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 17-38, jul. 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BNCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVAS COMPETÊNCIAS E ADAPTAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

TADIELO, Carolina Bosi¹
TIBOLA, Naiara Gracia²

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para a educação básica no Brasil, demandando novas competências e habilidades dos professores, como interdisciplinaridade, uso de tecnologias e abordagens pedagógicas centradas no desenvolvimento integral do aluno. Este trabalho analisa como a BNCC impacta a formação docente, tanto na formação inicial (cursos de licenciatura) quanto na formação continuada (programas de formação), com especial atenção à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A metodologia baseia-se em revisão bibliográfica e análise documental, discutindo as transformações necessárias nos currículos de formação docente e os desafios para sua efetiva implementação. Conclui-se que, embora avanços tenham ocorrido, ainda há lacunas na articulação entre teoria e prática, exigindo maior investimento em políticas públicas e integração entre instituições formadoras e escolas.

Palavras-chave: BNCC, formação de professores, competências docentes, educação básica, políticas educacionais, BNC-Formação.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos da educação básica devem desenvolver. Sua implementação representa um marco na história da educação brasileira, com implicações profundas para o currículo das escolas e, conseqüentemente, para o trabalho dos professores. A BNCC estabelece dez competências gerais que orientam o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Para que os professores possam efetivamente promover o desenvolvimento dessas competências em seus alunos, é fundamental que sua formação, tanto inicial quanto continuada, seja repensada e adaptada às novas demandas.

Nesse contexto, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), surge como um instrumento fundamental para alinhar a preparação docente às exigências da BNCC. Esta resolução reforça a necessidade de uma formação baseada em competências, com maior integração entre teoria e prática, estágios supervisionados de qualidade e articulação com as realidades das escolas básicas.

A formação inicial de professores, oferecida nos cursos de licenciatura, precisa preparar os futuros docentes para trabalhar com um currículo organizado por competências, que exige a capacidade de planejar, mediar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem de forma integrada e contextualizada. Isso implica a necessidade de revisar os currículos das licenciaturas, incorporando novas metodologias de ensino, como a aprendizagem baseada em problemas, o trabalho em projetos e o uso de tecnologias digitais - aspectos

¹ Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC. E-mail: carolinatadielo@uniplacages.edi.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8197-8307> Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6036623685985447>

² Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC. E-mail: profa.naiara@uniplacages.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9938-8997> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4772526675180055>

que são reforçados pela BNC-Formação. Além disso, a formação inicial deve desenvolver nos futuros professores habilidades como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a comunicação, que são essenciais para o exercício da docência no século XXI.

A formação continuada, por sua vez, assume um papel crucial na atualização dos professores em exercício, proporcionando-lhes oportunidades de aprofundar seus conhecimentos sobre a BNCC, de trocar experiências com seus pares e de refletir sobre sua prática pedagógica. Programas de formação continuada eficazes devem ser contextualizados, relevantes para as necessidades dos professores e capazes de promover a melhoria de seu desempenho em sala de aula. A implementação da BNCC exige que a formação continuada dos professores seja encarada como um processo contínuo e permanente, que acompanhe as mudanças e os desafios da prática docente - princípio que também é destacado pela Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Diante desse cenário, o presente trabalho se propõe a analisar as novas competências que a BNCC demanda dos professores, as adaptações necessárias na formação inicial e continuada à luz da BNC-Formação, e os desafios e oportunidades que se apresentam para a educação brasileira.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental. Foram consultados documentos oficiais como a BNCC, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais e políticas do MEC, além de artigos científicos e livros que discutem a formação docente no contexto da BNCC e da BNC-Formação. A análise destacou as mudanças curriculares, nas competências exigidas e nas estratégias de formação adotadas por instituições de ensino superior e redes públicas de educação, com especial atenção às implicações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 para a formação docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre a formação de professores no contexto da BNCC e da BNC-Formação remete a diferentes referenciais teóricos e debates pedagógicos. A BNCC, ao adotar a perspectiva das competências, dialoga com autores como Perrenoud (1999), que define competência como a capacidade de mobilizar um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas complexos. Essa perspectiva exige que a formação de professores vá além da transmissão de conteúdos disciplinares, exigindo que eles promovam aprendizagens interdisciplinares, adotem avaliações formativas, trabalhem com projetos que integrem conhecimentos e valores éticos, para que desenvolvam nos estudantes as competências necessárias para o século XXI - abordagem que é formalizada e sistematizada pela BNC-Formação.

A formação inicial de professores precisa estar alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, que estabelecem os princípios e as diretrizes para a organização dos cursos de licenciatura. Essas diretrizes, em consonância com a BNCC e reforçadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, enfatizam a importância de uma formação que integre teoria e prática, que desenvolva a identidade profissional dos futuros professores e que os prepare para atuar de forma crítica e reflexiva. Autores como Schön (1992) defendem a importância da reflexão na formação de professores, destacando a necessidade de que os futuros docentes desenvolvam a capacidade de analisar sua própria prática e de tomar decisões pedagógicas fundamentadas - princípio que está no cerne da BNC-Formação. No entanto, estudos apontam que muitas instituições ainda não conseguiram alinhar plenamente seus currículos às exigências da BNCC e da BNC-Formação, mantendo uma formação fragmentada.

A formação continuada, por sua vez, deve ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, que ocorre ao longo de toda a carreira do professor. Imbernón (2010) destaca a importância da formação continuada para a

atualização dos conhecimentos dos professores, para a troca de experiências e para a melhoria da prática pedagógica. A BNCC e a BNC-Formação exigem que a formação continuada dos professores esteja focada no desenvolvimento das competências docentes, oferecendo suporte para que eles possam implementar o currículo de forma eficaz em sala de aula.

Além disso, a discussão sobre a formação de professores no contexto da BNCC e da BNC-Formação também se relaciona com o debate sobre o currículo. Autores como Sacristán (2000) analisam o currículo como um conjunto de práticas que expressam as intenções educativas de uma sociedade, destacando a importância do papel do professor na sua implementação - papel esse que é redefinido tanto pela BNCC quanto pela BNC-Formação.

Programas como o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e formações oferecidas pelas secretarias de educação têm buscado capacitar professores em serviço, preparando-os para desafios como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que exige a adaptação do currículo às necessidades e contextos específicos dos alunos. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 vem reforçar essa necessidade, ao estabelecer parâmetros claros para a formação continuada. Entretanto, persistem obstáculos que dificultam essa transição, tais como: a falta de tempo dos professores para formação, a descontinuidade de políticas públicas e a dificuldade em aplicar novas abordagens em realidades escolares diversas. Esses fatores limitam a plena efetividade da BNCC e da BNC-Formação, que, embora tenham como objetivo central garantir equidade e qualidade na educação, dependem diretamente da capacitação contínua e da autonomia docente para serem implementadas com sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da BNCC, em conjunto com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a BNC-Formação, representa um desafio e uma oportunidade para a educação brasileira. Para que esse currículo possa ser efetivamente implementado, é fundamental que os professores estejam preparados para trabalhar com uma nova perspectiva pedagógica, que exige o desenvolvimento de novas competências e habilidades. A formação inicial e continuada de professores desempenha um papel crucial nesse processo, devendo ser repensada e adaptada às demandas da BNCC e da BNC-Formação, com foco em uma preparação que vá além da teoria e se conecte às necessidades reais da sala de aula.

A formação inicial precisa preparar os futuros professores para planejar, mediar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem de forma integrada e contextualizada, desenvolvendo neles habilidades como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a comunicação - objetivos que são explicitamente reforçados pela BNC-Formação. No entanto, para que essa preparação seja eficaz, é essencial uma maior articulação entre as universidades e as escolas básicas, permitindo que os licenciados vivenciem, desde cedo, os desafios da prática docente em um contexto alinhado à BNCC. Da mesma forma, a formação continuada deve oferecer suporte consistente aos professores em exercício, não apenas com cursos esporádicos, mas por meio de políticas estruturadas que incluam acompanhamento sistemático, troca de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica, além do acesso a recursos tecnológicos e metodológicos atualizados - diretrizes essas que são reforçadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019.

No entanto, a implementação da BNCC e da BNC-Formação e a melhoria da formação de professores não dependem apenas da iniciativa dos educadores. É fundamental que o Estado invista em políticas públicas que valorizem a profissão docente, ofereçam infraestrutura adequada e garantam formação continuada de qualidade. A colaboração entre universidades, escolas e órgãos governamentais é essencial para que as mudanças sejam efetivas e duradouras, conforme preconizado tanto pela BNCC quanto pela BNC-Formação.

Diante desses desafios, a sociedade brasileira deve se mobilizar em defesa de uma educação de qualidade, reconhecendo que a formação docente é um pilar central nesse

processo. A BNCC e a BNC-Formação representam avanços significativos, mas sua efetividade depende de um investimento contínuo e estratégico na capacitação dos professores, alinhada às demandas da sociedade contemporânea. Só assim será possível transformar as diretrizes curriculares em uma realidade que beneficie verdadeiramente alunos, educadores e o futuro do país.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Saber mobilizar conhecimentos**. In: **Desenvolvendo a escola: organização e gestão do desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 39-60.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. **Formando professores reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Campinas: Papirus, 2017.

A CONSTRUÇÃO DO PRÉ-PROJETO DE TCC COMO EXERCÍCIO DE ARTESANATO INTELECTUAL

GILIOLI, Letícia Santana¹
GRUTZMANN, Lidianie Fátima²

RESUMO

Este trabalho relata a experiência individual de uma acadêmica da 7ª fase do curso de Pedagogia da UNIARP, em Caçador-SC, na construção do portfólio para o Pré-Projeto de TCC, inspirada no método da pesquisa como artesanato intelectual, conforme proposto por Mills (1982) e Deslandes (2007). A escolha do tema — etapa fundamental do processo — foi guiada pela articulação entre interesses pessoais e relevância social. O tema selecionado para este relato foi a “feminização da pedagogia”, analisado desde suas raízes históricas até seus impactos contemporâneos na valorização profissional das educadoras, com ênfase na educação infantil. A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica, leitura de artigos, elaboração de perguntas, definição do problema de pesquisa e realização de fichamentos. O relato evidencia inseguranças iniciais e os aprendizados conquistados ao longo da atividade. Conclui-se que a confecção artesanal do portfólio, compreendida como exercício de pesquisa artesanal, contribuiu significativamente para o amadurecimento acadêmico, a organização do pensamento e a estruturação do projeto de pesquisa.

Palavras-chave: Portfólio. Pesquisa. Pedagogia. Formação docente. TCC.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de escolha do tema e construção artesanal do Pré-Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizada durante a 7ª fase do curso de Pedagogia da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), no município de Caçador, Santa Catarina.

A definição do tema é uma etapa fundamental e indispensável no processo de pesquisa, devendo contemplar uma problemática atual, relevante e com a qual o pesquisador se identifique. Com essa finalidade, fui orientada a desenvolver o portfólio de forma manual, construído em etapas interligadas, cada uma com sua própria importância no percurso investigativo. O autor C. Wright Mills define o artesanato intelectual como uma forma de fazer pesquisa e produzir conhecimento que valoriza o envolvimento pessoal e crítico do pesquisador com o seu objeto de estudo. Essa noção aparece com destaque em sua obra (1982), onde ele critica a excessiva burocratização das ciências sociais, defendendo uma postura mais reflexiva, criativa e comprometida com os problemas reais da sociedade. Deste modo, durante o processo, escolhi como temática a “feminização da pedagogia” — um tema que, à medida que fui aprofundando os estudos, revelou-se ainda mais significativo e pertinente para a compreensão das relações de gênero na educação e da desvalorização histórica da docência exercida por mulheres.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e descritiva, orientado pelos princípios da pesquisa como artesanato intelectual, conforme proposto por Mills (1982) e Deslandes (2007). A metodologia consistiu na construção artesanal de um portfólio durante a disciplina de TCC I, como estratégia formativa para a elaboração do Pré-Projeto.

O processo metodológico envolveu etapas orientadas de reflexão e organização do pensamento investigativo: escolha do tema com base na articulação entre interesse pessoal e relevância social; formulação de uma pergunta-problema norteadora; levantamento bibliográfico inicial; leitura e fichamento de artigos; definição dos objetivos gerais e

¹UNIARP. letigilioli@hotmail.com.

² UNIARP. lidiane.fatima@uniarp.edu.br. <https://orcid.org/0000-0003-1775-1778>
<https://lattes.cnpq.br/4801555300777040>

específicos e elaboração de hipóteses. Também foi realizada uma análise dos principais conceitos envolvidos no tema a partir de dicionários especializados e da literatura acadêmica.

Com base nesses elementos, foi estruturado um portfólio contendo: apresentação do pesquisador, justificativa do tema, delimitação do problema, levantamento de palavras-chave, construção de questões orientadoras (incluindo o uso de inteligência artificial como apoio exploratório), além da organização das referências que embasarão o Pré-Projeto. Ao longo do processo, a escrita foi guiada por um olhar reflexivo sobre as dificuldades e os aprendizados de quem se prepara para produzir um trabalho de conclusão de curso.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Escolher o tema para o Pré-Projeto de TCC foi, para mim, um dos momentos mais desafiadores. No início, senti insegurança, dúvida e até um certo medo de não dar conta. Afinal, o que seria um bom tema? O que falar sobre a Pedagogia que fosse relevante e que realmente fizesse sentido para mim? Foi então que comecei a lembrar de algo que sempre me incomodou: a forma como as pessoas reagiam quando eu dizia que queria ser professora. Escutei muitas vezes frases como “professora? Você é doida?”, sempre com tom de desvalorização. Isso me fez refletir sobre o quanto essa profissão é vista com pouco reconhecimento, principalmente na educação infantil. A partir disso, defini meu tema: “A feminização da pedagogia”, focando nos impactos que isso traz para a valorização das educadoras.

A partir dessa definição, começou a construção artesanal do portfólio. Primeiramente, os acadêmicos foram orientados a pesquisar temas que fossem relevantes e com os quais se identificassem. A escolha do tema partiu de uma pergunta-problema, formulada em forma de indagação, que se tornou o eixo norteador do projeto, com o objetivo de ser respondida ao longo da pesquisa. Como aponta Gonçalves (2021), é essencial que o tema escolhido seja de interesse do pesquisador, pois isso torna o processo mais leve e envolvente, além de necessário que ele tenha relevância social.

No começo, eu tinha um certo receio em relação à temática escolhida. Porém, à medida que fui construindo o portfólio de forma artesanal, tudo foi ficando mais claro. Quando precisei escrever uma página sobre o problema de pesquisa, bateu a dúvida: será que vou conseguir? Será que entendi mesmo o meu tema? Com o tempo, percebi que sim — escolhi um tema com o qual me identifico profundamente. Acredito que as professoras deveriam ser mais valorizadas, porque, para mim, a educação tem o poder de transformar vidas. Por isso, quem atua nessa área merece reconhecimento e respeito.

A confecção do portfólio seguiu uma estrutura que começou com a apresentação pessoal e as motivações que levaram à escolha do tema. No meu caso, o incômodo com a desvalorização da profissão docente me levou a investigar por que ocorre a feminização da pedagogia — se esse é um fenômeno histórico, social ou estrutural. Vianna (2013) destaca que há um número expressivo de mulheres na área da educação que enfrentam desafios específicos, como baixos salários e pouca valorização, o que reforça a pertinência da escolha.

Com o tema e problema de pesquisa definidos, elaborei dez questões para delimitar melhor o objeto de estudo, em consonância com a ideia de Araújo, Pimenta e Costa (2015), de que o projeto exige a capacidade de pensar e delimitar o foco da investigação. Em seguida, selecionei os termos mais recorrentes dessas perguntas para buscar seus significados tanto no dicionário comum quanto no de sociologia — por exemplo, “feminização”, definida como o processo de atribuir características femininas a algo ou alguém (Dicio, 2025). Após isso, todos os termos foram mantidos, por serem pertinentes à pesquisa.

Num segundo momento, utilizando a inteligência artificial, foram geradas mais dez questões relacionadas ao tema. Algumas foram bastante coerentes, outras nem tanto, o que nos levou a discutir o papel da IA no processo de construção de conhecimento, como

ressaltam Barbosa e Portes (2023), ao comparar o funcionamento da IA à lógica do cérebro humano, que tenta solucionar problemas com base nas informações disponíveis.

Em outra etapa do portfólio, realizei uma comparação entre o cenário atual e o histórico da atuação feminina na educação, apoiando-me em autores como Louro (1997), que explicita como, no passado, os homens eram os responsáveis pelo ensino e as mulheres sequer tinham direito à educação — quadro que se inverteu com o tempo, mas que resultou na feminização da profissão docente, com todos os estigmas que isso carrega.

A partir daí, iniciei a pesquisa de cinco artigos científicos que tratassem da temática escolhida. Para cada um, destaquei título, resumo, objetivos, metodologia e resultados. Em seguida, realizei o fichamento de um dos textos, prática essencial, como observa Francelin (2016), para organizar as ideias e referências que embasarão a pesquisa. Por fim, defini os objetivos gerais e específicos, a hipótese do estudo e selecionei quinze referências que dialogam com o tema e irão compor o Pré-Projeto de TCC.

Uma das partes mais desafiadoras na construção do portfólio foi, sem dúvida, a busca por artigos e livros. Encontrei ótimos materiais, mas muitos abordavam o tema de forma superficial. Isso me exigiu uma pesquisa aprofundada, leitura atenta e uma seleção criteriosa até compor o conjunto das quinze referências exigidas. Outro momento em que me senti testada foi na formulação das dez questões iniciais. Costumo duvidar da minha capacidade, mas, no fim, sempre dou conta — e dessa vez não foi diferente.

No começo, eu tinha um certo receio em relação à temática escolhida. Porém, à medida que fui construindo o portfólio de forma artesanal, tudo foi ficando mais claro. Quando precisei escrever sobre o problema de pesquisa, bateu a dúvida: será que vou conseguir? Será que entendi mesmo o meu tema? Com o tempo, percebi que sim — escolhi um tema com o qual me identifico profundamente. Acredito que as professoras deveriam ser mais valorizadas, porque, para mim, a educação tem o poder de transformar vidas. Por isso, quem atua nessa área merece reconhecimento e respeito.

Enfim fazer esse portfólio foi uma aventura desde o começo, afinal todo mundo tem aquele medo de fazer o TCC que parece um monstro, mas no final você percebe que não é tudo isso que falam, a realidade é que se você pesquisar, fazer tudo que é solicitado e obedecer aos prazos as coisas saem da teoria e são colocadas em prática. E eu também decidi me aventurar na pesquisa e realização de um questionário para a elaboração final do meu TCC, o que já está previsto na transposição do portfólio para a escrita acadêmica.

A reta final da faculdade é uma mistura de emoções. No entanto, realizar esse processo de forma manual fez toda a diferença. Foi possível aproveitar cada etapa e compreender, com mais profundidade, o propósito de cada parte do portfólio. Desde o início, com a apresentação do pesquisador e suas motivações, passando pela definição do problema de pesquisa, pela busca dos significados das palavras-chave, pelas perguntas elaboradas com e sem o auxílio da inteligência artificial, tudo foi construído com intenção e cuidado. Ao final, percebi que a construção artesanal do portfólio otimizou o tempo — que já é tão curto — e ainda facilitou muito a organização da produção acadêmica para nós, estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de maneira artesanal do portfólio para a realização do Pré-projeto de TCC auxilia muito e faz com que os acadêmicos consigam entender melhor e descobrir muito mais sobre o tema escolhido.

É essencial escolher um ótimo tema para o TCC que seja atual e relevante para o estudante e, ao mesmo tempo, para a sociedade, no processo foi possível ver se o tema selecionado seria interessante ou não, dava para mudar o tema caso quisesse, mas ter um tema definido e delimitado facilita muito e torna mais fácil a confecção do Pré-Projeto.

No início, confesso que o portfólio parecia uma exigência sem muito sentido. No entanto, ao final do processo, ficou claro o quanto ele foi fundamental: foi por meio dessa construção que tudo passou a fazer sentido. Com o portfólio finalizado, percebi que o passo

seguinte — a transposição para a linguagem acadêmica do Pré-Projeto de TCC — se tornou muito mais claro e possível.

A inspiração metodológica do artesanato intelectual e a construção do portfólio mostraram que a pesquisa não é uma construção mecânica, mas maneira consciente, crítica e pessoal de fazer pesquisa, em que o pesquisador está ativamente envolvido com seu objeto de estudo, refletindo sobre suas experiências, escolhas teóricas e métodos ao longo de todo o processo investigativo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio; PIMENTA, Alcilene Aguiar; COSTA, Sayonara. **A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo.** Interações (Campo Grande), v. 16, n. 1, p. 175–188, jan. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/inter/a/x6bzHJBc6XsHm3SZT9bNg6M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2025.

BARBOSA, Lucia Martins; PORTES, Luiza Alves Ferreira. **A inteligência artificial.** Revista Tecnologia Educacional [online], Rio de Janeiro, n. 236, p. 16–27, 2023. Disponível em:

https://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2023/03/RTE_236.pdf#page=16. Acesso em: 18 maio 2025.

DESLANDES, Suely. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**. 6a. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 31-59.

FEMINIZAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/feminizacao/>. Acesso em: 18 maio 2025.

FRANCELIN, Marivalde Moacir. **Fichamento como método de documentação e estudo.** Tópicos para o ensino de biblioteconomia, v. 1, p. 190, 2016. Disponível em:

<https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002749741.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

GONÇALVES, Jonas Rodrigo. **Manual de projeto de pesquisa**. 3. ed. Portal de Livros Abertos da Editora UniProcessus, v. 13, n. 13, p. 1–82, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.processus.com.br/index.php/plaep/article/view/344>. Acesso em: 18 maio 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. ISBN 85.326.1862-6. p. 88–109.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

VIANNA, Claudia Pereira *et al.* **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. 2013. Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/37520375.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O USO EXCESSIVO DE TELAS E A PROIBIÇÃO DO CELULAR NAS ESCOLAS – UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

RIBEIRO, Jucemara Tibes¹
DA SILVA, Claudiane Caetano²
BRIDI, Diego André³
BELLI, Fabio P.⁴

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência motivado pela crescente preocupação com o uso excessivo de telas por crianças e adolescentes no ambiente escolar. O objetivo foi refletir sobre os impactos dessa prática na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, à luz da Lei nº 15.100/2025. A metodologia envolveu a aplicação de atividades lúdicas e reflexivas com alunos do ensino fundamental, incluindo rodas de conversa, dinâmicas e brincadeiras ao ar livre, como forma de resgatar interações sociais sem o uso de dispositivos eletrônicos. Os resultados demonstraram que os estudantes responderam positivamente às propostas, mostrando maior engajamento, cooperação e consciência crítica sobre o tempo dedicado às telas. A experiência reforça o papel da escola na mediação do uso consciente da tecnologia e na promoção de práticas educativas saudáveis e inclusivas.

Palavras-chave: Telas digitais. Educação básica. Interação social. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais e a popularização de dispositivos móveis têm transformado profundamente os hábitos sociais e educacionais das novas gerações. No ambiente escolar, essa realidade tem provocado debates sobre os efeitos do uso excessivo de telas no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. A crescente dependência de celulares e outros recursos tecnológicos, embora traga possibilidades pedagógicas, também tem sido associada à diminuição da concentração, ao aumento de casos de ansiedade e ao empobrecimento das interações presenciais. Nesse contexto, políticas públicas como a Lei nº 15.100/2025, que regulamenta o uso de celulares nas escolas, emergem como tentativa de equilibrar os benefícios da tecnologia com a preservação de um ambiente escolar saudável e propício à aprendizagem.

Este trabalho apresenta um relato de experiência realizado em uma escola pública do município de Timbó Grande (SC), com o objetivo de refletir sobre os impactos do uso excessivo de telas e de propor estratégias pedagógicas que estimulem a ludicidade, a interação social e o desenvolvimento integral dos alunos. A metodologia adotada incluiu atividades práticas com turmas do ensino fundamental, priorizando brincadeiras tradicionais como alternativa ao uso constante de dispositivos eletrônicos. O estudo está fundamentado em referenciais teóricos da educação e dos direitos humanos e discute, ao longo do desenvolvimento, os desafios e possibilidades de implementar uma cultura escolar que promova o uso consciente da tecnologia sem comprometer o direito à liberdade e ao acesso à informação.

DESENVOLVIMENTO

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) transformou significativamente os modos de interação social, de acesso à informação e de aprendizagem. No contexto educacional, essa transformação é particularmente sensível,

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. jucemaratibes4@gmail.com

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. claudianectn@gmail.com

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. dbridi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6356-8491>, <http://lattes.cnpq.br/4023110592060401>. Orientador.

⁴ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. fabio.paulo@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-1006-648X>, <http://lattes.cnpq.br/2696215264648492>.

pois interfere diretamente nas práticas pedagógicas, nas dinâmicas escolares e nos processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes. O uso excessivo de telas por estudantes tem se consolidado como um problema relevante, impactando aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais. Amarante (2022) observa que a maioria dos jovens brasileiros já tem acesso à internet por meio de dispositivos móveis, sendo o celular o principal meio de conexão. Essa realidade impõe novos desafios à escola, que precisa lidar com os efeitos colaterais do uso contínuo e, muitas vezes, desregulado desses recursos.

As consequências da exposição prolongada às telas no ambiente escolar vêm sendo estudadas por diversas áreas do conhecimento. Do ponto de vista da neurociência, Sampaio *et al.* (2024) alertam que o uso excessivo de tecnologias digitais pode comprometer funções cognitivas importantes, como a atenção, a memória e o processamento de informações. Além disso, há correlação entre tempo de tela elevado e o surgimento de distúrbios do sono, quadros de ansiedade e dificuldades de socialização entre os estudantes. Tais evidências reforçam a necessidade de reflexão crítica sobre o papel da tecnologia nas instituições educacionais e sobre as formas de regulamentar seu uso sem comprometer os direitos dos alunos, como o acesso à informação e a liberdade de expressão.

Nesse contexto, o Estado brasileiro promulgou, em 2025, a Lei nº 15.100, que estabelece diretrizes para o uso de celulares nas escolas de educação básica, públicas e privadas. O texto legal, publicado em 13 de janeiro, prevê a proibição do uso de aparelhos eletrônicos pessoais durante as atividades escolares, salvo em situações autorizadas pelos docentes. Essa medida legislativa reacende o debate sobre os limites e possibilidades da tecnologia na educação, especialmente em relação ao equilíbrio entre o controle institucional e a autonomia dos sujeitos em formação. Embora tenha gerado apoio entre parte dos educadores, a norma também suscitou críticas de especialistas que apontam para a necessidade de políticas pedagógicas mais amplas, que considerem a complexidade do fenômeno tecnológico.

Autores como Zuin e Zuin (2018) destacam que a simples proibição do uso de celulares nas escolas pode ser ineficaz se não vier acompanhada de ações educativas que orientem o uso consciente da tecnologia. Segundo os autores, a presença do celular na rotina escolar deve ser mediada por práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o engajamento dos estudantes, evitando sua instrumentalização como mero recurso de distração ou entretenimento. Do contrário, corre-se o risco de se intensificar o afastamento entre o universo cultural dos alunos e as propostas curriculares, dificultando a construção de uma educação crítica e contextualizada.

A literatura educacional contemporânea, representada por pensadores como Moran (2017) e Chagas (2020), propõe uma perspectiva mais integrada e reflexiva sobre o uso das TDIC no ensino. Esses autores defendem que a tecnologia não deve ser encarada como uma ameaça, mas como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, desde que utilizada de forma planejada e com intencionalidade pedagógica. As metodologias ativas, como a sala de aula invertida e os projetos interdisciplinares mediados por ferramentas digitais, são exemplos de práticas que podem transformar a relação dos alunos com o conhecimento, favorecendo o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências essenciais no século XXI.

Contudo, o uso pedagógico das tecnologias ainda enfrenta obstáculos importantes, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a carência de formação continuada para os professores. Conforme Freitas *et al.* (2024), muitos docentes não se sentem preparados para utilizar as TDIC de maneira eficaz em sala de aula, o que limita seu potencial transformador. A formação docente precisa contemplar tanto os aspectos técnicos quanto os fundamentos teóricos e metodológicos do uso das tecnologias na educação. Sem essa base, o uso de dispositivos digitais tende a se reduzir a atividades fragmentadas, pouco significativas, e, em alguns casos, contraproducentes.

Outro fator relevante diz respeito à “cultura do déficit de atenção”, conceituada por Türcke (2016), que aponta para os impactos das mídias digitais na capacidade de concentração dos sujeitos. Segundo o autor, a exposição constante a estímulos rápidos, como vídeos curtos, notificações e redes sociais, pode comprometer a habilidade dos estudantes de se manterem atentos por períodos prolongados, o que afeta diretamente seu desempenho escolar. A escola, portanto, deve assumir o papel de mediadora crítica dessa cultura, oferecendo espaços de desaceleração, foco, ludicidade e reflexão que contrastem com a lógica imediatista das mídias digitais.

Não se trata, portanto, de demonizar a tecnologia, mas de compreender seus efeitos e de construir formas equilibradas de sua inserção no cotidiano escolar. Como salientam Schuartz e Sarmiento (2020), as TDIC podem enriquecer o processo educativo quando utilizadas de maneira crítica e criativa, permitindo o acesso a informações antes inacessíveis e favorecendo a construção de novos saberes. Para isso, é fundamental que as escolas desenvolvam projetos pedagógicos que promovam o uso responsável e reflexivo das tecnologias, integrando-as ao currículo de maneira coerente com os objetivos educacionais.

Vale destacar que o enfrentamento dos efeitos do uso excessivo de telas na escola não se resume à adoção de medidas restritivas. Trata-se de um desafio mais amplo, que envolve a construção de uma cultura educacional voltada ao bem-estar, ao desenvolvimento integral e à formação ética dos estudantes. O equilíbrio entre tecnologia e educação exige diálogo, planejamento, escuta ativa e participação de toda a comunidade escolar. A experiência prática, descrita a seguir, procura justamente colocar em prática esses princípios, propondo alternativas pedagógicas que resgatem a ludicidade, a convivência e o aprendizado significativo.

Com base na compreensão teórica apresentada acima, executou-se, em março de 2025, o projeto em uma escola de educação básica de Timbó Grande (SC), com alunos do ensino fundamental. O objetivo principal foi sensibilizar os estudantes sobre os efeitos do uso excessivo de telas, por meio da vivência de brincadeiras tradicionais que estimulassem a interação social e o afastamento temporário dos dispositivos digitais. Inicialmente, foi realizada uma leitura orientada sobre os impactos negativos do uso contínuo de celulares, seguida de um momento lúdico no pátio da escola.

Durante a atividade, os alunos participaram de brincadeiras como “passa anel”, “o rato está em casa” e “jogo do balão”. Observou-se maior engajamento nas brincadeiras mais dinâmicas e colaborativas, enquanto as mais introspectivas despertaram menor interesse. A proposta permitiu identificar a importância das práticas corporais e interativas para o desenvolvimento integral das crianças, bem como sua eficácia como alternativa pedagógica frente ao uso abusivo das tecnologias.

Os resultados revelaram que as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, além de promoverem maior envolvimento entre os estudantes. Conforme apontam Schuartz e Sarmiento (2020), experiências educativas que integram movimento, cooperação e criatividade enriquecem o processo de aprendizagem e ajudam a equilibrar os efeitos das mídias digitais. A vivência confirmou, ainda, que o uso consciente da tecnologia deve ser complementado com ações que estimulem a convivência, a ludicidade e o aprendizado significativo.

Diante dos achados, foram propostas ações complementares, como a diversificação das atividades físicas e a inclusão das famílias no debate sobre o tempo de tela fora do ambiente escolar. A participação da comunidade é vista como essencial para ampliar os efeitos do projeto e construir, coletivamente, estratégias que promovam uma educação equilibrada, crítica e voltada ao bem-estar dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo mostram que o uso excessivo de telas na escola é um desafio para o desenvolvimento integral dos estudantes. A substituição temporária dos dispositivos eletrônicos por brincadeiras tradicionais aumentou o engajamento, a interação

social e o bem-estar dos alunos, além de estimular habilidades cognitivas e motoras, fortalecer vínculos interpessoais e reduzir comportamentos de apatia e isolamento associados ao uso contínuo da tecnologia.

A experiência prática também evidenciou que a simples proibição do celular, prevista na Lei nº 15.100/2025, não basta sem estratégias pedagógicas que ofereçam alternativas formativas e atraentes. Ressaltou-se o papel da escola como mediadora entre o universo digital e a formação humanizada, com a necessidade do envolvimento da comunidade escolar para promover uma cultura de uso consciente e equilibrado das tecnologias. Assim, o projeto contribuiu para uma educação mais crítica, inclusiva e comprometida com o bem-estar emocional dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Suely. **O uso das telas e o desenvolvimento infantil**. 2022. Disponível em: <https://www.iff.fiocruz.br/index.php/pt/?view=article&id=35:uso-das-telas&catid=8>. Acesso em: 25 fev. 2025.

CHAGAS, José Jamerson Teles. **O uso celular na sala de aula: obstáculo à aprendizagem ou ferramenta pedagógica para aprimoramento das aulas?** 2020. 27 f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Especialização Estratégias Didáticas Para Educação Básica, Com Uso das TIC, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/9609>. Acesso em: 07 fev. 2025.

FREITAS, Suzanne de Oliveira; ALMEIDA, Tharcila de Abreu; MÓL, Antônio Carlos de Abreu; SIQUEIRA, Ana Paula Legey de. Formação continuada de professores do ensino fundamental para o uso de tecnologias digitais na educação. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 16, 14 de maio de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/17/formacao-continuada-de-professores-do-ensino-fundamental-para-o-uso-de-tecnologias-digitais-na-educacao>. Acesso em: 13 fev. 2025.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs.). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p.23-35.

SAMPAIO, Victor Brunno Pinheiro. *et al.* Impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento cognitivo, social e emocional infantil: revisão de literatura. **Brazilian Journal of Health Review**, [s.l.], v. 7, n. 5, p. e73837, 2024. DOI: 10.34119/bjhrv7n5-516. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/73837>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálisis**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 429-438, dez. 2020. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p429>. Acesso em: 26 fev. 2025.

TÜRCKE, Christoph. **Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O celular na escola e o fim pedagógico. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 39, n. 143, p. 419-435, jun. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018191881>. Acesso em: 12 fev. 2024.

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES POR MEIO DE PROJETOS
TRANSDISCIPLINARES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TIMBÓ GRANDE**

TISCHLER, Regiane¹
CORRÊA, Shirlei de Souza²

RESUMO

Este texto tem o objetivo de apresentar um relato de experiência de uma proposta formação continuada que foi desenvolvida no município de Timbó Grande, Santa Catarina. A formação continuada teve como princípio a transdisciplinaridade e foi ao encontro das necessidades de incluir no processo de ensino aprendizagem a conexão importante da comunidade local com a valorização da cultura, o respeito pela natureza, a preservação e o resgate de costumes e tradições que permeiam a região promovendo assim a ideia de sustentabilidade. Considera-se que a formação desenvolvida foi essencial para aproximar essas temáticas vividas em sociedade às necessidades dos alunos, incentivando os alunos a pensarem em ações que transforme seu espaço local e o global.

Palavras-chave: Educação. Formação continuada. Transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Com base na concepção de transdisciplinaridade e na perspectiva de uma aprendizagem significativa para os alunos da rede municipal de ensino de Timbó Grande, formalizou-se uma formação continuada para os professores que atuavam nas escolas no ano de 2024. A motivação veio a partir da necessidade de articular projetos que fundamentassem e provocassem os alunos, professores e comunidade escolar com o propósito de despertar a criatividade e transformar a realidade da comunidade onde vivem, transpondo os muros da escola.

A pretensão à princípio, vem ao encontro dos anseios de cada escola, onde os professores observando a realidade dos alunos que à integravam, idealizariam seus projetos partindo de um tema relevante e em consonância com as demais disciplinas, aplicando a transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade pode colaborar com novos princípios para ressignificar práticas educativas na direção da contextualização dos conteúdos, da complementaridade e articulação de saberes das diversas áreas do conhecimento para a superação da fragmentação (La torre, 2015).

Nesta perspectiva busca-se fortalecer a experiência de uma escola humanizadora, criativa e centrada em processos que visem o bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza através de ações concretas e sensibilizadas.

Portanto, a ideia é criar um movimento nas escolas municipais para desenvolver o senso crítico e a responsabilidade dos educandos quanto a questão da sustentabilidade e da cultura digital, priorizando a saúde e o bem-estar. Visto que a realidade dos dias de hoje, pedem encarecidamente para criarmos hábitos diferentes, em que a criança perceba a importância de cuidar do planeta, e isto é possível com a reformulação do pensamento, cuidar do mundo e de si mesmo.

¹ Pedagoga, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação Básica- PPGB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: tischler.reg@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0932-3806>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5604481261199835>

² Doutora em Educação, pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), com estágio doutoral na Universidade do Minho, Portugal. Docente na Pós-graduação, cursos de Mestrado e Doutorado, na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail: shirlei.souza@uniarp.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9695160844144072>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-0454>

O IMPACTO DOS PROJETOS TRANSDISCIPLINARES NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE TIMBÓ GRANDE COM VIÉS NA REALIDADE CULTURAL DE CADA COMUNIDADE.

A proposta desta formação docente, que realizou-se no período do mês de abril até novembro do ano de 2024 teve como objetivo principal valorizar a cultura regional e local do município de Timbó grande através dos projetos elaborados pelos professores da e rede municipal de ensino e desenvolvido juntamente com seus alunos com o intuito de impactar a comunidade, abrangendo a área da sustentabilidade, cultura digital e inteligência emocional aliando com a criatividade dos demais envolvidos no processo de apropriação da aprendizagem. Além de trazer a transdisciplinaridade como foco principal, aproximando todas as disciplinas, conectando e religando uma a outra, proporcionando aos alunos uma aprendizagem significativa

Participaram deste trabalho todas as escolas que integram a rede municipal de ensino que atendem crianças do pré-escolar até nono ano e o Centro de Educação Infantil, cada uma das escolas abordou um tema diferente, de acordo com sua realidade, trazendo temas relevantes para sua comunidade, entretanto nem todos os professores se sentiram motivados a participar, alguns por estarem estudando nos dias das formações, e outros por falta de motivação ou interesse.

A formação aconteceu com encontros presenciais e online, constituído de conteúdos importantes e esclarecedores abordando desde a Base nacional Comum Curricular (BNCC), que contempla os temas transversais contemporâneos que dá embasamento para um trabalho voltado a transdisciplinaridade, a abordagem de metodologias ativas com a proposta de uma aprendizagem voltada ao diálogo e a colaboração entre aluno e professor e a composição e elaboração do projeto. Dividido em etapas, com momentos de discussão e entrosamento dos professores, com 4 encontros presenciais e 2 encontros remotos, e no final a realização de um seminário para apresentação dos trabalhos elaborados.

Em síntese está formação continuada teve como tema gerador: A aplicabilidade das metodologias ativas no desenvolvimento das atividades pedagógicas com abordagem dos temas Transversais contemporâneos contribuindo com ações sociais que transformem a realidade das comunidades. E entre as atividades desenvolvidas contamos com apresentação teatral, amostras de trabalhos realizados pelos alunos, desfile, exposição de fotos, experimentação de chás de ervas medicinais.

O Centro de Educação Infantil Felipe Hoffmann Martiol apresentou o projeto Tempo de qualidade, Escola e Família, colecionando memórias. O Projeto surge com excelente proposta, uma vez que visa estabelecer laços fortes entre a escola e a família, entre as atividades realizadas pelos professores que buscaram trazer os pais para participarem de algumas experiências com as crianças, foi a elaboração de receitas pelos pais, estes teriam que vir até a sala de seu filho e junto com ele elaborar a receita que trouxe. Os professores confeccionaram a maleta de emoções, para as crianças levarem para casa e assim junto com os pais realizar as atividades, a participação dos pais no cuidado com o jardim. Momentos em que os pais deveriam estar com seus filhos, na leitura de um livro, num passeio com piquenique. O Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida, comunidade do interior com forte e influente origem cabocla veio resgatando um pouco de sua rica cultura com o tem do projeto “O Caboclo ainda vive”. Este projeto contou com a participação de antigos moradores que compartilharam com os alunos histórias e estórias, narradas e contadas, fatos da guerra do contestado, lendas que aguçaram a criatividade dos alunos daquela escola, contudo também a elaboração de sabonetes com ervas medicinais, e elaboração de receitas de comidas típicas da região. Entre os trabalhos realizados pelos alunos está a produção de desenhos retratando as lendas e contos, produção de textos, representação teatral, e os professores realizaram uma tarde cabocla que contou com a participação de moradores que cantaram e tocaram instrumentos, gaita e violão, para abrilhantar ainda mais o trabalho realizado. A participação da comunidade foi de suma importância pois além de valorizar a riqueza local, mostrou a importância que os mais velhos têm na riqueza dos fatos relatado por eles, pois é por eles que podemos conhecer a

origem do povo da região. A escola de Educação Básica Gleidis Rodrigues abordou uma problemática a qual foi evidenciada pelos professores dos anos finais, a falta da prática da leitura o que desencadeia uma grave deficiência na escrita e interpretação dos alunos, dificuldade de compreensão e produção de textos, e por estes apontamentos, colocaram em ação o projeto com o objetivo da leitura de um livro por todos os alunos e professores desta etapa de ensino (6º ao 8º ano), intitulado “Árvore dos três Caminhos”. Para os professores desta escola a leitura é um ato importante para a aprendizagem do ser humano, além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos, aprimorando a escrita, o vocabulário e dinamizam o raciocínio e a interpretação. Os professores se organizaram em grupo por áreas afins, e organizaram uma peça teatral em que cada grupo ficou responsável por um capítulo e como produto final apresentaram no seminário, e também realizaram a exposição de alguns trabalhos, textos e desenhos elaborados pelos alunos, referente a leitura. A escola Municipal de Educação Básica José Maria de Souza realizou um projeto com os alunos do ensino integral, que tem turmas do terceiro ao nono ano desta escola com o tema muito importante introduzindo a sustentabilidade, que traz como título “Estilo Único Creations” pensado e criado por três professoras desta escola, sua proposta é a customização de roupas, que permite as alunos explorarem sua criatividade ao transformarem peças de vestuário que já haviam sido descartadas em algo único e pessoal. Ao produzirem as peças cada um coloca um pouco de sua individualidade, e personalidade, proporcionando um senso de realização e prazer em suas conquistas. Trouxeram como proposta para o seminário o desfile com as peças produzidas. E para finalizar a Escola de Educação Básica Serafina Fontana Bonet apresentou o projeto “De Memórias a Grandes Histórias” que teve uma participação expressiva de todos os professores e alunos desta escola, desde a creche até o quinto ano, público-alvo atendido por esta instituição, na sua abordagem promoveram a valorização da comunidade resgatando a cultura e aproximando a família da escola. O convite para as famílias virem até a escola e compartilhar algo com a turma de seus filhos, com confecção de tapetes, crochê, elaboração de sabão caseiro, receitas de bolos, confecção de bichinhos entre outros trabalhos. A valorização do conhecimento local é fundamental para promover o desenvolvimento e a preservação da diversidade cultural e para desenvolver o senso de responsabilidade e o cuidado com o planeta através de um desenvolvimento sustentável sendo a proposta do projeto elaborado pelos professores desta escola.

E para finalizar todas as ações e experiências desenvolvidas durante a formação e para registro, foi realizado no dia 22 de novembro do ano de 2024 um seminário com todas as contribuições dos projetos, com exposição nos standers, e cada escola ficou com um tempo para comentar sobre os trabalhos que realizaram a importância e a relevância que teve para a escola e a comunidade. A princípio a ideia do seminário era com a participação de toda a comunidade, pais, professores e todos os alunos da rede, mas devido a condição do espaço não foi possível, limitando a presença apenas das escolas com os alunos e professores que participaram do projeto. No seminário foi possível contatar o engajamento e o comprometimento dos professores e alunos, através de todos os registros dos trabalhos elaborados e com a conclusão de um teatro apresentado pelos alunos da Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues do livro “Árvore dos três caminhos” e o desfile de roupas customizadas da Escola Municipal de Educação Básica de José Maria de Souza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta formação continuada vem ao encontro com a necessidade de incluir no processo de ensino aprendizagem a conexão importante da comunidade local com a valorização da cultura, o respeito pela natureza, a preservação e o resgate de costumes e tradições que permeiam a região, assim propondo a ideia de sustentabilidade. E para viver isso na escola é preciso abordar temas fundamentais, que causem provocações em nossos alunos e instiguem eles pensar em ações que auxiliem neste processo.

É importante ressaltar que a aprendizagem ocorre quando nos aprimoramos de algo novo, porém, o que traz significado e que tenha relevância, e quando falamos em cultura e principalmente a nossa cultura, estabelecemos um conhecimento pautado em valores que precisamos resgatar e precisa permanecer para não esquecermos nossas origens, e que o planeta é nossa casa, e precisamos cuidar da nossa casa. Neste sentido, a sustentabilidade está incluída e se queremos deixar nossas futuras gerações em boas condições, precisamos ensinar que é possível transformar, preservar e aproveitar muitas coisas respeitando o nosso meio e vivendo em harmonia com outros seres.

Sendo assim, por meio dos projetos realizados pelos professores da rede de ensino municipal de Timbó Grande foi possível abordar num contexto real alguns problemas existentes nestas comunidades para que em conjunto e colaboração de todos os envolvidos seja possível melhorar, transformar e reformular as ações praticadas. Impactando e em benefício de toda a comunidade escolar

REFERÊNCIAS

DE LA TORRE, S., & de Souza e Silva, V. L. (2015). ECOFORMAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE NA REDE DE ESCOLAS CRIATIVAS. *Revista Dynamis*, 21(1), 15–30. <https://doi.org/10.7867/1982-4866.2015v21n1p15-30>

FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I, EM ESCOLAS CRIATIVAS

NOGARA, Glaucia ¹
BLUM, Carla Luciane²

RESUMO

O presente trabalho se caracteriza como uma proposta de pesquisa vinculada ao curso de Doutorado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGEN/Unicentro), que será desenvolvida na Escola Municipal Professor Didio Augusto, município de União da Vitória – PR, entre as fragilidades observadas na escola, o ensino e aprendizagem em Matemática, devido aos resultados das avaliações externas SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná). O estudo teve como objetivo principal, elaborar uma proposta de ensino para formação de professores que ensinam matemática no Ensino fundamental I, com práticas educacionais criativas, norteado pelo pensamento complexo, transdisciplinar. A metodologia deste estudo se caracterizará por uma pesquisa-ação, apoiada pela pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Espera-se com essa pesquisa, contribuir para ampliação dos referenciais teórico-metodológicos do curso, e professores da Educação Básica da rede municipal de União da Vitória, PR.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino da matemática. Avaliações externas. Escolas Criativas.

INTRODUÇÃO

A pesquisa discorre sobre a Escola Municipal Professor Didio Augusto, no Município de União da Vitória -PR, a instituição está localizada em um bairro com um significativo número de famílias em estado de extrema vulnerabilidade social, com fragilidades e problemas relacionados ao cuidado do meio ambiente. Em razão a esses fatores, a escola desenvolve vários projetos que partem da realidade dos estudantes como forma de aproximação daquele contexto sociocultural e relação com os conteúdos escolares.

A escola conta com 205 estudantes matriculados, distribuídos entre as turmas do Infantil 5 ao 5º Ano do Ensino Fundamental I. O número de matrículas está sujeito a mudanças em virtude de demandas latentes na atual conjuntura. A maior parte dos estudantes reside no bairro em que a escola está situada. Em relação à aprendizagem, observa-se a persistência de dificuldades de uma parte significativa dos estudantes.

No ano de 2021 a escola alcançou IDEB 5,2, o mais baixo do município. Com este resultado, intensificamos projetos que partissem da realidade dos estudantes, como forma de aproximação daquele contexto sociocultural e relação com os conteúdos escolares, e transformação social. Estes projetos foram avaliados por meio do VADECRIE – Instrumento para Avaliar o Desenvolvimento Criativo de Instituições de Ensino e, após as evidências dos resultados, culminaram em 2022 na certificação da escola, pela Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC e pela Asociación de Escuelas Creativas - ADEC como Escola Criativa.

A busca e o desejo de transformação desta realidade, revelam um novo olhar para as práticas educacionais criativas o pensamento complexo, transdisciplinar e ecoformador integrando o currículo ao cotidiano do estudante, de forma mais aberta às mudanças. Segundo Torre e Zwerewicz (2013, p. 141), “nenhuma obra importante surge do momento ou do vazio”. Diante deste contexto, percebe-se que o projeto Rede Escolas Criativas

¹EM Professor Didio Augusto. Doutoranda PPGEN Ensino de Ciências Naturais e Matemática UNICENTRO, Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica – REMPE/PPGEB E-mail:nogglauca@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5786-426X>, <http://lattes.cnpq.br/5626727198612835>.

² UNICENTRO Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail:cblum@unicentro.br, <https://orcid.org/0000-0002-8655-7840>, <http://lattes.cnpq.br/0863582713179217>.

nasceu a partir de construções significativas nas concepções que hoje a fundamentam: complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação.

Escolas Criativas para Torre (2009) são movidas pelas inquietações que abrem caminhos articulados ao cenário educativo, questionam sobre o meio de acrescentar ao currículo estratégias diferenciadas, motivadoras e criativas, e demonstram querer conhecer, querer mudar algo que, do ponto de vista de quem questiona, não está muito bom.

Entre as fragilidades observadas na Escola Municipal Professor Didio Augusto, evidência o ensino e aprendizagem em Matemática, devido aos resultados das avaliações externas SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná), desta maneira o problema da pesquisa versa sobre os seguintes fatos: Quais as contribuições de práticas educacionais criativas para professores que ensinam matemática no Ensino Fundamental I?

Tendo como objetivo geral da pesquisa, elaborar uma proposta de ensino para formação de professores que ensinam matemática no Ensino fundamental I, com práticas educacionais criativas norteado pelo pensamento complexo, transdisciplinar.

Objetivos específicos:

- Analisar as avaliações externas (SAEB, Prova Paraná), habilidade matemáticas para o Ensino Fundamental I, bem como os resultados e fragilidades apresentados pela escola;
- Conhecer as estratégias didáticas utilizadas pelos professores que ensinam matemática, na escola Municipal Professor Didio Augusto;
- Identificar junto aos estudantes do 5º ano da escola investigada, estratégias didáticas criativas que contribuem para desenvolver competências e habilidades que servem não apenas para o contexto de sala de aula, mas para contextos distintos;
- Desenvolver a partir do planejamento pertinente práticas educacionais criativas que visem a aprendizagem de matemática a partir da vida e para a vida;

METODOLOGIA

A realização deste estudo se caracterizará por uma pesquisa-ação, apoia pela pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” Tripp (2005, p.445).

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica entende-se a leitura, análise e a interpretação de material impresso, podemos citar livros, periódicos, imagens, manuscritos, mapas, entre outros. Nesse sentido, “os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência. Em função de sua forma de utilização, podem ser classificados como de leitura corrente ou de referência”.

Para a coleta de dados serão utilizadas análise documental; questionário e grupo focal. O questionário será para professores que ensinam matemática, procurando priorizar a aplicação individualizada, uma vez que, dessa maneira, é possível que o pesquisador interaja com os sujeitos da pesquisa, de forma com que eles se sintam à vontade em expressar sua opinião Bauer; Gaskell (2002).

O grupo focal representa o acesso às informações referente aos estudantes do 5º ano, buscando colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, possibilitando a análise de problematização de um tema com mais profundidade, segundo Yin (2016, p. 121) “[...] ao conversar que é parte natural das comunicações faladas rotineiras de todas as pessoas”

Primeira etapa, levantamento a partir de pesquisas precedentes, avaliações externas SAEB, Prova Paraná, e análise dos resultados obtidos pela escola;

Segunda etapa, coleta de dados a partir de questionário, a fim de conhecer as práticas educacionais dos professores que ensinam matemática na referida escola;

Terceira etapa, realização de grupo focal junto aos estudantes do 5º ano da escola investigada, a fim de identificar práticas educacionais que contribuem com o ensino de matemática;

Quarta etapa, elaboração de uma proposta de ensino para formação continuada de professores que ensinam matemática no Ensino Fundamental I, com práticas educacionais criativas, norteadas pelo pensamento complexo, transdisciplinar;

Quinta etapa aplicação do Produto Educacional na escola, para professores que ensinam matemática no Ensino Fundamental I;

Sexta etapa, análise e resultados da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Portanto, escolas criativas compreendem que o processo educacional deve ser desenvolvido de forma humanizada, criativa e transformadora, desta maneira as avaliações externas SAEB e SAEP nos façam repensar, que o conhecimento deve ser vivenciado a partir da realidade dos estudantes. Moraes (2008) destaca que as políticas e estratégias adotadas criam uma concepção de tratamento homogêneo no que se referindo aos professores em geral e ao priorizar a homogeneização, proporciona-se um método igual para todos, sem pensar nas diferenças de cada um.

Portanto, é importante que os professores, possam compreender e reconhecer as individualidades de cada estudante, sabendo que são capazes de aprender de diversas maneiras. Quando se tem um olhar para o todo, a compreensão do estudante como pessoa humana que traz consigo saberes, o conhecimento pertinente, para que a escola seja um ambiente de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), documento que norteia o ensino no Brasil, traz a matemática tanto como estratégia de ensino, quanto habilidade a ser adquirida., sendo que o “desenvolvimento dessas habilidades está intrinsecamente relacionado a algumas formas de organização da aprendizagem matemática, com base na análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática” Brasil (2018, p.266).

O professor é o condutor deste caminho quando permite-se posicionar sem nada impor, despertar interesses que partam de sua paixão de ensinar. Morin (2000) destaca a virtude cognitiva do princípio de Pascal, no qual a educação do futuro deverá se inspirar, não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes.

Edgar Morin, sugere a reforma do pensamento, sendo que pensar, todos os seres humanos o fazem, contudo existe modos iguais e, ao mesmo tempo, diferente em todo pensar. Desta maneira o ensino da matemática deve ser repensado, pois os pensamentos e os saberes mudam de uma pessoa para a outra. Muitas vezes existem divergências sobre como pensar e as formas de pensar.

Em contrapartida, a transdisciplinaridade propõe atitudes que vão além, articulando diálogo entre saberes, investindo em práticas educacionais criativas a partir do contexto escolar em que vivem os estudantes. A transdisciplinaridade se situa entre as disciplinas, através das disciplinas e além das disciplinas Nicolescu (1999) e tem a finalidade de aproximar os campos do saber sem fragmentações.

Neste sentido, é necessário que se tenha uma maneira de pensar que articule saberes entre si, o que Morin denomina de “religação dos saberes”. Sendo necessário formar estudantes autônomos, pensantes, questionadores, críticos e criativos, favorecendo o desenvolvimento intelectual, social e afetivo de cada um, a criatividade está presente naturalmente em todo ser humano, desta forma indiferente da faixa etária, da atividade ou área de atuação, toda pessoa tem potencial para ser criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, esta pesquisa, contribui significativamente para ampliação dos referenciais teórico-metodológicos para novas pesquisas no curso de Doutorado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGEN/Unicentro), bem como de professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de União da Vitória e região. Contribuir com a Rede Internacional de Escolas Criativas RIEC/ADEC³, RIEC/ECOFOR, RIEC/BRASIL e demais Núcleos da RIEC, bem como, fomentar o Acordo de Cooperação Internacional n. 001/2019 – Rede Internacional de Escolas Criativas⁴, que tem por finalidade fortalecer atividades de ensino, pesquisa, extensão e formação realizadas com apoio da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, cujo objetivo é colaborar na identificação, potencialização e difusão de instituições educativas que desenvolvam práticas de ensino, pesquisa e formação criativas, transdisciplinares e ecoformadoras, em âmbito nacional e internacional, visando a valorização de iniciativas que apoiam a religação dos saberes, a formação integral e a consciência planetária.

REFERÊNCIAS

- BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 mar. 2025.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.
- MORIN, E. **Os sete Saberes necessários a educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Triom, 1999.
- TORRE, S. **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.
- TORRE, S. **Movimento de Escolas Criativas: fazendo parte da história de formação e transformação**. In: ZWIEREWICZ, M. (Org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas em foco**. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 139-162.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

³ RIEC/ADEC: Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC) e Asociación de Escuelas Creativas (ADEC) disponível no site: <https://www.escuelascreativas.es/contacto.html>

⁴ Acordo de Cooperação Internacional Nº 001/2019 – Rede Internacional de Escolas Criativas. As Instituições de Educação Superior – IES que assinaram este acordo são – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP; Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ; Universidade Estadual de Goiás – UEG; Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO; Universidade Federal de Alagoas – UFAL; Universidade Federal de Goiás – UFG; Universidade Federal de Tocantins – UFT; Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI; Universidade Mayor de San Andrés – UMSA; Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB; Institut de Desenvolupament Professional – IDP-ICE; Instituto de Estudos Superior de Fafe – IESF; Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC; Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE; Faculdades Magsul – MAGSUL; Asociación de Escuelas Creativas – ADEC; Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. Como membro da RIEC/ADEC, atuei numa ação conjunta para a consolidação das metas estabelecidas neste acordo.

DOCÊNCIA E SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO: REFLEXÕES A PARTIR DE FORMAÇÕES CONTINUADAS DE PROFESSORES

KRATSCH, Henriko¹
GORRIARAN, Yasmim Iara Maia²
GOMES, Allan Henrique³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir os resultados parciais de um projeto de pesquisa integrado ao núcleo de estudos da região norte de Santa Catarina em 2024. O Performa é uma metodologia que realiza formação continuada para professoras da educação básica com o enfoque no protagonismo docente. Pretende-se focar nos dois primeiros eixos do percurso: biográfico e do trabalho. Tem-se como lente central para a análise o conceito de “sofrimento ético-político” formulado por Bader Burihan Sawaia (2007). A partir dos encontros formativos propostos, deve-se entender o papel da escuta e acolhimento contra possíveis sofrimentos gerados pelo incentivo das práticas engessadas, e assim incentivar práticas libertárias.

Palavras-chave: Sofrimento ético-político. Formação docente. Metodologias participativas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado de um projeto que tem como objetivo desenvolver metodologias participativas de pesquisa em colaboração com professores de educação básica de Joinville (SC), tendo como enfoque análises sobre os processos formativos. Outro propósito da iniciativa é o de fortalecer espaços de colaboração interdisciplinar e comunitária nos campos educacionais. A proposta também dialoga com investigações anteriores que, por meio de formações com docentes da rede pública, demonstraram avanços significativos não apenas nas abordagens metodológicas, mas também nas dimensões ética, estética e conceitual da produção de conhecimento (Senem; Gomes; Silveira, 2024).

O projeto se debruça e se conecta com os percursos formativos docentes, focando nas metodologias participativas, pois se preza por um processo contra a lógica neoliberal de algo pronto e rápido, utiliza-se a metodologia Performa, busca-se pensar os diálogos a partir dos eixos biográficos e do trabalho. A partir desses eixos pretende-se analisar os relatos com o apoio do termo “sofrimento ético-político”, da estudiosa Bader Burihan Sawaia (2007), que diz que “a relação positiva entre o poder que tem um corpo de ser afetado, na forma de emoções e sentimentos, e o seu poder de agir, de pensar e desejar” (Sawaia, 2009, p. 367). Pensando esses afetos nos profissionais da área da educação básica que visam a justiça social e demais valores coletivos, pode-se aparecer esse sofrimento no fazer docente.

Sendo assim, busca-se articular teoria e prática, considerando o sofrimento ético-político dos docentes, entendido como a relação entre os afetos e a capacidade de agir, pensar e desejar; e deste modo, evidencia-se a importância de percursos formativos docentes que reconheçam as dimensões subjetivas e coletivas do fazer docente, voltadas à justiça social e à construção de espaços colaborativos.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). henriko.psi@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-1539-734X>, <http://lattes.cnpq.br/5383714547377666>.

² Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). yasmim.gorriaran25@univille.br, <https://orcid.org/0009-0004-4271-9600>, <https://lattes.cnpq.br/4033503129148180>

³ Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) na graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Integra o Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades (NEPS). allan.gomes@univille.br, <https://orcid.org/0000-0001-5366-8600>, <http://lattes.cnpq.br/415372775263193>

METODOLOGIA

O presente estudo, de natureza qualitativa, apresenta parte dos resultados de um projeto de pesquisa integrado, vinculado a um núcleo de estudos situado na região norte de Santa Catarina. Esse projeto desenvolve percursos formativos com professores da rede de educação básica, visando à promoção de práticas colaborativas no campo da pesquisa educacional. Fundamentado em metodologias participativas, o trabalho busca fortalecer espaços de interlocução interdisciplinar e comunitária, concebendo os docentes não como coadjuvantes, mas como sujeitos ativos no processo formativo (Brandão e Streck, 2006). A adoção das metodologias participativas justifica-se pelo caráter inventivo, reflexivo e dialógico do projeto, que se estrutura sobre o protagonismo docente ao longo de todo o percurso. A proposta metodológica, denominada PERFORMA, está organizada em cinco eixos temáticos, operacionalizados em aproximadamente dez encontros híbridos ao longo da formação. Esses encontros geraram vasto material documental — incluindo imagens, áudios e transcrições — que compõem o acervo PERFORMA. A partir dessa abordagem, as professoras e os professores são compreendidos como co-produtores do conhecimento, destacando-se sua capacidade de criação pedagógica e autoria intelectual (Senem, Gomes e Silveira, 2024).

O primeiro eixo, denominado “Eixo Biográfico”, visa à valorização das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes por meio de relatos de vida. Neste momento inicial, os pesquisadores assistentes têm a liberdade metodológica de escolher os recursos mais adequados para captar e compreender a singularidade das histórias apresentadas. A centralidade da biografia enquanto instrumento formativo reside na sua capacidade de fascinar e sensibilizar, conforme destaca Carino (1999, p. 153): “Biografias fascinam. Raros são os que se ficam indiferentes diante das vicissitudes de uma vida.” De modo similar, Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371) enfatizam que, por meio das narrativas, “é possível compreender como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados.”

O segundo eixo, intitulado “Eixo do Trabalho Docente”, propõe uma reflexão sobre a prática profissional dos professores, enfocando não apenas as ações didáticas, mas também os elementos sociais e subjetivos que compõem sua trajetória de trabalho. A análise do fazer docente é ampliada para abarcar os contextos em que se dá a atuação educacional, considerando a mediação pedagógica como um processo voltado à promoção de atividades humanizadoras. Nesse sentido, Mello e Lugle (2014) defendem que a mediação deve oportunizar ao sujeito a apropriação e o desenvolvimento das qualidades humanas em sua plenitude. Embora o percurso formativo compreenda ainda três outros eixos — o conceitual, o estético e o coletivo — a presente discussão se restringe aos dois primeiros, por serem os que mais explicitam a intencionalidade pedagógica e a potência formativa do projeto, sobretudo no que tange à escuta sensível e à valorização das experiências docentes como fontes legítimas de conhecimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Mello e Lugle (2014), a escola tem como finalidade central a formação integral do ser humano, promovendo o desenvolvimento das dimensões cognitivas, afetivas e sociais, a fim de favorecer sua plena humanização. Nessa perspectiva, a aprendizagem na infância deve ser compreendida como um componente crucial desse processo formativo, o que requer uma análise criteriosa sobre os métodos e instrumentos capazes de potencializar tal desenvolvimento (Vygotsky, 2001). A mesma linha de pensamento é reforçada pelos autores ao argumentarem que a relação educativa se constitui por meio do diálogo entre educadores e educandos, em uma dinâmica intersubjetiva marcada pela troca de experiências e saberes. Esse vínculo, pautado na cooperação, rompe com modelos pedagógicos autoritários e favorece a construção coletiva do conhecimento. Freire (1996), nesse contexto, destaca que ensinar envolve o enfrentamento do inusitado e a abertura ao novo. Para ele, formar o outro é um ato de compromisso com seu protagonismo,

possibilitando o florescimento de sua autonomia e a superação de limites anteriormente impostos.

Entretanto, é imprescindível considerar as condições de trabalho e formação dos profissionais da educação no Brasil, as quais vêm sendo gradualmente deterioradas, impactando diretamente a atratividade da docência como escolha profissional. Esse cenário é reflexo de uma lógica neoliberal que subordina a educação aos princípios do mercado, promovendo sua mercantilização. Tal processo resulta não apenas na precarização material do exercício docente, mas também na desvalorização simbólica da profissão. Como apontam Tumolo e Fontana (2008), essa percepção negativa da carreira docente está amplamente documentada em estudos acadêmicos recentes.

Nesse sentido, compreender os efeitos da precarização sobre a trajetória dos docentes exige uma abordagem que integre tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos da experiência profissional. Embora haja amplo reconhecimento da necessidade de valorização do magistério em múltiplas dimensões, é fundamental dar visibilidade à criatividade pedagógica emergente nos contextos escolares e escutar ativamente os desafios enfrentados e as estratégias construídas coletivamente pelos educadores (Kratsch, Andrade e Silveira, 2024). Tal abordagem rompe com concepções reducionistas que atribuem ao professor, de maneira isolada, a responsabilidade pelo êxito educacional. Ao contrário, evidencia a urgência de políticas públicas que sustentem práticas pedagógicas inovadoras e promovam a valorização real e efetiva da profissão docente (Souza *et al.*, 2024).

A práxis psicossocial deve articular o fortalecimento da ação educativa com o enfrentamento das desigualdades estruturais e da naturalização das formas contemporâneas de exclusão. Para isso, torna-se imprescindível incorporar a dimensão afetiva nas políticas de inclusão, reconhecendo a busca pela felicidade coletiva como um direito de cidadania e uma responsabilidade do Estado. No entanto, essa abordagem não pode negligenciar as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade, tampouco se apoiar em perspectivas individualistas que, ao privilegiar excessivamente o campo privado, esvaziam a ação política e reproduzem lógicas subjetivas de cunho narcisista (Sawaia, 2007).

Assim, ao considerar que o “sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas” (Sawaia, 2007, p. 104), torna-se evidente que tal sofrimento está presente nas vivências cotidianas dos professores participantes do projeto, bem como de inúmeros outros profissionais da educação no Brasil e em outras partes do mundo. No entanto, os percursos formativos possibilitam a expressão dessas narrativas, permitindo que os educadores revisitem e ressignifiquem suas práticas pedagógicas à luz de uma escuta sensível e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de formação docente relacionado com as metodologias participativas pode ser um aliado potente na elaboração de uma pedagogia crítica e emancipadora. Além disso, o espaço de escuta e diálogo são importantes formadores de comunidade e relação entre as docentes em seu local de trabalho. A fala e a escuta atenta são poderosos combatentes ao sofrimento psíquico e ao individualismo implicado por conta do capitalismo e do neoliberalismo. A lógica mercantil e empreendedora que invade a educação tem incitado cada vez mais a competição e a exploração dos professores, podendo acarretar um fazer docente engessado e tecnicista, perdendo de foco a prática pedagógica libertária,

O Performa se apresenta como um processo de reconexão do professor com a sua práxis e com sua história de formação e de vida, pois não é possível desvincular o trabalho da história pessoal. Por isso a escolha de análise dos dois eixos. Com isso também se entende que o sofrimento ético-político é resultado de um longo processo de colonização e pode se manifestar de diferentes formas no fazer docente, onde pode-se compreender que as metodologias participativas são, então, uma forma de resistência e combate a essa lógica. Nesse sentido, refletir sobre essas práticas e seus impactos nos processos

formativos é fundamental para fortalecer caminhos coletivos que visem a construção de uma educação mais humana, crítica e solidária.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo. R. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.
- CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n.76, p 153-182, agosto, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes a práticas educativas**. 25° ed. São Paulo: paz e terra, 1996.
- KRATSCH, Henriko; ANDRADE, Leticia; SILVEIRA, Gabriela Kunz. O eixo conceitual do projeto Performa: análise das temáticas trabalhadas em percursos formativos com professoras(es). **Caderno de Iniciação Científica: PIC** volume 26, v. 26, p.29-34, 2024.
- MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de Professores: implicações pedagógicas da teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos**, Marília, vol.1, n.2, 2014.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v.27, n.1, p. 369-386, abril, 2011
- SAWAIA, Bader Burian. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. B. Sawaia (Org.), **As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade** (7ª ed., pp. 97-119). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, p. 364-372, 2009.
- SENE, Guilherme; GOMES, Allan Henrique; SILVEIRA, Gabriela Kunz. A dimensão biográfica na formação docente continuada: transformações e complexidades. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**, v. 9, p. 1-24, 2024.
- SOUZA, Flávia; PADILHA, Gabrielle; RAMOS, Júlia; SCHIESSL, Liliane; ANDRADE, Letícia; SILVEIRA, Gabriela Kunz. **Efeitos do neoliberalismo no trabalho docente: Uma análise à partir do Estágio em Psicologia Educacional**. In: 11° Semana Univille de Ciência, Sociedade e Tecnologia - SUCST, 2024. p. 141.
- TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, Apr. 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone editora LTDA, 2001.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA DISCIPLINA “PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS COM BEBÊS”CABRIOTI, Mariana Amalia da Costa Cabrioti¹CABRAL, Marina Colhado²BARROS, Marta Silene Ferreira³**RESUMO**

Este relato de experiência busca evidenciar o estágio de docência realizado na disciplina “Pressupostos Teórico-Metodológicos com Bebês”, na Universidade Estadual de Londrina. Objetivava-se apresentar e refletir criticamente sobre os processos de formação docente, à luz da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase na produção da identidade profissional e no fortalecimento de práticas pedagógicas mais qualificadas no trabalho com bebês e crianças de 0 a 3 anos. A metodologia envolveu oficinas de contação de histórias valorizando a estética, articulando teoria e prática por meio da literatura infantil como mediação simbólica e cultural. Durante o percurso, foram identificadas fragilidades como a ausência de repertório cultural e a reprodução de práticas sem base teórica e, portanto, espontaneístas. Como resultado, elaborou-se uma curadoria crítica de obras literárias para bebês, que subsidiou a criação de planos de aula pelos estudantes. A experiência evidenciou a importância de práticas formativas fundamentadas, sensíveis e esteticamente qualificadas no trabalho com a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estágio de Docência. Formação de Professores. Literatura Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência faz parte do projeto de pesquisa “Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento do psiquismo na Educação Escolar: contribuições de Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin e Galperin para a formação humana”, e do Grupo de Pesquisa “Formação praxis e emancipação na aprendizagem escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano - FOCO”, e tem por finalidade socializar o estágio de docência realizado em nível de pós-graduação *stricto sensu* na disciplina de “Pressupostos Teórico-Metodológicos com Bebês”, vinculada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. A atividade foi desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2024, envolvendo os estudantes do curso de Pedagogia em formação inicial.

O relato tem como objetivo principal apresentar e refletir criticamente sobre os processos de formação docente, à luz da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase na produção da identidade profissional e no fortalecimento de práticas pedagógicas mais qualificadas no trabalho com bebês e crianças de 0 a 3 anos.

A escolha da disciplina se deu pela relevância da primeira infância no desenvolvimento humano e pela necessidade de aprofundar os estudos sobre os fundamentos teórico-metodológicos voltados à educação de bebês. Nesse contexto, buscamos destacar o papel da literatura infantil, embasando-nos nos critérios propostos por Jambersi (2014) para a seleção de obras destinadas a esse público.

As atividades do estágio foram orientadas por três objetivos específicos: apresentar uma curadoria de obras literárias de qualidade voltadas a bebês; refletir sobre os desafios enfrentados pelos estudantes de graduação na apropriação dos fundamentos estéticos da

¹ Universidade Estadual de Londrina - UEL. mariana.amalia@uel.br, <https://orcid.org/0009-0001-8608-6436>, <http://lattes.cnpq.br/8977250975388804>.

² Universidade Estadual de Londrina - UEL. colhadomarina@uel.br, <https://orcid.org/0009-0006-9093-4019>, <http://lattes.cnpq.br/0483262832981608>.

³ Universidade Estadual de Londrina - UEL. mbarros@uel.br, <https://orcid.org/0000-0002-1924-8490>, <http://lattes.cnpq.br/3400612251090722>.

contação de histórias; e identificar lacunas na formação teórico-prática dos futuros pedagogos no que tange à inserção de práticas culturais significativas na Educação Infantil.

Durante o percurso formativo, observamos dificuldades expressivas entre os acadêmicos, como a redução da infância à utilização de diminutivos, a ausência de repertório cultural, a não identificação com a função investigativa da docência e a superficialidade na apropriação de saberes pedagógicos. Tais fragilidades evidenciaram a urgência de práticas formativas que transcendam o senso comum e promovam uma formação crítica, reflexiva e culturalmente rica, capaz de romper com a lógica da cultura de massa e do conhecimento empírico.

DESENVOLVIMENTO

A experiência do estágio teve início com o planejamento conjunto com a docente responsável pela disciplina, cuja ementa previa o estudo dos fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho pedagógico com bebês. A proposta foi organizar momentos teóricos e práticos a partir de brincadeiras e contação de histórias, como estratégia educativa essencial para o desenvolvimento sensível, estético e cognitivo dos pequenos. Para este relato de experiência, o foco recai sobre os aspectos relacionados às práticas de contação de histórias e sua relevância no trabalho com bebês e crianças pequenas.

No planejamento didático das aulas, propusemos momentos de reflexão teórica embasados na Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nos escritos de Vigotski (2003), Saito e Barros (2019), Cheroglu e Magalhães (2016), Arce (2013) e Jambersi (2014), que defendem a centralidade das mediações simbólicas no processo de humanização. Nos estudos, discutimos as especificidades do desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos — desde a vida uterina até o terceiro ano de vida —, considerando o papel essencial da cultura na constituição dos processos psíquicos da criança e a relação intrínseca entre desenvolvimento infantil e mediação cultural (Cheroglu; Magalhães, 2016).

A compreensão do papel das linguagens simbólicas — como a literatura — enquanto instrumento para o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas foi fundamental para a ressignificação das práticas pedagógicas. Para que esse trabalho fosse conduzido sob uma perspectiva estética e culturalmente orientada, foi igualmente necessário reconhecer o bebê como sujeito ativo, cujas primeiras relações com o mundo humano se estruturam a partir dos vínculos afetivos estabelecidos com os adultos. Cabe ao adulto, portanto, oferecer experiências iniciais dotadas de alta qualidade simbólica, estética e emocional. Com esse propósito, propusemos oficinas práticas que possibilitaram aos acadêmicos vivenciarem os fundamentos teóricos em situações concretas de sala de aula, ampliando seu repertório, aprofundando o pensamento crítico e contribuindo para a formação de práticas pedagógicas mais qualificadas no estágio da graduação e no trabalho futuro com bebês e crianças pequenas.

As oficinas de contação de histórias foram organizadas com ênfase na estética da linguagem oral, gestual e visual. Juntamente conosco, com a finalidade de enriquecer os estudos planejados, convidamos docentes do grupo FOCO, especialistas em Artes Cênicas, Pedagogia, Artes Visuais, Educação Física e Literatura Infantil.

Foram explorados diferentes estilos narrativos — como a proferição do texto, o uso de objetos e a sonorização — com o objetivo de romper com formas simplificadas ou caricaturais de contação. Buscamos incentivar os acadêmicos a experienciar o texto literário como expressão artística plena, sensível e potente. Trabalhamos aspectos como entonação, ritmo, pausas, gestualidade e a elaboração de uma relação afetiva e estética com a obra. As oficinas configuraram momentos de vivência, escuta sensível e análise crítica, possibilitando aos estudantes pensarem sobre o papel do educador como o sujeito que medeia a cultura elaborada no processo de formação das crianças pequenas (Saito; Barros, 2019).

Ao longo das atividades, surgiram debates instigantes sobre a forma como a infância é compreendida no cotidiano escolar e na formação universitária. Muitos estudantes revelaram nunca terem tido contato com determinadas obras ou sequer considerado a

literatura como ferramenta essencial para o trabalho com bebês. A naturalização do uso de diminutivos, o uso de livros com conteúdo empobrecidos e a repetição de práticas herdadas da cultura de massa emergiram como sinais da fragilidade formativa.

Diante disso, tornou-se necessário reafirmar a importância da contação de histórias na Educação Infantil em sua dimensão ética e estética. As histórias existem para serem sentidas e vivenciadas como expressões verbais, corporais e imagéticas, contribuindo para o desenvolvimento da memória, da capacidade de espera, da interação social, além de ampliar o repertório cultural e enriquecer a imaginação e a criação das crianças (Jambersi, 2014).

Do mesmo modo, é fundamental compreender que a literatura não deve ser reduzida a um meio para transmitir lições morais ou ensinamentos pedagógicos desprovidos de experiência estética (Vigotski, 2003). A literatura infantil não se limita à utilização de linguagens simplificadas com o intuito de facilitar a compreensão da criança — prática que frequentemente leva à redução de histórias clássicas, à banalização da poesia e à produção desprovida de conteúdos elaborados. Tal reducionismo acaba por alimentar um sentimentalismo superficial, visto equivocadamente como traço próprio da literatura infantil. Como resultado, essas ações pedagógicas tendem a refletir uma ausência de apuro estético, um estilo artisticamente pobre e uma concepção limitada do psiquismo infantil (Vigotski, 2003).

Para superar as fragilidades levantadas, e considerando as orientações teóricas supracitadas, como produto final do Estágio de Docência, realizamos uma seleção e análise de obras literárias destinadas a bebês e crianças de até três anos. Utilizamos como critério os parâmetros definidos por Jambersi (2014), que valoriza aspectos como qualidade textual, riqueza estética, relação entre imagem e palavra, e potencial de significação. Foram escolhidos títulos que fugissem da lógica utilitarista ou meramente instrucional, privilegiando obras com potencial poético e artístico, unindo literatura e artes visuais. Esse processo de curadoria foi apresentado e disponibilizado aos acadêmicos com o intuito de ampliação de repertório e possibilidade de uma síntese crítica para a utilização intencional do instrumento.

A culminância da experiência ocorreu com a elaboração de planos de aula pelos estudantes do curso de Pedagogia, nos quais integraram as discussões teóricas e as vivências práticas desenvolvidas ao longo da disciplina. Observamos indícios de aperfeiçoamento na capacidade de argumentação dos acadêmicos, bem como na elaboração de propostas mais qualificadas do ponto de vista estético, ético e pedagógico.

Após o contato com diferentes obras literárias voltadas para crianças de 0 a 3 anos, a contação de histórias passou a ser incorporada pelos acadêmicos também no planejamento de brincadeiras e atividades pedagógicas assegurando o conteúdo. Mesmo que, segundo a Teoria Histórico-Cultural, a atividade principal nessa faixa etária ainda não seja a brincadeira em si, mas sim a comunicação emocional direta e a atividade objetual manipulatória, é importante considerar que a brincadeira pode ser definida como uma atividade que se inicia muito antes de se tornar principal. Esse processo tem início com a manipulação de objetos e é marcado por uma fase preliminar de imitação do adulto como modelo de ação para a criança. Assim, a contação de histórias, ao ser mediada pelo adulto, contribui para o desenvolvimento dessas formas iniciais de atividade, pois a evolução da brincadeira está pautada nas interações estabelecidas pelas crianças com os adultos/professor (Arce, 2013). Além de utilizarem algumas das obras recomendadas durante a disciplina, os estudantes ampliaram seu repertório, buscando outros livros que dialogassem de forma integrada com as propostas elaboradas por cada grupo em seus planejamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de Estágio de Docência na disciplina “Pressupostos Teórico-Metodológicos com Bebês” permitiu uma rica imersão nos desafios da formação inicial de

professores, evidenciando a importância de práticas educativas ancoradas em fundamentos teóricos sólidos e numa visão estética e humanizadora da infância.

Por meio das oficinas de contação de histórias e, posteriormente o acesso à curadoria de obras literárias que realizamos como produto final do Estágio de Docência, os estudantes foram convidados a revisitar suas concepções sobre a educação de bebês, compreendendo que ensinar nessa etapa exige mais do que cuidado e afeto: exige conhecimento, intencionalidade pedagógica e compromisso com a formação integral da criança.

A Teoria Histórico-Cultural forneceu subsídios fundamentais para que os acadêmicos compreendessem o papel da linguagem simbólica e da mediação cultural no processo de desenvolvimento infantil. Essa compreensão, aliada à reflexão sobre a própria identidade como futuros docentes, possibilitou um deslocamento da perspectiva empírica ou naturalizada da Educação Infantil para uma atuação mais crítica e fundamentada.

Entretanto, o estágio também revelou a necessidade urgente de fortalecimento da formação inicial nos cursos de Pedagogia, especialmente no que diz respeito à valorização das linguagens artísticas, da pesquisa como princípio educativo e do compromisso ético-político com a infância. A ausência dessas dimensões na formação pode comprometer a práxis pedagógica e perpetuar uma educação empobrecida, pautada no senso comum e na reprodução de modelos estereotipados.

Por fim, reafirmamos a importância de relatos de experiências como este, que tornam visíveis os caminhos, os desafios e as possibilidades na formação de professores. Que tais experiências possam contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil e para a construção de uma escola mais sensível, estética, justa e transformadora desde os primeiros anos de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido, fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Interações ou Brincadeiras? Afinal, o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica?. In: ARCE, Alessandra (org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

JAMBERSI, Belissa do Pinho. A arte de contar histórias na sala de aula: do didatismo ao encantamento. In: ARCE, Alessandra (Org.). **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

SAITO, Heloisa Toshie Irie; BARROS, Marta Silene Ferreira. A prática pedagógica na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nádia Mara (Orgs.). **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 109–121.

VIGOTSKI, L. S. Educação estética. In: VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 225–248.

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS FORMATIVOS CONTRA-HEGEMÔNICOS NO SUL GLOBAL A PARTIR DO PERFORMARIBEIRO, Camila Schlickmann¹ALVES, Alicia²GOMES, Allan Henrique³**RESUMO**

O PERFORMA - Percursos formativos docentes, é um projeto de pesquisa, ensino e extensão que atua na Rede Pública de Ensino da região Norte Catarinense. Seu objetivo é promover percursos formativos, com uma perspectiva reflexiva, crítica e inventiva, valorizando os saberes docentes, a partir das realidades latino-americanas. Distanciando-se das tradicionais formações tecnicistas, o PERFORMA, orientado pelas pesquisas participativas, vêm construindo abordagens não hegemônicas, pautadas no diálogo e na reflexão. Portanto, busca-se apresentar o projeto, suas premissas e a metodologia empregada, haja vista a importância de espaços formativos de resistência ao padrão hegemônico e dos avanços do PERFORMA no decorrer de sua existência. Objetiva-se refletir acerca dos desafios dos percursos formativos, sua dissonância aos padrões tecnicistas e problematizar as implicações das realidades latino-americanas no campo da educação. Para tanto, utilizar-se-á a pesquisa bibliográfica e descritiva, com o fim de apresentar o projeto, expor brevemente seu processo e embasar teoricamente o percurso formativo.

Palavras-chave: Metodologias Participativas. Formação Docente. Decolonialidade. PERFORMA.

INTRODUÇÃO

As discussões apresentadas partem de um projeto de Formação Docente denominado PERFORMA, realizado na Rede Pública de Ensino da região Norte Catarinense e que está em andamento, vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação no Norte Catarinense. Pretende-se discutir a relevância de percursos de formação docente de viés reflexivo, crítico e inventivo, que valoriza os saberes e trajetórias das trabalhadoras da educação. Orientado pelas metodologias participativas, o projeto constitui-se um espaço de resistência e de dissonância aos padrões tecnicistas das Formações Docentes. Objetiva-se no presente trabalho refletir acerca dos desafios dos percursos formativos, sua dissonância aos padrões tecnicistas e problematizar as implicações das realidades latino-americanas no campo da educação. Para tanto, utilizar-se-á a pesquisa bibliográfica e descritiva, com o fim de apresentar o projeto, expor brevemente seu processo e embasar teoricamente o percurso formativo.

METODOLOGIA

O projeto de Formação Docente (PERFORMA) com Professoras da Rede Pública de Ensino da região no Norte Catarinense, objetiva contribuir com a formação de trabalhadoras/res no campo da educação, ofertando gratuitamente percursos de formação arquitetados através das metodologias participativas. O respectivo projeto ocorre desde 2020, quando aprovado pelo CEPESH UNIVILLE sob o parecer 4.357-090 e articula ações de ensino, pesquisa e extensão, além de integrar um Núcleo de Pesquisa vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação. Nesta etapa do projeto as formações ocorrem em três territórios distintos e cada formação tem em média a participação de 10 professoras.

O percurso é materializado através de encontros por eixos temáticos, sendo eles: Biográfico; Trabalho Docente; Conceitual; Estético e Coletivo. São dois encontros com cada

¹ Universidade da Região de Joinville. camila.acka@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9215-1241>, <https://lattes.cnpq.br/8353853214226828>.

² Universidade da Região de Joinville. psi.aliciaalves@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-8304-9025>, <http://lattes.cnpq.br/7249561504994814>

³ Universidade da Região de Joinville. allanhg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5366-8600>, <http://lattes.cnpq.br/4153727775263193>

docente por eixo, totalizando dez encontros ao final do percurso. Torna-se relevante pontuar brevemente a estruturação de cada eixo, respectivamente, no eixo biográfico as professoras são convidadas a narrarem suas trajetórias de vida e magistério, da formação inicial às referências na profissão, a pergunta mobilizadora é “conte como você se tornou professora”; o eixo trabalho visa conhecer os desafios do trabalho por meio de narrativas, contando também com visitas escolares e fotografias, buscando refletir junto com as professoras as condições de atuação; no eixo conceitual é realizado uma mediação conceitual a partir de leituras apontadas pelas professoras como importantes para o momento da formação, as escolhas emergem de discussões anteriores, fundando um percurso comprometido com a trajetória de cada professora; o eixo estético compartilha da perspectiva da educação estética, mirando na atividade criadora e na inventividade docente em atividades que visam mobilizar afetos e reflexões acerca do ser docente; o último momento do percurso, eixo coletivo, é voltado para a reflexão coletiva do trabalho docente na sua dimensão política e também é um momento para que as professoras possam avaliar a formação como um todo. Em média, os encontros duram cerca de 60 minutos e são alternados entre encontros virtuais e presenciais, individuais e coletivos, compreendendo a demanda de cada momento na formação.

Os encontros geraram um acervo documental potente para estudos neste campo, com investigações já realizadas pelo curso de Graduação em Psicologia e Mestrado em Educação. Ainda, no ano de 2024, iniciou-se uma nova etapa do projeto, com o objetivo de qualificar a metodologia utilizada nos percursos. Em suma, além de aperfeiçoar os protocolos de registro e proteção das informações, a etapa consiste em compartilhar e refletir com os próprios docentes, participantes ou não do percurso, os resultados preliminares.

O desenvolvimento dessa nova fase se alicerça na concepção de que, ontologicamente, todos os encontros entre humanos possuem o poder de invenção e transformação, conforme aduz Rancière, quando propõe o Método da Igualdade. Em diálogo com a perspectiva das metodologias participativas, o filósofo franco-argelino Jacques Rancière propõe a discussão acerca do Método da Igualdade, apostando na igualdade das inteligências rompendo com a divisão “entre os sujeitos da ciência e os sujeitos que são objetos da ciência” (Rancière, Jdey, 2016, p. 26), exigindo uma postura de igualdade entre os participantes, fraturando a lógica de quem explica e de quem é explicado (Rancière, Jdey, 2016).

Compor a montagem do percurso a partir das metodologias participativas é realizar a formação a partir da criação, compreendendo que a participação das professoras é fundante na construção dos encontros. O PERFORMA não se configura como um percurso pronto, enlatado para ser consumido, ao contrário, é uma formação que preza pela horizontalidade possibilitando que os encontros sejam firmados na dialogia, em um espaço de escuta ancorado na realidade docente.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO SUL GLOBAL: PERCURSOS FORMATIVOS À LUZ DA DIALOGICIDADE E NA REFLEXIVIDADE

A formação de professores perfaz uma importante estratégia quando se pensa na educação como um importante caminho para a transformação social. Atualmente, os modelos convencionais de formação, com propostas que se apoiam na racionalidade técnica ocupam a posição hegemônica, capitaneada pelas políticas neoliberais instituídas globalmente. Tais medidas têm levado ao desinteresse na formação continuada por parte dos profissionais de educação, haja vista a pouca contribuição para o desenvolvimento profissional.

As políticas de mercado têm afetado continuamente a profissão e não pode ser dissociada das poucas condições de trabalho da carreira docente. Como aduz Saviani (2009) a precarização tem como dimensões as questões salariais e a jornada de trabalho, que acabam por desmotivar a ação dos professores e, por conseguinte, desestimular a busca por formação e a própria dedicação aos estudos.

Nesse sentido é a importância de se promover condições e espaço para que os professores possam pensar suas realidades e, a partir da reflexão crítica, recriá-las. A formação continuada pressupõe, não apenas cursos, palestras e capacitações voltadas às práticas docentes, sob um viés mormente tecnicistas, mas uma continuidade na reflexão da atuação profissional, a partir da necessidade dos/as trabalhadores/as de educação. É necessário, portanto, uma potencialização dos percursos formativos, em uma perspectiva de formação reflexiva, que englobe não apenas o desenvolvimento de conteúdo e técnicas, mas de subjetividade e de afetividade na relação com a docência.

O PERFORMA, nesse sentido, contempla um espaço para a dialogicidade, partindo da premissa de que os saberes ali revelados constroem novos saberes, por meio da reflexão, da crítica e da afetividade. Como afirma Paulo Freire (1996): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

A promoção de espaços formativos alicerçados em metodologias participativas e modelos não tradicionais de formação docente, condiz com a complexidade das realidades latino-americanas e configura uma forma de resistência aos modelos coloniais mormente utilizados. Nessa perspectiva, ao analisar as relações de poder e de saber que sustentam o padrão científico europeu, Quijano (1992) denuncia o silenciamento de práticas e culturas diversas daquela instituída pelo Norte Global.

Essa prática de caráter subversivo se alinha ao conceito de desobediência epistêmica proposto por Mignolo (2008), que contrapõe-se à colonialidade e, por conseguinte, às múltiplas relações desiguais e discriminatórias. Para o autor, a desobediência epistêmica significa a busca por uma ruptura com a razão imperial, que se afirmou superior em diversos domínios e identidades.

PESQUISA PARTICIPATIVA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE

O surgimento da pesquisa participante na América Latina está imbricado na crítica à matriz civilizatória eurocêntrica que visa romper com a *colonialidade do saber* (Quijano, 1992). Isso porque, a lógica eurocêntrica historicamente marginalizou as epistemologias locais e subalternizou vozes não hegemônicas, colocando-se como parâmetro de um “conhecimento que se auto definiu como superior e universal, com a decorrente “desclassificação” dos saberes do *sul*” (Streck; Adams, 2014, p. 35)

Esses saberes, historicamente invisibilizados, propõem um giro epistemológico, que marca a pesquisa com um atravessamento político e levanta três temas imprescindíveis, quais sejam: a impossibilidade de neutralidade, mormente destacada como critério de validade pela epistemologia eurocêntrica; a objetividade necessária para comunicação com o outro; e a exigência metodológica como compromisso ético e profissional. (Streck; Adams, 2014)

Construída e inspirada em autores como Streck e Adams (2014), essa abordagem não se limita a uma metodologia de investigação-ação, mas assume um caráter político e emancipatório, desafiando a subserviência epistêmica que sustenta hierarquias acadêmicas e sociais. Ao priorizar relações horizontais na produção de conhecimento, conforme proposto por Gajardo (1986), a pesquisa participante redefine o papel dos sujeitos envolvidos, que deixam de ser “objetos” de estudo para se tornarem coautores do processo, capazes de interpretar e transformar suas próprias realidades.

Não obstante a pretensão de alteração da realidade ser um elemento de preocupação ou até de vedação pelos cânones da ciência, de fato o que vislumbramos é que a ciência hegemônica, mormente confinada entre os muros acadêmicos, jamais deu conta das necessidades latino-americanas. Diante da sua inadequação frente à complexidade das sociedades do *Sul*, a pesquisa participante é uma aposta teórico-metodológica de dimensão popular e emancipatória, cujo compromisso ético e social pauta todo o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percursos similares a essa corporatura podem se tornar vias potentes para formação de professores/as, uma vez que, recusando conhecimentos prescritivos fundados em uma perspectiva bancária de aprendizado, pode-se fomentar a construção de discussões e questionamentos que oportunizam emergir saberes fundantes do trabalho docente.

Os caminhos percorridos pelo PERFORMA evidenciam a relevância de percursos arraigados na dialogicidade e reflexividade, sobretudo no contexto latino-americano. A aposta nas metodologias participativas, no Método da Igualdade e na valorização dos saberes locais reflete o compromisso ético e emancipatório com a formação docente.

Os resultados angariados até o momento revelam que os espaços formativos, pensados a partir da horizontalidade e coletividade, são *lôcus* de reflexão e compreensão acerca da prática docente. Ao tensionar a lógica das formações tradicionais e romper com os paradigmas coloniais, o campo reflexivo se faz resistência diante dos inúmeros desafios da profissão docente.

AGRADECIMENTOS

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina — FAPESC. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES.

REFERÊNCIAS

- ENFAM. **Roteiro para orientar o relato de uma experiência**. Anais do III Encontro Nacional de Formadores, 2016. Disponível em <https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/12/Orienta%C3%A7%C3%A3oEscritaTextoRelatoExperi%C3%Aancia.pdf>. Acesso em 10 de mar de 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF. n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade e Modernidade-Racionalidade**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>. 1992. Acesso em: 10 maio 2025.
- RANCIÈRE, Jacques; JDEY, Adnen. **O método da cena**. Belo Horizonte: Quixote Do, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 maio 2025.
- STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des) colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

FORMAÇÃO DOCENTE EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA APAE

MAFFIOLETTI, Lidiane¹
ABATI, Suzana²
SILVA, Madalena Pereira da³

RESUMO

O presente trabalho apresenta o relato de experiência vivenciado no Estágio Supervisionado IV do curso de Pedagogia da UNIARP, com foco nos espaços não formais de educação. A proposta foi desenvolvida na APAE de Salto Veloso (SC), reconhecida por sua atuação na educação inclusiva e no atendimento especializado a pessoas com deficiência. O objetivo foi proporcionar uma vivência significativa ao estagiário em um ambiente educativo não formal, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais à formação do pedagogo. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, caracterizada como relato de experiência, com base na observação participante, análise documental e regência supervisionada. Os resultados, a serem sistematizados e socializados, contribuem para a reflexão sobre a importância da educação inclusiva e da valorização da diversidade. A experiência permitiu uma compreensão ampliada sobre os múltiplos espaços de atuação do pedagogo e sobre a potência formativa do estágio em contextos não escolares.

Palavras-chave: APAE. Estágio. Educação não formal. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado IV do curso de Pedagogia da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP tem como objetivo proporcionar ao acadêmico a vivência e análise de espaços educativos não formais, promovendo uma formação mais abrangente e humanizada. A escolha da APAE de Salto Veloso como campo de estágio se deu pela relevância da instituição no atendimento educacional especializado, no cuidado e valorização das pessoas com deficiência.

Na atual conjuntura educacional, os espaços educativos não formais vêm ganhando reconhecimento como territórios de aprendizagem, participação e fortalecimento da cidadania. Eles não apenas ampliam o alcance da ação pedagógica para além dos muros da escola, como também respondem a demandas sociais específicas, especialmente no que se refere à educação inclusiva.

Tais espaços não formais são fundamentais para a construção de saberes significativos, pois complementam as aprendizagens escolares e reforçam a importância da inclusão social. Segundo Gohn (2010), os espaços não formais de educação oferecem oportunidades de desenvolvimento que vão além do ambiente escolar, atuando como agentes complementares no processo formativo do indivíduo. Além disso, esses espaços são potencializadores de experiências formativas que favorecem a autonomia, o engajamento social e a construção de vínculos afetivos e comunitários.

Nesse contexto, o estágio representa uma oportunidade ímpar para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, favorecendo a articulação entre teoria e prática pedagógica (Libâneo, 2010).

A escolha pela APAE de Salto Veloso foi motivada pela sua significativa contribuição à educação inclusiva e pelo papel essencial que desempenha no atendimento a pessoas com deficiência. A instituição é referência regional no acolhimento, cuidado e desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos, promovendo uma formação cidadã e humanizadora.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP; lidimaffioletti28@gmail.com.

² Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE) de Salto Veloso/SC; susanaabati@hotmail.com.

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP; madalena.pereira@uniarp.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>; <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência, metodologia que se insere no campo qualitativo, e que tem por objetivo compartilhar vivências e reflexões a partir da imersão em um contexto real, permitindo a sistematização de aprendizagens significativas. Segundo Tripp (2005), o relato de experiência constitui-se em uma forma legítima de produção de conhecimento quando permite a análise crítica de práticas e contextos educacionais. Dessa forma, este estudo baseia-se em registros da observação participante, análise documental, elaboração de plano de estágio e vivência de atividades de docência e gestão desenvolvidas na APAE de Salto Veloso, no primeiro semestre de 2025.

RELATO DE EXPERIÊNCIA.

O estágio compreendeu a observação participante com profissionais da instituição, análise documental e a participação ativa em atividades pedagógicas e de gestão. O estágio foi desenvolvido em seis etapas principais, conforme o plano de atividades:

1. Preparação da documentação: nesta etapa inicial, foi realizado contato formal com a direção da APAE de Salto Veloso para apresentação do projeto de estágio e alinhamento das expectativas. Foram organizadas cartas de apresentação e de aceite, fundamentais para oficializar a parceria entre a UNIARP e a instituição. Esse processo garantiu o cumprimento das exigências burocráticas, como a definição do período de estágio, o cronograma de atividades e a assinatura do termo de compromisso, que assegura os direitos e deveres do estagiário e da instituição. Após o contato inicial, foi agendada uma reunião presencial com a coordenação da APAE, onde foram discutidos os objetivos do estágio, as necessidades da instituição e as possibilidades de atuação do estagiário.

2. Observação, análise e sistematização: foi realizada uma observação direta e sistemática da rotina da APAE, utilizando uma ficha de observação institucional para registrar aspectos como o ambiente físico, os recursos pedagógicos disponíveis, a organização dos espaços e a dinâmica das atividades. Essa etapa possibilitou uma análise crítica da infraestrutura, identificando pontos fortes e aspectos a serem aprimorados. Além disso, a concepção pedagógica da instituição foi estudada por meio da análise de documentos institucionais, projetos pedagógicos e entrevistas com profissionais. Observou-se que a APAE dispõe de salas adaptadas com materiais pedagógicos específicos para o desenvolvimento da coordenação motora, além de um espaço para atividades de lazer e convivência, o que favorece a integração dos alunos.

3. Elaboração do plano de estágio: com base na análise realizada, foi elaborado um plano detalhado de estágio, contemplando as atividades de docência, gestão e regência a serem desenvolvidas. O plano incluiu objetivos claros, estratégias pedagógicas, recursos necessários, cronograma e critérios para avaliação das ações. O planejamento também considerou a adaptação das atividades às necessidades específicas dos alunos da APAE, garantindo a acessibilidade e a inclusão. O plano de estágio previa a realização de oficinas semanais focadas em atividades lúdicas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, além de encontros com a equipe para discussão do andamento das atividades.

4. Colaboração em atividades da instituição: durante o estágio, houve participação ativa em diferentes ações da APAE, como reuniões pedagógicas, organização de eventos comemorativos e apoio direto em sala de aula. Essa colaboração permitiu compreender o funcionamento da instituição em sua integralidade, além de fortalecer o trabalho em equipe e a comunicação com os demais profissionais. A interação com familiares e a comunidade também foi incentivada, ampliando o alcance das ações educativas. Participou-se da organização da Semana da Inclusão, evento que envolveu apresentações artísticas dos alunos, palestras para familiares e atividades de sensibilização da comunidade local.

5. Atividade de regência: nesta etapa, foi realizada uma atividade de regência, aplicando um projeto pedagógico diretamente com os alunos. As oficinas foram planejadas para atender as demandas específicas da turma, utilizando materiais adaptados e

metodologias diversificadas para favorecer o aprendizado significativo. A regência permitiu a prática da docência em um contexto real, possibilitando o exercício do planejamento, da gestão de sala e da avaliação formativa. Durante a oficina de expressão artística, os alunos foram estimulados a criar pinturas utilizando diferentes técnicas, promovendo a coordenação motora fina e a autoestima, com adaptações para garantir a participação de todos.

6. Sistematização e difusão dos resultados: ao final do estágio, os dados coletados e as experiências vivenciadas foram sistematizados em um relatório detalhado, contendo reflexões, desafios enfrentados, soluções encontradas e os resultados alcançados. Esse documento foi apresentado em seminário institucional, com o objetivo de compartilhar o aprendizado com outros acadêmicos e profissionais da área, além de contribuir para a melhoria contínua das práticas pedagógicas na APAE. O relatório final incluiu registros fotográficos das atividades, depoimentos dos professores e sugestões para futuras intervenções pedagógicas, reforçando a importância do estágio na formação do pedagogo.

Todas as atividades ocorreram entre março e abril de 2025, com carga horária total prevista de 100 horas.

A vivência nas etapas do estágio permitiu a articulação entre teoria e prática, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel do pedagogo em espaços educativos não formais. A seguir, apresentam-se algumas análises e aprendizados construídos ao longo do processo.

A atuação pedagógica em espaços não formais exige do profissional uma postura ética, empática e comprometida com a promoção da inclusão. A APAE, enquanto instituição voltada ao atendimento de pessoas com deficiência, apresenta uma proposta pedagógica pautada nos princípios da educação inclusiva, valorizando a individualidade e o potencial de cada educando.

Na atual conjuntura educacional, os espaços educativos não formais vêm ganhando reconhecimento como territórios de aprendizagem, participação e fortalecimento da cidadania. Eles não apenas ampliam o alcance da ação pedagógica para além dos muros da escola, como também respondem a demandas sociais específicas, especialmente no que se refere à educação inclusiva.

Segundo Gohn (2010), os espaços não formais de educação oferecem oportunidades de desenvolvimento que vão além do ambiente escolar, atuando como agentes complementares no processo formativo do indivíduo. Além disso, esses espaços são potencializadores de experiências formativas que favorecem a autonomia, o engajamento social e a construção de vínculos afetivos e comunitários.

De acordo com Cavaliere (2000), a educação não formal está diretamente relacionada ao exercício da cidadania ativa e à democratização do saber, atuando em contextos plurais que valorizam as identidades e os saberes locais. Essa dimensão é especialmente importante em instituições como a APAE, onde os sujeitos atendidos desafiam os modelos tradicionais de ensino e exigem práticas pedagógicas mais flexíveis, afetivas e inclusivas.

Para Coêlho (2012), os espaços educativos não formais funcionam como territórios de cuidado e pertencimento, nos quais a pedagogia se realiza em diálogo com a vida cotidiana, com as emoções e com as singularidades dos educandos. Isso exige do pedagogo uma escuta atenta e uma postura ética comprometida com a justiça social e com os direitos humanos.

Segundo Arroyo (2012), a atuação do educador em espaços educativos populares e não escolares requer uma pedagogia da presença e do vínculo, que reconheça os sujeitos em sua totalidade e construa o conhecimento a partir das experiências e dos territórios de vida. O estágio em instituições como a APAE permite ao futuro pedagogo ampliar sua compreensão sobre a diversidade de contextos e desenvolver práticas comprometidas com a transformação social.

Como propõe Freire (1996), educar é um ato de amor e coragem, e exige disponibilidade para escutar, dialogar e aprender com o outro. O estágio supervisionado,

nesse sentido, consolida-se como uma vivência potente de formação integral, que articula teoria, prática e compromisso ético-político com a inclusão e a justiça educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do Estágio Supervisionado IV na APAE de Salto Veloso constituiu-se em uma experiência profundamente enriquecedora, contribuindo para ampliar a compreensão sobre os espaços não formais de educação e a atuação do pedagogo nesses contextos específicos de inclusão. A vivência prática favoreceu o desenvolvimento de competências profissionais essenciais, como a empatia, a escuta ativa, o planejamento pedagógico e a capacidade de adaptação às necessidades dos alunos.

O estágio reforçou a centralidade da educação inclusiva e da valorização da diversidade, evidenciando que todos os sujeitos são capazes de aprender, desde que lhes sejam assegurados os recursos e condições apropriadas para sua participação plena. A atuação em reuniões pedagógicas, a colaboração com a equipe docente e a realização de oficinas e regência possibilitaram a aplicação concreta dos conhecimentos teóricos adquiridos no curso, tornando o processo de formação mais significativo e comprometido com a realidade educacional.

À luz do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIARP, o estágio em espaços educativos não formais deve ser compreendido como uma estratégia potente de formação integral, pois amplia os horizontes profissionais do futuro educador e o prepara para atuar em contextos diversos, complexos e desafiadores.

Espera-se que a estagiária desenvolva uma postura sensível às necessidades da inclusão, comprometida com uma educação de qualidade para todos. O contato direto com os educandos e com os profissionais da instituição possibilitou uma aprendizagem situada, fortalecendo a compreensão sobre a importância da empatia, do planejamento diferenciado e da escuta como práticas pedagógicas fundamentais à construção de uma escola mais justa, equitativa e acolhedora.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação não formal: conceituação, problemáticas e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 67–80, abr. 2000.
- COÊLHO, Edileuza Fernandes da Silva. **Educação não formal: um campo em construção**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2010.
- TRIPP, David. **Pesquisando a prática profissional**. São Paulo: Penso, 2005.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

HOINACKI, Micheli Leal¹
SILVA, Madalena Pereira da²

RESUMO

Este texto tem por objetivo apresentar e discutir a proposta de uma dissertação de mestrado em desenvolvimento, que investiga como a formação continuada de professores pode ser potencializada por meio da prática da contação de histórias na perspectiva dos multiletramentos. A partir de referenciais que valorizam a diversidade linguística, cultural e midiática no processo educativo, a pesquisa se desenvolve em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de União da Vitória, Paraná. O objetivo geral é analisar como a formação continuada, pautada nos princípios dos multiletramentos, pode ser aplicada de forma efetiva na prática pedagógica dos docentes e quais são seus impactos nas estratégias de ensino. A metodologia compreende uma abordagem qualitativa e quantitativa, com aplicação de questionários e oficinas pedagógicas, buscando compreender a percepção docente sobre a integração de linguagens diversas — visual, digital, oral e escrita — no processo da contação de histórias. Espera-se que os resultados evidenciem o potencial formativo e transformador dessa proposta, reforçando a relevância dos multiletramentos como estratégia de inovação pedagógica e qualificação docente no contexto da educação básica.

Palavras-chave: Contação de História. Formação Continuada de Professores. Multiletramentos. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais globalizado, complexo e tecnológico, torna-se essencial o desenvolvimento de habilidades associadas aos multiletramentos, sobretudo no contexto educacional, em que os professores são desafiados a refletir continuamente sobre suas práticas pedagógicas.

A contação de histórias, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destaca-se como uma prática significativa em sala de aula, por contribuir para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional dos estudantes. Ao estimular a imaginação, a criatividade e o gosto pela leitura, essa prática se mostra um recurso pedagógico valioso (Pedraça *et al.*, 2021).

Diante desse cenário, surgiu o interesse em investigar as interfaces entre a contação de histórias e a perspectiva dos multiletramentos, articuladas por meio de uma proposta de formação continuada de professores em uma escola do município de União da Vitória, Paraná.

A pesquisa busca analisar como a formação continuada fundamentada nos multiletramentos pode transformar e enriquecer as práticas docentes relacionadas à contação de histórias, promovendo mudanças tanto nas interações sociais quanto nos processos de aprendizagem dos estudantes.

O problema central do estudo consiste em investigar de que forma a formação continuada, orientada por princípios dos multiletramentos, pode qualificar as práticas de contação de histórias desenvolvidas pelos professores. O objetivo geral é analisar a aplicação e os efeitos dessa formação na prática pedagógica dos docentes. Os objetivos específicos são: (i) identificar as práticas atuais de contação de histórias e multiletramentos na escola pesquisada e na literatura; (ii) propor estratégias metodológicas inovadoras para incorporar os multiletramentos na contação de histórias; (iii) promover oficinas pedagógicas

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP. michelihoinacki2@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6946-7619>. <http://lattes.cnpq.br/8328500195717879>

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP. madalenapereiradasilva@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>. <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>

para disseminação dessas práticas; e (iv) compreender a percepção dos professores quanto aos benefícios e desafios do uso de multiletramentos.

Com esta investigação, espera-se contribuir para o campo da educação básica ao oferecer subsídios teóricos e práticos que fortaleçam o papel da formação continuada como estratégia de inovação e qualificação docente.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como aplicada, por buscar soluções para problemas específicos do contexto educacional local, com foco na formação continuada de professores sob a ótica dos multiletramentos (Prodanov; Freitas, 2013).

Adota uma abordagem qualitativa e quantitativa. A dimensão qualitativa será explorada por meio da análise das experiências e percepções dos professores, permitindo compreender aspectos subjetivos relacionados à prática da contação de histórias e à formação docente (Marconi; Lakatos, 2022). Já a abordagem quantitativa envolverá a aplicação de um questionário estruturado, possibilitando a análise estatística de dados coletados (Alexandre, 2021).

Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, que busca caracterizar as práticas pedagógicas e os efeitos da formação continuada em uma escola do município de União da Vitória-PR (Gil, 2019). Quanto aos procedimentos técnicos, será adotada a pesquisa-ação, com o envolvimento direto dos professores no desenvolvimento e aplicação de estratégias pedagógicas, em uma abordagem colaborativa (Franco, 2005).

Os participantes serão professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola selecionada, maiores de 18 anos e com carga horária mínima de 20 horas semanais. O instrumento de coleta será um questionário elaborado pela pesquisadora, aplicado aos docentes. Serão também utilizados registros documentais, planos de aula, observações e análise de recursos didáticos e tecnológicos, como aplicativos de contação de histórias, softwares de edição de vídeo e ferramentas multimodais.

Além disso serão realizados oficinas e workshops de formação continuada com foco na integração dos multiletramentos à prática da contação de histórias.

Outro aspecto relevante da pesquisa é o papel do professor como agente mediador e transformador de saberes. A formação continuada proposta não se restringe à aquisição de técnicas, mas implica um processo reflexivo sobre o fazer docente, possibilitando ao professor reconfigurar suas práticas à luz das transformações sociais, tecnológicas e culturais. O uso de oficinas pedagógicas como estratégia formativa oferece não apenas momentos de aprendizagem colaborativa, mas também oportunidades para a construção de materiais didáticos integrados às linguagens multimodais.

A análise dos dados envolverá procedimentos estatísticos descritivos, com uso de gráficos e tabelas, e análise qualitativa de conteúdos obtidos nas respostas às questões abertas e registros das oficinas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A contação de histórias é uma prática pedagógica que exige preparo, sensibilidade, domínio de técnicas narrativas e conhecimento do repertório literário. É uma arte que, ao ser aplicada de forma intencional, contribui para o desenvolvimento linguístico, emocional e social dos estudantes (Doria; Novais; Bartolomei, 2023).

O desenvolvimento da linguagem e escrita das crianças deve ser fundamentado em um trabalho lúdico, e que faça sentido para elas, lembrando que essas atividades ligadas a ludicidade –, como a contação de histórias, devem respeitar a faixa etária, vindo a consolidar a linguagem, como também, trazendo uma maior aproximação da aprendizagem que a leitura oportuniza às crianças. Entretanto, é necessário a promoção da mudança na educação, com o objetivo de fazer com que a contação de histórias seja entendida como uma técnica que vem a agregar de maneira ativa a promoção no desenvolvimento da leitura

e escrita, de maneira a desenvolver aprendizagens significativas no processo de alfabetização (Silva *et al.*, 2023).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a contação de histórias amplia o olhar sobre o mundo, insere o aluno na cultura letrada e estimula o desejo de leitura. Favorece o exercício da imaginação e das emoções, fortalece a oralidade e contribui para a escrita, a interpretação e a criticidade (Paula; Braga; Loureiro, 2021).

Paralelamente, os multiletramentos emergem como uma abordagem que reconhece a multiplicidade de linguagens e culturas presentes na sociedade contemporânea, exigindo que a escola desenvolva práticas que dialoguem com diferentes mídias e formas de expressão (Beretta; Casagrande, 2021).

Em 1996 acabou ganhando notoriedade uma publicação intitulada como: “A Pedagogy Of Multiliteracies: Designing Social Futures”, sendo composta por um grupo de professores e estudiosos chamados de The New London Group (Grupo de Nova Londres) (Rojo; Moura, 2012, p.11).

No que diz respeito à incumbência das escolas, o manifesto levava em consideração a inclusão nos currículos escolares a enorme gama de culturas já encontradas em sala de aula por meio um mundo globalizado (a exemplo das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICS) (Rojo; Moura, 2012).

O trabalho com os multiletramentos normalmente envolve as TICs, caracterizando-se também por uma ação que tem origem nas culturas de referência dos estudantes, quer seja popular, local ou de massa, compreendendo díspares linguagens, mídias e gêneros utilizados pelo alunado, conferindo assim um caráter crítico, pluralista, ético e democrático ao seu processo de formação (Sousa, 2019).

A escola deve potencializar o diálogo multicultural, oferecendo aos estudantes não somente uma cultura dominante, promovendo também o conhecimento de culturas locais e populares, tornando assim possível, situações que permitam aos estudantes participarem efetivamente de práticas letradas. A pedagogia dos multiletramentos procurava estabelecer uma conexão entre os novos letramentos que emergem na sociedade atual com o currículo escolar (Rojo, 2009).

O principal objetivo da pedagogia dos multiletramentos é fazer com que os estudantes se desenvolvam no que diz respeito ao pensamento crítico e se posicionem reflexivamente mediante dos textos (semióticos) estudados em aula.

Rojo *et al.* (2022) destacam dois eixos fundamentais para o conceito: a diversidade cultural e linguística, e a multiplicidade de canais de comunicação. A pedagogia dos multiletramentos propõe a valorização de gêneros textuais multimodais e a formação crítica dos sujeitos, articulando práticas letradas com as realidades socioculturais dos estudantes.

Nesse contexto, as TICs desempenham papel central, aproximando o cotidiano dos estudantes da prática escolar e promovendo aprendizagens contextualizadas, críticas e significativas (Sousa, 2019).

A escola, portanto, deve assumir o papel de mediadora de culturas, promovendo o diálogo entre saberes populares, locais e acadêmicos (Rojo, 2009). Essa perspectiva demanda que a formação docente inicial e continuada considere os desafios e oportunidades das novas práticas letradas.

A formação continuada de professores no Brasil ganhou relevância sobretudo a partir da LDB nº 9.394/1996, que instituiu diretrizes para o desenvolvimento profissional em todas as etapas da Educação Básica (Gatti, 2014). Tal formação deve ser contínua, contextualizada e crítica, considerando os desafios contemporâneos e as desigualdades sociais, com vistas à promoção de práticas pedagógicas mais equitativas e inovadoras (Gatti, 2017).

A articulação entre contação de histórias e multiletramentos responde a uma demanda contemporânea por práticas educativas que dialoguem com as realidades culturais e digitais dos estudantes. Nesse sentido, a escola deixa de ser um espaço de transmissão linear de conhecimentos para se tornar um território de múltiplas vozes, narrativas e linguagens.

Pimenta (1996) compreende que a formação deve se iniciar a partir de uma análise crítico-reflexiva, a qual estabelece aos professores mecanismos para que exista um pensamento reflexivo e dinâmicas de formação, como também, da autoformação. Significa que no processo de formação docente deve-se considerar, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e o desenvolvimento organizacional da escola.

Segundo Pimenta (1996, p. 87), a formação de professores na tendência reflexiva configura-se como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares, pois pressupõe condições de trabalho que propiciem a formação continuada dos docentes no próprio local de atuação, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições formadoras. Sob essa perspectiva, a formação docente não é estática, mas contínua. A escola, entendida como um organismo vivo, exige que seus profissionais estejam em constante transformação e aprimoramento para atender às demandas da sociedade.

O professor reflexivo busca refletir sobre o mundo e sobre a própria formação a partir do cotidiano escolar. Na perspectiva crítico-reflexiva, o foco recai nas experiências e aprendizagens dos docentes, privilegiando uma dinâmica horizontal, com eles e não para eles. Nesse sentido, Pimenta (1996, p. 86) reconhece na tendência reflexiva de formação docente uma estratégia para aprimorar a capacitação dos professores, pois essa abordagem pode ampliar a capacidade desses profissionais de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças presentes no contexto escolar e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que a formação continuada fundamentada na perspectiva dos multiletramentos contribua para o aprimoramento da prática da contação de histórias, promovendo a integração de múltiplas linguagens — visual, oral, digital e escrita — no contexto escolar.

Essa abordagem pode incentivar os professores a utilizarem tecnologias, mídias e materiais interativos, tornando a contação de histórias mais envolvente, significativa e conectada à realidade dos estudantes. Além disso, pode valorizar a diversidade cultural e linguística, ampliando o repertório de narrativas e aproximando os conteúdos escolares das vivências dos alunos.

Com base nessa abordagem, a pesquisa espera contribuir com a consolidação de uma proposta formativa que possa ser replicada em outras instituições escolares, fomentando políticas públicas voltadas à valorização da formação docente e à efetiva inserção dos multiletramentos no cotidiano pedagógico. O fortalecimento dessas práticas pressupõe também o envolvimento da gestão escolar, das políticas educacionais locais e do compromisso com uma educação crítica, inclusiva e conectada com os desafios do século XXI.

A formação continuada, nessa perspectiva, possibilita aos docentes desenvolver competências para adaptar histórias aos diferentes contextos educacionais, recriando experiências pedagógicas com criatividade e intencionalidade. Espera-se, ainda, que fortaleça a colaboração entre os professores, estimulando a troca de saberes e a construção coletiva de práticas pedagógicas inovadoras.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica: princípios e fundamentos**. 3 ed. São Paulo: Blucher, 2021.

BERETTA, Gabrieli de Liz; CASAGRANDE, Samira. Multiletramentos como estratégia de ensino nos anos iniciais. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v.5, n.3, Set./Dez. 2021.

DORIA, Nailde da Silva; NOVAIS, Sandra; BARTOLOMEI, Milene. A contação de histórias e suas implicações no processo de formação do pedagogo. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa v.32, n.1, p.1-18, 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, p.33-46, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v.17, n.53, p.721-737, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2022.

PAULA, Alexsandra Pereira de; BRAGA, Aline de Fátima Silva; LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A contação de histórias e sua importância para o desenvolvimento da criança. **Revista Interdisciplinar Sulear**, v.4, n.1, Out. 2021.

PEDRAÇA, Ardélia Silva; *et al.* A importância da contação de história no ensino-aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciência e Educação**, v.3, n.2, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane Helena R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena R.; KARLOS-GOMES, Geam; SILVA, Ana Maria dos Santos Honorato da. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v.8, 2022.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, Lauriane Ferreira da; SILVA, Marcela Barbosa da; OLIVEIRA, Suzielle Ássia Nascimento de; ROSAL, Angélica Galindo Carneiro. Importância da contação de histórias na Educação Infantil: visão de professores. **Rev. Psicopedagogia**, v.40, n.122, 2023.

SOUSA, Caio Eder Santiago Lopes de. **Os multiletramentos como motivadores da prática de leitura em sala de aula**. Ceará: SEDUC, 2019.

UM PROBLEMA OU APENAS UM MEDO?

MARTINS, Ricardo Tavares Camargo¹
GRUTZMANN, Lidiane Fátima²

RESUMO

Este relato de experiência apresenta a vivência de um acadêmico de Pedagogia na disciplina de TCC I, da UNIARP, e as dificuldades enfrentadas na escolha do tema de pesquisa. A partir da metodologia inspirada no “artesanato intelectual” de C. Wright Mills (1982), adotou-se o portfólio como instrumento de registro reflexivo das ideias, hipóteses e desafios durante a elaboração do pré-projeto. O processo incluiu a análise crítica de termos, uso de inteligência artificial, diálogos com colegas e professores, além da identificação de uma lacuna entre a formação teórica e a realidade regional na formação inicial dos pedagogos. O resultado foi a definição de um problema de pesquisa com relevância social e coerente com a trajetória do pesquisador, destacando a importância da escrita sistemática e da reflexão contínua para a autonomia intelectual na formação docente.

Palavras-chave: Artesanato intelectual. Portfólio. Formação docente. Pesquisa educacional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como intuito apresentar um relato de experiência sobre a vivência de acadêmicos de Pedagogia na matéria de TCC I – sétima fase – da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, na criação do Pré-projeto do que será produzido como projeto final da disciplina/curso e, posteriormente, delimitado e finalizado na disciplina de TCC II. Nosso foco de análise será explorar os desafios, complicações e possivelmente o mais difícil de todos, a escolha do tema/problema que será abordado pelo discente pesquisador.

A partir dos conceitos propostos pelo autor C. Wright Mills, adotamos o portfólio de pesquisa como uma ferramenta metodológica e formativa, permitindo o registro inicial das ideias, reflexões, hipóteses, dúvidas e desafios ao decorrer do percurso investigativo, o que deu forma e consistência à escolha do tema/problema. A experiência nos mostra que a escrita sistemática e o exercício de autorreflexão são indispensáveis para o desenvolvimento da autonomia intelectual do pesquisador em formação.

METODOLOGIA

Este relato de experiência foi elaborado a partir da vivência de um dos autores, acadêmico da 7ª fase do curso de Pedagogia da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, durante a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I). A experiência relatada envolve a construção de um pré-projeto de pesquisa, ainda em andamento, cuja fase de concepção está sendo orientada pela proposta metodológica inspirada no conceito de *artesanato intelectual*, de C. Wright Mills.

Em relação ao gênero textual “relato de experiência” é importante destacar que é um gênero reconhecido como uma produção acadêmica que articula a prática com a teoria, permitindo que experiências vividas sejam sistematizadas e analisadas criticamente. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), entendem que o conhecimento científico advindo dos Relatos de Experiência beneficia o meio acadêmico e a sociedade, por contribuir na melhoria de intervenções e possibilitar o usufruto de futuras propostas de trabalho. Em um

¹ UNIARP. navy9836@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-6190-8898>,
<http://lattes.cnpq.br/8040108356257766>

² UNIARP. lidiane.fatima@uniarp.edu.br. <https://orcid.org/0000-0003-1775-1778>,
<https://lattes.cnpq.br/4801555300777040>

relato de experiência, apresenta-se a vivência individual ou de um grupo de profissionais em relação a uma experiência acadêmica específica. No entanto, tais relatos também podem resultar de pesquisas originais. Casarin e Porto (2021) defendem essa perspectiva, ao destacarem que um relato de experiência pode descrever o envolvimento de um grupo de pesquisadores com uma metodologia de pesquisa específica ou a aplicação de uma intervenção determinada.

Nosso relato de experiência irá descrever o processo de identificação e escolha de um tema e problema de pesquisa para o TCC. Esse processo foi otimizado pelo uso do portfólio de pesquisa, que funcionou como um instrumento metodológico fundamental neste trabalho. A abordagem adotada foi inspirada no conceito de diário intelectual proposto por Mills em *A Imaginação Sociológica* (1982). Para o autor, o processo de pesquisa começa com as reflexões do pesquisador registradas na forma de um diário, que serve como uma ferramenta para "desembaraçar a mão". Ou seja, o diário é um espaço para que o pesquisador escreva sistematicamente suas ideias, dúvidas, hipóteses, anotações de leitura, pesquisas prévias e reflexões sobre o processo de pesquisa. Este espaço de liberdade criativa permite ao pesquisador iniciante desenvolver a habilidade de refletir sobre seus próprios pensamentos, criando conexões entre suas experiências pessoais e problemáticas sociais mais amplas, podendo ajustar seu pensamento conforme novas descobertas surgem.

Ainda sobre o uso desta metodologia, a professora Suely Deslandes no artigo "O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual", destaca que

o projeto de pesquisa não surge espontaneamente, unicamente pela vasta experiência ou pelo grande compromisso social de um pesquisador em relação a certa temática. Embora esses quesitos também sejam muito importantes e presentes, [...] os pensadores mais admiráveis não separaram seu trabalho de suas vidas. [...] Entretanto, se torna necessário o trabalho sistemático para o domínio de teorias e métodos justamente para que o pesquisador possa ser criador, para que possa usá-los artesanalmente, adequando-os, reinventando os caminhos próprios para sua investigação. (Deslandes, 2007, p.32)

O trecho citado da professora Suely Deslandes, em referência ao método do artesanato intelectual de Mills, destaca a ideia de que o projeto de pesquisa não é um processo espontâneo, mas sim uma construção que exige um trabalho sistemático, o qual integra teoria e método de forma criativa e artesanal. No contexto da disciplina de TCC, o diário de Mills foi adaptado para um portfólio, onde todos os estudantes registram suas ideias e reflexões ao longo do processo de elaboração do pré-projeto. Esse portfólio serve como arquivo que documenta o percurso de cada pesquisador, suas experiências e desafios, o que contribui para a delimitação do problema de pesquisa. O uso do portfólio como instrumento metodológico contribuiu para consolidar a importância da escrita reflexiva e do registro contínuo, tornando-se uma ferramenta fundamental no processo de formação do pesquisador.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Escolher o tema de pesquisa foi uma dúvida que me acompanhou durante o processo, como acredito que também tenha ocorrido com meus colegas discentes do curso de Pedagogia da UNIARP, em Caçador, Santa Catarina, no primeiro semestre de 2025, na disciplina de TCC I. A pergunta que me perseguia era: "O que escolher?" Como definir um tema que, ao mesmo tempo, fosse relevante e realmente válido para ser pesquisado? Como

ter clareza sobre algo que pudesse dar início a uma jornada de pesquisa significativa na área da educação?

Foi nesse contexto que o conceito de "artesanato intelectual", proposto pelo sociólogo norte-americano C. Wright Mills, me apareceu como um guia. Mills descreve a pesquisa científica como uma atividade que vai muito além da técnica ou da neutralidade impessoal, sendo um trabalho profundamente envolvido, reflexivo e criativo do pesquisador. Em seu livro *A Imaginação Sociológica* (1982), ele defende que o verdadeiro pesquisador é aquele que integra sua experiência pessoal, seus interesses, sua curiosidade e seu rigor teórico no processo de investigação.

Assim, à medida que fui refletindo sobre a escolha do meu tema, percebi que a chave estava justamente em integrar minha experiência e curiosidade, conectando-as à pesquisa que gostaria de desenvolver. Mills me ajudou a perceber que a pesquisa poderia ser, sim, algo profundamente meu, sem perder o rigor necessário. A partir daí, meu processo de escolha do tema se tornou mais claro: eu precisava escolher algo que fosse relevante para minha formação como pedagogo, mas que também tocasse minhas experiências pessoais, despertando minha curiosidade para investigar e explorar minhas questões.

No início do processo, a inquietação que eu tinha era a de compreender as razões pelas quais as pesquisas de Jean Piaget ainda possuem tanta reverberação em nossa formação pedagógica, sendo que suas teorias foram elaboradas a partir de pesquisas em contextos muito diferentes do contexto aqui do meio oeste catarinense. Eu me questionava sobre a validade dessas pesquisas ao serem aplicadas às crianças de nosso contexto cultural e social específico. Minha hipótese inicial era de que nossa formação pedagógica se baseava em uma concepção de criança idealizada, afastada da realidade da infância que vivemos em nossa região, criando uma lacuna entre o conhecimento teórico e as experiências reais das crianças de nosso meio.

Após algumas conversas e orientações, percebi que o verdadeiro foco da minha inquietação não era a teoria de Piaget, mas a ausência de diálogo entre as bibliografias tradicionais da disciplina e a realidade local em que estamos inseridos. Essa percepção também se conecta com o trabalho de Mills, cuja perspectiva de "artesanato intelectual", conforme proposta em 1980, ressalta a importância da "imaginação sociológica". Essa imaginação sociológica, segundo Mills, é a capacidade de estabelecer uma conexão entre questões pessoais e individuais e as questões sociais mais amplas, permitindo uma análise mais profunda e contextualizada da realidade.

Após a definição preliminar do meu tema de pesquisa, inicia-se o processo de sua problematização. Uma das tarefas do portfólio foi elaborar perguntas diversas sobre o tema e analisar as reincidências de termos centrais. O que permitiu problematizar o objeto de estudo sob diferentes perspectivas. Com os termos reincidentes, fui buscar os significados em diferentes dicionários, de língua portuguesa e específicos no campo da pedagogia e sociologia, de forma a compreender os múltiplos sentidos que os termos podem ter no contexto educacional, atividade que foi complementada com uma busca por sinônimos e antônimos, por conceitos mais gerais e outros mais específicos.

Outra etapa do portfólio contou com o uso da inteligência artificial como forma de expandir as possibilidades de análise do objeto. O processo de revisão do problema de pesquisa com colegas e professores também refletiu a ideia de diálogo intelectual que Mills defendia, ao colocar minhas ideias em confronto com as de outras pessoas, o que enriqueceu o processo de reflexão coletiva.

Durante esta etapa, tive várias conversas com a professora da disciplina de TCC I e com a coordenadora do curso de Pedagogia. Foi quando uma nova sugestão foi feita para ampliar o alcance da minha abordagem sem perder a essência. A proposta foi direcionada

para a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) implantadas nas instituições de ensino superior da rede ACADE, na região Meio Oeste de Santa Catarina, com foco no curso de Pedagogia. O objetivo seria investigar como essas diretrizes refletem uma identidade regional nos documentos oficiais, um aspecto que poderia trazer uma compreensão mais profunda da educação na região e suas conexões com as políticas educacionais nacionais.

Após definir um tema, não estamos imunes às dificuldades que surgem durante o processo de construção da pesquisa. No desenvolvimento do nosso projeto, enfrentamos um obstáculo relacionado à bibliografia do ementário do curso de Pedagogia, na nova grade curricular, que ainda não está concluída, pois está sendo construída de forma gradual. Isso nos levou a revisar nosso foco inicial, ajustando-o, mas sem perder o objetivo central que buscávamos.

A atividade de encerramento do portfólio, após a elaboração dos objetivos gerais e específicos, metodologia e hipótese, consistiu na construção de um quadro de referências, no qual organizei os principais autores com os quais dialogarei ao longo do processo de finalização do meu TCC. Para essa escolha, partimos da ideia inicial de problematizar se os teóricos clássicos ainda dialogam com as demandas sociais contemporâneas.

Após esse processo, chegamos a um problema de pesquisa que atende às minhas expectativas enquanto pesquisador, e que tem o potencial de gerar dados relevantes para a sociedade, pois buscará analisar as demandas locais e compará-las com os conteúdos trabalhados no curso de Pedagogia da Uniarp. A partir dessa análise, buscamos compreender e defender uma formação pedagógica para os professores que leve em consideração as questões locais, respeitando as especificidades e realidades das comunidades em que atuam, em diálogo e contexto com as questões globais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa experiência, entendemos que a escolha do tema de pesquisa se revelou um dos maiores desafios da disciplina, e talvez até do curso, mas é fundamental que não nos deixemos desanimar pelos obstáculos que surgem ao longo do caminho. Cada pensamento possui potencial para ser investigado, podendo precisar de ajustes ou de uma nova perspectiva para ser plenamente compreendido. No entanto, jamais deve ser descartado. Registrar, anotar e criar são ações indispensáveis na vida de qualquer pesquisador, e mais ainda, de um acadêmico, independentemente de sua área de formação. Por meio dessas práticas, o ato de escrever se transforma em um processo prazeroso e enriquecedor, em vez de algo trabalhoso e desgastante.

Desta forma, a metodologia do artesanato intelectual se revelou especialmente eficaz para pesquisadores iniciantes, especialmente no campo da educação, pois estimula uma prática de pesquisa reflexiva e conectada às experiências pessoais dos estudantes de Pedagogia, que muitas vezes já estão atuando em sala de aula e possuem experiências profissionais associadas à formação inicial no curso.

O portfólio criado sob inspiração do artesanato intelectual como exercício científico, permitiu o registro teórico, técnico e até poético das ideias, dúvidas e hipóteses, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual do pesquisador e uma satisfação maior com o encontro do tema/problema. Este é um aspecto essencial para a formação de educadores que reconhecem as demandas de seu entorno e se comprometem com a transformação social por meio da educação e que desejam levar suas pesquisas para além da defesa do TCC e continuarem sua formação no campo da pesquisa em educação.

REFERÊNCIAS

CASARIN, Sidnéia Tessmer; PORTO, Adrize Rutz. Relato de experiência e estudo de caso: algumas considerações. **Journal of Nursing and Health**, v. 11, n. 4, p. 60-77, 2021.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/21998/13686>. Acesso em: 13 maio 2025.

DESLANDES, Suely. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**. 6a. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 31-59.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico.

Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000500060&script=sci_arttext

Acesso em 13 de maio 2025.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO NO HOSPITAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

BURATO, Juliana Fernanda¹
DAMASCENO, Mariana Laurindo²
MIRANDA, Maria Luiza³

RESUMO

O trabalho tem por finalidade relatar a experiência de acadêmicas do curso de Pedagogia na participação em ação extensionista do projeto de educacional no hospital. A justificativa para o desenvolvimento deste estudo parte da necessidade identificada de disseminar a relevância de ações educativas no contexto hospitalar durante o processo de formação docente nos cursos de Pedagogia. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica que buscou levantamento de fontes científicas na base de dados Google Scholar que abordam a temática. Os resultados apontam que na formação inicial, os futuros pedagogos, que têm a oportunidade de participar de projetos de extensão universitária, com ações educativas dentro de instituições hospitalares, podem contribuir de maneira relevante para o conhecimento de novas áreas de atuação do pedagogo, ampliando o aprendizado deste profissional na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Pedagogia hospitalar. Direito à educação. Formação docente.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema a formação continuada aos pedagogos, especificamente na área de pedagogia hospitalar. Pretende-se argumentar sobre a necessidade de se dialogar mais sobre essa temática, cada vez mais necessária, além disso, com um relato de experiência sobre o assunto, será possível mostrar a importância de se ter pedagogos em áreas pouco vistas, como os hospitais, mas que carecem de cuidados igualmente as salas de aulas regulares.

Na rotina hospitalar, crianças e adolescentes necessitam de atendimento educacional visando garantir o direito à educação, quando ficam por breves ou longos períodos afastados do contexto escolar para tratamento de saúde. Neste sentido, o pedagogo é profissional que possui formação adequada para desenvolver atividades educativas em instituições hospitalares. Todavia, o trabalho realizado nos hospitais se torna completamente diferente de um ensino regular, por isso, se faz necessário a formação continuada desses profissionais, assim buscando aptidão em uma área que não ganha tanta evidência atualmente (Lima *et al.*, 2016).

O desenvolvimento desta pesquisa foi realizado no campo da Pedagogia no contexto de um projeto de extensão universitária desenvolvido no curso de Pedagogia em uma universidade pública paranaense.

A apresentação deste tema traz importantes reflexões sobre como o papel dos pedagogos está cada vez mais crescente, no próprio documento de diretrizes do curso de pedagogia, deixa evidente que o pedagogo tem uma ampla possibilidade de trabalhar em vários ambientes distintos, além da escola e do ensino regular, o atendimento aos hospitais entra nessa variedade. Todavia, diferente de outros locais, o hospital carece de algumas especificidades para se fazer uma educação não formal, que ensine, mas que não seja tão burocrática quanto o ensino regular, dado o contexto da criança e adolescente. Dessa forma, a formação continuada de pedagogos nessa área se faz necessário para que seja explanado essas infinitas variantes nesse modelo de ensino, que o professor aprenda na

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP. e-mail: juliana_burato@hotmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0807-9917>, lattes:

² Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP. e-mail: damascenomariana86@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-6305-3575>, lattes:<https://lattes.cnpq.br/0175835039042164>.

³ Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP. E-mail: mlmmiranda03@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0001-2864-7696>, lattes:

formação as infinitas possibilidades de ensinar sem que seja na sala regular e assim consiga trazer o melhor em um ambiente nada comum.

É imprescindível dizer que o papel do professor dentro do ambiente hospitalar vai muito além do ensino, é ele quem faz o contato direto com a criança e, por vezes, com a equipe médica, pois consegue decifrar comportamentos e objeções das crianças, devido a sua experiência. Além disso, ele ensina e cumpre a grade curricular da melhor maneira possível, dando continuidade ao ensino com qualidade e dada as devidas condições da criança.

O professor da classe hospitalar deve articular-se com a equipe de saúde do hospital, com a Secretaria de Educação e com a escola de origem do educando, colaborando, assim, na atenção ao restabelecimento da saúde e garantindo, por meio do cumprimento da grade curricular, a continuidade do aprendizado e a aprovação da criança para o próximo ano escolar (Zombini *et al.*, 2012).

Contudo, para que o profissional cumpra o seu papel, é necessário que sua formação inicial e a formação continuada possibilite ampliar os conhecimentos sobre a atuação no ambiente hospitalar. Desse modo, é necessário pensar sobre essa formação continuada para pedagogos que trabalham nos ambientes hospitalares, para que não ocorra um despreparo por parte deles, nem no quesito ensino e nem na questão da relação interpessoal com o paciente, pois além de lecionar o professor também serve como apoio emocional em diversos momentos. “No entanto, percebe-se um despreparo tanto por parte dos profissionais da saúde quanto por parte dos profissionais da educação para o desenvolvimento de ações que devem ser complementares” (Zombini *et al.*, 2012).

Destaca-se também que o pedagogo hospitalar é indispensável mediante internação de crianças e adolescentes, pois só assim eles conseguirão dar continuidade aos estudos, diminuindo assim a evasão escolar e até mesmo a repetência (Carneiro; Tavares, 2020).

No presente estudo, o relato da experiência em atividade extensionista ocorreu em uma instituição hospitalar em uma cidade do norte paranaense. Esta atividade se insere no projeto de extensão que é realizado na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), desde 2024. Está inserido nas ações de extensão universitária, com propósito de cultivar e respaldar o diálogo da Instituição de Ensino Superior (IES) com a sociedade local, a partir da percepção de demandas desta e direcionando-as um olhar acadêmico como resposta.

O objetivo do projeto foi prestar atendimento educacional lúdico para crianças e adolescentes enfermos, independentemente do período de permanência no estabelecimento hospitalar, visando criar um ambiente que atenda às suas necessidades pedagógicas.

Diante disto, o problema proposto para este estudo parte da seguinte questão: qual a relevância do projeto de extensão no hospital para formação docente de acadêmicas de Pedagogia?

Em face do exposto, o objetivo geral deste estudo é relatar a experiência de acadêmicas do curso de Pedagogia na participação em ação extensionista no projeto educacional no hospital.

DESENVOLVIMENTO

Essa atuação ocorreu como parte de um projeto de extensão universitária promovido pela Universidade por meio da Pró-reitora de Extensão e Cultura, com o objetivo de aproximar os estudantes de Pedagogia de contextos educativos não escolares. Neste relato, compartilha-se uma experiência vivida em uma instituição hospitalar localizada no norte velho estado do Paraná, Brasil.

Nesta experiência, 4 acadêmicas, supervisionadas pela professora coordenadora do projeto de extensão, atuaram junto a uma criança em situação de internação. O objetivo desta intervenção foi proporcionar estímulos pedagógicos por meio de atividades lúdicas adaptadas, respeitando o estado emocional e físico do paciente.

As atividades tiveram e como foco principal assegurar o direito à educação durante o período de hospitalização, conforme previsto em legislações educacionais e em consonância com a abordagem da Pedagogia Hospitalar, que tem caráter de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Barbosa *et al.*, 2018).

No hospital havia apenas 2 crianças internadas, sendo uma com 5 meses e a outra 4 anos. Após solicitar a autorização da chefe da enfermaria, fomos à ala pediátrica e após a autorização da mãe da criança de 4 anos iniciamos a visita. Tratava-se de um menino com diagnóstico de autismo desde os 8 meses de idade, que também de acordo com o relato da mãe, tem diagnóstico de hiperatividade e epilepsia, e estava internado havia 5 dias com contato apenas com a equipe do hospital e da mãe.

As atividades foram planejadas com base na abordagem lúdica, incluindo estímulos visuais, musicais e jogos de reconhecimento de animais e cores, adaptados à condição física e emocional da criança. Observou-se que o menino apresentava características não verbais, falava muito pouco e, por vezes, apenas a mãe compreendia o que ele dizia.

Na primeira atividade, que envolvia figuras de animais, questionamos a criança sobre quais animais ela conhecia. Como resposta, o menino apontava para a figura correspondente e dizia corretamente o nome do animal. Durante essa atividade, a mãe relatou que ele não frequentava escola regular, apenas a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e que demonstrava grande interesse pelas atividades da instituição. A criança mostrou-se especialmente interessada por lápis de cor. Ao observar um estojo disponível, retirava todos os lápis e nos mostrava, nomeando corretamente as cores. Como era esperado, a atenção e o foco da criança não se mantinham por muito tempo, o que exigiu a preparação de uma variedade de atividades. Utilizando alguns objetos disponíveis no hospital, como brinquedos, cones e bexigas, propusemos a brincadeira “Escravos de Jó”. As acadêmicas sentaram-se no chão em roda e interagiram com a criança, ensinando a dinâmica da brincadeira para a criança, que demonstrou entusiasmo e solicitou que a brincadeira fosse repetida. Seguindo uma sugestão da mãe, foram colocadas músicas infantis, às quais a criança reagiu de forma positiva. A mãe nos acolheu, de maneira gentil e respeitosa, compartilhando características da criança e respondendo prontamente às nossas perguntas.

Toda essa vivência foi possível devido à participação no projeto de extensão, possibilitando às acadêmicas desenvolverem um olhar sensível para a condição da criança que encontrava-se afastada de suas atividades cotidianas devido às suas condições de saúde, necessitando de acesso a atividades educacionais que estimulassem seu desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo e para que pudesse ter uma experiência positiva diferente do que estava vivendo no momento dentro do quarto do hospital. Nesta ação, pode-se a atividade também proporcionou crescimento e enriquecimento de conhecimentos teóricos e práticos sobre a atuação do pedagogo fora do contexto da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste estudo foi possível analisar que a atuação do pedagogo vai muito além do espaço tradicional da sala de aula. A educação contemporânea demanda profissionais capacitados a transformar os diferentes espaços sociais em um ambiente de aprendizagem, inclusive hospitais.

A experiência relatada envolveu o contato direto com a criança hospitalizada, considerando suas necessidades específicas e respeitando seu tempo, interesses e limitações. Tivemos a oportunidade de vivenciar, na prática, o papel do pedagogo fora do ambiente escolar. Foi um momento desafiador e, ao mesmo tempo, enriquecedor, pois estar fora da sala de aula tradicional exige do pedagogo sensibilidade, escuta ativa e adaptação constante.

Dessa forma, acreditamos que essa experiência que nos foi oportunizada pelo projeto de extensão enriqueceu nossa formação, garantindo novas perspectivas e nos fazendo refletir a importância da formação continuada dos pedagogos e em como a área

hospitalar não é dita nem tão pouco incentivada, tanto pela graduação visto que, não é aplicada dentro do currículo, quanto pelo governo que nos negligência tais oportunidades.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, à Santa Casa de Misericórdia de Jacarezinho-PR, por nos permitir viver essa experiência. E as professoras Patrícia Formaggi, Silvia Silva e Sônia Regina, pela iniciativa de promover o projeto durante nossa formação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Gabriel da Silva *et al.* Classe hospitalar: um olhar sobre as práticas pedagógicas dos pedagogos em ambientes hospitalares. **Anais ... V CONEDU**, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 set. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13716.htm. Acesso em: 14 maio 2025.

CARNEIRO, Maria Emília Alves; TAVARES, Luciane Madeira Motta. **A função do pedagogo no ambiente hospitalar**. Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG), 2020.

LIMA, Antonio Jose Araujo *et al.* O pedagogo hospitalar: atuação e contribuições. **Anais ...III CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2016.

ZOMBINI, Edson Vanderlei, *et al.* **Classe hospitalar**: a articulação da saúde e educação como expressão da política de humanização do SUS. Trab. educ. saúde 10 (1), Jun 2012.

RELEVÂNCIA DAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NO AMBIENTE HOSPITALAR

PREVELATO, Júlia Gaspar¹
SILVA, Sílvia Mara da²

RESUMO

O objetivo geral deste estudo foi demonstrar a relevância das ações de extensão universitária na formação do pedagogo para atuar no ambiente hospitalar. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi uma pesquisa bibliográfica. Foi verificado que projetos de extensão universitária em ambiente hospitalar nos cursos de Pedagogia favorecem a criação de espaços onde as fronteiras entre universidade e escola se dissolvem, oportunizando o desenvolvimento de competências e habilidades docentes para atuarem como educadores dentro de hospitais. O presente estudo possibilitou refletir que guiada pela consciência social e pelo senso de responsabilidade, a universidade pode alinhar sua pesquisa e ensino às reais necessidades da sociedade. Isso é especialmente importante para a formação inicial de professores, onde o estudo acadêmico deve se conectar com as realidades cotidianas. Tal abordagem entrelaça teoria e prática, enriquecendo cada uma por meio do envolvimento direto com contextos sociais concretos.

Palavras-chave: Pedagogia hospitalar. Formação docente. Extensão universitária.

INTRODUÇÃO

No presente estudo, adota-se como referência de projeto de extensão universitária o um projeto de extensão que foi realizado entre abril de 2024 e abril de 2025. O Projeto Educacional no Hospital, uma iniciativa do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Pioneiro do Paraná (UENP), promovida pela Pró-reitora de Extensão e Cultura (PROEC), em parceria com a Santa Casa de Misericórdia de Jacarezinho-PR. O projeto visou desenvolver ações educativas voltadas a crianças e adolescentes em atendimento hospitalar, assegurando-lhes, em situação de internação, o direito à educação, atendendo legislação vigente (LDB 1996). O desenvolvimento deste projeto reconhece a importância da educação como um direito fundamental de crianças e adolescentes em tratamento de saúde. O projeto conecta ensino, pesquisa e extensão, favorecendo uma formação de qualidade para acadêmicas/os do curso de Pedagogia da UENP.

O referido projeto está inserido nas ações de extensão universitária, com propósito de cultivar e respaldar o diálogo da Instituição de Ensino Superior (IES) com a sociedade local, a partir da percepção de demandas desta e direcionando-as um olhar acadêmico como resposta.

O objetivo do projeto educacional no hospital foi prestar atendimento educacional lúdico para crianças e adolescentes enfermos, independentemente do período de permanência no estabelecimento hospitalar, visando criar um ambiente que atenda às suas necessidades educacionais. Buscou-se também

Conforme expõe Nóvoa (2017), existe um dilema na formação docente que é a distância existente entre a universidade e comunidade. Neste sentido, o Projeto Educacional no Hospital desenvolvido na UENP, possibilitou uma abordagem à formação de professores ampliando o escopo da formação inicial, enraizando-a em contextos comunitários. Além disto, trouxe os futuros educadores para o ambiente hospitalar, destacando a indissociabilidade entre escolaridade, aprendizagem e sociedade.

¹Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP. e-mail: julia_prevelato05@hotmail.com

²Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP. e-mail: silvia.silva@uenp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1019-6065>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/2706243238956133>.

Diante disto, o problema proposto para este estudo parte da seguinte questão: qual a relevância do projeto de extensão no hospital para formação docente de acadêmicas/os do curso de Pedagogia?

Em face do exposto, o objetivo geral deste estudo é demonstrar a relevância das ações de extensão universitária na formação do pedagogo para atuar no ambiente hospitalar.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo será adotada o método descritivo, com abordagem qualitativa. O estudo será realizado por meio de pesquisa bibliográfica. Para Lakatos e Marconi (2007) este tipo de pesquisa é definido como o levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia que já foi publicada sobre o tema, e possibilita que o pesquisador entre em contato com estes materiais e aprofunde os conhecimentos sobre o assunto.

A busca foi realizada na base de dados Google Scholar para selecionar monografias, dissertações, artigos científicos, a partir das seguintes palavras-chaves: pedagogia hospitalar, formação docente e extensão universitária. Os dados foram coletados e analisados entre os meses de agosto a dezembro de 2024.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os projetos de extensão universitária são obrigatórios dentro das universidades, pois estão regidos por lei e fazem parte das diretrizes que orientam o Ensino Superior no Brasil. Mesmo com a autonomia “[...] didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” garantida às universidades pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a extensão universitária é compreendida como uma dimensão essencial da formação acadêmica, junto com o ensino e a pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece que a extensão é um dos princípios fundamentais a serem seguidos pelas instituições de ensino superior. Reforçando essa obrigatoriedade, a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, determina em seu artigo 4º que pelo menos 10% da carga horária total dos cursos de graduação deve ser destinada às atividades de extensão, as quais precisam estar integradas à estrutura curricular dos cursos (Nampo *et al.*, 2024)

A formação de professores alicerçada na práxis — a integração perfeita entre teoria e prática — pode prosperar por meio de programas de extensão universitária que colaboram estreitamente com escolas e outros setores da comunidade. Quando o trabalho de extensão é tratado não apenas como um conjunto de tarefas extracurriculares, mas como uma abordagem educacional central, ele promove a emancipação ao unir a visão acadêmica à experiência do mundo real. Nesse modelo, os futuros educadores desenvolvem conhecimento profissional em diálogo contínuo com a prática, apoiados por iniciativas universitárias que os colocam diretamente em ambientes educacionais autênticos (Kochhann, 2021).

Assim, sendo, a formação docente vai além do domínio do conteúdo, sendo enriquecida pelos programas de extensão, que conectam teoria e prática. A universidade pública, baseada nos pilares de ensino, pesquisa e extensão, oferece uma formação de qualidade, aproximando os estudantes da comunidade e promovendo a troca de conhecimentos, inovação e desenvolvimento pessoal e profissional (Miranda *et al.*, 2023).

Na perspectiva de Alves *et al* (2023) a extensão universitária no contexto da formação inicial possibilita o exercício crítico da prática, sendo também um campo fértil de experiência docente mediada pelo diálogo e pelo trabalho coletivo.

As ações de extensão universitária são estratégias importantes para aproximar o estudante da prática profissional e ampliar sua visão sobre os campos de atuação

pedagógica, como demonstram os projetos voltados à educação de crianças hospitalizadas. Observa-se, então, que o curso de Pedagogia pode oportunizar práticas pedagógicas em ambientes diversos, indo além das paredes da escola regular. Instituído e apoiado legalmente, o exercício da docência em espaços não escolares inicia seu desenvolvimento a partir da ruptura com a ideologia de que o espaço do pedagogo é somente na escola (Lima; Silva; Santos, 2014).

No desenvolvimento do projeto Educacional no Hospital, desenvolvido no curso de Pedagogia da UENP, percebeu-se que a atuação pedagógica envolve não apenas a dimensão cognitiva, mas também o acolhimento emocional e o cuidado integral com o educando, na valorização da identidade do aluno e na promoção do bem-estar, contribuindo para a humanização do ambiente hospitalar. Por meio de práticas pedagógicas adaptadas à realidade e às necessidades dos pacientes o projeto buscou-se garantir o direito à educação, o vínculo de crianças e adolescentes com o mundo escolar, minimizar os impactos da hospitalização e favorecer o desenvolvimento integral. Durante a visita, explorou-se o aprendizado de forma lúdica, participando de cantigas, brincadeiras de roda, atividades de desenho e identificação de figuras, cores e objetos apresentados.

A prática pedagógica realizada no hospital não apenas garante a continuidade dos estudos, mas também proporciona acolhimento, fortalecimento emocional e estímulo ao desenvolvimento cognitivo e social das crianças e adolescentes hospitalizados. A experiência contribui para a formação docente inicial, ampliando a percepção sobre o papel social da educação e a importância da formação docente específica para atuação em contextos diversos, além de reforçar a educação como instrumento de cuidado, inclusão e dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu constatar que a educação é um direito de todos garantido na Constituição Federal de 1988. Assim, a educação também é um direito que assiste à criança e ao adolescente que se encontram em tratamento de saúde e que estão impossibilitados de frequentarem a escola por breves ou longos períodos. No ambiente hospitalar as atividades educacionais são desenvolvidas pelo pedagogo, que visa assegurar o direito à educação destes indivíduos.

Foi demonstrado que ações de extensão universitária em ambiente hospitalar em cursos de Pedagogia, são considerados uma experiência formativa com grande potência na formação inicial da formação docente em nível superior. Tendo em vista que ocorre a indissociabilidade entre teoria e prática, os projetos de extensão reforçam a valorização da articulação dos saberes e fazeres entre universidade e comunidade, prepara os futuros docentes para atuação ética e crítica na sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Pró-reitora de Extensão e Cultura (PROEC) da Universidade Estadual do Norte do Paraná e à Santa Casa de Misericórdia de Jacarezinho-PR.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andréa Pereira de Oliveira *et al.* Extensão universitária e formação docente: revisão sistemática de literatura. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 22, n. 2, p. 13-34, jul.-dez. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Resolução no 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei no 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF:

KOCHHANN, A. **Epistemologia da extensão universitária**: constructos iniciais. Goiânia: Kelps, 2021

LIMA, Maria Socorro Lucena *et al.* Atendimento Escolar no Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão: entre avanços e limites na formação inicial do pedagogo. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.28, p. 1-22 e003, 2021.

MIRANDA, Sanara Cruz *et al.* potencialidades da extensão para a formação inicial de professores de ciências. **Anais...IX Encontro nacional das licenciaturas**, 2021.

NAMPO, Denise Sayuri Oda *et al.* contribuições da extensão na formação inicial de Professores. **Anais...XII Encontro Nacional de Didática e práticas de ensino**, 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

RODRIGUES, Roberta Pereira de Paula *et al.* (Dis)posições para a formação docente em um curso de pedagogia: contribuições da extensão universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e251676, 2023.

PRÁTICAS DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E APRENDIZADOS NA FORMAÇÃO

ARIATTI, Eliane Silva Klein¹
OLIVEIRA, Beatriz Alves der²

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender as vivências e práticas docentes na Educação Infantil, a partir do estágio supervisionado realizado no período vespertino, no CEI Professor Pardal-CEIAS, em Caçador - SC, com uma turma do Maternal II A, composta por crianças de três a três anos e onze meses. As atividades envolveram observação e regência, proporcionando uma experiência significativa na rotina escolar. Foi possível identificar aspectos importantes do desenvolvimento infantil e do papel do professor como mediador das aprendizagens. As intervenções pedagógicas incluíram contação de histórias, músicas e atividades lúdicas, que estimularam a criatividade, a socialização e a autonomia das crianças. As práticas vivenciadas evidenciaram como a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Para a acadêmica, o estágio foi uma experiência enriquecedora, possibilitando articular teoria e prática, e fortalecendo sua formação pessoal e profissional como futura educadora.

Palavras-chave: educação Infantil. prática docente. socialização.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo compreender e conhecer melhor a realidade da educação infantil. Para isso, foi desenvolvido em uma escola municipal localizada no município de Caçador SC, em uma turma do maternal II A.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento completo das crianças, pois oferece experiências que combinam o cuidado e a aprendizagem. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa fase deve garantir direitos de aprendizagem como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos são essenciais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Como destacam Alves e Vieira (2021) "As práticas de humanização são elementos primordiais nas relações educacionais, impulsionadoras de transformações sociais e mobilizadoras de esperança para a formação humana por meio da dialogia".

Além disso, uma Educação Infantil de qualidade é fundamental para promover a equidade social. Nunes e Falciano (2022) enfatizam que "a avaliação da alocação de recursos se apresenta como mecanismo fundamental para a redução da desigualdade". Investir de forma adequada em infraestrutura, formação dos professores e em materiais pedagógicos são essenciais para garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas, independentemente de sua origem socioeconômica.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho é produto do Estágio Supervisionado em Educação Infantil da quinta fase do Curso de Pedagogia, campus Caçador SC. A instituição escolhida para realização do estágio foi o Centro de Educação Infantil (CEI) Professor Pardal – ACEIAS, localizada na cidade de Caçador/SC. O estágio ocorreu no período de 22 de abril e 07 de maio de 2025, em uma turma do maternal II, composta por crianças com idade variando de três a três anos e onze meses, totalizando uma carga horária de 40 horas, distribuídas entre atividades de observação e regência.

A observação foi de extrema importância, pois mostrou uma visão aprofundada de como um pedagogo deve se comportar e agir diante das situações cotidianas da sala de

¹ UNIARP. kleneliane4@gmail.com

² UNIARP. beatriz.alves@uniarp.edu, 0000-0002-11715031, <https://lattes.cnpq.br/0635829918619643>.

aula, principalmente na escolha de atividades e no cuidado com as crianças. Essa etapa permitiu compreender as necessidades dos alunos, as dinâmicas do ambiente e como aplicar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

O plano de ensino foi aplicado de acordo com o tema proposto no semestre, que abordava “Descobrimos meu corpo, possibilidades e limites”. As atividades propostas estiveram alinhadas a este tema, proporcionando as crianças a exploração de suas habilidades motoras, além de refletirem sobre os limites e as possibilidades do próprio corpo, promovendo o desenvolvimento físico e psicológico de forma lúdica e significativa.

A Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, e tem como função assegurar o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando experiências que promovem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. A BNCC estabelece que essa etapa deve ser fundamentada em práticas que valorizem o brincar, o cuidar e o educar de forma integrada, respeitando os direitos da criança à aprendizagem (BRASIL, 2017).

De acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), essa fase deve garantir direitos de aprendizagem como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos são essenciais para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Segundo Almeida e Paula (2024), “Por meio das brincadeiras, a criança aprende e, conseqüentemente, é protagonista na construção do seu próprio conhecimento, ampliando sua capacidade de raciocínio, autonomia e senso crítico.”, sendo, portanto, um instrumento essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Isso reforça a importância das atividades lúdicas no cotidiano da Educação Infantil, pois permitem que as crianças se expressem e interajam de forma significativa.

No dia 29 de abril, iniciou-se a minha regência, novamente houve a apresentação para as crianças e neste momento foi apresentado o tema que seria abordado com a turma. A primeira proposta de aprendizagem foi (Figura1), as crianças poderão desfrutar de uma contação de história com o tema “Eu sou assim e vou te mostrar”, que representava o corpo onde todas as crianças participaram, e logo após interagiram brincando com objetos que foram levados.

Figura 1 – Registro do momento da contação de história.



Fonte: As autoras (2025).

No dia seguinte de regência dia 30 de abril, a turma iniciou com atividade da lava boneca, onde foram levados para fora, grupo de 6 alunos onde cada um escolheu sua boneca e fez a lavagem, utilizando esponjas, shampoo e água com o intuito de cuidar e lavar a boneca, para compreender o cuidado que se deve ter com seu próprio corpo.

Durante os momentos de brincadeira, conversa e interação era possível observar o interesse e a curiosidade das crianças com a temática. As crianças interagiram uma com as outras, então depois de levadas a sala de aula foi planejado um momento de roda de para

uma música e movimento do corpo. Era nítido o encantamento das crianças perante a proposta oferecida a eles (Figura 2).

Figura 2 – Registro do banho em bonecas.



Fonte: As autoras (2025).

Finalizando o estágio, foi realizada uma roda de conversa com as crianças onde foi feito um feedback sobre as dinâmicas realizada pela estagiária e o que eles mais gostaram, com entrega de uma lembrança aos alunos e professora regente juntamente com auxiliar e coordenadora.

Ao concluir o estágio foi possível observar algumas pequenas mudanças nas crianças. Durante o período de acompanhamento, percebi que, aos poucos, os alunos foram demonstrando maior interesse pelas atividades propostas e passaram a se envolver mais nas dinâmicas de sala de aula. As interações entre eles se tornaram mais colaborativas, e foi notável o crescimento na autonomia de alguns estudantes, que começaram a assumir responsabilidades por seu próprio aprendizado. Essas transformações, embora sutis, indicam o impacto positivo de uma abordagem pedagógica que prioriza o acompanhamento próximo e a adaptação às necessidades individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado é uma etapa crucial para a formação dos estudantes do curso de Pedagogia, possibilitando o contato direto com a realidade, permitindo ao acadêmico desenvolva habilidades fundamentais para a sua atuação profissional de sala de aula. Essas práticas são as bases, para que o pedagogo se sinta preparado para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, além de possibilitar uma reflexão constante sobre sua teoria e à prática, e o impacto que tem no aprendizado dos alunos. Portanto, o estágio não se limita a ser um mero requisito curricular, mas sim uma etapa de formação integral que contribui para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, ética e eficaz.

Considerando a experiência vivenciada durante o estágio supervisionado, é possível afirmar que esse período foi importante para o amadurecimento da minha prática docente. Durante as atividades, pude observar de perto a rotina das aulas, as diferentes formas de interação com os alunos e a maneira como a professora abordam os conteúdos. O contato com o cotidiano escolar, deu-me uma compreensão aprofundada dos obstáculos enfrentados na educação, bem como a importância de ajustar as metodologias de ensino para atender às variadas demandas dos alunos. Ademais, pude notar a importância de refletir continuamente sobre as práticas pedagógicas, um processo que se mostra essencial para o aprimorar o profissional da educação constantemente.

Ao concluir este estágio, eu vejo a real importância do trabalho colaborativo dentro da escola, especialmente entre os educadores, que se ajudam mutuamente na construção de um ambiente de estudo mais englobado. A partilha de experiências e saberes entre os profissionais da educação é um fator determinante para construção de um ambiente escolar

mais rico e moderno, onde tanto os alunos quanto os professores possam crescer e aprender de maneira conjunta.

O estágio trouxe, uma experiência valiosa para a vida profissional uma oportunidade única entre a teoria aprendida na graduação e a prática real. Ao longo dessa experiência, foi possível perceber a complexidade do trabalho pedagógico, desde o planejamento até a execução das atividades, além dos desafios diários enfrentados. A convivência com os alunos, o acompanhamento das diferentes formas de aprendizado e a adaptação das metodologias às necessidades proporcionaram uma visão mais ampla e realista sobre a profissão.

A regência em sala de aula, oportunizou conhecer e vivenciar todos esses momentos dentro de todo o contexto educativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danyelle Cristina Caixeta Lopes; PAULA, Samara Cristina Candido de. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 10, n. 54, p. e364, 2024. DOI: 10.36238/2359-5787.2024.V10N54.364. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/364>. Acesso em: 11 maio. 2025.

ALVES, K. K.; VIEIRA, M. N. de A. Educação Infantil em Tempos de Pandemia: Contribuições das Pedagogias da Autonomia e da Infância para a Formação Humana. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 247–265, 2021. DOI: 10.17648/Educare.v16i38.25726. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25726>. Acesso em: 10 maio. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 201.

DE ARAÚJO, D. P.; PINTO, V. F. Fundamentos e didática do ensino para cidadania na educação infantil. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 1023–1040, 2023. DOI: 10.54033/cadpedv20n4-018. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1760>. Acesso em: 10 maio. 2025.

NUNES, M. F. R.; FALCIANO, B. T. Qual é o valor de uma educação infantil de qualidade? **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3632. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3632>. Acesso em: 10 maio. 2025.

VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UMA ACADÊMICA DE PEDAGOGIA

MITTERER, Gislaine Kuster Pedrosa¹
BEATRIZ, Alves de Oliveira²

RESUMO

Este trabalho apresenta uma síntese das vivências e experiências desenvolvidas durante o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório do Curso de Pedagogia da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), realizado no município de Caçador, Santa Catarina. A prática ocorreu no Centro de Educação Infantil João Maria Fernandes, situado no bairro Martello. O objetivo principal foi observar e participar do cotidiano escolar, analisando a prática pedagógica em sala de aula. A metodologia adotada incluiu observações sistemáticas, registros em formulários para portfólio e participação ativa nas atividades escolares. Os resultados evidenciam a relevância do estágio como momento de articulação entre teoria e prática, proporcionando ao acadêmico a oportunidade de refletir criticamente sobre o processo educativo. Conclui-se que a experiência contribui significativamente para a formação docente, promovendo o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais e fortalecendo a compreensão das dinâmicas escolares no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Formação Docente;

INTRODUÇÃO

A prática de estágio, é uma atividade obrigatória dentro do curso de licenciatura em Pedagogia – UNIARP, contabilizando uma carga horária de 20h de observação em sala mais 20h de regência na mesma sala observada. Totalizando assim 40h de estágio. Para a realização desta prática, foi escolhida uma turma de crianças bem pequenas com idade de 2 anos e 11 meses a 3 anos, tendo a nomenclatura de Maternal I.

O Centro de Educação Infantil, local onde foram desenvolvidas as práticas, está localizado no Bairro Martello no município de Caçador-SC. As práticas de observação aconteceram na semana do dia até o dia, já as práticas de regência aconteceram do dia 07/04 /25 até o dia 22/04/25.

Entende-se que a educação infantil, é parte da educação básica e sendo a base para as fases posteriores, necessita de educadores capazes de olhar a criança em seu âmbito integral. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 14) "A educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento (...)".

Dessa maneira para o desenvolvimento profissional e acadêmico é importante que os acadêmicos de licenciatura em pedagogia, possam vivenciar e experimentar a prática pedagógica em sala de aula, desenvolvendo a sua capacidade crítica e criativa que prevalecerá em sua metodologia.

DESENVOLVIMENTO

Durante a semana de observação, foi possível construir um diálogo muito enriquecedor com a professora regente da sala. Essa troca contribuiu significativamente para a ampliação das minhas experiências, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. A convivência em sala de aula permitiu não apenas observar as práticas pedagógicas, mas também compreender melhor a dinâmica da turma e os desafios cotidianos enfrentados pelos educadores.

Na semana de regência, a temática trabalhada com as crianças foi: ***“Descobrimo Meu Corpo: Possibilidades e Limites”***. Com base nessa proposta, foram desenvolvidas

¹ UNIARP. gihmitterer@gmail.com.

²UNIARP. beatriz.alves@uniarp.edu, 0000-0002-11715031, <https://lattes.cnpq.br/0635829918619643>

vivências que estimularam a autonomia, o autoconhecimento, a coordenação motora e a interação social, sempre respeitando o tempo e o ritmo de cada criança.

Durante a semana de prática de regência, foi possível desenvolver diversas propostas e experiências com as crianças. Será realizado um recorte de alguns momentos vivenciados no estágio.

Destaca-se a proposta em grupo sobre o corpo, a qual consistiu em distribuir, em grupos, recortes de partes do corpo (cabeça, braços, pernas, tronco, pés, etc.) para que as crianças montassem a figura humana completa.

Durante o processo, elas nomeavam as partes e conversavam sobre suas funções. A proposta favoreceu o reconhecimento do próprio corpo e o trabalho em equipe. De acordo com a Figura 1- Quebra cabeça do corpo, foi possível observar o envolvimento e o entusiasmo das crianças em realizar o que lhes foi proposto.

Figura 1- Quebra cabeça do corpo.



Fonte: As autoras (2025).

Cada criança recebeu um quebra-cabeça simples com a imagem de um corpo humano infantil. Ao montar as peças, elas identificaram as partes do corpo e trabalharam a coordenação viso motora, a concentração e a noção espacial. A atividade foi lúdica e educativa, despertando o interesse e a curiosidade dos pequenos.

Outra proposta que se destacou foi, a construção do corpo com o auxílio da massinha de modelar e palitos. Com o uso de massinhas coloridas, as crianças modelaram partes do corpo humano.

Algumas formaram bonecos inteiros, enquanto outras focaram em partes específicas, como mãos, pés ou rostos. A proposta desenvolveu habilidades motoras finas, além de estimular a criatividade e o reconhecimento corporal.

“A consciência corporal é o primeiro passo para que a criança compreenda o mundo ao seu redor e interaja com ele de forma autônoma e segura.” (Baseado em Wallon, 1968)

A construção da consciência corporal na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento da criança, pois está relacionada ao reconhecimento de si mesma, à autonomia e à interação com o ambiente e com os outros.

Dentre os momentos vivenciados em sala de aula, a educação infantil é uma etapa a qual exige do educador, criatividade e envolvimento durante os momentos que as crianças estão dentro da instituição. Um dos pilares da educação infantil também é a contação de história. Esse momento além de envolver os pequenos, proporciona a eles, o faz de conta, o uso da imaginação, estimula a criatividade e a autonomia das crianças, que aos poucos irão ampliando seu vocabulário e descobrindo o mundo da imaginação e associando a sua realidade.

A fim de explorar este contexto foi realizada a escolha da história “A Lagarta Comilona”, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Registro do momento da contação de história “A Lagarta Comilona”



Fonte: As autoras (2025).

As vivências proporcionaram e estimularam o faz de conta, a imaginação e explorou a linguagem oral e a fantasia, sendo que contribuiu de uma maneira simbólica sobre a transformação do corpo e a realidade de uma maneira dinâmica e única. No decorrer do processo foi possível observar o desenvolvimento de cada criança nas propostas e evoluções favorecendo um ambiente acolhedor e de participação ativa.

O cuidar e o educar de acordo com Moreira e Santos (2024) são dois fatores interligados e indissociáveis, ambos caminham lado a lado e são de suma importância para que seja feita a construção de conhecimento e desenvolvimento das potencialidades e capacidades da criança. Dessa maneira é crucial que o educador saiba como mediar as suas metodologias em sala de aula.

Além disso é possível destacar que o cuidar e educar na educação infantil são dois fatores indissociáveis e fundamentais que ocorrem em suas práticas e vivências do cotidiano infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estágio curricular supervisionado possibilitou uma experiência rica de aprendizagem tanto na observação quanto na regência, as atividades, propostas, experiências e vivências desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento corporal e para a valorização do brincar como uma forma lúdica e indispensável na educação infantil.

As vivências e espaços criados com intencionalidade possibilitaram o desenvolvimento e socialização com a prática desenvolvida, além de reconhecer os seus limites desenvolvendo habilidades que impactam sua interação com ambiente ao redor. Favor seguir as normas de diagramação aqui expostas, usando este exemplo como base para o seu texto.

Foi possível observar que a Educação Infantil é um espaço rico em descobertas, interações e aprendizagens significativas. Ao acompanhar de perto o cotidiano da sala de aula, percebi o quanto as experiências vivenciadas nessa etapa da educação são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Através das brincadeiras, músicas, atividades lúdicas e do contato afetivo com o educador, os pequenos constroem sua identidade, aprendem a conviver em grupo e desenvolvem habilidades importantes para toda a vida.

É relevante destacar que o planejamento com intencionalidade pedagógica é fundamental, pois o professor necessita saber o quer ensinar, para quem quer ensinar e como será ensinado. E essa intencionalidade favorece a prática de metodologia que promove a autonomia e a criação por parte dos educandos, desenvolvendo integralmente. Sendo assim, esse exercício de planejar e pensar e refletir em sua prática faz toda a diferença na autorreflexão do professor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à equipe pedagógica e aos profissionais do Centro de Educação Infantil João Maria Fernandes pelo acolhimento e apoio durante o estágio. Agradeço também à professora-orientadora pela orientação e acompanhamento ao longo do processo formativo

Beatriz Alves de Oliveira, a professora supervisora Daniela Forchezatto, e a coordenadora do curso de pedagogia Elis Regina Mazzurana. Esta experiência só foi possível graças à colaboração e à disponibilidade de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso 12 maio. 2025.

MOREIRA, Eliana Alves. SANTOS, Márcia Maria Ferreira dos. Intencionalidade Pedagógica Na Creche: Relação entre o cuidar e o educar. **Revista Ciência Atual. Ciência Atual**. Rio de Janeiro. Volume 21, Nº 2 .2024.2. Disponível em:
<https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/724>. Acesso em 12 maio.2025

O COTIDIANO DA INFÂNCIA: ESTÁGIO CURRICULAR EM OBSERVAÇÃO E REGÊNCIA

LARA, Vitória¹
OLIVEIRA, Beatriz Alves de²

RESUMO

Este trabalho apresenta as experiências vivenciadas durante o estágio curricular supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia, realizado no Centro de Educação Infantil Marcos Olsen, em Caçador-SC, com a turma de Berçário II (bebês de 1 ano a 1 ano e 4 meses). O estágio teve como objetivo observar, participar e refletir sobre práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral dos bebês. As atividades propostas incluíram brincadeiras dirigidas e livres, contação de histórias, músicas, exploração de materiais sensoriais e momentos de alimentação e higiene, sempre respeitando o ritmo e as necessidades individuais das crianças. A interação entre professoras e bebês evidenciou a importância da comunicação e do vínculo afetivo no processo educativo. A organização do ambiente e a rotina diária mostraram-se essenciais para garantir segurança e promover autonomia. A experiência reforçou a importância do planejamento pedagógico baseado na observação e na escuta sensível, contribuindo significativamente para a formação docente.

Palavras-chave: Prática docente. Educação infantil. Bebês.

INTRODUÇÃO

Na fase da primeira infância, especialmente por volta de 1 ano a 1 ano e 4 meses, as crianças estão em constante processo de descoberta do próprio corpo e de suas capacidades. O tema “Descobrimo meu corpo, possibilidades e limites” permite explorar de forma lúdica e afetiva como os pequenos percebem seus movimentos, sensações e interações com o ambiente e professores.

Nessa etapa, é fundamental oferecer experiências que estimulem o autoconhecimento corporal, o equilíbrio, a coordenação motora e a percepção dos próprios limites físicos. Brincadeiras, músicas e experiências sensoriais são caminhos potentes para que a criança se reconheça como sujeito ativo, capaz de experimentar, tentar, errar e aprender com o próprio corpo, sempre com segurança, acolhimento e respeito ao seu tempo.

O presente relato tem como objetivo descrever as experiências e aprendizados adquiridos durante o estágio supervisionado realizado na turma do Berçário II, no centro de educação infantil.

O estágio é parte fundamental da formação profissional, proporcionando ao acadêmico a vivência prática dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. Durante o período de observação e participação, foi possível acompanhar o desenvolvimento integral das crianças, compreendendo suas necessidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais, bem como a importância do vínculo afetivo e do cuidado na primeira infância.

A interação com os educadores, crianças e a rotina pedagógica do berçário permitiu uma reflexão mais profunda sobre o papel do educador na promoção de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante. De acordo com Medina, Santanna e Silva (2024, p.765), o educador que se relaciona com os bebês e os nutre emocionalmente nos momentos de cuidado, que conversa e escuta até mesmo os que ainda não falam e constrói uma relação afetiva.

Este relato de experiência, traz recortes das vivências que ocorreram durante esses momentos de observação e regência, dentre as quais destacam-se: as atividades desenvolvidas, as metodologias observadas e a dinâmica do trabalho pedagógico com

¹ UNIARP. vlara3522@gmail.com.

²UNIARP. beatriz.alves@uniarp.edu, 0000-0002-11715031, <https://lattes.cnpq.br/0635829918619643>

bebês de 1 ano a 1 ano e 4 meses, considerando os desafios e contribuições desse estágio para a formação profissional, pessoal e acadêmica.

DESENVOLVIMENTO

O estágio baseou-se na observação direta, participação ativa e registro reflexivo das práticas pedagógicas desenvolvidas na turma do Berçário II. O estágio foi realizado no período de 07 de abril a 28 de abril, no período matutino. No decorrer do estágio, foram observadas e acompanhadas as rotinas diárias das crianças, como acolhida, alimentação, trocas, momentos de descanso, propostas pedagógicas, brincadeiras livres e dirigidas.

Também foram realizadas intervenções planejadas, com experiências voltadas ao desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social das crianças, respeitando seu ritmo e suas necessidades individuais.

Ao longo da experiência, as crianças exploraram quatro caixas sensoriais nas quais foi montada uma "cama de gato" utilizando barbantes entrelaçados. Dentro de cada caixa foram colocadas cinco bolinhas, com imagens das partes do corpo. O objetivo da proposta foi proporcionar uma experiência lúdica e desafiadora, que estimula ao mesmo tempo a coordenação motora fina, as habilidades cognitivas e a interação social entre os pequenos.

Ao tentar retirar as bolinhas sem encostar nos barbantes, as crianças precisaram usar estratégias, concentração e movimentos controlados, contribuindo para o desenvolvimento da percepção espacial e do raciocínio lógico. Além disso, o contato com os colegas durante a atividade incentivou a cooperação, a troca de ideias e o respeito ao tempo e ao espaço do outro.

Essa proposta sensorial e divertida despertou grande interesse no grupo, promovendo uma aprendizagem significativa por meio do brincar. As crianças demonstraram entusiasmo e curiosidade ao participar, evidenciando o quanto experiências assim contribuem para o seu desenvolvimento integral, conforme ilustrado na Figura 1 para demonstrar a proposta cama de gato.

Figura 1- Proposta da cama de gato.



Fonte: Autoras (2025).

Os registros foram feitos por meio de anotações em diário de campo, fotografias, conversas com a equipe pedagógica e análise de documentos como planejamentos e relatórios avaliativos. Todo o processo buscou manter uma postura ética, respeitosa e reflexiva, visando compreender o cotidiano da educação infantil e o papel do educador na primeira infância.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, em seus aspectos físico, emocional, social, cognitivo e linguístico, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

No contexto do Berçário II, que atende crianças de 1 a 2 anos, o cuidado e a educação se entrelaçam de forma inseparável, exigindo do educador sensibilidade, conhecimento e prática intencional.

Durante o estágio, foi possível perceber na prática o que autores como Emmi Pikler defendem: a importância do movimento livre, do vínculo afetivo e da autonomia da criança desde os primeiros anos. Como destaca Pikler (2011, p. 45), “a liberdade de movimento permite à criança desenvolver-se de forma harmoniosa, adquirir confiança em si mesma e construir sua própria aprendizagem com segurança e autonomia”.

Durante o estágio, foi possível perceber na prática o que autores como Emmi Pikler defendem: a importância do movimento livre, do vínculo afetivo e da autonomia da criança desde os primeiros anos.

A equipe pedagógica demonstrou grande atenção ao ritmo individual de cada bebê, respeitando suas necessidades e promovendo um ambiente seguro e estimulante.

A experiência teve como foco o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo das crianças por meio da exploração de um tapete sensorial com diferentes texturas. A proposta combinou momentos de exploração livre, em que as crianças puderam investigar o material de forma espontânea, com momentos dirigidos, em que foram estimuladas a identificar, comparar e nomear as sensações percebidas ao tocar, pisar ou se movimentar sobre o tapete.

O tapete sensorial foi confeccionado com uma variedade de materiais, como tecido de seda, barbante, esponja, cubinhos, milho e entre outros, promovendo estímulos táteis diversos. Essa diversidade contribui para a ampliação do vocabulário sensorial, além de incentivar a percepção corporal e o reconhecimento das diferentes superfícies.

Durante a experiência, observou-se de acordo das crianças em ações como rastejar, rolar, caminhar e tocar os diferentes elementos do tapete.

Esses movimentos contribuíram para o fortalecimento da coordenação motora ampla e fina, bem como para a construção de noções espaciais e corporais. Além disso, a atividade proporcionou momentos de socialização, nos quais as crianças interagiram entre si, compartilharam descobertas e expressaram suas emoções e curiosidades. Essa vivência sensorial, além de prazerosa, é fundamental para o desenvolvimento global da criança, pois integra corpo, mente e emoções em um contexto lúdico e significativo. A Figura 2 - Tapete sensorial, ilustra como os bebês exploram e experimentaram essa proposta.

Figura 2 – Ilustração da intervenção no Tapete sensorial.



Fonte: Autoras (2025).

A proposta teve como objetivo estimular os sentidos do tato e da visão por meio da interação com um painel sensorial especialmente elaborado para as crianças. O painel foi composto por diversos materiais com cores, formas e texturas variadas, como tecidos macios, lixas, botões, espelhos, fitas, zíperes e esponjas, proporcionando uma rica experiência multissensorial.

Ao explorar o painel, as crianças foram incentivadas a tocar, observar, comparar e interagir com os diferentes elementos, desenvolvendo assim sua percepção tátil e visual. Essa atividade favoreceu o reconhecimento de contrastes de cores, formas geométricas e

texturas, além de promover o fortalecimento da coordenação motora fina por meio de ações como puxar, apertar, esfregar e deslizar os dedos sobre os materiais.

A interação com o painel também possibilitou momentos de concentração, curiosidade e descobertas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Durante a vivência, foi possível observar expressões de encantamento, surpresa e prazer, além da socialização entre os colegas, que trocavam impressões sobre o que estavam sentindo.

Essa proposta sensorial, além de ser prazerosa e lúdica, é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois promove o autoconhecimento corporal, estimula os sentidos e favorece aprendizagens significativas por meio do brincar. De acordo com a Figura 3 - Painel sensorial, foi possível observar que os bebês estavam curiosos para descobrir e investigar.

Figura 3- Registro do momento de exploração do painel sensorial.



Fonte: As autoras (2025).

As discussões realizadas durante o estágio reforçam a ideia de que o trabalho no Berçário II exige uma prática reflexiva e cuidadosa, pautada na escuta sensível, no planejamento intencional e na observação constante do desenvolvimento infantil. A atuação da equipe pedagógica é essencial para garantir que cada criança seja vista como sujeito de direitos, capaz de expressar-se, construir significados e se desenvolver de forma plena e saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estágio no Berçário II foi uma experiência enriquecedora e fundamental para minha formação profissional, permitindo a vivência prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Através da observação, participação e reflexão, foi possível compreender de forma mais profunda o papel do educador na primeira infância, que vai além do cuidado físico e envolve atenção, afeto, escuta e intencionalidade pedagógica.

A convivência com as crianças, suas famílias e a equipe pedagógica possibilitou uma visão mais ampla sobre o desenvolvimento infantil e os desafios e responsabilidades envolvidos na atuação com bebês e crianças bem pequenas.

Cada momento da rotina, desde a acolhida até as atividades de cuidado e brincadeiras, mostrou-se como uma oportunidade educativa, rica em significados. Além disso, o estágio reforçou a importância de um olhar atento e sensível para as necessidades individuais das crianças, valorizando suas expressões, ritmos e formas de interação com o mundo.

Também ficou evidente que o trabalho em equipe e a constante formação dos profissionais são essenciais para garantir um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. Por

fim, essa experiência contribuiu não apenas para meu crescimento profissional, mas também pessoal, despertando ainda mais meu interesse pela Educação Infantil e reafirmando meu compromisso com uma prática pedagógica ética, respeitosa e comprometida com os direitos das crianças

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à instituição de ensino CEI Marcos Olsen - ACEIAS, que me acolheu, proporcionando um ambiente rico em experiências e aprendizados. À equipe pedagógica e à professora regente Nayara Dornelles Dias de Oliveira do Berçário II-A, minha gratidão pela orientação, paciência e compartilhamento de saberes que foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.

Às crianças do Berçário II-A, por me ensinarem com seus gestos, olhares e descobertas diárias que a educação começa no afeto e no respeito.

Aos meus professores e orientadores do curso, pela base teórica e apoio oferecido durante todo o processo de formação, em especial à professora Beatriz Alves Oliveira, pela orientação, incentivo e confiança. A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estágio, meu muito obrigado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 02 maio. 2025.

MEDINA, Thauane Cristina de Sant' Anna de; SANTANNA, Wanessa Diniz; SILVA, Cátia Malachias. A relação educador e bebê: o quanto isso influencia no movimento livre e desenvolvimento sadio da criança a partir das fundamentações teóricas de Emmi Pikler e David I. Gallahue. **Revista Ciência Atual. Ciência Atual**. Rio de Janeiro. Volume 21, Nº 2. 2024.2. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/711>. Acesso em 12 maio de 2025.

PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade**: desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena. Tradução de Telma Vinha. São Paulo: Phorte, 2011.

TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APONTAMENTOS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA

RAMOS, Juliana Cristina Lopes¹
RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano²

RESUMO

Este texto é parte de uma pesquisa em andamento em um mestrado profissional na área de Educação que investiga o trabalho docente e a formação de professores a partir da Pedagogia Histórico-crítica (PHC). O problema da pesquisa parte do questionamento: quais as contribuições da PHC para as práticas de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um município de pequeno porte no interior do Paraná. O objetivo geral da pesquisa é organizar um grupo de estudos para formação continuada que consiste no aprofundamento sobre essa teoria pedagógica emancipadora como possibilidade de qualificar a prática docente. O recorte para este resumo expandido é de cunho bibliográfico e se pautará principalmente nas contribuições de autores da PHC em sua relação com a formação de professores. Conclui-se que os debates sobre a formação de professores a partir da PHC podem qualificar a prática docente a partir do conhecimento sistematizado acumulado historicamente.

Palavras-chave: Educação Básica. Trabalho Docente. Formação de Professores. Pedagogia Histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

O contexto atual apresenta uma hegemonia dos princípios neoliberais sobre a educação, resultantes de políticas educacionais que se intensificaram a partir da década de 1990. Nessa perspectiva a educação é considerada no discurso como a responsável por sanar os problemas e das mazelas sociais e tem como intuito de formar alunos produtivos para atender ao modo de produção capitalista. Na contemporaneidade, esses problemas não desapareceram e se acentuaram com a formulação de currículos como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que apresenta um discurso “inovador”, porém a sua estrutura busca a formação que atenda o mercado de trabalho e esvaziada de conteúdos científicos. Sobre isso, Hobsbawm (1998) nos alerta de que certas inovações tendem a resgatar o passado para convertê-lo em presente.

Desse modo, as formações docentes para os professores da educação básica ofertadas pelos Estados e municípios seguem os princípios neoliberais atrelados aos documentos curriculares oficiais e acabam impactando na prática docente do professor em sala de aula e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos (Oliveira, 2022).

A partir do contexto apresentado, a pesquisa em andamento tem como objetivo organizar um grupo de estudos coletivo com professores para aprofundamento sobre a PHC como possibilidade de qualificar a prática docente. Parte-se da hipótese que formações docentes que tenham como foco o estudo das teorias pedagógicas, de forma geral, e da PHC, de modo específico, podem fornecer um importante contraponto e enfrentamento às atuais políticas ultraliberais de esvaziamento dos conteúdos científicos dos currículos escolares e, conseqüentemente, nas formações de professores. Para tanto, será proposto como produto educacional um grupo de estudos coletivos com professores dos Anos Iniciais de um município de pequeno porte do interior do Paraná. A temática emergiu da experiência profissional de uma das autoras deste texto, que atua na rede de ensino municipal na qual a pesquisa está em desenvolvimento. O curso será embasado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) que entende a educação como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná. julianalopesramos2510@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-0777-6472>, <http://lattes.cnpq.br/9434207346990705>

² Universidade Estadual do Norte do Paraná. vanessaruckstadter@uenp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-6072-3700> <http://lattes.cnpq.br/1096603712663255>

cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (Saviani, 2014, p. 25).

Neste texto selecionamos um recorte que discute a contribuição da PHC na formação de professores como forma de enfrentamento a esse contexto de fragmentação e como possibilidade de qualificação das práticas docentes na educação básica.

METODOLOGIA

O recorte da pesquisa é de cunho bibliográfico ancorada em teóricos da PHC, de modo amplo, e autores que abordam a temática da formação de professores a partir da PHC, de modo específico. Primeiro são apresentadas questões mais gerais sobre a formação de professores, sobre a PHC, para, na sequência, abordar a especificidade da formação continuada de professores a partir dessa teoria pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A formação continuada de professores é essencial para todo o processo educacional e está amparada legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Em seu artigo 62 a LDB enfatiza a responsabilidade conjunta dos governos federal, estadual e municipal em promover a formação e capacitação dos professores. Contudo, as formações atuais derivadas das reformas neoliberais acabam retirando a autonomia dos professores em seu trabalho docente ao darem ênfase na prática (Oliveira, 2022).

Na contramão dessa visão, temos a PHC, uma teoria contra-hegemônica elaborada por Dermeval Saviani e divulgada em 1983 no seu livro “Escola e democracia”. Tem suas bases no materialismo histórico-dialético e defende uma escola pública de qualidade e a formação de sujeitos críticos. Para tanto, o trabalho docente deve ser intencional com vistas à transformação social, em contraposição às teorias pragmáticas que intencionam formar indivíduos apenas para atenderem a demandas do mercado de trabalho. O papel da PHC é buscar a instrumentalização dos alunos, por meio da transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico, a fim de proporcionar umas práxis emancipatória (Saviani, 2003). Assim, é uma teoria pedagógica que pode orientar os professores politicamente para que possam ter um olhar crítico sobre os documentos curriculares, que, muitas vezes, apresentam um verniz de inovação para reproduzir e manter o modo de produção capitalista. Ela possibilita a superação de uma visão fragmentada e descontextualizada da educação pois oportuniza o entendimento do processo educativo como um todo, além de facilitar a formulação de uma prática modificadora (Gasparin, 2002).

A formação do professor pautada na PHC pode promover uma formação emancipatória, o que não é de interesse do sistema capitalista. Assim sendo, cabe aos professores buscarem alternativas como grupos de estudos, embasados em uma concepção teórico-política que articule conhecimento e ação, visando à formação de sujeitos autônomos e agentes de mudanças (Oliveira, 2022).

Em consonância com essa concepção, Colares e Lombardi (2021) discorrem sobre a importância de ampliar a compreensão e o aprofundamento da PHC como tarefa coletiva, permanente e que se coloca na perspectiva das lutas contra-hegemônicas. Desse modo, urge pensarmos em meios para que a educação consiga proporcionar um conhecimento sistematizado aos filhos da classe trabalhadora, contrapondo-se, assim, ao modelo vigente que visa manter o *status quo*.

Saviani (2024) destaca algumas ações necessárias de serem implantadas na educação básica entre elas está a necessidade da criação de uma rede pública de formação de professores para a educação básica ancorada nas universidades públicas como antídoto para a formação de baixo nível provida por instituições privadas que atualmente “deformam” a educação básica, dessa forma urge buscar articular a universidade e a educação básica como forma de instrumentalizar os docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos tivemos um avanço de políticas neoliberais na área de Educação. No que concerne ao currículo a partir dessas políticas temos a predominância de um viés neotecnista e com enfoque na prática. Isso provocou um esvaziamento do conteúdo científico do currículo e, consequentemente, na formação de professores, que tem hegemonicamente focado no domínio das chamadas metodologias ativas e retira o lugar de autoria das aulas do professor, que se converte em mero aplicador.

Na contramão dessa perspectiva temos a PHC, que compreende a educação escolar como espaço privilegiado do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, seja ele científico, artístico ou filosófico. Com acesso ao que a classe dominante conhece a classe trabalhadora tem a possibilidade de construir uma contra-hegemonia. Trata-se, portanto, de uma pedagogia emancipadora e que tem em seu horizonte a transformação da sociedade.

No que se refere à formação de professores, a PHC se apresenta como possibilidade de qualificar o trabalho docente a partir do domínio do conhecimento teórico sobre a educação. Ela possibilita ainda a formação de professores autônomos, autores de suas aulas e agentes fundamentais de mudanças.

A tarefa de formar professores a partir de uma visão emancipatória se coloca no contexto atual como um desafio e deve ser tarefa coletiva na superação da fragmentação do conhecimento. Para tanto, muitas ações são necessárias, especialmente a criação de redes públicas de formação de professores em articulação com as universidades públicas. É nessa direção que a pesquisa em andamento intenta contribuir: na construção de uma formação ancorada em conhecimento científico e de forma coletiva com o envolvimento dos professores em seu ambiente profissional. Esse tipo de formação de professores tem em seu horizonte a construção de uma educação escolar efetivamente democrática e de qualidade para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd), Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) por me aproximar do saber científico. A todos os professores do PPEd, em especial, à minha orientadora Vanessa Campos Mariano Ruckstadter.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 13 maio de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

COLARES, Anselmo Alencar; LOMBARDI, José Claudinei. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, p. 39-63. Disponível em https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_57850a7d7b4d4572b6e58712babaed3.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OLIVEIRA, Marcela Cristina Gonçalves de. **Grupo colaborativo de estudos sobre o planejamento docente: uma análise no município de Guapirama-Paraná no contexto de implementação da pedagogia Histórico-Crítica**. 143 f. Mestrado Profissional em Educação.

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/<public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12639172. Acesso em 13 maio de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O Livro Escola e Democracia, Quadragésimo Ano. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e17571, 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17571>. Acesso em: 2 maio 2025.

ARTE, TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOFORMAÇÃO: RELIGAÇÕES COMO CAMINHOS CRIATIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

SANTOS, Andréia Anciutti dos¹
FRAGOSO, Eva Katlin Zarur²
ZWIEREWICZ, Marlene³
SIMÃO, Vera Lúcia⁴

RESUMO

Este estudo objetiva discutir a necessidade de ressignificação da formação docente, aproximando-a das perspectivas da transdisciplinaridade, da complexidade e da utilização de cenários ecoformadores para dinamização de práticas pedagógicas orientadas por essa base epistemológica. Nesse contexto, adota uma abordagem metodológica de natureza bibliográfica, fundamentando-se na análise de obras de autores como Nicolescu (2018), Nóvoa (2019), Morin (2015) e Torre (2008). Para aproximar as perspectivas conceituais a práticas pedagógicas reconhecidas internacionalmente, revisitam-se os ateliês de arte inspirados na pedagogia de Malaguzzi, situando-os como cenários fundamentais para contribuir na transposição de formações pautadas no paradigma positivista às perspectivas da transdisciplinaridade e da ecoformação.

Palavras-chave: Formação docente. Transdisciplinaridade. Ecoformação. Ateliê de Arte.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea exige uma ruptura dos referenciais tradicionais de formação docente, demandando epistemologias que favoreçam um pensamento e um agir ético e planetariamente envolvido. Comprometendo-se com a análise de bases epistemológicas e as condições práticas favoráveis a essa transição, este estudo sistematiza reflexões de autores que colaboram para repensar os processos de formação docente e aproxima suas contribuições da possibilidade de utilizar ateliês de arte, inspirados na pedagogia de Malaguzzi (1999), para colaborar nesse processo.

Além de sistematizar condições metodológicas orientadoras, o texto discute a formação docente a partir de autores que expressam a necessidade de rever as formas historicamente definidas para sua realização. Igualmente, analisa bases epistemológicas e condições práticas que beneficiam essa transição.

Espera-se que as reflexões tecidas no presente documento colaborem para reafirmar a relevância da formação docente para a metamorfose da prática pedagógica. Da mesma forma, espera-se que evidencie a relevância dos cenários para o processo de ensino e de aprendizagem, especialmente quando orientados por uma base epistemológica transdisciplinar e ecoformadora.

METODOLOGIA

Este estudo toma por referência a pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa, ancorando-se na análise de referenciais teóricos que discutem a formação docente à luz dos princípios da transdisciplinaridade e da ecoformação. Da mesma forma, busca subsídios que contribuem para a utilização de ateliês de arte como condição nodal a fim de despertar um olhar reflexivo sobre a prática educativa, valorizando a articulação entre

¹ Uniarp-Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - Campus de Caçador. andreia.santos@cacador.edu.sc.gov.br, <https://orcid.org/0009-0006-8085-818X>, <http://lattes.cnpq.br/8521092144106254>

² Uniarp - Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - Campus de Caçador. eva.zarur@cacador.edu.sc.gov.br, <https://orcid.org/0009-0008-2535-053X>, <https://lattes.cnpq.br/9512762355335161>

³ Uniarp - Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - Campus de Caçador. marlene@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>

⁴ Uniarp - Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - Campus de Caçador. vera.simao@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>, <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>

planejamento intencional e cenários que colaboram para uma educação comprometida com demandas individuais, sociais e ambientais.

Ao utilizar como referência a pesquisa bibliográfica, o estudo se aproxima de todas as pesquisas que, conforme registra Gil (2019, p. 65), utilizam-se de “[...] algum tipo de trabalho desta natureza [...]”, mas se diversifica por pautar sua análise “[...] exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...]”. Além disso, ao amparar-se na abordagem qualitativa, o estudo viabiliza que a análise não resulte em uma definição de unidades ou de categorias homogêneas, conforme alerta Richardson (2007, p. 79).

FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO: ATELIÊS DE ARTE COMO ESPAÇOS TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORES

A formação docente enfrenta desafios históricos decorrentes da interferência de um paradigma tradicional que, para Behrens (2007), carrega como herança central a distância entre as perspectivas teóricas e o que vem sendo realizado na prática. Essa condição coaduna com indicações de investigações que “[...] são fortemente influenciadas pela concepção que fundamentam o paradigma conservador [...]” (Luppi; Behrens; Sá, 2021, p. 5).

Nesse sentido, torna-se urgente adotar uma perspectiva transdisciplinar inspirada nos pressupostos de Nicolescu (2018), o qual propõe uma educação integradora dos saberes e aberta à pluralidade dos níveis de realidade. Ao romper com a fragmentação dos conhecimentos, essa abordagem oferece condições para uma formação dialógica, ecológica e transformadora, que acolhe a incerteza, a subjetividade e a interdependência dos fenômenos humanos, especialmente quando se apoia nas perspectivas da ecoformação.

Essa ênfase formativa coincide com o pensamento de Nóvoa (2019) de que a mudança acontece durante a formação, reafirmando a importância do trabalho colaborativo para compreender a educação contemporânea. Para tanto, as formações, “[...] precisam interpenetrar-se, interligar-se, possibilitando ao profissional conhecimento e atuação numa realidade concreta” (Behrens, 2007, p. 439-455).

Behrens (2000) reforça a importância da prática reflexiva como caminho para o desenvolvimento crítico do professor, enquanto António Nóvoa (2019) defende que a identidade profissional é forjada na articulação entre o vivido e o pensado, entre a prática e a teoria. Ambos convergem quanto à defesa de uma formação promotora da autonomia, da consciência e da transformação.

A formação docente continuada, nessa perspectiva, assume um papel central na construção de uma coletividade mais resiliente e ecologicamente consciente. Também, atende a emergência de alternativas que considerem “[...] a complexidade dos campos de atuação docente” (Zwierewicz; Zanol; Horn, 2020, p. 236).

Como destaca Morin (2015), embora muitas propostas de mudança relevantes à realidade atual surjam em pequena escala, elas compartilham o propósito comum de provocar movimentos de transformação social. Nesse ínterim, a formação torna-se uma dessas forças transformadoras ao possibilitar que os educadores repensem suas ações e se comprometam com práticas pedagógicas mais éticas, sustentáveis e conectadas à vida, “[...] estimulando o diagnóstico de demandas locais e de emergências globais, a discussão, a descoberta de soluções e intervenções que colaborem para melhorar a realidade e enfrentar suas incertezas” (Zwierewicz, 2023, p. 12) com criatividade.

Morin (2008) reforça a necessidade de estimular a criatividade e a autonomia dos sujeitos como componentes fundamentais da formação humana integral. Ao intencionalizar a arte e a educação como promotoras de uma educação integral, permite-se uma formação humana sensível, ética, estética com capacidade de perceber o mundo a partir de diferentes lentes. Já Nicolescu aborda que “[...] a visão transdisciplinar é resultante aberta na medida que ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não apenas com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior [...]” (Nicolescu, 1991, p.161)

Essa é uma alternativa para superar a educação bancária citada por Freire (2019), ainda tão presente nas escolas, exigindo repensar o currículo, as metodologias e os objetivos da educação. Isso passa por questionar que saberes são essenciais diante das urgências contemporâneas, e como eles podem ser tratados de forma integrada, significativa e contextualizada. Para tanto, na formação “[...] são necessárias ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada” (Gatti, 2014, p. 378), desenvolvendo e despertando “[...] atitudes e ações inovadoras, que se traduzam em práticas efetivas de mudança”, convergentes com o ensino transdisciplinar, pois conjuga o “[...] que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina (Nicolescu, 2018, p. 53).

No cenário da Educação Básica, a criação de espaços de expressão da inventividade e de cocriação, inspirados na abordagem de Loris Malaguzzi (1999), retomam a ideia de ateliê, concebido como um ambiente aberto, plural e relacional, onde múltiplas linguagens dialogam e se entrelaçam. Cada cenário se constitui em um lugar de satisfações no nível pessoal “[...] que convida à familiaridade, ao diálogo e à supressão das distâncias. É um âmbito contrário à solidão, à separação e à indiferença que fazem da escola algo medíocre, um lugar inabitável (Hoyuelos, 2020, p. 46-47).

Para contribuir no tocante ao uso pedagógico dos ateliês, este estudo se ampara transdisciplinaridade. Essa base epistemológica revela uma visão profundamente integrada e interconectada do conhecimento humano, oferecendo condições que vão além das fronteiras tradicionais entre as disciplinas, desafiando a organização curricular tradicional e convidando à construção de práticas pedagógicas as quais conectem saberes científicos, filosóficos, artísticos e da vida cotidiana (Fragoso *et al.*, 2023).

Sob esse viés, o professor torna-se um mediador da complexidade, articulando múltiplas dimensões do conhecimento para favorecer aprendizagens significativas e transformadoras. São alternativas para que a criança possa conviver, expressar-se, participar, interagir e brincar em ambientes que respeitam e estimulam sua curiosidade natural, contribuindo para valorizar as relações intra e interpessoais, além de promover o desenvolvimento de forma autônoma. Como cenário ecoformador, os ateliês se constituem em espaços de inventividade, favorecendo o trabalho colaborativo, a troca de ideias e o fortalecimento de vínculos entre os estudantes.

Destaca-se, ainda, que, ao se referir a ambientes de experimentação, criam-se alternativas para despertar o novo, inesperado e surpreendente, transformando as práticas pedagógicas em um processo que envolve ousadia e abertura para o desconhecido. Nesse sentido, vale lembrar que, para Morin (2008, p.30), “O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo”. Por isso, a transdisciplinaridade propõe desafios entre as culturas científica e artística como meio de realização de aprendizagens mais abrangentes (Nicolescu, 2018).

Os cenários propostos com essa finalidade necessitam oferecer diversas possibilidades, tais como a oferta de diferentes materiais, com elementos da natureza, luzes, cores, texturas e objetos que estimulam e encorajam a curiosidade, a interação e a colaboração. Um ambiente acolhedor, com espaço produtivo e dinâmico, resulta em uma aprendizagem mais significativa, no qual a criança torna-se protagonista, cheia de potencialidades, incentivada a explorar, descobrir e aprender através de suas próprias experiências.

Percebe-se que, ao adentrar nesse ambiente “ateliê”, os estudantes encontram um espaço real e ao mesmo tempo imaginário, um ambiente cuidadosamente planejado para inspirar e promover o aprendizado, proporcionando um encontro com os diferentes saberes, enxergando a importância de cada disciplina e compreendendo tanto sua relação com as outras como a relação das disciplinas com a realidade. Nesse sentido, são mobilizados por um pensamento não fragmentado e que religa e articula, já que “[...] uma disciplina não é suficiente para dar conta de todos os problemas tocantes a ela, pois há noções que circulam e com frequência, atravessam clandestinamente as fronteiras, sem serem detectadas pelos alfandegueiros” (Morin; Pena-Veja; Paillard, 2004, p. 24).

É nesse espaço que se permite errar, pois é um ambiente de partilha, no qual o erro é o caminho à aprendizagem e ao desenvolvimento. Nesse processo, o desconhecido traz incertezas, mas é nelas que a criatividade encontra espaço para florescer.

Quanto à ecoformação, destaca-se que essa fortalece as relações intra e interpessoais e colabora para a preservação e a regeneração do meio ambiente. Nesse sentido, inspira práticas que dialogam com a realidade do contexto, fazendo do ateliê um espaço de técnicas ecológicas e de materiais sustentáveis. Trata-se de uma perspectiva epistemológica que colabora para promover uma educação que valoriza a harmonia entre o ser humano, a sociedade e a natureza.

Portanto, ao combinar transdisciplinaridade e ecoformação em uma formação docente dinamizada com a colaboração da arte, constroem-se alternativas para práticas sustentáveis. Isso porque a arte promove tanto o desenvolvimento individual quanto uma visão coletiva sensível, capaz de ampliar perspectivas e inspirar mudanças humanizadas, nas quais a “[...] transdisciplinaridade e a ecoformação se constituem em conceitos que emergem vinculados ao paradigma ecossistêmico, encarnando e projetando “[...] um novo olhar sobre a geração do conhecimento e sobre a prática educativa (Torre; Moraes; Pujol, 2008, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização e/ou a cocriação de espaços como os ateliês de arte ampliam possibilidades de uma formação docente criativa, transdisciplinar e ecoformadora. Fundamentada em Nicolescu (2018), Nóvoa (2019), Morin (2015) e Torre (2008), essa proposta destaca a urgência de práticas que promovam consciência planetária, inventividade e compromisso ético.

Entre as possibilidades, vincular formação docente e uso de cenários ecoformadores colabora para superar práticas centradas na transmissão de conteúdo. Para tanto, é preciso reconhecer o professor como cocriador do conhecimento, capaz de reinventar sua prática com sensibilidade e criatividade.

Nesse processo, a formação continuada torna-se essencial como espaço de reflexão, de diálogo e de experimentação. Trata-se de uma jornada transformadora, na qual o professor ensina, aprende e se reinventa, orientando-se por um projeto educativo comprometido com a diversidade, a incerteza e a construção de vias para a sustentabilidade.

AGRADECIMENTOS

À FAPESC pelo apoio à pesquisa, mediante Edital de Chamada Pública FAPESC Nº 54/2022 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACADE.

À Prefeitura de Caçador, pelo apoio à pesquisa mediante bolsas concedidas aos mestrados.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O professor reflexivo e a formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 63, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2742>. Acesso em: 14 abr. 2025.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas: 2006.

HOYUELOS, Alfredo. **Loris Malaguzzi**: una biografía pedagógica. Madrid: Moratta, 2020.

LUPPI, M. A. R.; BEHRENS, M. A.; SÁ, R. A. A formação de professores e as contribuições do pensamento complexo. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 46, n.1, p. e17/ 1-27, 2021. DOI: 10.5902/1984644440066.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN E, LE MOIGNE J. A inteligência da complexidade. São Paulo: Peirópolis; 2000.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom. 2018

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso em: 28 abril. 2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *In*: NÓVOA, António; ALVIM, Yara (org.). **Escolas e professores**: proteger, transformar, realizar. Salvador: Sec/Lat, 2022.

SILVA, A. T. R. da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, 18, 2008. <https://doi.org/10.5380/dma.v18i0.13428>

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

TORRE, Saturnino de la; MORAES, Maria Cândida; PUJOL, María Antònia. **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008.

ZWIEREWICZ, Marlene. Apresentação. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene (org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior**: experiências latino-americanas em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013b. p. 165-188.

ZWIEREWICZ, M.; ZANOL, A. G.; HORN, M. Desafios e possibilidades da formação docente em pesquisas com intervenção no mestrado profissional. **Revista Devir Educação**, Lavras, MG, v. 4, n. 2, p.232-250 jul./dez., 2020. DOI: 10.30905/ded.v4i2.319.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas**: inclusão digital, tecnologias assistivas e sustentabilidade no desenvolvimento de Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica. Caçador: UNIARP, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741254>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

TURCATTO, Ana Janete Gonçalves¹
SIMÃO, Vera Lúcia²

RESUMO

A necessidade de promover formações continuadas que possibilitem aos professores um novo olhar sobre sua prática pedagógica é cada vez mais urgente. Diante das constantes transformações da sociedade, os desafios da educação contemporânea exigem propostas formativas que ofereçam diferentes abordagens, capazes de fortalecer uma educação mais colaborativa, reflexiva, transdisciplinar, complexa, criativa, inovadora e articulada em rede. Tais perspectivas rompem com modelos fragmentados, individualistas e tradicionais, favorecendo a construção de saberes mais integrados e significativos para o contexto escolar atual. Com este intuito, desenvolvemos o presente estudo, o qual é um compilado da pesquisa sobre formação continuada de professores, integrando as atividades do Mestrado Profissional de Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Metodologicamente, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, apresentando diferentes autores, como Gatti (2017), Nóvoa (2022), Morin, (2018, 2019), Petraglia (2013), Moraes (2010), Torre (2011) e Simão (2020), enriquecendo o tema proposto.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática pedagógica. Complexidade. Transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um dos pilares fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. Diante dos constantes desafios enfrentados no cenário educacional contemporâneo, como mudanças curriculares, avanços tecnológicos, diversidade nas salas de aula e a necessidade de práticas mais inclusivas e significativas, torna-se urgente repensar os processos formativos ao longo da carreira docente.

Este estudo tem como objetivo investigar as principais abordagens teóricas e metodológicas voltadas para a formação continuada de professores, analisando suas contribuições e desafios no contexto da educação contemporânea.

Iniciamos com a formação reflexiva, baseada em autores como Bernadete Gatti (2017), que valoriza a análise e reflexão crítica sobre a prática pedagógica; a formação colaborativa, baseada em António Nóvoa (2022), onde a formação de professores deve ser um processo ao longo da vida, que envolva autonomia, reflexão e colaboração, (trabalho em equipe); e Formação com abordagens da complexidade, baseada em autores como Edgar Morin (2018, 2019), que destaca a capacidade de lidar com a complexidade do mundo real e o religar saberes, e Izabel Petraglia (2013), com a complexidade e as lentes para ver o mundo. Destaca-se também a formação continuada com abordagens da transdisciplinaridade, com base em Maria Cândida Moraes (2010), voltada à compreensão do mundo e da realidade enfrentada atualmente na educação; e, por fim, a formação continuada com foco na inovação e criatividade, com autores como Saturnino de La Torre (2011) e Vera Lúcia Simão (2020), que discutem a formação continuada em rede.

Propõe-se com esta pesquisa, encorajar os professores a se inspirarem nas abordagens estudadas, reconhecendo-se como protagonistas do seu próprio processo formativo. A intenção é fomentar práticas mais conscientes, colaborativas e transformadoras no contexto escolar.

METODOLOGIA

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail, anajanete2005@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0009-0003-9163-1050>, <https://lattes.cnpq.br/6707345139692381>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail, vera.simao@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>, <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, realizada a partir da análise de obras científicas, artigos acadêmicos, dissertações, teses e documentos oficiais que abordam a formação continuada de professores.

Quanto a pesquisa bibliográfica nos apropriamos do conceito de Gil (2008) onde o autor explica que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 27). Uma das particularidades deste tipo de pesquisa é oportunizar o contato direto com fontes reconhecidas cientificamente.

Segundo Minayo, (2009, p. 21) a pesquisa qualitativa refere-se “[...] a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

O estudo busca identificar, sistematizar e discutir diferentes abordagens teóricas e metodológicas presentes na literatura especializada, com foco em autores que contribuem para a reflexão sobre a prática docente e os processos formativos ao longo da carreira.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEITOS E ABORDAGENS FUNDAMENTAIS

Diversas abordagens têm sido propostas para a formação continuada de professores, refletindo diferentes concepções de ensino aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, conforme segue: Para Gatti (2017, p. 3), “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”. De fato, é fundamental que o processo formativo leve em conta os contextos culturais, sociais, econômicos e institucionais nos quais os professores estão inseridos, considerando as particularidades de suas realidades locais e os desafios específicos que enfrentam.

Gatti (2017), contribui ainda, destacando que a formação docente precisa assumir compromissos éticos e sociais, reconhecendo a centralidade do professor como agente de mudança. Nesse sentido, a formação de professores carece ser comprometida com um projeto ético e social que valorize o papel transformador do educador na construção de uma sociedade mais justa. Isso implica desenvolver práticas formativas que fomentem a reflexão crítica, a autonomia profissional e a capacidade de atuar de maneira significativa frente aos desafios do ensino contemporâneo.

No que se refere a formação colaborativa, da ênfase no trabalho em equipe entre professores, com troca de experiências e construção do conhecimento. De acordo com Nóvoa (2022, p. 67) “esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada”. Para o autor, esse modelo pedagógico valoriza a troca de experiências, o diálogo e a construção de saberes, reconhecendo que o ensino não é um ato isolado, mas um processo que se fortalece por meio da interação entre profissionais da educação.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como um dos espaços mais significativos para promover essa prática compartilhada, oferece aos educadores a oportunidade de se reunirem, discutirem desafios, explorarem soluções e desenvolverem estratégias coletivas para atender às demandas da educação contemporânea.

É imprescindível a metamorfose para modelos escolares voltados para as demandas do século XXI. Precisamos construir uma proposta pedagógica inovadoras e transformadora valorizando a realidades e contextos atuais de forma colaborativa e cooperativa com estudantes, com a convergência entre as disciplinas. “[...] A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar sua forma [...]” Nóvoa (2022, p. 15). A escola precisa estar disposta a mudar profundamente, como uma metamorfose, para

acompanhar as mudanças da sociedade e as novas necessidades de seus estudantes, buscando sempre novas formas de ensinar e aprender.

Investir em formação continuada de professores é investir na qualidade da educação e no futuro da sociedade. É essencial que governos, instituições de ensino e os próprios educadores compreendam a formação continuada como uma prioridade e como uma oportunidade de ressignificar a prática docente, alinhando-a às demandas de um mundo cada vez mais desafiador e plural.

Dado o exposto, a formação continuada de professores, quando fundamentada nas abordagens da complexidade, propõe um olhar integrador e sistêmico para a educação, capaz de lidar com os desafios de um mundo interconectado e em constante transformação. “[...] O pensamento complexo não resolve por si só os problemas, mas se constitui numa ajuda à estratégia que podem resolvê-los [...]” Morin (2018, p. 83). Em um cenário marcado por incertezas, múltiplas interdependências e rápidas mudanças, o professor precisa estar preparado para compreender e atuar em contextos que extrapolam os limites das disciplinas tradicionais. Nesse sentido, a formação continuada torna-se um espaço essencial para o desenvolvimento de competências que permitam o diálogo transdisciplinar, a integração de conhecimentos diversos e a adaptação às novas demandas sociais e tecnológicas.

Para Morin (2019, p. 176) a complexidade precisa ser concebida “[...] como um desafio e como uma motivação para pensar [...]”. Dessa forma, a complexidade, nos convida a pensar de maneira mais crítica, integradora e criativa, essencial para lidar com problemas contemporâneos na educação, ciência e sociedade. Petraglia (2013, p.16) corrobora destacando que o pensamento complexo é “[...] um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida [...] opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo”. Neste sentido, nenhum conhecimento é isolado, pois todo saber se interlaça em uma rede de conexões e interdependência. Desta forma, a ideia central é que os elementos da vida, do mundo não podem ser entendidos de forma isolada, mas sim em sua relação com o todo. Esse tipo de pensamento valoriza a transdisciplinaridade e o reconhecimento da complexidade inerente a vida e ao conhecimento.

Na mesma linha da complexidade, Petraglia (2013), enfatiza sobre a importância de compreender que cada indivíduo enxerga o mundo por suas próprias lentes. Essa metáfora das “lentes para ver o mundo” reflete como as experiências, culturas, contextos sociais e trajetórias pessoais demonstram a maneira como interpretamos a realidade e interagimos com ela. Essa diversidade de percepções é um dos pilares fundamentais das abordagens complexas, pois revela a riqueza e a pluralidade do conhecimento humano. Porquanto, a complexidade exige que os educadores sejam capazes de transitar entre diferentes formas de perceber e interpretar o mundo, sem perder de vista o contexto global e as interconexões entre os saberes. Dessa forma, as lentes que usamos para enxergar o mundo influenciam profundamente nossa prática educativa. Reconhecer, valorizar e aprender com a diversidade dessas lentes, é um caminho transformador para a formação continuada, promovendo um ensino mais humano, criativo e conectado com a realidade complexa em que vivemos.

No que diz respeito a abordagem da transdisciplinaridade, destaca-se a necessidade de superar as barreiras tradicionais do conhecimento disciplinar, promovendo uma visão integradora e holística da educação. Para Moraes (2010, p. 3) “O saber ser, o saber conhecer e o saber fazer implicam processos de interdependência, [...]”, visto que, na formação continuada, o formador, deve ter uma consciência transdisciplinar, criando um ambiente propício para que a formação ocorra de forma plena, reconhecendo a complexidade das relações e processos. Deve ser baseada na interação de diferentes saberes e realidades, entre pares e de forma colaborativa e significativa. Assim, a educação transcende a fragmentação tradicional e passa a incorporar uma visão mais integradora.

Segundo Moraes (2010, p. 5) “Todo conhecimento de natureza transdisciplinar procura explorar aquilo que circula entre os níveis de realidade e de percepção, aquilo que se encontra na ordem implicada, dobrada, escondido dentro de cada um de nós [...]”. Este

conhecimento, se refere à capacidade de acessar e interpretar elementos simbólicos, intuitivos e emocionais que interligam diferentes níveis de realidade, indo além do que é imediatamente visível ou racionalmente explicado. Esse movimento é essencial para integrar a complexidade do humano, conectando o consciente e o inconsciente, o individual e o coletivo, o local e o universal.

Logo, a formação continuada com base na transdisciplinaridade, reconhece que a realidade educacional atual exige professores preparados para lidar com os desafios globais e locais de forma integrada. Permite que os educadores vejam o conhecimento como um todo interconectado, em vez de fragmentado em áreas isoladas. Transforma o professor em um mediador de saberes, capaz de religar conhecimentos e construir pontes entre diferentes áreas, culturas e perspectivas, criando uma educação verdadeiramente integradora e transformadora.

Quanto a abordagem sobre Inovação e Criatividade, Torre (2011), propõe uma visão educativa voltada para o desenvolvimento integral dos professores, com foco em sua capacidade de criar, inovar e se adaptar aos desafios contemporâneos. O autor, destaca sobre a importância de um currículo aberto, que valorize o saber, o fazer e o ser, permitindo que os professores sejam protagonistas em um processo formativo contínuo e transformador. O saber representa o conhecimento teórico, o fazer envolve a aplicação prática desse conhecimento, e o ser refere-se à dimensão pessoal e existencial do indivíduo. Um currículo aberto facilita o desenvolvimento criativo ao valorizar essas três dimensões, promovendo uma educação mais flexível, dinâmica e centrada no desenvolvimento integral dos estudantes (Torre, 2011).

Desse modo, a formação continuada de professores, necessita ser um espaço para fomentar a criatividade e estimular práticas inovadoras, possibilitando que os educadores, transformem o cotidiano escolar, por meio da criação de novos métodos e estratégias pedagógicas que tornem o aprendizado mais significativo, se reconheçam como criadores, pois, a criatividade não é exclusiva de poucos. Todos os professores têm potencial para inovar, desde que tenham espaço para experimentar e refletir e cultivem a autonomia e a flexibilidade, pois, professores criativos e inovadores são aqueles que conseguem adaptar suas práticas às demandas dos estudantes e às mudanças sociais. É “na adversidade que encontramos uma fonte de criatividade” (Torre, 2011, p. 55).

Sabemos que, atualmente, a educação enfrenta barreiras como a padronização dos currículos, a pressão por resultados imediatos e a falta de recursos. Nesse contexto é crucial romper com a rotina e a repetição, criando práticas que engajem os estudantes e tragam relevância ao conteúdo, incorporando tecnologias e novas metodologias, com ferramentas para ampliar as possibilidades criativas no ensino, promovendo, assim a reflexão crítica, pois professores inovadores não apenas implementam mudanças, mas também questionam e reavaliam continuamente suas práticas.

Para Simão (2020, p. 116) é importante “trabalharmos a formação continuada em rede, integrando saberes, valores, conhecimentos, como uma nova visão da realidade e no estado de inter-relação e interdependência essencial em todos os fenômenos”. Dessa forma a formação continuada trabalhada em rede, refere a uma abordagem colaborativa e integrada, na qual saberes, valores e conhecimentos, são compartilhados entre diferentes atores do processo educativo, permitindo uma nova visão da realidade e reconhecendo a interdependência essencial presente em todos os fenômenos educacionais, sociais, cognitivos, emocionais, tecnológicos e ambientais, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores é um processo essencial para o desenvolvimento profissional e a qualificação da prática pedagógica. Dentre as abordagens contemporâneas, destaca-se a formação reflexiva, que valoriza a análise crítica da prática docente; a formação crítica, que busca transformar realidades educacionais por meio da consciência social; e a formação colaborativa, que incentiva a troca de saberes entre pares.

A abordagem da complexidade, inspirada em autores como Edgar Morin, reconhece a interligação entre saberes e a imprevisibilidade dos contextos educativos. A perspectiva transdisciplinar amplia os horizontes formativos ao integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo inovação e criatividade como elementos essenciais à formação docente. Já a formação em rede potencializa o compartilhamento de experiências por meio das tecnologias digitais, fortalecendo vínculos profissionais e ampliando o acesso a saberes diversos. Essas abordagens, juntas, contribuem para uma formação mais humana, crítica e adaptada aos desafios da educação contemporânea.

Embora utilizem diferentes abordagens, todos esses autores Gatti (2017), Morin (2018, 2019), Moraes (2010), Nóvoa (2022), Petraglia (2008, 2013), Torre (2011) e Simão (2022) convergem na ideia de que a formação docente precisa ser permanente, dinâmica e conectada às necessidades contemporâneas, promovendo a reflexão, o diálogo, a transdisciplinaridade e a adaptação criativa às transformações da sociedade.

REFERÊNCIAS

- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 17, núm. 53, 2017, p. 721-737 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2010.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. de Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**: Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2019.
- NÓVOA, António., & Alvim, Y. (Col.). **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. SEC/IAT, 2022. 166p.
- PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Editora livraria da Física, 2013.
- TORRE, Saturnino de la Torre. Adversidade e diversidade Criadoras: Desenvolvendo outra Consciência. In: **Formação Docente e Pesquisa Transdisciplinar: Criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 47-72.
- SIMÃO, Vera. Lucia. Formar para ação pedagógica num espaço de educação infantil. **Revista Plurais**, Anápolis, v. 10, n. 1, p. 112-126, jan. /abr. 2020. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=ptBR&user=7OoW8GMAAAAJ&citation_for_view=7OoW8GMAAAAJ:kNdYIx-mwKoC. Acesso em: 26 jan. 2025.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA PERSPECTIVA RETÓRICA E BAKHTINIANA APLICADA À FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

COELI, Daniela Cristina Veríssimo¹
GONÇALVES, Marcus Vinicius Verissimo²
FERRAZ, Luana³

RESUMO

Este estudo analisa práticas pedagógicas contemporâneas à luz da retórica clássica aristotélica, da neoretórica e da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin. O objetivo central é fortalecer a formação docente sem dissociá-la da participação discente, evidenciando a relevância de ambos no processo educativo. Em contraste com o predomínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), propõe-se a valorização de práticas analógicas, especialmente aquelas vinculadas às metodologias ativas. De natureza qualitativa e caráter descritivo, a pesquisa apoia-se nos pilares retóricos *ethos*, *pathos* e *logos*, ressaltando a credibilidade do professor, a empatia com os estudantes e a força da argumentação pedagógica. O docente é concebido como mediador, produtor do saber e partícipe do protagonismo educativo. Os resultados indicam que a retórica, aplicada à formação docente, favorece uma abordagem crítica, interativa e humanizada, capaz de promover uma educação transformadora, engajada com a realidade e sintonizada com as exigências formativas da contemporaneidade.

Palavras-chave: Retórica. Formação docente. Mikhail Bakhtin.

INTRODUÇÃO

A educação no século XXI enfrenta mudanças profundas, impulsionadas por transformações sociais, culturais e tecnológicas que desafiam as práticas pedagógicas tradicionais. Neste contexto, é exigido do professor uma atuação que vá além do domínio técnico, integrando criatividade, criticidade e habilidades comunicativas para responder às novas demandas educacionais.

Embora as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) sejam frequentemente promovidas como soluções para tais desafios, ainda mais na era da Inteligência Artificial (IA), este estudo propõe uma reflexão sobre sua integração crítica, aliada à valorização de práticas pedagógicas não exclusivamente digitais.

Rojo (2012) distingue o conceito de multiletramentos do de letramentos múltiplos, destacando que, mais do que apontar para a diversidade de práticas letradas, os multiletramentos enfatizam duas dimensões essenciais da contemporaneidade: a diversidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica dos textos. Essa abordagem amplia a compreensão das práticas de linguagem ao considerar as diferentes formas de representação e comunicação presentes nas sociedades urbanas atuais.

Destacam-se, nesse sentido, como práticas pedagógicas significativas: os multiletramentos, os círculos de leitura, os mapas mentais, as rodas de conversa, os projetos interdisciplinares, os portfólios reflexivos e o uso de narrativas pessoais e culturais. Tais estratégias promovem a formação integral dos sujeitos, respeitando suas identidades e experiências.

A valorização da dimensão social do conhecimento é central. Tal como observado em Bakhtin (2011), os três campos da cultura humana – sendo eles a ciência, a arte e a vida – só passam a constituir parte do indivíduo a partir do momento em que ele os incorpore a sua unidade. Além disso, o autor também afirma que o sujeito não é isolado, mas sim constituído em sua relação com o outro, permeado pelos discursos de outrem em diálogo direto com as vozes anteriores dentro do contexto social em que vive. Tomando por base a retórica aristotélica — *ethos*, *pathos* e *logos* — compreendida como a tríade que contempla a credibilidade do orador, as emoções mobilizadas no auditório e a lógica argumentativa, e

¹ Universidade de Franca. daniver.coeli@hotmail.com, lattes.cnpq.br/6517834211653376

² Universidade de Franca. Marcus_gonssalves@hotmail.com, lattes.cnpq.br/8437978925045245.

³ Universidade de Franca. luana.ferraz@unifran.edu.br, lattes.cnpq.br/1608229407132470

apoiando-se nas abordagens neorretóricas, adaptadas aos contextos contemporâneos, este estudo busca analisar como o discurso do professor, em sua dimensão argumentativa e dialógica, pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho tem como objetivo investigar de que maneira o discurso do professor, em sua dimensão argumentativa e dialógica, pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, transmitir e absorver os valores de modo que o respeito prevaleça, possibilitando uma relação entre aluno e docente tendo em vista uma dimensão cultural recíproca em meio às relações sociais que se estabelecem. Defende-se uma concepção de educador como orador, mediador e produtor de conhecimento, e de aluno como interlocutor ativo, numa relação pedagógica marcada pela horizontalidade, pelo diálogo e pela construção coletiva do saber, um contexto retórico delimitado.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como teórica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva. Trata-se de um estudo que se fundamenta na análise e interpretação de referenciais teóricos pertinentes ao objeto investigado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

O *ethos* do professor manifesta-se na construção de sua autoridade ética e intelectual, que se baseia na congruência entre suas palavras e suas ações. Como observa Aristóteles (2015, p. 74), "a boa reputação consiste em ser considerado por todos um homem de bem, ou em possuir um bem tal que todos, a maioria, os bons ou os prudentes desejam". Nesse sentido, o professor, ao cultivar essa congruência, transmite aos alunos segurança e credibilidade, o que, por sua vez, resulta em um maior êxito na produção de conhecimento.

Essa credibilidade se consolida tanto em ambientes com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) quanto na valorização de práticas pedagógicas presenciais ativas e interativas, como os círculos de leitura e escrita. Tais espaços fomentam o diálogo, o respeito mútuo e a escuta, permitindo que o educador atue como mediador do saber, legitimado pela consistência de sua atuação entrelaçada à empatia com os estudantes.

Nesse contexto, o professor não apenas transmite conhecimento, mas também o produz, reconhecendo e integrando as vivências dos alunos no processo formativo, tal como ressalta Fiorin (2011), onde podemos observar que todo discurso, seja ele discente ou docente, é inevitavelmente atravessado pelos discursos que permeiam as relações sociais. O conceito bakhtiniano de dialogismo busca mostrar essas relações de sentido estabelecidas entre os enunciados; neste sentido a construção do conhecimento se faz pelo/no atravessamento dos discursos alheios dispostos no meio social e educacional. Não só o docente participa ativamente do processo de construção do conhecimento, mas também os discentes que, por sua vez, participam de forma ativa e crítica, construindo saberes em parceria com o docente.

Ainda, de volta aos preceitos retóricos, retomamos o domínio do *pathos*, uma das dimensões da tríade teórica do estagirita, segundo a qual é fulcral reconhecer as emoções e os contextos de vida dos alunos. De acordo com Aristóteles (2015, p. 116), "as emoções são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida que eles comportam dor e prazer". A prática pedagógica sensível e afetiva pode ocorrer através de atividades como dramatizações, rodas de conversa e leitura compartilhada, que promovem vínculos e humanização no processo educativo.

No domínio do *logos*, outra dimensão de caráter probatório, destaca-se a relevância de uma argumentação pedagógica lógica, clara e bem fundamentada. Aristóteles aprofundou esse aspecto em sua obra *Retórica*, na qual examina a centralidade da argumentação racional no discurso persuasivo. Nessa perspectiva, cabe ao professor refletir criticamente sobre quais elementos teóricos e instrutivos podem sustentar, de modo consistente, sua prática pedagógica em sala de aula.

Mesmo sem recorrer exclusivamente aos recursos tecnológicos, e considerando a reflexão proposta por esta pesquisa sobre a valorização das práticas ativas, o professor pode estruturar suas aulas por meio de ferramentas como mapas mentais e esquemas visuais elaborados manualmente. Tais estratégias contribuem para tornar o aluno um agente ativo no processo de aprendizagem, favorecendo a organização do pensamento, o estabelecimento de conexões significativas e a retenção do conteúdo.

A coerência entre objetivos, estratégias e avaliação, aliada ao domínio discursivo e às trocas valorativas entre os indivíduos, permite ao docente promover uma aprendizagem significativa. Professor e aluno caminham juntos, com o docente oferecendo os instrumentos e o discente se apropriando deles para atuar no mundo de forma consciente.

Como afirmou Freire (2020) "A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. E as pessoas transformam o mundo".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas contemporâneas devem ir além do uso de tecnologias digitais, incorporando estratégias retoricamente fundamentadas que promovam o protagonismo compartilhado entre docentes e discentes. Multiletramentos, círculos de leitura e mapas mentais são exemplos acessíveis e eficazes, que estimulam a aprendizagem crítica e o diálogo significativo.

Embora a tecnologia seja aliada, o professor permanece como figura central no processo formativo, atuando como orador, mediador e produtor de conhecimento. Seu *ethos* crível se constrói pelo exemplo e pela escuta; o *pathos*, pela empatia; e o *logos*, pela argumentação clara.

Nesse cenário, docentes e discentes tornam-se sujeitos ativos e responsivos na construção do saber. Reafirma-se, ainda, a importância de políticas públicas voltadas à formação continuada, ao acesso a recursos pedagógicos e ao incentivo à inovação, mesmo em contextos com baixa infraestrutura tecnológica. A retórica, portanto, revela-se vital à prática docente, promovendo uma educação comprometida com a coletividade e a cidadania.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi desenvolvida com o apoio e financiamento CAPES.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. Ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

O MODELO PEDAGÓGICO SENAC E OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

NOGA, Veridiana¹
TAVEIRA, Helen de Lima²
BONIN, Joel Cezar³

RESUMO

Esse trabalho visa discutir de modo muito sucinto a importância da compreensão do Modelo Pedagógico Senac, por meio do seu sistema de ensino-aprendizagem e os grandes desafios que acarretam a adequação dos professores contratados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que atuam no Curso Técnico em Enfermagem. A produção textual está dividida essencialmente na perspectiva de compreender inicialmente de modo teórico o que é o Modelo Pedagógico Senac e, posteriormente, apontar brevemente as dificuldades e perspectivas dos professores que atuam no curso, mas que ainda não tem uma formação pedagógica alinhada com esse modelo avaliativo. A metodologia adotada segue uma rápida revisão bibliográfica, com viés dedutivo-qualitativo e interpretativo.

Palavras-chave: Modelo Pedagógico SENAC; Atuação Docente; Curso de Enfermagem.

INTRODUÇÃO

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) é referência em educação profissional, oferecendo cursos que vão da formação inicial ao ensino técnico e programas de aprendizagem. Para acompanhar as mudanças sociais e do mercado de trabalho, a instituição adotou o Modelo Pedagógico SENAC (MPS), que expressa sua identidade educacional por meio de princípios que orientam o desenvolvimento e a avaliação dos processos formativos. No centro do MPS está o conceito de competência, promovendo uma formação que integra conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, preparando o estudante para atuar com autonomia em situações reais de trabalho. A aprendizagem ativa é valorizada, com metodologias voltadas à resolução de problemas, trabalho em equipe, experimentação e reflexão crítica. Nesse cenário, professores — especialmente da área da saúde, como no curso Técnico em Enfermagem — enfrentam o desafio de equilibrar teoria e prática, mantendo o engajamento dos estudantes. O MPS, portanto, demanda atualização constante dos docentes para garantir uma formação relevante e de qualidade.

Diante disso, o texto que segue visa discutir, de modo claro e sucinto, os elementos que definem o Modelo Pedagógico Senac e seu impacto na forma como os novos docentes do curso técnico em Enfermagem assimilam e adotam esse modelo em suas práticas de ensino/aprendizagem dentro da instituição.

METODOLOGIA

Segundo Antônio Carlos Gil (2002, p. 44): “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...]”.

Por essa razão, essa pesquisa adotou essa sistemática de pesquisa pois não houve tempo hábil para o desenvolvimento de uma pesquisa aplicada, para demonstrar resultados

¹ Mestra em Educação Básica pelo PPGE/UNIARP, Caçador-SC. Supervisora Escolar na Escola de Educação Básica Cel. Cid Gonzaga, de Porto União-SC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3166768011664838> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0235-2793> E-mail: veridiananoga@gmail.com

² Mestranda pelo PPGE/UNIARP, Caçador-SC. Coordenadora Eixo Saúde do SENAC Videira-SC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3751492402714599> ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2101-4431> Email: helenllima@yahoo.com.br

³ Doutor em Filosofia (PUC-Pr). Professor do PPGE/UNIARP, Caçador-SC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609> Email: joel@uniarp.edu.br

ou evidências sobre a temática aqui apresentada. Além disso, apresenta-se o fato de que o trabalho aqui está mais voltado para uma perspectiva qualitativa do que quantitativa pois “[...] o verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento [...]” (Minayo, 2012, p. 623).

Como se pode ver, a ideia mais importante do texto é compreender quais são esses elementos que compõem as dificuldades e os desafios da atuação docente dentro da perspectiva da ação dos professores que trabalham nos cursos técnicos de enfermagem do SENAC, principalmente, em Santa Catarina. Além disso, é muito pertinente apontar que compreender exige sempre um ato de interpretação, pois segundo Gil (2002, p. 79): “[...] Na leitura interpretativa, procura-se conferir significado mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O Modelo Pedagógico do Senac

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) é uma instituição reconhecida por sua atuação na educação profissional, oferecendo uma ampla gama de cursos que vão desde a formação inicial e continuada até habilitações técnicas de nível médio e programas de aprendizagem comercial. Para atender às exigências de uma sociedade em constante transformação e às novas configurações do mundo do trabalho, o SENAC elaborou um referencial pedagógico próprio: o Modelo Pedagógico Senac (MPS). Esse modelo reflete a identidade educacional da instituição, reunindo princípios filosóficos e metodológicos que orientam a forma como os processos formativos são organizados, desenvolvidos e avaliados em todo o país.

No centro do MPS, está o conceito de competência como eixo articulador do currículo. De acordo com o documento oficial da instituição, “a competência é o elemento estruturante da organização curricular [...]” (SENAC, 2024, p. 17). Isso significa que os cursos do SENAC não se limitam à transmissão de conteúdos e técnicas fragmentadas, mas visam desenvolver, de forma articulada os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitam ao estudante agir de maneira autônoma e eficaz em situações concretas de trabalho. Essa abordagem busca ir além da simples execução de tarefas, promovendo a formação de profissionais capazes de refletir, tomar decisões e inovar em sua área de atuação.

Outro aspecto central do MPS é a valorização da aprendizagem ativa e da autonomia do estudante. O modelo propõe que o processo educativo seja centrado no estudante, incentivando sua participação ativa na construção do conhecimento por meio de metodologias que estimulem a resolução de problemas, o trabalho em equipe, a experimentação e a reflexão crítica. Com isso, pretende-se formar sujeitos autônomos, conscientes de seu papel na sociedade e preparados para enfrentar os desafios do mundo do trabalho. Nesse sentido, o MPS promove a articulação entre teoria e prática como uma diretriz essencial para a formação profissional. Os conteúdos abordados nos cursos são pensados a partir das necessidades reais do mercado e das exigências das diferentes ocupações, o que garante uma aprendizagem mais significativa e aplicada. Essa integração permite que os estudantes compreendam a utilidade dos conhecimentos adquiridos e estejam mais bem preparados para atuar de forma ética, crítica e eficiente em seus contextos profissionais.

O compromisso do SENAC com a qualidade da educação também se manifesta no investimento contínuo na formação dos docentes que atuam nos diversos níveis educacionais, principalmente após sua contratação, uma vez que sua trajetória acadêmica muitas vezes privilegia a formação específica em sua área de atuação, em detrimento da formação pedagógica necessária à prática docente (Noga, 2021).

Esses docentes que ingressam no Senac frequentemente enfrentam desafios em sua prática principalmente pela singularidade do Modelo Pedagógico, que difere

significativamente daqueles com os quais foram formados em suas trajetórias acadêmicas. Diante desse cenário, um dos maiores desafios enfrentados pelos novos docentes é a adequação ao Modelo Pedagógico SENAC, algo muito presente nos Cursos Técnicos em Enfermagem das unidades SENAC de Santa Catarina.

Desafios dos Docentes do Curso de Enfermagem dentro do contexto MPS

Os docentes que atuam na área de saúde no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em muitas unidades do Brasil, enfrentam desafios específicos devido à natureza dinâmica e complexa desse campo. Esses desafios incluem: a) atualização constante: o campo da saúde está em constante evolução, com novas descobertas científicas e mudanças nos protocolos de atendimento. Por isso, os docentes precisam estar continuamente atualizados para transmitir conhecimentos relevantes e precisos aos estudantes; b) equilíbrio entre teoria e prática: enquanto a teoria é fundamental para a compreensão dos conceitos, a prática é indispensável para o desenvolvimento de habilidades. O desafio está em equilibrar essas duas dimensões de forma que os estudantes possam aplicar eficazmente o conhecimento adquirido em situações reais e c) a motivação dos estudantes: manter a motivação é crucial para o sucesso do processo de aprendizagem. Os docentes devem criar estratégias que engajem e inspirem os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem estimulante e colaborativo.

Dentre os vários cursos ligados ao mundo da saúde, um dos mais procurados e ofertados é o Técnico em Enfermagem. A maioria dos docentes que trabalham neste curso são enfermeiros que têm sua formação voltada para os cuidados de saúde de forma integrativa com foco na promoção e na manutenção da saúde, bem como na prevenção de doenças. Apesar da formação do enfermeiro também estar direcionada à educação, a partir do momento em que este profissional se insere em cenários educativos, o mesmo vivencia uma transição brusca entre a prática assistencial e a docência, encontrando muitos desafios que exigem além dos conhecimentos inerentes à sua formação, a busca por conhecimentos específicos que tangem a educação. Para vencer estes desafios, é necessário que capacitações e reflexões sejam feitas nesta trajetória no afã de buscar conhecimentos a respeito dos processos de ensino-aprendizagem, no intuito de conhecê-los, compreendê-los e utilizá-los como instrumentos, adotando estratégias de ensino que sejam eficazes e resolutivas. Desse modo, assegura-se uma formação de melhor qualidade e uma aprendizagem significativa.

Diante disso, um dos grandes desafios encontrados pelos docentes dos cursos de enfermagem do Senac, é a necessidade de formar profissionais de enfermagem generalistas, humanistas e com pensamento crítico-reflexivo que atendam as demandas da sociedade com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS). Por esse motivo, há a necessidade de busca constante de estudos acerca dos processos educativos que possam auxiliá-los na prática de suas atribuições enquanto educadores. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001), a formação do enfermeiro deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS) e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento.

Adequar a formação às necessidades do Sistema Único de Saúde e, ao mesmo tempo, manter uma boa padronização da formação profissional dos futuros enfermeiros, combatendo os cursos de baixa qualidade, é um outro grande desafio da profissão (Silva; Machado, 2020). Devido a constante modernização científica e tecnológica, os processos de ensino e aprendizagem nos cursos da saúde vêm em busca de novas formas de construção do conhecimento, no entanto, o enfermeiro para se tornar um docente capaz de contribuir com a formação de bons profissionais, deve se dedicar a aprender mais sobre novas formas de se construir conhecimento, para então, “saber ensinar”. Em função disso, para Freire (2011), saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a própria construção dos saberes.

Diante disso, como se viu anteriormente, o Modelo Pedagógico SENAC tem o objetivo de desenvolver competências, articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma que o estudante demonstre, ao final do curso, três saberes: saber conhecer, saber fazer e saber ser. Para que isto se torne possível o docente deve buscar meios para que o estudante desenvolva as competências de forma que o seu perfil, ao concluir o curso não fique comprometido. Assim, uma outra provocação surge, a de estudar, compreender e colocar em prática o que o MPS preconiza, pois compreende-se que o docente deve ser o primeiro a ter a coragem de ousar e essa ousadia demanda o “lançar-se”, o projetar-se em direção do aprendizado do novo. Com essa coragem, a inspiração que os estudantes precisam para desenvolverem suas competências, será uma consequência plausível e possível.

Desse modo, ao se pensar no Modelo Pedagógico SENAC, para os novos docentes que se inserem nos cenários educativos da instituição e que trabalharão nos cursos da saúde, pode-se dizer que conhecer e aplicar o que o MPS preconiza é algo bem desafiador, pois para estes docentes, o MPS é algo totalmente novo e desconhecido, o que exige capacitações por parte dos mesmos. Auxiliá-los na compreensão do MPS é também um desafio encontrado pela equipe educacional, pois a maioria dos docentes tem seus conhecimentos prévios sobre educação baseados nas experiências que tiveram enquanto estudantes, quando o processo de ensinar era, na maioria das vezes, baseado na mera transmissão do conhecimento e os métodos avaliativos baseados em notas e não em competências.

Aliás, no processo de ensino, o SENAC tem adotado cada vez mais as metodologias ativas fazendo com que o professor reflita sobre seu papel como educador. Esse olhar torna o processo muito mais estimulante, pois o docente deve compreender que as metodologias ativas colaboram para a autonomia do estudante enquanto ser pensante e, embora isso não seja nítido para ele no início, as metodologias ativas podem auxiliá-lo em sua trajetória docente que vem pela frente. A ideia é tornar o estudante protagonista de sua aprendizagem, estimulando uma maior responsabilidade em sua construção do próprio saber. É importante salientar que, para o novo docente, tudo isso é diferente e desafiador, porém, a busca por capacitações é fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001) estabelecem, dentro das competências gerais, que os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços.

Pode-se dizer que ao refletirmos sobre as atribuições do professor no curso técnico em Enfermagem (e de outros da saúde) do SENAC, os desafios são muitos, dentro e fora da sala de aula, o que exige deste profissional uma atitude investigativa, na qual o mesmo deve estar aberto para novas ideias e novas mudanças que, como apresentado, são constantes no mundo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a discussão sobre o modelo pedagógico Senac, é fundamental para a compreensão do modo de ensino/aprendizagem que é próprio e particular desta instituição. Há muitos desafios ainda, no que tange ao sistema avaliativo da instituição e o modo de preparação dos professores que ingressam no sistema Senac. Entende-se que ensinar é sempre um processo marcado por uma relação dual, mas nunca antagônica. De um lado, há o estudante aprendente; do outro, o professor ensinante. Há bem pouco tempo, esses dois lados eram vistos como rivais, numa relação sempre conflituosa entre aquele que sabe tudo e aquele que nada sabe.

Em nossos dias, isso mudou totalmente. Agora, trata-se de perceber se o modo de avaliação e de aprendizagem próprio do Senac pode ajudar os novos professores

interessantes a trabalharem de maneira colaborativa com os estudantes, numa perspectiva de aprendizado mútuo, interativo e eficazmente proativo. Em suma, ainda se destaca que essa discussão está em processo inicial e espera-se, em um futuro breve, a apresentação de resultados mais concretos calcados na aplicação de uma pesquisa-ação.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UNIARP, ao PPGEB e ao EDUINTER pela oportunidade de apresentarmos nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem (DNC/ENF.). **Ministério da Educação e Cultura**, Brasília, DF. 2001. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/resolucao-cnecenes-no-3-de-7-de-novembro-de-2001/>. Acesso em 04 mai. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- SILVA, Manoel Carlos Neri da; MACHADO, Maria Helena. Sistema de Saúde e Trabalho: Desafios para a Enfermagem no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.25 (1), p.7-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25n1/7-13/>. Acesso em: 03 mai. 2025.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621–626, mar. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMf/> Acesso em 10 abr. 2025.
- NOGA, Veridiana. **Programa para atendimento de demandas formativas de docentes que atuam em cursos técnicos de nível médio no serviço nacional de aprendizagem comercial- SENAC: contribuições para a gestão pedagógica**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica. PPGEB-UNIARP. Caçador: SC. EdUniarp, 2021. Disponível em <https://acervo.uniarp.edu.br/?p=2775>. Acesso em 09 maio 2025.
- SENAC. Departamento Nacional. **Diretrizes do Modelo Pedagógico Senac / Senac Departamento Nacional**. — Rio de Janeiro: Senac Departamento Nacional. 2024. Disponível em <http://www.extranet.senac.br/modelopedagogicosenac/pcs/Diretrizes-MPS-2024.pdf>. Acesso em 09 maio 2025

NEUROEDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFICAZES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

ZIR, Gustavo¹
FAVARIN, Maria Eduarda²
ZANELLA, Clayton Luiz³

RESUMO

Este relato de experiência descreve a aplicação prática de conceitos da neuroeducação durante uma formação continuada de professores, realizada na parada pedagógica da Escola de Educação Básica Dom Orlando Dotti, em Caçador/SC. A oficina teve como foco apresentar fundamentos neurobiológicos da aprendizagem, como aquisição, consolidação e evocação da memória, além do papel das emoções nos processos cognitivos. Com base em evidências científicas, os docentes foram sensibilizados sobre a importância da Potenciação de Longa Duração (LTP) e do papel do hipocampo e da amígdala na aprendizagem. A atividade também abordou autorregulação e saúde mental, conectando ciência e prática pedagógica. Os resultados apontaram engajamento significativo dos participantes, reforçando a relevância da neuroeducação como estratégia para aprimorar o ensino e promover ambientes escolares mais conscientes, afetivos e eficazes. O sucesso da experiência resultou na aprovação do trabalho no IV Simpósio Brasileiro de Neurociências.

Palavras-chave: Psicologia. Educação. Formação Continuada. Neurociências.

INTRODUÇÃO

A neuroeducação, enquanto campo multidisciplinar em expansão, propõe uma integração entre os saberes da neurociência, psicologia e pedagogia, oferecendo novas possibilidades para compreender os processos de ensino e aprendizagem. Sua força reside justamente na capacidade de traduzir, para o contexto educacional, os mecanismos neurobiológicos que sustentam a modificação de comportamentos compreendida aqui como o núcleo do aprender. No entanto, a consolidação desse campo no Brasil exige uma escuta atenta à realidade concreta dos profissionais da educação.

Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (INEP, 2021), os professores da rede pública de ensino básico recebem, em média, R\$ 4.131,00, o que representa apenas 78,5% do salário médio de outros profissionais com nível superior. Soma-se a isso o alto índice de evasão e a transição problemática do ensino fundamental para o médio, revelando um sistema que cobra cada vez mais dos docentes, mas oferece cada vez menos em condições de trabalho, formação e cuidado. Falar de neuroeducação, portanto, é também reconhecer esse contexto e propor que o conhecimento sobre o funcionamento do cérebro e da mente não seja um luxo técnico, mas uma ferramenta de resistência, cuidado e valorização da docência.

A atuação do psicólogo escolar vem se transformando nas últimas décadas, deixando de ocupar um papel restrito à intervenção em casos pontuais, para assumir uma posição de mediação, formação e apoio coletivo no ambiente educacional. Nesse sentido, este relato tem como objetivo apresentar uma experiência de intervenção em formação continuada por meio de uma palestra realizada durante a parada pedagógica da Escola de Educação Básica Dom Orlando Dotti, no município de Caçador/SC, em 27 de setembro de 2024.

A atividade intitulada “Sobre o Ser Humano e Ensinar” foi voltada a cerca de 70 professores do ensino fundamental e médio da unidade escolar. A ação foi construída com base na perspectiva da neuroeducação e fundamentada teoricamente em autores das áreas

¹ UNIARP. gustavozir@icloud.com, orcid.org/0009-0009-9727-481X, lattes.cnpq.br/4994485513748683

² UNIARP. madufavariin@gmail.com, orcid.org/0009-0005-2589-8173, lattes.cnpq.br/8960417834730062

³ UNIARP. clayton@uniarp.edu.br, lattes.cnpq.br/7093725998614655

da psicologia, neurociência e pedagogia. A proposta emergiu da demanda da escola por uma formação reflexiva e motivacional, que contribuísse para a valorização do papel do professor, o entendimento do processo de aprendizagem e o fortalecimento do vínculo dos docentes com sua prática profissional.

DESENVOLVIMENTO

A neuroeducação, enquanto campo do conhecimento em construção, propõe uma integração efetiva entre psicologia, educação e neurociências, estabelecendo um diálogo interdisciplinar para explicar o comportamento de aprendizagem. De acordo com Tokuhamma-Espinosa (2008), seu objetivo central é compreender como o cérebro aprende, envolvendo aspectos como o papel das emoções, os processos de tomada de decisão e as múltiplas possibilidades de motivação para a aprendizagem. Nesse sentido, a neuroeducação se configura como uma área que conecta diferentes disciplinas através da compreensão da modificação de comportamentos, aproximando ciência e prática pedagógica. Como afirmam Brandão e Caliatto (2020), a neuroeducação emerge como uma grande aliada da docência e de todo o contexto educacional, reforçando sua natureza multidisciplinar e seu potencial de transformação.

No conjunto de saberes das neurociências cognitivas, destaca-se a compreensão do Sistema Nervoso Central (SNC) como o local em que ocorrem não apenas os processos de pensamento, mas também as emoções, os comportamentos e a mobilidade. Da Silva e Morino (2012) enfatizam que os avanços no entendimento do SNC têm contribuído significativamente para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, inclusive no contexto educacional, por meio do desenvolvimento de soluções para distúrbios neurológicos, mentais e físicos. Conhecer estruturas como cérebro, cerebelo, hemisférios, lobos cerebrais e funções como atenção, memória, emoção, expressão, motivação e sono é, segundo os autores, um saber fundamental não apenas para a medicina ou psicologia, mas também para todos aqueles que desejam compreender os modelos de aprendizagem e atuar na prática pedagógica de maneira mais efetiva.

Entre as contribuições mais significativas da neurociência para a educação está o reconhecimento do papel das emoções na aprendizagem e na formação de memórias. Izquierdo (2018) afirma que os maiores reguladores da aquisição, da formação e da evocação das memórias são justamente as emoções e os estados de ânimo. Segundo o autor, nas experiências que deixam memórias duradouras, os olhos que veem se somam o cérebro que compara e o coração que bate acelerado, demonstrando a profunda inter-relação entre o emocional e o cognitivo no processo de aprendizagem. Assim, compreender o impacto dos estados emocionais no desempenho acadêmico torna-se indispensável para práticas pedagógicas mais eficazes e humanas.

Do ponto de vista neurobiológico, outro conceito central discutido no contexto da oficina foi o da Potenciação de Longa Duração (LTP). Segundo Izquierdo (1989), a LTP representa a base científica da aprendizagem e da memória, sendo uma propriedade intrínseca do sistema nervoso responsável pela estabilização e retenção das informações aprendidas. A compreensão desses mecanismos, conforme reforçado também por Bear et al. (2017), é essencial para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas alinhadas aos processos naturais de consolidação da aprendizagem.

Diante dessas evidências, torna-se necessário repensar a formação docente sob a ótica da neuroeducação. Grossi, Lopes e Couto (2014) apontam que o conhecimento sobre o funcionamento do sistema nervoso pode transformar práticas pedagógicas, promovendo estratégias que minimizem as dificuldades de aprendizagem e tornem o ensino mais inclusivo. No entanto, pesquisas realizadas pelos mesmos autores revelam que, dos 352 cursos de Pedagogia analisados no Brasil, apenas 6,25% contemplam disciplinas relacionadas à neurociência, e nenhum dos programas especiais de formação pedagógica para docentes oferece esse tipo de conteúdo. Esse cenário evidencia que o estudo da neurociência ainda está longe de ser uma realidade na formação inicial e continuada de professores.

A necessidade de aproximar a neuroeducação da prática docente também é destacada por Escribano (2007), ao afirmar que compreender o funcionamento fisiológico e patológico do sistema nervoso é essencial para atender às diferenças cognitivas dos alunos e para reduzir as dificuldades de aprendizagem em sala de aula. Complementando essa perspectiva, Soares (2003) defende que, quando o educador conhece o funcionamento cerebral e reconhece a diversidade nos estilos de aprendizagem dos alunos, ele se torna mais apto a desenvolver aulas que explorem estratégias variadas e ressignifiquem sua prática pedagógica.

Portanto, a neuroeducação não apenas contribui para a compreensão dos processos cognitivos e emocionais envolvidos na aprendizagem, mas também oferece fundamentos sólidos para a prática pedagógica baseada em evidências. Integrar esses conhecimentos à formação docente é um passo fundamental para que a educação seja, cada vez mais, um espaço de inclusão, desenvolvimento humano e excelência acadêmica.

A oficina foi organizada em formato de palestra expositiva dialogada, com duração de duas horas, durante a parada pedagógica da Escola de Educação Básica Dom Orlando Dotti. A metodologia aplicada fundamentou-se em abordagens ativas de aprendizagem, utilizando exposição teórica combinada com momentos de interação reflexiva, inspirados na proposta de formação continuada para adultos, conforme defende Nóvoa (1992) que enfatiza a importância da escuta e do diálogo na formação de professores.

Os conteúdos foram apresentados em três grandes blocos: (1) desafios da educação no Brasil, (2) fundamentos da neurobiologia da memória e da aprendizagem, e (3) autorregulação emocional e cognitiva. Para isso, foram utilizados recursos como: Apresentação de slides com base teórica atualizada, fundamentada em autores como Izquierdo (1989), Bear et al. (2017) e Grossi, Silva e Morino (2014).; Exposição de dados estatísticos do Anuário Brasileiro da Educação Básica (INEP, 2021);

O critério de avaliação da oficina foi qualitativo e se deu por meio da observação ativa do comportamento dos participantes durante a formação: engajamento nas discussões, manifestações espontâneas, perguntas e comentários ao longo da exposição. Também foram considerados como indicadores de êxito os relatos espontâneos ao final da atividade, nos quais os professores expressaram gratidão e destacaram a importância dos temas abordados para sua prática docente.

Entre os aspectos mais significativos da prática, destacam-se o fortalecimento do vínculo com os professores e a percepção de resgate do propósito profissional, evidenciado nos momentos de partilha emocional ao longo da formação. Observou-se também uma ampliação da compreensão dos docentes sobre a importância da afetividade e do conhecimento neurocientífico na construção de práticas pedagógicas mais eficazes e humanas.

Enquanto facilitadores da atividade, a percepção de mudança pessoal também foi evidente, especialmente no aprimoramento da capacidade de dialogar ciência e prática pedagógica de forma acessível e significativa. A experiência reforçou a importância de momentos de formação fundamentados em evidências científicas, mas que também valorizem a escuta, a sensibilidade e a identidade docente, contribuindo para uma prática educativa mais consciente e integrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstrou que momentos de formação continuada, quando bem planejados e alinhados com os interesses e desafios da realidade docente, têm potencial para promover transformações significativas no cotidiano escolar. Esse projeto não teve apenas o propósito de transmitir conteúdo técnico, mas de promover sentido, reconexão com a missão educacional e valorização do papel do professor.

O grupo de professores participantes recebeu de forma muito positiva a proposta. Relatos espontâneos ao final da palestra revelaram emoções mobilizadas, gratidão pela escuta e reconhecimento da importância de espaços como esse no contexto escolar.

Além disso, o sucesso da experiência culminou na submissão do relato ao IV Simpósio Brasileiro de Neurociências, onde foi aprovado para apresentação oral, o que reforça a qualidade, relevância e compromisso ético e científico da prática realizada.

Dessa forma, esta ação representa um exemplo concreto de como a psicologia escolar pode contribuir para a construção de espaços de diálogo, acolhimento e atualização dentro da educação, valorizando a ciência como ponte entre o saber e o ensinar.

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossos mais sinceros agradecimentos ao nosso orientador, Professor Clayton Luiz Zanella, cuja orientação constante e valiosos direcionamentos foram fundamentais ao longo da construção desse trabalho. Agradecemos também ao Departamento de Psicologia, pela integração exemplar entre o ensino científico e a prática profissional, e à UNIARP, instituição que se destaca pelo compromisso contínuo com a excelência educacional, promovendo a integração entre Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação.

REFERÊNCIAS

- BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociência**: desvendando o sistema nervoso. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- BRANDÃO, Amanda dos Santos; CALIATTO, Susana Gakyia. Contribuições da neuroeducação para a prática pedagógica. **Revista Exitus**, v. 9, n. 3, p. 521-547, 2019. Epub 17 abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3id926>. Acesso em: [coloque a data de acesso, ex.: 10 maio 2025].
- DA SILVA, Fiderisa; MORINO, Carlos Richard Ibañez. A importância das neurociências na formação de professores. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 21, n. 1, p. 29-29, 2012.
- ESCRIBANO, C. L. Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. **Revista de Neurología**, Barcelona, v. 44, n. 3, p. 173-180, 2007.
- ENFAM. **Roteiro para orientar o relato de uma experiência**. Anais do III Encontro Nacional de Formadores, 2016. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/12/Orienta%C3%A7%C3%A3oEscritaTextoRelatoExperi%C3%A7%C3%A3oAncia.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- GROSSI, M. G. R.; LOPES, A. M.; COUTO, P. A. A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 27-40, 2014.
- IZQUIERDO, I. Memórias. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 89-112, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000200006>. Acesso em: [coloque a data de acesso].
- IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. [livro sem mais dados], 1992.
- SOARES, D. **Os vínculos como passaporte da aprendizagem**: um encontro D'EUS. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003.
- TOKUHAMA-ESPINOSA, T. N. **The scientifically substantiated art of teaching**: A study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science). Doctoral dissertation, Capella University, 2008.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E EDUCAÇÃO HUMANIZADORA: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICACASTILHOS, Cristiane Aparecida Rubini¹PRIGOL, Edna Liz²SENS, Mirela Patruni Gauloski³MAZZURANA, Elis Regina⁴**RESUMO**

A sequência didática configura-se como um recurso fundamental para organizar o trabalho pedagógico, possibilitando práticas de ensino mais intencionais, articuladas e contextualizadas. Este resumo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, que descreve o percurso metodológico adotado na revisão sistemática da literatura, com foco nos procedimentos de seleção, organização e análise de estudos sobre sequências didáticas no ensino fundamental. A investigação utilizou metodologia bibliográfica, baseada em protocolo com critérios definidos de inclusão e exclusão. Os resultados revelam um conjunto significativo de produções acadêmicas, analisadas sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. A partir disso, construíram-se categorias analíticas que evidenciam aspectos como contextualização, transdisciplinaridade, formação docente contínua e protagonismo estudantil. Essas categorias permitem compreender as múltiplas dimensões do planejamento e aplicação de sequências didáticas, apontando caminhos para práticas pedagógicas mais humanizadoras e alinhadas à complexidade do cenário educacional contemporâneo.

Palavras-chave: Sequência didática. Revisão sistemática. Educação humanizadora.

INTRODUÇÃO

A metodologia de sequências didáticas no ensino fundamental configura-se como uma estratégia de planejamento que propõe práticas pedagógicas mais flexíveis, capazes de integrar diferentes sistemáticas de trabalho. Essa abordagem vem sendo amplamente utilizada e pesquisada no contexto educacional brasileiro, destacando-se como forma eficaz de organizar o trabalho docente de modo articulado e intencional. Ferino (2020, p. 35) define sequência didática como “[...] um conjunto de atividades conectadas entre si, que prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada”. Barros-Mendes, Cunha e Teles (2012, p. 5) complementam que “[...] as sequências didáticas apresentam-se potencialmente como formas de organização do trabalho pedagógico”.

Com base nessa perspectiva, este resumo expandido apresenta um recorte da revisão sistemática da literatura realizada como parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, que tem como foco propostas que utilizam sequências didáticas como estratégia de ensino. O objetivo é explicitar o percurso metodológico adotado para a seleção, organização e análise dos estudos que compõem o referencial teórico, evidenciando os critérios utilizados e a fundamentação que sustenta as escolhas metodológicas.

A investigação parte do princípio de uma educação humanizadora, compreendida como aquela que valoriza o diálogo, o acolhimento das diferenças e a construção do conhecimento a partir das realidades locais e das necessidades dos estudantes. Assim, são apresentados resultados de pesquisas que sustentam tanto a prática de sequências didáticas quanto os princípios da humanização no ensino.

¹ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe- Uniarp. e-mail; cristianerubinc@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9846801929672982> Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3845-7819>

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. e-mail; edna.liz@uniarp.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4199027463528279> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7449-6622>

³ Universidade do Alto vale do Rio do Peixe- Uniarp. e-mail; migauloski@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2338219211269166> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8509-6720>

⁴ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. elis.regina@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0006-5835-3994>, <http://lattes.cnpq.br/8647921335861245>.

A análise, guiada pela epistemologia da complexidade, reconhece a educação como processo dinâmico e plural. A escolha dos estudos não seguiu uma linearidade rígida, mas buscou abarcar conexões, tensões e possibilidades presentes na educação humanizadora e nas práticas pedagógicas inovadoras. Construindo uma leitura abrangente sobre os desafios e transformações que atravessam o cotidiano da escola contemporânea.

METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica, que, conforme Severino (2007), utiliza registros já disponíveis em documentos como livros, artigos e teses, resultantes de investigações anteriores. Essa abordagem permite ao pesquisador compreender o que já foi estudado sobre determinado tema, a partir de categorias teóricas previamente elaboradas por outros autores.

A investigação foi realizada por meio de uma revisão sistemática da literatura, considerada um procedimento metodológico que adota critérios específicos para assegurar a confiabilidade dos resultados (Ramos; Faria; Faria, 2014). Para orientar as buscas sobre educação humanizadora e sequências didáticas, elaborou-se um Protocolo de Revisão Sistemática, respeitando a pluralidade de abordagens presentes no campo educacional.

Na primeira etapa da pesquisa, estruturou-se o protocolo com foco na identificação dos princípios teórico-metodológicos que fundamentam o uso de sequências didáticas nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa construção esteve amparada pela perspectiva da complexidade, reconhecendo a interdependência dos elementos que compõem o processo educativo.

A elaboração do protocolo (Quadro 1) organizou e deu rigor à pesquisa. Conforme destacam Ramos, Faria e Faria (2014, p. 23), “é imprescindível que sejam registradas todas as etapas de pesquisa, não só para que esta possa ser replicável por outro investigador, como também para se aferir que o processo em curso segue uma série de etapas previamente definidas e absolutamente respeitadas [...]”.

Quadro 1- Protocolo da revisão sistemática fase 1.

Pergunta orientadora da Revisão Sistemática	Quais os princípios teórico-metodológicos norteiam o planejamento de sequências didáticas nas pesquisas realizadas nos últimos 5 anos?
Objetivo da Revisão Sistemática	Identificar os princípios teórico-metodológicos que orientam a elaboração de sequências didática nos anos iniciais do E.F.
Equações da pesquisa	Sequência didática AND ensino fundamental
Âmbito da pesquisa	Teses e dissertações: Capes Artigos: Scielo e Capes periódicos
Refinamento	2019 a 2024.
Crítérios de inclusão	Estudos (artigos, teses, dissertações) sobre sequências didáticas no ensino fundamental; publicados nos últimos 5 anos; com práticas de sala de aula e fundamentação teórico-metodológica clara.
Crítério de exclusão	Não tratam do E.F; Publicações em anais; sem foco em sequências didáticas; Antes de 2019; sem metodologia clara ou com falhas graves; Fora do contexto educacional brasileiro.

Fonte: As autoras (2024) embasado por Ramos; Faria; Faria (2014).

Os filtros aplicados permitiram a seleção inicial de 37 teses e dissertações, além de 12 artigos. Após leitura criteriosa de títulos e resumos, permaneceram 10 dissertações e 6 artigos, evidenciando diversidade de experiências — 11 profissionais e 2 acadêmicas. As buscas ocorreram entre 28/07 e 25/08 de 2024. Optou-se por não utilizar aspas nos descritores para ampliar o escopo dos documentos, em consonância com a flexibilidade da epistemologia da complexidade.

Na segunda fase da revisão, com foco nos fundamentos teóricos e metodológicos da educação humanizadora no ensino fundamental, elaborou-se o Quadro 2 como instrumento orientador. As buscas realizadas em 25/07, 04/08 e 25/08/2024 resultaram na seleção inicial de 8 dissertações, 2 teses e 9 artigos. Após nova triagem pelos títulos e resumos, foram

mantidos 4 artigos e 4 dissertações para análise aprofundada, sendo duas de natureza acadêmica e duas profissionais.

Quadro 2 - Protocolo da revisão sistemática fase2.

Pergunta orientadora da Revisão Sistemática	O que se tem pesquisado sobre a educação humanizadora no ensino fundamental?
Objetivo da Revisão Sistemática	Identificar os fundamentos teóricos e metodológico que orientam a educação humanizadora no ensino fundamental?
Euações da pesquisa	Ensino humanizado OR educação humanizadora OR educação humanizada AND ensino fundamental; Ensino humanizado OR educação humanizadora OR educação humanizada AND ensino fundamental AND educação transformadora OR transdisciplinaridade OR paradigma da complexidade OR pensamento complexo.
Âmbito da pesquisa	Os mesmos
Refinamento	O mesmo
Crítérios de inclusão	Os mesmos com foco na temática da fase 2
Crítério de exclusão	Os mesmos com foco na temática da fase 2

Fonte: As autoras (2024).

Após a leitura dos materiais selecionados, foi elaborado um novo recurso para organizar os dados obtidos na revisão sistemática: o registro em ficha de leitura (

Quadro 3). De acordo com Andrade (2010, p. 47), “as leituras realizadas numa pesquisa bibliográfica devem ser registradas, documentadas, através de anotações”, e essas anotações se tornam mais acessíveis e funcionais quando realizadas em fichas. Nesse sentido, “fichar é transcrever anotações em fichas, para fins de estudo ou pesquisa”.

Quadro 3- Exemplo da ficha de leitura para tese/dissertação/artigo.

Título: Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social: orientações para o trabalho pedagógico com o 2º ano do Ensino Fundamental por meio de sequências didáticas.	Autor: Ferreira (2019)
Objetivo: Desenvolver em bases colaborativas o processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista a construção de orientações para o trabalho pedagógico com o 2º ano, por meio de sequência didáticas produzidas colaborativamente. (Ferreira, 2019, p.22)	Tipo de documento: Dissertação

Fonte: As autoras (2024).

A ficha de leitura orientou a análise dos estudos, assegurando consistência aos dados e permitindo uma compreensão articulada das informações. O quadro de fichamento sintetizou os estudos selecionados e, posteriormente, cada trabalho foi analisado individualmente, conectando os achados da literatura aos objetivos e fundamentos da proposta investigativa em desenvolvimento.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Dando continuidade, esta seção apresenta a análise e discussão dos dados obtidos por meio da revisão sistemática da literatura. Com base nas fichas de leitura, as informações foram organizadas a partir da construção de códigos e categorias, visando identificar padrões recorrentes entre os autores e as principais contribuições teóricas e metodológicas relacionadas ao tema. Essa etapa possibilitou aprofundar a compreensão dos elementos que sustentam a proposta da pesquisa intitulada “*Plano de sequências didáticas transcomplexas: um caminho para a educação humanizadora*”, conectando os referenciais analisados ao desenvolvimento do produto educacional.

A categorização revelou aspectos convergentes, especificidades e contextos presentes nas pesquisas selecionadas. Destacaram-se críticas recorrentes às práticas pedagógicas simplificadoras e desarticuladas da realidade escolar, bem como a valorização

da contextualização e da experiência dos estudantes no processo educativo. As categorias definidas inicialmente evidenciaram elementos comuns entre propostas pedagógicas significativas e humanizadoras.

A sistematização das categorias (Quadro 4) permitiu uma visão mais clara e estruturada do conjunto de estudos analisados, favorecendo a compreensão das inter-relações entre eles e ressaltando suas contribuições para a fundamentação teórico-metodológica da proposta investigativa desenvolvida neste trabalho.

Quadro 4 – Categorias das pesquisas de revisão sistemática.

	Categoria	Definição
1	Aprendizagem	Abrange os aspectos relacionados às ações e movimentos realizados pelo estudante no processo de aprendizagem. Tais aspectos estão diretamente relacionados à contextualização dos conteúdos, à aplicação na realidade prática e às interações sociais e escolares que ocorrem nesse percurso.
2	Concepção Pedagógica	A concepção pedagógica refere-se à compreensão do processo de ensino, destacando a interdisciplinaridade e a valorização da realidade local. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador do conhecimento, favorecendo a integração dos saberes rumo à transdisciplinaridade.

Fonte: As autoras (2024).

Para a apresentação de cada categoria, recomenda-se a elaboração de um texto analítico que articule diferentes autores e suas concepções teóricas sobre a temática em foco. Os autores utilizados devem ser aqueles selecionados na revisão sistemática, cujas contribuições possibilitam uma compreensão crítica e fundamentada do processo educativo. A análise deve seguir uma estrutura argumentativa que integre teoria, reflexão crítica e implicações práticas.

É essencial evidenciar aproximações, convergências e complementaridades entre os estudos revisados, destacando como esses referenciais se conectam entre si e com a realidade das práticas pedagógicas. Essa abordagem contribui para o aprofundamento da categoria analisada e sua relevância na proposta investigativa.

Dando sequência à análise, elaborou-se um texto interpretativo com base nos referenciais teóricos identificados. Em seguida, realizou-se a sistematização das principais contribuições dos autores e das possíveis implicações práticas associadas à categoria em foco (Quadro 5). Tal organização visa tornar visível a articulação entre os estudos analisados e suas potencialidades de aplicação no contexto educacional.

Quadro 5 - Sistematização das contribuições dos autores para a categoria aprendizagem.

Autores	Ideias principais	Implicações práticas
Ferino (2020)	A coletividade é um fator essencial para o desenvolvimento da aprendizagem; A valorização dos diferentes conhecimentos colabora para o processo de aprendizagem.	Promover atividades coletivas de maneira a enriquecer a aprendizagem individual, mas também fortalecer a aprendizagem coletiva; valorizar os diferentes saberes para isso propiciar um ambiente de respeito às diversas experiências e habilidades que cada estudante traz.
Silva (2019)	Os meios oportunizados aos estudantes favorecem diferentes condições de aprendizagem.	Diversificar a metodologia de maneira a atender os diferentes públicos. Priorizar ambientes atrativos e acolhedores.

Fonte: As autoras (2024)

A sistematização apresentada no Quadro permite visualizar, de forma clara, as contribuições dos autores em relação à categoria analisada, destacando convergências teóricas e metodológicas. Apesar das especificidades dos estudos, emergem princípios comuns, como a valorização da coletividade, da contextualização e da integração de saberes diversos. Tais elementos reforçam a consistência dos achados e indicam caminhos para práticas pedagógicas mais integradoras e sensíveis às realidades escolares. Evidenciando o papel transformador da articulação entre teoria e prática na construção de

uma educação mais humanizadora, significativa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sistemática realizada possibilitou mapear e analisar a produção acadêmica sobre sequências didáticas no ensino fundamental, além de promover uma reflexão crítica sobre o percurso metodológico adotado na construção do referencial teórico da pesquisa de mestrado. A definição do protocolo, a seleção dos estudos e a análise dos dados evidenciaram contribuições relevantes e a complexidade das sequências didáticas no contexto educacional.

Os resultados reafirmam o potencial das sequências didáticas como instrumento estruturante do trabalho pedagógico, especialmente quando concebidas de forma intencional, contextualizada, colaborativa e transdisciplinar. As categorias construídas indicam a urgência de superar práticas fragmentadas, promovendo uma aprendizagem significativa, o protagonismo discente e uma educação humanizadora.

Além de ampliar a compreensão sobre o tema, a investigação demonstra a relevância da revisão sistemática como estratégia metodológica para fundamentar pesquisas em educação. Ainda assim, persistem lacunas, especialmente no que se refere à formação docente e à articulação entre teoria, prática e saberes escolares.

Dessa forma, este estudo contribui para o aprofundamento do debate sobre sequências didáticas e aponta caminhos para propostas pedagógicas alinhadas aos princípios da complexidade e da humanização, em diálogo com os desafios da escola contemporânea.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi realizada com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), por meio do Edital nº 61/2024. Agradecemos à instituição pelo incentivo à produção científica e pelo fomento à inovação e ao desenvolvimento da pesquisa no estado de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BARROS-MENDES, Adelma; CUNHA, Débora Anunciação; TELES, Rosinalda. Dialogando com as diferentes áreas de conhecimento. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012. p. 6-9.

FERREIRA, Natalia Ribeiro. **Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social**: orientações para o trabalho pedagógico com o 2º ano do Ensino Fundamental por meio de sequências didáticas. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, Maranhão, 2019.

FERINO, Luiz Paulo da Penha. **Sequência didática sobre plantas medicinais como estratégia para alfabetização científica**: utilização no ensino fundamental de escolas públicas de Iguatu/CE. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação do Centro de Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato CE, 2020.

RAMOS, Altina.; FARIA, Paulo M; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 17–36, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041. DS01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2269>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Lucinéia Barbosa da Silva. **O ensino-aprendizagem da multiplicação de números naturais no 5º ano do ensino fundamental**. 2019. 200f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Stricto Sensu do Mestrado Profissional em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2019.

GRUPO DE TRABALHO IV: Educação, Políticas Públicas e Direitos Humanos

Coordenação do GT IV: Dra. Ana Paula Furtado Soares Pontes
(UFPB)

Coordenação do GT IV: Dra. Tarsilla Noemi Bertoli Alexandrino
(AVANTIS)

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: DESAFIOS E POTENCIAL TRANSFORMADOR

BURIGO, Gabriella Leite¹
LIMA, Lucia Ceccato de²

RESUMO

Este trabalho discute a educação ambiental como uma obrigação ético-pedagógica diante da crise socioambiental atual, adotando uma abordagem qualitativa do tipo revisão bibliográfica como método de investigação, para mapear, analisar e sintetizar as principais contribuições teóricas sobre essa temática. Partindo de uma perspectiva crítica, objetiva-se analisar os desafios e o potencial transformador dessa prática educativa, destacando a necessidade de superar abordagens reducionistas e promover justiça socioambiental, ressaltando a importância da escola como espaço de formação de cidadãos mais responsáveis, enfatizando a necessidade de uma abordagem crítica, interdisciplinar e vinculada à ecologia política. Como resultado desta análise, entende-se que a educação ambiental na escola só alcançará seu potencial transformador se for crítica, participativa e vinculada a uma ética de cuidado. Isso demanda não apenas o cumprimento da legislação, mas um compromisso coletivo em repensar currículos, práticas e o próprio papel da escola na construção de um futuro sustentável.

Palavras-chave: Educação ambiental. Escola. Socioambiental

INTRODUÇÃO

A educação ambiental não é mais uma opção, mas uma urgência no cenário contemporâneo marcado por crises ecológicas, desigualdades sociais e esgotamento dos recursos naturais. Na escola, esse debate assume um papel central, pois é nesse espaço que se formam cidadãos capazes de repensar criticamente as relações entre sociedade e natureza. Nas escolas, a educação ambiental assume um papel crucial, pois é nesse espaço que se formam cidadãos críticos, éticos e comprometidos com o cuidado do planeta. Como destaca Boff (2013), a educação deverá transcender a simples transmissão de conhecimentos e cultivar uma ética do cuidado — com a vida, com os outros e com a Terra. Nessa perspectiva, a educação ambiental na escola não se limita a abordagens técnicas, mas exige uma reflexão crítica sobre os modelos de desenvolvimento vigentes, os desafios da sustentabilidade e seu potencial transformador. Este trabalho busca discutir essas dimensões, analisando como a escola pode se tornar um espaço ambientalizado de formação, capaz de inspirar mudanças em favor de um futuro planetário justo e equilibrado.

A educação ambiental tem se consolidado como um campo fundamental para repensar as relações entre sociedade e natureza, especialmente no contexto escolar, onde se formam cidadãos capazes de agir criticamente frente aos desafios socioambientais. Nesse sentido, Sauv   (2005), em seu artigo *"Educa  o ambiental: possibilidades e limita  es"*, destaca que essa prática educativa não se restringe    simples transmissão de informa  es, mas deve abranger uma abordagem reflexiva e transformadora, capaz de enfrentar as contradi  es do modelo de desenvolvimento vigente.

A autora aponta que, embora a educa  o ambiental ofereça possibilidades significativas para a constru  o de uma consciência ecológica e   tica, ela também enfrenta limita  es estruturais, como a falta de integra  o curricular efetiva e a predominância de visões reducionistas que simplificam a complexidade das rela  es ambientais. No ambiente escolar, superar esses desafios exige práticas pedagógicas que incentivem a participa  o ativa dos estudantes, a interdisciplinaridade e a conexão entre conhecimento local e global.

¹ Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. gabriella@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0009-0009-2266-5103>, <http://lattes.cnpq.br/9236560588484945>

² Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. lucia@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>, <http://lattes.cnpq.br/7408002765973886>

Para promover mudanças, a educação ambiental surge como um instrumento essencial na formação de estudantes comprometidos com o meio ambiente e com o planeta. A inserção da educação ambiental no cotidiano escolar configura-se não apenas como uma exigência legal, mas como um compromisso inadiável. No Brasil, a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), estabelece diretrizes claras ao definir que a educação ambiental deve ser "um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo" (BRASIL, 1999). Essa legislação reforça o caráter transversal da temática, exigindo que as escolas transcendam abordagens pontuais e integrem a dimensão ambiental em suas práticas cotidianas, currículos e projetos político-pedagógicos.

No entanto, para que essa integração seja efetiva e transformadora, é necessário ir além do cumprimento formal da lei e adotar uma perspectiva crítica, como propõe Loureiro (2015), ao argumentar que a educação ambiental não pode se limitar a uma abordagem instrumental ou conservacionista, centrada apenas na mudança de comportamentos individuais. Em vez disso, deve assumir um caráter epistemologicamente crítico, questionando os modelos de desenvolvimento hegemônicos e as relações de poder que perpetuam a degradação ambiental e as injustiças sociais. Loureiro (2015) enfatiza que a educação ambiental precisa ser entendida como um processo dialógico, capaz de articular saberes científicos e populares, e de fomentar a participação democrática na construção de alternativas sustentáveis.

A convergência entre a PNEA e a visão crítica de Loureiro (2015) revela um caminho potente para a escola: a educação ambiental como projeto político-pedagógico que combina o atendimento às diretrizes legais com uma prática educativa emancipatória. Isso implica, por exemplo, que os conteúdos ambientais não sejam tratados como temas isolados nas disciplinas de ciências ou geografia, mas que permeie todas as áreas do conhecimento, desde a matemática (com problemas contextualizados sobre consumo e bens naturais) até a literatura (com debates sobre representações da natureza na cultura). Além disso, exige que a escola se torne um espaço de vivência da sustentabilidade, por meio de projetos como hortas comunitárias, gestão de resíduos e ações de mobilização local.

Autores como Loureiro (2015) e Loureiro e Layrargues (2013) discutem a educação ambiental crítica como um instrumento de transformação social, capaz de questionar padrões de consumo e promover justiça socioambiental, e Sauv   (1997; 2005) ressalta que a educação ambiental não é só transmissão de conhecimentos, mas deve envolver uma abordagem complexa, considerando as dimensões éticas, políticas e culturais da relação entre seres humanos e natureza.

Ampliando esta discussão, Loureiro e Layrargues (2013) articulam a educação ambiental com os princípios da ecologia política, enfatizando seu potencial como ferramenta de transformação social. Os autores argumentam que uma educação ambiental verdadeiramente crítica deve engajar-se nas lutas por justiça socioambiental, questionando estruturas de poder e promovendo alianças contra-hegemônicas. Esta abordagem implica reconhecer que os conflitos ambientais são, fundamentalmente, conflitos políticos, exigindo, portanto, uma prática educativa que fortaleça a capacidade de análise crítica e ação coletiva. Ao vincular educação ambiental com movimentos sociais e alternativas econômicas sustentáveis, os autores apresentam um caminho pedagógico que não apenas denuncia as injustiças, mas constrói ativamente alternativas para uma sociedade ecologicamente equilibrada e socialmente justa.

A convergência entre a PNEA e a visão crítica de Loureiro (2015) revela um caminho potente para a escola: a educação ambiental como projeto político-pedagógico que combina o atendimento às diretrizes legais com uma prática educativa emancipatória. Isso implica que os conteúdos ambientais não sejam tratados como temas isolados.

Diante desse contexto, este estudo objetiva analisar os desafios e o potencial transformador dessa prática educativa, destacando a necessidade de superar abordagens reducionistas e promover justiça socioambiental, ressaltando a importância da escola como

espaço de formação de cidadãos conscientes, baseando-se em uma educação pautada na ética do cuidado.

METODOLOGIA

Este estudo adotou a abordagem qualitativa do tipo revisão bibliográfica como método de investigação, por se tratar de uma abordagem fundamental para mapear, analisar e sintetizar as principais contribuições teóricas sobre educação ambiental no contexto escolar. A revisão bibliográfica permite não apenas identificar o estado da arte sobre o tema, mas também construir um diálogo entre diferentes autores, destacando convergências, divergências e lacunas no conhecimento. Gil, (2008). No caso específico da educação ambiental crítica, esse método é particularmente relevante, pois possibilita articular discussões teóricas com as demandas práticas da escola, considerando tanto as bases legais (como a PNEA) quanto as perspectivas emancipatórias propostas por autores como Sauv   (2005), Loureiro (2015) e Loureiro e Layrargues (2013).

A sele  o do material bibliográfico foi pautada por critérios de relevância teórica e atualidade, priorizando obras que discutem a educa  o ambiental sob uma perspectiva crítica e transformadora. Foram analisados: (1) documentos normativos, com destaque para a Lei n   9.795/1999, que estabelece as diretrizes da educa  o ambiental no Brasil; e (2) produ  es acadêmicas que abordam os desafios e potencialidades da educa  o ambiental na escola, especialmente artigos científicos publicados.

FUNDAMENTA  O TEÓRICA

A educa  o ambiental na escola não pode ser reduzida a uma abordagem meramente informativa, mas deve ser compreendida como um processo crítico e transformador, capaz de questionar os modelos de desenvolvimento hegemônicos e promover uma rela  o mais   tica e sustentável com o meio ambiente.

Boff (2013, 2014) defende que a educa  o deve estar alicerçada em uma   tica do cuidado, que integre as dimensões humana, ecológica e espiritual, ele argumenta que o descuido com a natureza    fruto de uma visão antropoc  trica e exploratória, que precisa ser superada por meio de uma educa  o que valorize a interdependência entre todos os seres. Boff (2014) reforça a ideia de que a compaixão pela Terra deve ser um princípio educativo, orientando práticas pedagógicas que fomentem a responsabilidade socioambiental. Além disso, o autor menciona que a educa  o ambiental    crucial para o desenvolvimento de uma   tica ecológica, que poderá levar a a  es concretas em prol da prote  o do meio ambiente. Ele vê a educa  o como um espaço de transforma  o social, capaz de engajar indivíduos em práticas que contribuam para a sustentabilidade e a conserva  o dos recursos naturais.

A Lei n   9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educa  o Ambiental (PNEA), estabelece a obrigatoriedade da educa  o ambiental em todos os níveis de ensino, reforçando seu caráter interdisciplinar e permanente. Esse marco legal    fundamental para compreender as diretrizes que orientam as práticas educativas nas escolas, ainda que sua implementa  o enfrente desafios estruturais e pedagógicos (BRASIL, 1999). A Educa  o Ambiental se torna urgente diante da crise socioambiental, exigindo uma abordagem que v   além da simples transmissão de conhecimentos ecológicos, que institui a Política Nacional de Educa  o Ambiental (PNEA), estabelece sua obrigatoriedade no ensino formal, destacando seu caráter interdisciplinar e permanente (BRASIL, 1999). No entanto, sua implementa  o enfrenta desafios, como a falta de integra  o curricular e a predominância de visões superficiais sobre sustentabilidade.

Nesse contexto, Loureiro e Layrargues (2013) defendem uma educa  o ambiental crítica, vinculada    ecologia política e    justiça ambiental. Eles argumentam que a escola deve ser um espaço de forma  o cidadã, questionando as estruturas de poder que perpetuam a degrada  o ambiental e as desigualdades sociais. Para os autores, a educa  o ambiental não pode ser neutra; deve promover uma aliança contra-hegemônica,

estimulando a reflexão sobre modelos de desenvolvimento insustentáveis e incentivando a participação ativa dos estudantes na transformação socioambiental.

Assim, a educação ambiental na escola possui um potencial transformador, desde que supere abordagens meramente informativas e assume um compromisso com a ética, a justiça e a ação política. Enquanto a legislação brasileira fornece as diretrizes normativas Brasil, 1999), a perspectiva crítica de Loureiro e Layrargues (2013) oferece o embasamento teórico necessário para uma prática educativa verdadeiramente emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise demonstrou que, embora a Política Nacional de Educação Ambiental estabeleça diretrizes importantes, sua implementação ainda enfrenta desafios, como a fragmentação curricular e abordagens reducionistas que limitam seu potencial transformador.

Isso reforça a necessidade de uma educação ambiental que supere a transmissão de conhecimentos, assumindo um caráter crítico, interdisciplinar e político. Essa abordagem deve questionar os modelos de desenvolvimento hegemônicos, promover a justiça socioambiental e incentivar a participação ativa dos estudantes na construção de alternativas sustentáveis.

A escola, como espaço de formação cidadã, tem o papel crucial de integrar a educação ambiental de forma transversal e prática, e é essencial adotar uma perspectiva emancipatória, alinhada aos princípios da ecologia política.

Conclui-se, portanto, que a educação ambiental na escola só cumprirá seu papel transformador se for crítica, engajada e vinculada a uma ética do cuidado – com as pessoas, com a vida e com o planeta. Isso exige não apenas o cumprimento das leis, mas um compromisso coletivo em repensar as práticas pedagógicas e os projetos político-pedagógicos, visando a construção de uma sociedade justa, sustentável e ecologicamente equilibrada.

AGRADECIMENTOS

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pela Bolsa.

REFERÊNCIAS

BOFF, L. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOFF, L. **Saber Cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 27 abr. 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e Epistemologia. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 32, n. 2, p. 159-176, jul./dez. 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, v. 10, 1997.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SAUVÉ, Lucie. **Uma Cartografia das Correntes em Educação Ambiental**. 2003.

Disponível em:

http://web.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecsm/a/arquivos/sauvel.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2025.

VIOÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA: UM OLHAR FREIRIANO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL ENTRE ADOLESCENTES

NUNES, Danielle Alves¹

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Lages/SC, motivada pelos altos índices de violência de gênero registrados na cidade. A intervenção buscou problematizar a naturalização da violência nas relações cotidianas de adolescentes, utilizando os Círculos de Cultura freirianos como estratégia metodológica. Por meio de recursos midiáticos e atividades dialógicas, os estudantes refletiram sobre suas vivências e ampliaram a compreensão sobre as diversas manifestações da violência. Os resultados evidenciam o papel transformador da escola como promotora de cidadania e equidade, reforçando a urgência de práticas educativas comprometidas com os direitos humanos.

Palavras-chave: violência. gênero. educação. Paulo Freire. adolescência.

INTRODUÇÃO

A violência de gênero atravessa nossa sociedade de forma estrutural e cotidiana. Ela se manifesta em múltiplos contextos – doméstico, institucional, comunitário – e atinge especialmente mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, cujas existências são sistematicamente subalternizadas. Em Lages/SC, os dados alarmantes do Tribunal de Justiça sobre a violência contra a mulher escancaram uma realidade que exige enfrentamento coletivo e interdisciplinar, sobretudo no campo da educação.

A adolescência é um período formativo essencial, marcado por vivências intensas, construção identitária e questionamentos profundos. É também quando muitos comportamentos sociais são internalizados. Por isso, a escola torna-se um espaço privilegiado para a discussão de temas sensíveis como a violência de gênero, desde que se comprometa com uma prática pedagógica crítica, acolhedora e transformadora.

Este artigo relata uma experiência que procurou provocar o pensamento crítico de adolescentes a partir da metodologia dos Círculos de Cultura, proposta por Paulo Freire. Ao propor esse tipo de escuta e diálogo, a escola se transforma em um ambiente político, no sentido mais potente da palavra: o de lugar onde se negocia a vida em comum e se sonha com novos mundos possíveis.

METODOLOGIA

A experiência pedagógica foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de Lages, Santa Catarina, com uma turma composta por 21 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. As ações aconteceram ao longo de cinco encontros consecutivos, com duração média de uma hora por semana, realizados durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa. A escolha por esse componente curricular foi estratégica, considerando seu caráter transdisciplinar e seu potencial para dialogar com diversas áreas do conhecimento, além de possibilitar a utilização de diferentes linguagens — verbal, visual, sonora e corporal — como ferramentas de mediação pedagógica.

Optou-se por uma abordagem qualitativa, com caráter participativo e dialógico, ancorada na metodologia dos Círculos de Cultura, conforme propostos por Paulo Freire. Essa escolha metodológica parte do princípio de que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas sim algo que se constrói coletivamente, a partir da realidade concreta dos sujeitos. A proposta, portanto, rompe com a lógica verticalizada do ensino tradicional e

¹ Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, SC, Brasil

investe em uma pedagogia crítica, que parte da escuta ativa e da problematização das experiências vividas pelos próprios estudantes.

Durante os encontros, as atividades foram cuidadosamente planejadas para despertar empatia, senso crítico e engajamento. Trabalhou-se com uma curadoria de materiais diversos: reportagens jornalísticas sobre violência de gênero, músicas com temáticas sociais (como “Maria da Vila Matilde”, de Elza Soares), vídeos de campanhas de conscientização, tirinhas e charges que abordavam estereótipos de gênero, além de trechos literários selecionados de autoras brasileiras. Essa diversidade de mídias teve o objetivo de facilitar a identificação dos estudantes com os conteúdos trabalhados, ampliando a acessibilidade e o alcance das reflexões.

A mediação das atividades foi realizada pela professora responsável, que também atuou como pesquisadora da ação. Seu papel foi de facilitadora do processo, buscando sempre criar um ambiente seguro, horizontal e respeitoso. Desde o primeiro encontro, estabeleceu-se um pacto de convivência baseado no respeito, na escuta e na não exposição constrangedora de experiências pessoais, a fim de garantir que todos se sentissem confortáveis para participar.

Os registros das discussões foram feitos em diário de campo, com observações descritivas e analíticas. Além disso, os estudantes puderam expressar seu pensamento e sentimento a respeito do tema através de poemas e outros tipos de produções textuais. Esse material serviu como base para compreender os deslocamentos cognitivos e afetivos ocorridos ao longo da intervenção, bem como para refletir sobre os desafios enfrentados durante a mediação dos conteúdos.

É importante destacar que, apesar da curta duração da intervenção, foi possível perceber indícios significativos de mudança na percepção dos estudantes em relação ao tema da violência de gênero. Muitos passaram a identificar atitudes antes naturalizadas como problemáticas, questionaram comportamentos próprios e dos colegas e se mostraram mais abertos ao diálogo. Esses movimentos, ainda que iniciais, evidenciam o potencial das práticas educativas críticas e comprometidas com os direitos humanos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A proposta metodológica deste trabalho teve como eixo central a pedagogia freiriana, entendida como um convite constante à humanização e à construção de uma consciência crítica. Paulo Freire (2019) propôs uma educação dialógica, problematizadora e libertadora, que rompesse com a lógica do “depósito de conteúdos” — a chamada educação bancária — e reconhecesse os estudantes como sujeitos históricos e ativos no processo de conhecimento. Dentro dessa lógica, os Círculos de Cultura se apresentam como espaços horizontais, em que o saber não é imposto, mas construído coletivamente a partir da escuta das vivências dos sujeitos e da leitura crítica da realidade.

Essa abordagem não só reconhece a pluralidade dos saberes, mas também tensiona as estruturas de poder que operam de maneira silenciosa (ou nem tanto) dentro do cotidiano escolar. Na prática aqui relatada, essa tensão se mostrou evidente quando os estudantes começaram a nomear situações corriqueiras — como piadas machistas, “brincadeiras” de cunho sexual ou o silenciamento de meninas em rodas de conversa — como formas de violência de gênero. Esses relatos, muitas vezes encarados como “normais” ou “sem maldade”, foram problematizados à luz de uma pedagogia que se propõe a desnaturalizar as opressões.

A autora Bell Hooks (2013), ao discutir a pedagogia engajada, afirma que não há ensino sem afetividade, e que a sala de aula deve ser um espaço onde o professor também se vulnerabiliza, aprende e se transforma. Essa lógica rompe com o modelo autoritário e hierárquico de ensino, e propõe uma vivência mais horizontal entre docentes e discentes. No caso desta intervenção, a professora-mediadora assumiu o lugar de ouvinte e aprendiz, o que permitiu o florescimento de narrativas muitas vezes silenciadas — especialmente de meninas e estudantes LGBTQIAPN+.

Ainda segundo Hooks, é preciso unir teoria e prática para que a aprendizagem seja significativa e transformadora. Assim, as atividades propostas buscavam provocar os estudantes a partir de diferentes linguagens: música, literatura, imagem, vídeo e oralidade. O uso de músicas como “*Maria da Vila Matilde*”, de Elza Soares, por exemplo, gerou impacto imediato nos estudantes, especialmente nas meninas, que se sentiram fortalecidas pela força simbólica da letra.

A leitura de trechos do livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, foi outro momento potente. Muitos estudantes se mostraram surpresos com a crueza do relato e com a invisibilidade histórica da autora, o que levou a um debate sobre a forma como a escola muitas vezes invisibiliza vozes dissidentes e marginalizadas. Essa discussão foi conectada à fala de Saffioti (2004), que afirma que a violência de gênero é sustentada por um sistema patriarcal que estrutura e legitima desigualdades, inclusive dentro da escola.

Ao longo dos encontros, foi perceptível uma mudança na forma como os estudantes compreendiam o conceito de violência. Inicialmente restrita a ações físicas explícitas, a violência passou a ser reconhecida também em manifestações simbólicas, psicológicas e estruturais. Esse deslocamento cognitivo é um dos principais indicadores da eficácia da pedagogia crítica, que não se contenta em “transmitir” conhecimento, mas busca transformá-lo em ferramenta de emancipação.

Além disso, é preciso considerar que o espaço escolar é atravessado por múltiplas camadas de poder: gênero, raça, classe, sexualidade, deficiência, entre outros marcadores sociais. Como aponta Ribeiro (2017), é fundamental adotar uma perspectiva interseccional para compreender como essas opressões se sobrepõem e se reforçam. No contexto da intervenção, ficou evidente que estudantes negras e meninas LGBTQIAPN+ eram as que mais relatavam situações de exclusão e violência — o que reforça a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade.

Por fim, vale destacar que o uso dos Círculos de Cultura se mostrou altamente eficaz não apenas para trabalhar a temática de gênero, mas para criar um ambiente seguro de fala, escuta e reconhecimento mútuo. Estudantes que antes se mantinham calados ou distantes das discussões passaram a se engajar, compartilhar experiências e, principalmente, questionar estruturas que antes lhes pareciam naturais. A escola, nesse processo, assumiu seu papel como território político-pedagógico, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes e atuantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica realizada aponta para a potência transformadora de uma educação crítica, que não teme o conflito, mas o reconhece como motor do pensamento. Ao discutir a violência de gênero com adolescentes, criou-se um espaço de escuta e pertencimento que, para muitos estudantes, foi inédito.

As falas registradas revelam o impacto subjetivo da intervenção: estudantes que antes reproduziam discursos machistas passaram a questioná-los; meninas que se calavam passaram a narrar suas dores; o silêncio deu lugar à palavra e à ação. Isso nos leva a reafirmar que a escola, quando comprometida com a justiça social, pode ser um território de resistência.

É urgente que essas práticas sejam incorporadas ao currículo de forma contínua, e não apenas como projetos esporádicos. A transversalidade da temática de gênero precisa ser entendida como compromisso ético, político e pedagógico.

A formação docente também deve ser repensada. Professores e professoras precisam ser preparados para lidar com temas sensíveis e complexos, pois são constantemente desafiados a mediar conflitos e acolher demandas emocionais dos estudantes.

Mais do que “ensinar sobre gênero”, é preciso construir uma cultura escolar que promova equidade, respeito e empatia. E isso só é possível por meio de práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos em sua integralidade e que desafiem as opressões naturalizadas em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CORAL ESCOLAR NO CAMINHO DA SENSIBILIDADE ESTÉTICA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

FOPPA, Talize²
BAADE, Joel Haroldo³

RESUMO

O relato apresenta a criação de um Coral Infantil no Colégio de Aplicação como proposta educativa pautada na sensibilidade estética, nas competências socioemocionais e na promoção da cidadania. A iniciativa valoriza a música como ferramenta de expressão e desenvolvimento humano, promovendo empatia, escuta ativa, criatividade e cooperação entre os estudantes. Fundamentado na BNCC, o projeto busca romper com a lógica competitiva e individualista, incentivando práticas pedagógicas mais humanizadoras e coletivas. A vivência no coral fortalece vínculos escolares e familiares, amplia o repertório cultural, desenvolve a sensibilidade estética e reforça a função da escola como espaço de formação integral e crítica.

Palavras-chave: Coral estudantil. Sensibilidade estética. Competências Socioemocionais.

INTRODUÇÃO

No processo de constituição e organização curricular da educação básica, os aspectos estéticos têm, historicamente, sido discutidos, porém em graus não tão expressivos quanto merecido. O histórico de normativas já publicadas trazem a discussão sobre a importância da sensibilidade estética.

Citado nas diretrizes para o ensino médio – resolução CEB n. 3/98:

(...) a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

Já mais atual, no texto do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora o termo “sensibilidade estética” não apareça de forma explícita em todos os componentes curriculares, ele está subentendido em diversos trechos e competências, especialmente no campo das Artes e das áreas que valorizam a experiência, a expressão e a interpretação do mundo.

Na Educação Infantil, a sensibilidade estética é fortemente valorizada nas experiências que envolvem a expressão corporal, o brincar simbólico, o contato com diferentes linguagens (plástica, musical, dramática, entre outras). O campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” trata diretamente do desenvolvimento da percepção estética das crianças.

No Ensino Fundamental, a área de Artes propõe o desenvolvimento da percepção, imaginação e criatividade dos estudantes por meio da apreciação, análise e produção de obras artísticas. A BNCC destaca que os estudantes devem vivenciar a arte como experiência sensível e reflexiva, reconhecendo diferentes contextos culturais e históricos — o que está diretamente ligado ao desenvolvimento da sensibilidade estética.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. talize@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-7830-7542>, <http://lattes.cnpq.br/4812004023794538>.

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. baadejoel@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-7353-6648>, <http://lattes.cnpq.br/6630678639154905>.

Na área de Linguagens, incluindo Língua Portuguesa, há incentivo à leitura crítica e sensível de textos literários, respeitando suas nuances estéticas e simbólicas. A interpretação de textos poéticos, narrativas e outros gêneros envolve o despertar para as dimensões sensíveis da linguagem.

Na área de Ciências Humanas, especialmente em História e Geografia, a sensibilidade estética se revela na valorização das manifestações culturais dos povos, nas expressões simbólicas das identidades e na apreciação da diversidade cultural.

Além disso, a Competência Geral 3 da BNCC afirma que é papel da escola “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. Essa competência evidencia que a formação dos estudantes deve incluir a capacidade de perceber e apreciar a arte e a cultura de forma sensível e crítica — ou seja, desenvolver sua sensibilidade estética.

Para Canivez (2009), a sensibilidade estética não se reduz ao gosto pelo belo ou à fruição artística: trata-se de uma forma de abertura ao mundo, de percepção e de atenção às experiências sensíveis que compõem a vida social e cultural. Desenvolver a sensibilidade estética significa, assim, educar a capacidade de perceber o outro, a alteridade, a diversidade e os sentidos plurais da existência humana. Essa estética da sensibilidade contribui para a constituição de uma racionalidade ancorada em conhecimentos e competências socioemocionais, ponto importante de discussão para a instituição de ensino onde a proposta do coral escolar foi instituído.

Desta forma é responsabilidade da gestão da escola fundamentar práticas a partir dos princípios da sensibilidade estética, ou seja, que possa reconhecer nuances e variações no comportamento humano. Assim como a criatividade estimula a curiosidade, a pesquisa estimula o espírito inventivo e as atividades que envolvam manifestações artísticas irão estimular o pensamento crítico em relação à diversidade, do modo de agir e pensar, assim como o de se expressar.

O relato de experiência traz o contexto da criação do coral escolar como forma de introduzir a arte dentro do currículo, relacionando a sensibilidade estética na perspectiva do desenvolvimento de competências sócio emocionais das crianças.

DESENVOLVIMENTO

No início do ano letivo de 2025, o Colégio de Aplicação deu um passo importante em sua proposta pedagógica ao criar o Coral Infantil, voltado para estudantes do Ensino Fundamental. A iniciativa surgiu do desejo coletivo de integrar a música como instrumento de desenvolvimento humano, aliando a sensibilidade estética à formação integral dos alunos, conforme os princípios de um currículo baseado em competências socioemocionais e cidadania ativa.

A proposta do coral não se restringe ao aprendizado técnico da música. Ao contrário, trata-se de um espaço de vivência sensível, em que as crianças são estimuladas a perceber sons, ritmos e melodias como formas de expressão e comunicação. Segundo Barbosa (2010), a educação estética é fundamental para o desenvolvimento da percepção, da criatividade e da empatia, capacidades essenciais na formação de sujeitos críticos e sensíveis ao mundo que os cerca.

Durante os ensaios, que acontecem semanalmente, as crianças não apenas cantam: elas escutam umas às outras, desenvolvem o respeito mútuo, aprendem a lidar com frustrações e descobrem o valor do trabalho coletivo. Essas vivências estão em consonância com as competências gerais da BNCC, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da empatia, do diálogo, da cooperação e do respeito à diversidade (BRASIL, 2018).

O coral também tem como meta se consolidar como um importante espaço de promoção da cidadania. As apresentações serão pensadas para a comunidade escolar e para ações sociais no entorno da escola, fortalecendo nos alunos a compreensão de seu papel na coletividade. Cantar para o outro, nesse contexto, torna-se um ato de cuidado, de

escuta ativa e de construção de vínculos, ampliando os horizontes de convivência e solidariedade.

A experiência do Coral Infantil tem como princípio de que a arte, especialmente a música, é uma poderosa ferramenta de humanização e educação. Ao integrar sensibilidade estética, competências socioemocionais e práticas cidadãs, o projeto reafirma o compromisso do Colégio de Aplicação com uma educação que forma para a vida em sua plenitude. Segundo Eagleton (1993, p.8):

A construção da noção moderna do estético é assim inseparável da construção das formas ideológicas dominantes da sociedade de classes moderna, e na verdade, de todo um novo formato da subjetividade apropriado a esta ordem social.

Para compreender de que modo este princípio estético pode orientar o colégio de aplicação a aprimorar o ensino, aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos estudantes, pode-se relacionar muitas habilidades que podem ser desenvolvidas com a música e com o coral em si. Dentre elas destacam-se: fortalecimento dos vínculos familiares, laços de solidariedade humana, respeito ao bem comum e tolerância recíproca. Para as habilidades técnicas, destacam-se a concentração a potencialidade de oratória e o aumento do repertório cultural.

Há, nas escolas, uma forte tendência de reforçar a cultura das notas e da competição, o que reflete princípios do liberalismo, especialmente o individualismo. Esse modelo, ao se articular com o espírito de competitividade e empreendedorismo, tem provocado mudanças profundas nas relações interpessoais — em especial nas relações de trabalho —, promovendo uma lógica marcada pela “cultura do cada um por si”. Nesse contexto, experiências coletivas, como a participação em um coral, podem fomentar habilidades de colaboração e convivência solidária. Como observa Ferry (1994, p. 21), é importante destacar que a exigência de autenticidade na formação humana não exclui os princípios de excelência ou mérito, mas os insere em uma perspectiva mais ampla, que vai além dos conteúdos meramente cognitivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no Coral Infantil proporciona benefícios significativos tanto para os estudantes quanto para a instituição escolar como um todo. Para os alunos, a vivência musical fortalece a autoestima, a concentração, a escuta ativa e a capacidade de expressão. Além disso, promove o senso de pertencimento, uma vez que cada voz importa para a harmonia do grupo, reforçando a noção de que todos desempenham um papel essencial na construção coletiva.

Para a escola, o coral constitui um espaço de inovação pedagógica e de fortalecimento da cultura institucional. Ao valorizar a arte como dimensão central do currículo, amplia-se a integração entre as áreas do conhecimento e enriquece-se a experiência escolar com sentidos estéticos e formativos. As apresentações musicais, por sua vez, estreitam os vínculos entre escola, famílias e comunidade, criando oportunidades para a valorização da produção estudantil e para o exercício da convivência democrática.

Sob essa perspectiva, o Coral Infantil se consolida como uma prática educativa transformadora, capaz de desenvolver nas crianças não apenas habilidades cognitivas e sociais, mas também a sensibilidade estética — compreendida, à luz de Patrice Canivez, como a abertura à experiência do outro, ao juízo crítico e à imaginação moral. Trata-se de uma formação integral que favorece o cultivo de sujeitos mais sensíveis, colaborativos e conscientes de seu papel no mundo, refletindo os ideais de uma escola que educa com afeto, criatividade e compromisso com a cidadania.

AGRADECIMENTO

Agradecimento a FAPESC pelo apoio financeiro.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão**: elementos para uma filosofia da educação. Petrópolis: Vozes, 2009.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. São Paulo: UNESP, 1993.

FERRY, Luc. **O Homem-Deus ou o Sentido da Vida**. São Paulo: Unesp, 1994.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO NARRATIVA

KERN, Ana Julia Moraes¹
POMIECINSKI, Cleusa Maria²
FERREIRA, Patrícia de Moraes Madruga³

RESUMO

Com o crescente adoecimento dos professores da Educação Básica, as políticas públicas de promoção da saúde no ambiente escolar são importantes para melhorar a saúde e qualidade de vida destes profissionais. Este estudo teve como objetivo analisar as políticas públicas voltadas para a promoção da saúde docente na educação básica brasileira. Foi realizado um estudo bibliográfico do tipo revisão narrativa sobre a Lei nº 14.861/2023 e o Documento Final da CONAE 2024. Para analisar os documentos foi utilizado a técnica de análise de conteúdo. Os resultados mostram que os documentos apresentam 4 eixos temáticos (categorias) que abordam sobre as condições institucionais e materiais de trabalho, saúde e bem-estar dos profissionais da educação, valorização e desenvolvimento profissional e políticas públicas e intersetorialidade. Em conclusão, é evidente nos documentos o descompasso entre a legislação e a realidade das escolas, sendo necessária uma articulação intersetorial e a escuta ativa dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Políticas públicas. Saúde docente. Educação básica.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o Brasil conta com cerca de 2,4 milhões de professores atuando na Educação Básica (INEP, 2024). Esses profissionais são essenciais para o progresso de qualquer nação, pois têm a responsabilidade de promover o desenvolvimento cognitivo e social das futuras gerações, contribuindo diretamente para o crescimento social e econômico do país (Freire, 2010).

Embora desempenhem um papel fundamental na sociedade, os professores enfrentam sérios desafios relacionados à saúde ocupacional. De acordo com Farias e Wagner (2024, p.6): “os professores enfrentam um ciclo contínuo de adoecimento em um cenário marcado pela precarização de suas atividades laborais”. Segundo Santana e Almeida (2021, p. 4), esse adoecimento “pode ser causado, dentre outros fatores, pela indisciplina dos alunos e a falta do acompanhamento familiar, pela desvalorização social do papel docente, pelo excesso de trabalho e baixa remuneração”.

Para atenuar esse cenário, é importante que políticas públicas de promoção da saúde docente através de leis e/ou programas sejam implantadas nas escolas para melhorar o bem-estar e a qualidade de vida dos professores da Educação Básica. Portanto, este estudo analisou a Lei 14.681 de 18 de setembro de 2023 que instituiu a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação e do Eixo V da Conferência Nacional de Educação 2024.

Portanto, este estudo bibliográfico tem o objetivo de realizar uma análise de conteúdo temática de Bardin, que trata da valorização dos profissionais da Educação: garantia do direito à formação inicial e continuidade de qualidade, ao piso salarial e a carreira, e às condições para o exercício da profissão e saúde, com o intuito de analisar as políticas públicas de promoção da saúde docente na educação básica, um tema tão relevante e necessário para o país.

METODOLOGIA

¹ Uniarp, Programa de Pós-graduação em Educação Básica, anajmkern@gmail.com

² Uniarp, Programa de Pós-graduação em Educação Básica, mdjasp@gmail.com

³ Uniarp, Programa de Pós-graduação em Educação Básica, patricia.ferreira@curitibaanos.education

Este estudo bibliográfico do tipo revisão narrativa, realizou uma análise da Lei nº 14.681/2023 e CONAE 2024, especificamente o Eixo V que trata da valorização dos profissionais da Educação. Foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, seguindo os processos definidos por Bardin, que são: “Pró-análise; Exploração do material e Tratamento dos Resultados” (2016, p.125). Sendo a Pré-análise o momento de organização/seleção do material útil à pesquisa; a Exploração do Material trata-se da categorização do *corpus* selecionado e o Tratamento dos Resultados é a culminância do estudo através de uma análise crítica do objeto de estudo.

DISCUSSÕES

Partindo do pressuposto de que a saúde dos professores não é uma questão individual, mas um fenômeno social complexo, que é influenciado por fatores organizacionais, políticos e econômicos, realizamos uma análise das políticas públicas de promoção da saúde docente no nosso país. A partir da análise inicial da Lei nº 14.681/2023 e CONAE 2024, Eixo V, foram identificados 4 eixos temáticos (categorias) abordados nos documentos:

Categoria 1 - Condições institucionais e materiais de trabalho. Reúne os códigos CT, QI e IN e indica a necessidade de estruturas escolares adequadas capazes de promover a segurança e funcionalidade no trabalho. Encontra respaldo nos incisos II, III e VI, Art. 4 da Lei nº 14.681/2023 e item 1035 do Eixo V da CONAE.

Categoria 2 - Saúde e bem-estar dos profissionais da educação. Abrange os códigos AS, AD, BE e GV que trata da percepção do trabalhador quanto as condições físicas e emocionais que impactam a saúde integral. Se fundamenta nos incisos I, II e III, Art. 2 e incisos I, III, IV e VIII da Lei nº 14.681/2023 e conecta-se com os itens 979 e 980 da CONAE.

Categoria 3 - Valorização e desenvolvimento profissional. Contempla os códigos VE e ED e refere-se ao reconhecimento nas condições de trabalho e formação continuada. Esses elementos podem ser encontrados no item 950 do marco político normativo e inciso IV do Art. 2 e incisos V, VI e X do Art. 5 da Lei.

Categoria 4 - Políticas públicas e intersetorialidade. Representada pelo código PI, demonstrando a necessidade de articulação entre os setores do poder público para efetivação de políticas públicas. Ampara-se pelo parágrafo único do Art. 4 da Lei nº 14.681/2023 e item 980 da Conferência.

A promulgação da Lei 14.681/2023, representa um marco importante para reconhecer oficialmente a saúde docente como questão de política pública, com diretrizes para qualidade de vida no trabalho (BRASIL, 2023). No entanto normas jurídicas não se transformam automaticamente em práticas sociais.

Com base nas categorias construídas na análise, observa-se que a norma prescreve que os planos de ação, elaborados pelos entes governamentais devem prever ações que promovam: relações socioprofissionais saudáveis (Art. 4º, I), prevenção do adoecimento no ambiente escolar (Art. 4º, IV e V), desenvolvimento pessoal e profissional com equilíbrio entre trabalho e vida pessoal (Art. 4º, VI e VIII) e acompanhamento de indicadores como o absenteísmo, acidentes de trabalho e readaptações funcionais (Art. 6, parágrafo 3).

O Documento da CONAE 2024 no Eixo V, item 980, recomenda uma política educacional que busque a “promoção da saúde integral, no desenvolvimento pessoal e profissional, nas práticas de gestão, nas ações de qualidade de vida no trabalho e na promoção de vivências de bem-estar” e cita que deve seguir os moldes da Lei nº 14.681/2023.

A CONAE 2024, em particular, avança ao propor parâmetros para infraestrutura escolar (itens 950 e 1035) e organização do trabalho docente. Mas essa abordagem teórica esbarra na realidade das escolas que não dispõe de condições básicas de funcionamento, onde professores tem jornadas de trabalho exaustivas e ambientes físicos pouco propícios para a sua prática pedagógica. Essa discordância sugere que as políticas públicas, embora

bem fundamentadas de modo conceitual, não tem instrumentos eficazes para transformar princípios em práticas.

A análise mostra que o tratamento dado para a saúde mental e emocional (item 979) nos documentos oficiais representa um avanço muito importante se comparado aos documentos anteriores, como o próprio Plano Nacional de Educação, que não abordava esse aspecto da valorização dos professores. A apresentação de questões como estresse ocupacional e relações interpessoais revela uma evolução no entendimento dos desafios enfrentados pelos profissionais da educação. Porém, até o momento não há protocolos específicos para prevenção e tratamento o que resulta em ações que irão remediar em vez de prevenir, não respondendo de forma adequada às necessidades cotidianas dos professores.

No que se trata sobre a valorização profissional, os documentos são abrangentes, abordando desde a questão da remuneração, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional. A questão é que essa abordagem integral geralmente não se reflete nos planos de carreiras que estão implementados na maioria das redes de ensino, que priorizam questões estritamente administrativas e não abordam indicadores reais de qualidade de vida no trabalho. Há uma contradição entre o que é proposto e o que é implementado, o que denota as políticas públicas com pouco potencial transformador.

Os principais desafios para efetivar essas políticas, embora recentes, implicam na dificuldade que as redes de ensino têm de realizar a implantação de forma eficaz. Há um impasse entre garantir salários justos aos educadores e assegurar recurso para demais investimentos educacionais, de modo especial diante das restrições legais diante dos gastos com pessoal. Temos também a quase ausente participação dos professores nos processos de decisões políticas que os afetam e que a lei traz como diretriz no Art. 4º inciso II. Como destaca Nóvoa, “os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território simbólico ocupado por outros grupos” (2011, p.17). Embora se fale em participação o que prevalece é a gestão técnica e centralizada que não escuta quem vive a realidade das escolas. Essa lógica contribui para o adoecimento e esvazia o sentido do trabalho docente.

As categorias temáticas identificadas na análise de conteúdo ao serem confrontadas com as vivências concretas da rede pública de ensino revelam a fragilidade da aplicação da política, especialmente na dimensão da escuta, do cuidado integral e da valorização docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão estabelecida neste artigo demonstra que os documentos analisados são um avanço conceitual muito importante no tratamento da saúde dos professores, no entanto, a implementação irá exigir a superação de desafios estruturais significativos. Construir políticas públicas mais efetivas demanda ir além dos avanços teóricos que já foram alcançados, pois consiste em transformar esses princípios em realidade concreta nas escolas do Brasil. E o mais importante, é urgente vincular recursos orçamentários específicos para as ações de promoção do bem-estar e saúde dos docentes para que as propostas normativas se materializem no dia a dia das escolas.

De acordo com a pesquisa realizada, observou-se que as políticas públicas que abraçam o tema da Saúde Docente ainda são incipientes pelo fato de estarem muito bem elaboradas no papel, entretanto, não possuem meios suficientes para serem colocadas em prática.

O recorte de estreitamento do *corpus* analisado nos permitiu estudar as narrativas da Lei nº 14.681/2023 e do marco político normativo CONAE 2024, uma vez que para primeira análise, esse recorte reduzido já nos permite uma visão ampla do cenário legal que ampara as políticas públicas de promoção da saúde docente na educação básica. Todavia, nossa pesquisa abre portas para outros estudos que, além de analisar, podem fomentar a implementação efetiva dessas políticas públicas que tem como objetivo principal cuidar da saúde de quem educa.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Prefeitura de Curitiba, SC, pelo subsídio das mensalidades do Mestrado em Educação Básica junto a Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe bem como pelo custeio da bolsa de estudos mensal. Estendemos o agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (UNIARP), que tem como um dos focos a saúde e a qualidade de vida e de trabalho dos nossos docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda; SANTANA, Tayná Santos. **MAL ESTAR DOCENTE E CONDIÇÕES DE TRABALHO**: Identificação de Problemas e Estratégias de Enfrentamento. *In*: Anais, volume XVI, n. 13, set. 2022. Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Sergipe: 2022, p. 1-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.13.01>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023. **Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 19 set. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14681.htm Acesso em: 12 maio 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento final da CONAE 2024: Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: MEC, 2024.

FARIAS, Beatriz Heitich da Silva; WAGNER, Flávia. **Condições de Trabalho e Adoecimento Docente**: Causas persistentes. 2024. Pesquisa de Mestrado (Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2024.

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

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 12 maio 2025.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. São Paulo: Fundação Santillana, 2011.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer**. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p.1396-1416, jul.-dez.2020.ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

PANORAMA DAS PESQUISAS PUBLICADAS SOBRE A BRINQUEDOTECA NO BRASIL

RANGEL, Evillyn Lessa¹
ANTUNES, Solaine de Souza²
BLASZKO, Caroline Elizabel³

RESUMO

O presente trabalho destaca a importância da brinquedoteca como espaço lúdico que contribui para o desenvolvimento integral englobando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O objetivo do trabalho é apresentar um panorama das publicações sobre brinquedotecas no Brasil no período de 2013 a 2024. A metodologia utilizada é cunho bibliográfico englobando a revisão de literatura das pesquisas publicadas nas seguintes bases: CAPES (A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Google acadêmico. Conclui-se que, nas diferentes regiões do Brasil, atualmente existe um número restrito de pesquisas realizadas com foco na brinquedoteca, dado que indica a necessidade de novos estudos na área.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Regiões do Brasil. Panorama de Pesquisas.

INTRODUÇÃO

O objetivo do trabalho é apresentar um panorama das publicações sobre brinquedotecas no Brasil no período de 2013 a 2024.

A metodologia utilizada é cunho bibliográfico englobando a revisão de literatura das pesquisas publicadas nas seguintes bases: CAPES (A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Google acadêmico.

O trabalho é apresentado em três tópicos que se complementam, a primeira é denominada de introdução, sendo nesta apresentado os objetivos, a organização da apresentação do trabalho e alguns aspectos do aporte teórico englobando o conceito de brinquedoteca e tipologias. No segundo tópico é apresentado a metodologia e no terceiro momento são apresentados os dados da pesquisa seguida de discussões. Por fim, são mencionadas as considerações finais e referências.

Para definir a brinquedoteca reporta-se aos estudos de Monteiro (2020, p.47) “a brinquedoteca consiste em um espaço voltado à ludicidade e à brincadeira, possibilitando a criatividade e liberdade de expressão”. De acordo com o autor, a brinquedoteca é um espaço lúdico que valoriza o brincar livre, sendo composto por uma variedade de brinquedos, brincadeiras e atividades que estimulam a imaginação, a socialização, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades motoras. Além disso, promove a interação entre as crianças e contribui para o fortalecimento de sua autonomia.

É importante destacar que a brinquedoteca contribui diretamente para o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais. Conforme Noffs (2001, p.160) a brinquedoteca é “um espaço onde a criança, utilizando o lúdico, constrói suas próprias aprendizagens, desenvolvendo-se num ambiente acolhedor, natural e que funciona como fonte de estímulos para o desenvolvimento de suas capacidades estéticas e criativas, favorecendo ainda a sua curiosidade.”

Com base nos estudos realizados pelas pesquisadoras deste trabalho, o Quadro 1 apresenta, a seguir, as diferentes tipologias de brinquedotecas, juntamente com suas principais características.

¹ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN).

Evillyn.lessa.rangel@ufms.br, <https://orcid.org/0009-0004-6545-8001>, <https://lattes.cnpq.br/3456917326747136>.

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN). Solaine.antunes@ufms.br, <https://orcid.org/0009-0005-4193-3899>, <http://lattes.cnpq.br/6999712793949929>

³ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN). caroline.blaszko@ufms.br, <http://orcid.org/0000-0002-9741-2823>, <http://lattes.cnpq.br/7383240071679937>

Quadro 1 -Tipologias de brinquedotecas e suas principais características.

Brinquedotecas universitárias	Está localizado nas universidades e se destina a filhos de acadêmicos, colaboradores e comunidade externa.
Brinquedoteca hospitalar	Ambiente localizado principalmente em hospitais e tem por objetivo principal proporcionar diversão e distração para as crianças internadas.
Brinquedoteca virtual	Desenvolvido em ambientes virtuais e utiliza das tecnologias como aliadas para a aprendizagem e desenvolvimento de atividades lúdicas.
Brinquedoteca terapêutica	Espaço que proporciona a criança expressar-se através do lúdico, auxiliando-a no enfrentamento situações difíceis.
Brinquedoteca comunitária	Trata-se de uma área aberta ao público, com o apoio da assistência social, comunidade e de instituições públicas e privadas, que oferece vários benefícios para formação integral das crianças.
Brinquedoteca circulante.	É um atendimento móvel, que pode visitar diferentes lugares, como hospitais, escolas e comunidades. Seu objetivo é proporcionar um momento lúdico e livre, através dos brinquedos e das brincadeiras.
Brinquedoteca escolar	Ofertada no contexto das escolas, com brinquedos, jogos e livros educativos e atividades diversificadas e livres que possam contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Fonte: Quadro elaborado a partir das leituras e estudos das autoras (2025).

Evidencia-se que a brinquedoteca, além de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que a frequentam, também desempenha um papel importante na formação dos universitários, futuros profissionais, que atuam como voluntários e desenvolvem diferentes tipos de atividades lúdicas. Segundo Ferreira (2001, p.120) a brinquedoteca “pode ser um espaço agregador de ações Inter relacionadas no âmbito da extensão, ensino e pesquisa, contribuindo no avanço do conhecimento científico como espaço difusor e motivador de estudos neste âmbito”, ou seja, a brinquedoteca é um ambiente que possibilita o desenvolvimento da missão universitária englobando o tripé ensino-pesquisa-extensão.

METODOLOGIA

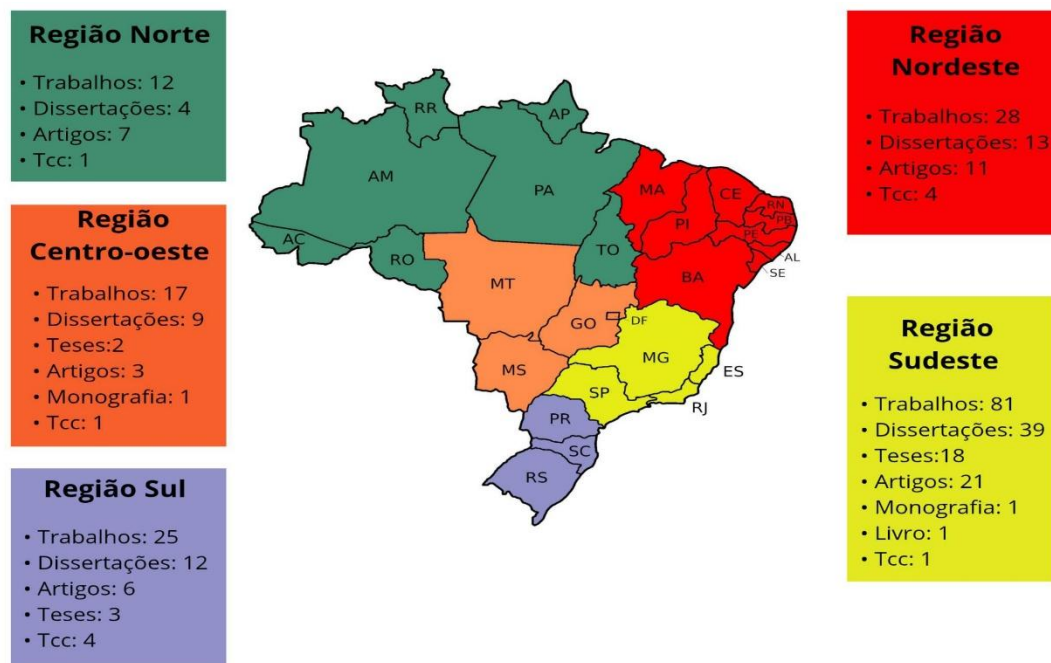
A metodologia utilizada durante a pesquisa foi de cunho bibliográfico, que segundo Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, foi utilizada também a revisão de literatura, segundo Copper (1988) é algo que faz parte da prática da pesquisa científica nos últimos anos, surgiram muitas formas de realizar a revisão de literatura e há uma produção considerável de textos que evidenciam a sua importância e como fazê-la. O levantamento de dados contemplou trabalhos publicados entre 2013 e 2024 nas seguintes bases de pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google acadêmico, SciELO (Scientific Electronic Library Online) e CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

DISCUSSÕES

Os dados apresentados contemplam um panorama das pesquisas desenvolvidas em nível nacional a partir do descritor “brinquedoteca”. Os trabalhos identificados foram agrupados conforme as seguintes tipologias: dissertações, artigos, teses, trabalhos de conclusão de curso, monografias e livros, todos com foco nas brinquedotecas.

A Figura 1 apresenta um panorama do número de trabalhos publicados sobre brinquedotecas, no período de 2013 a 2024, distribuídos pelas diferentes regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Figura 1- Panorama das Publicações sobre Brinquedotecas: 2013 a 2024



Fonte: Panorama elaborado pelas autoras (2025).

Os dados da pesquisa revelam uma diferença significativa na quantidade de trabalhos sobre brinquedotecas publicados nas diferentes regiões do Brasil. A Região Sudeste se destaca pelo maior número de publicações, enquanto a Região Norte apresenta um quantitativo consideravelmente reduzido.

Os respectivos dados indicam a necessidade de ampliar as pesquisas sobre brinquedotecas e suas tipologias nas diversas regiões do Brasil. Tal avanço é relevante para fortalecer a produção científica na área e contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas informações coletadas durante todo o estudo, evidenciamos que existem diferentes tipos de brinquedotecas e trabalhos publicados em todas as regiões do Brasil. Mas também fica clara a grande diferença no quantitativo de trabalhos publicados nas regiões, principalmente na região norte (com 12 trabalhos) e a região sudeste (com 81 trabalhos). Podemos apontar também que entre os tipos de brinquedotecas, aparecem mais trabalhos voltados as brinquedotecas hospitalares e brinquedotecas escolares, também nota-se uma escassez significativa de publicações relacionadas às demais modalidades de brinquedotecas, dado que evidencia a necessidade de ampliar as pesquisas sobre essas tipologias de brinquedoteca.

Com isso, podemos apontar a necessidade de novos trabalhos científicos e pesquisas nos cursos de graduação, pós-graduação e doutorado, a respeito da brinquedoteca, conceitos e seus diferentes tipos, em todas as regiões do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos imensamente a nossa orientadora e professora Caroline Elizabel Blaszkowski por todo apoio e auxílio nas nossas produções científicas. Agradecemos o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica da UFMS, CNPQ E FUNDECT.

REFERÊNCIAS

COOPER, H. M. **Organizing knowledge syntheses: a taxonomy of literature reviews.** *Knowledge in Society*, v. 1, n. 1, p. 104-126, 1988.

FERREIRA, I. C. F.; COELHO, M. T. de Q. Formação pessoal: lúdico – espaço para pensar e aprender. In: SANTOS, S. M. P. dos (Coord.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001. p. 120-130.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

MONTEIRO, E. G. **Criança com autismo, a afetividade e a brinquedoteca.** 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2020.

NOFFS, N. A. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. In: OLIVEIRA, V. B. de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

EXTENSÃO EM MOVIMENTO: Práticas que Aproximam e Transformam

ALVES, Rosemara Leodoro¹
RODRIGUES, Cilce Lariete Mello Cordeiro²
ARAUJO, Mahinã Leston³

RESUMO

Este relato de experiência teve como objetivo principal descrever alguns dos projetos e atividades extensionistas desenvolvidas durante o curso de Pedagogia da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Campus Fraiburgo, iniciado em 2022/2 integrando teoria e prática, conectando futuros educadores à comunidade através de projetos educativos em espaços não formais. Ações como brinquedotecas, leitura, oficinas e apoio pedagógico desenvolvem habilidades pedagógicas (planejamento, aplicação) e socioemocionais (trabalho em equipe, sensibilidade). O contato com a realidade comunitária enriquece a formação, preparando profissionais engajados e competentes para diversos contextos educacionais. A extensão é essencial na formação do pedagogo.

Palavras-chave: Extensão universitária. Práticas extensionistas. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Este relato busca compartilhar as experiências extensionistas vivenciadas durante o curso de Pedagogia, iniciado em 2022/2 na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Campus Fraiburgo. No decorrer da formação, diversas atividades e ações foram desenvolvidas, integrando leituras interdisciplinares e projetos práticos que proporcionaram um aprendizado significativo para a futura atuação em sala de aula. Dentre essas atividades, destacam-se a pintura facial, a contação de histórias, jogos e brincadeiras adaptadas para o público com deficiência e o resgate de brincadeiras antigas. Dessa forma, o presente relato visa apresentar e analisar as contribuições dessas ações extensionistas para o desenvolvimento de competências essenciais à prática pedagógica.

Os projetos extensionistas foram realizados em distintos locais, abordando temas variados e tendo como objetivo principal o desenvolvimento da interação entre família, escola, comunidade e acadêmicos. Essa interação promoveu e contribuiu para uma aprendizagem significativa para as crianças, configurando momentos de extrema importância para a prática acadêmica. Cada projeto foi cuidadosamente direcionado a públicos diferenciados, buscando, por meio de brincadeiras e jogos lúdicos, o desenvolvimento integral das crianças. Sabe-se que as atividades lúdicas desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil, estimulando a imaginação e a criatividade. Nessa perspectiva, para Moraes e Coelho (2021), “a ludicidade é um processo do desenvolvimento humano e, portanto, tem vital função nas atividades educativas propostas às diversas etapas da vida escolar” (2021, p.107).

Um projeto relevante que foi realizado nas dependências da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Fraiburgo no ano de 2023/2 foi direcionado ao público com deficiências no qual brincadeiras e jogos foram adaptados para atender às necessidades específicas das crianças. Criou-se assim, um ambiente de inclusão onde todas as crianças, com ou sem deficiência puderam brincar juntas. O objetivo central dessas ações residiu no desenvolvimento da interação entre família, escola, comunidade e acadêmicos do curso de Pedagogia promovendo um ambiente inclusivo. Essas iniciativas resultaram na importância de se adaptar não apenas as atividades dentro da sala de aula, mas também as brincadeiras e os jogos, possibilitando que as crianças com deficiência interagissem com

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. leodoroalvesrosemara@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-3901-4575>, <http://lattes.cnpq.br/6097243270604006>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. cilce2010@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-2929-1822>, link do currículo lattes.

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. mahina.leston@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0004-7225-3389>, <http://lattes.cnpq.br/3398713647119884>.

seus colegas fora desse ambiente. Desse modo, os autores Xavier e Silva (2022) discorrem que, “dentro do contexto escolar, os jogos e as brincadeiras têm sido adaptados, tornando-se aliados no processo de inclusão” (2022, p.2).

Portanto, por meio dessas ações, foi possível realizar um projeto voltado ao resgate de brincadeiras antigas que aconteceu no estacionamento do Supermercado BigBom no ano de 2023/2 proporcionando um momento de interação entre as crianças e suas famílias. Avós e pais tiveram a oportunidade de apresentar os brinquedos aos seus filhos, muitas vezes construídos com materiais reciclados, e as brincadeiras que vivenciaram na infância. Esse resgate de brincadeiras antigas é importante para o desenvolvimento infantil. O desenvolvimento dessas atividades extensionistas fundamentou-se em diversas referências teóricas e práticas inerentes à área da Pedagogia, que proporcionaram o embasamento necessário para a concepção e execução dos projetos. Conforme os autores Lima e Campos (2024), “fazer o resgate de brincadeiras tradicionais possibilita o conhecimento de diferentes estilos de vida, modos de pensar, sentir, falar e, principalmente, de brincar e interagir, de pessoas que pertenceram às gerações passadas” (2024, p. 08).

A articulação entre a teoria estudada em sala de aula e a prática vivenciada nos projetos extensionistas constituiu um pilar fundamental para a efetividade das ações. Conforme os autores Moraes *et al* (2023), “o ambiente educacional permite diferentes frentes de atuação de seus docentes e acadêmicos, considerando as oportunidades advindas de projetos de ensino, pesquisa e extensão, tão relevantes para a formação profissional de todos os envolvidos” (2023, p. 2).

Em suma, as experiências extensionistas que serão apresentadas neste relato revelam-se de extrema importância para a prática acadêmica e para a formação dos futuros educadores. Através do envolvimento em diferentes projetos, foi possível desenvolver habilidades, competências e a criatividade, elementos essenciais para a atuação no campo educacional. Dessa forma, as vivências proporcionadas pelas atividades extensionistas complementaram de maneira significativa a formação pedagógica, oferecendo um espaço de aprendizado prático e de conexão com a realidade da comunidade escolar, contribuindo para a prática educacional e para a futura formação acadêmica. Portanto, todos esses projetos vieram complementar a prática pedagógica.

DESENVOLVIMENTO

A trajetória ao longo do curso de Pedagogia foi marcada por uma abordagem pedagógica que integrava a reflexão teórica com a prática vivenciada, especialmente através dos projetos integradores. Acreditamos que essa seja fundamental para a construção de um educador sério e consciente para a compreensão das complexidades do processo de ensino-aprendizagem.

Projeto Integrador Brincadeiras Lúdicas, Contação de Histórias e Pintura Facial – 2022: foi desenvolvido em uma escola do interior de Fraiburgo e adotou uma metodologia participativa e interativa. Buscamos criar um ambiente acolhedor e estimulante, onde as crianças pudessem se sentir à vontade para explorar, brincar e aprender, pois, sabe-se que através do brincar a criança desenvolve diversas habilidades. A ludicidade foi o eixo central, entendida como uma forma de expressão, interação e construção de conhecimento. A contação de histórias foi utilizada como ferramenta para despertar a imaginação e o interesse, enquanto a pintura facial proporcionou um momento de expressão artística, divertida e a interação social.

As atividades propostas foram brincadeiras lúdicas com a organização de diferentes espaços com jogos, brinquedos e materiais diversos para exploração livre e dirigida. As histórias para a contação foram selecionadas com diferentes temas e formatos, utilizando recursos visuais e sonoros para enriquecer a narrativa. Ainda teve a pintura facial, com a disponibilização de tintas atóxicas, pincéis e modelos, incentivando a criatividade e a interação entre os participantes. Sendo assim, a condução das atividades se deu de forma flexível, adaptando-se às reações e interesses das crianças. A observação da participação foi o principal instrumento de avaliação, registrando as interações, o envolvimento e a

socialização das crianças durante as atividades. A avaliação teve um caráter formativo, buscando compreender o impacto das atividades no desenvolvimento da criatividade e na interação social.

Dessa forma evidencia-se a importância da contação de histórias para o desenvolvimento da criatividade com respaldo em Lamatriz e Almeida (2025) que destacam que, “contar histórias vai muito além do entretenimento; trata-se de uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento infantil, garantindo um aprendizado mais significativo e prazeroso” (2025, n.p.). O suporte para a realização do projeto incluiu a parceria com a escola, a orientação dos professores da disciplina e a utilização de materiais lúdicos e artísticos.

Projeto Integrador de Inclusão - 2023/2. Este projeto foi realizado no espaço da instituição da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP e centrou-se na inclusão de crianças com deficiência em um contexto de brincadeiras. A metodologia envolveu a adaptação de atividades existentes e a criação de jogos e brincadeiras específicas, considerando as diferentes necessidades e potencialidades das crianças. O objetivo foi proporcionar um ambiente onde todas pudessem brincar juntas, promovendo a interação e a compreensão da diversidade. A avaliação centrou-se na observação do envolvimento e do progresso das crianças no desenvolvimento nas interações sociais.

A adaptação de jogos e brincadeiras e a modificação de regras e materiais serviu para permitir a participação de todas as crianças, considerando suas especificidades. A elaboração das atividades adaptadas exigiu um estudo das especificidades de cada criança e a criação de estratégias para garantir a participação de todas. A criação de jogos inclusivos e o desenvolvimento de atividades lúdicas auxiliam na exploração de diferentes sentidos e habilidades, permitindo a participação equitativa. As atividades propostas de jogos e brincadeiras estimularam diferentes habilidades motoras (coordenação, equilíbrio, lateralidade, etc.), adaptadas para as necessidades das crianças da educação.

A implementação das atividades exigiu um planejamento cuidadoso e a colaboração com profissionais da educação especial. A avaliação focou na observação das interações entre as crianças, no nível de participação de cada uma e na identificação de possíveis barreiras e facilitadores para a inclusão. O objetivo foi avaliar o impacto das atividades na socialização e na integração. A importância da ludicidade como facilitadora da inclusão é fundamentada na perspectiva de Soares (2010), que ressalta os valores e fruições proporcionados pelo brincar para a integração e socialização de educandos com necessidades especiais. O projeto contou com o suporte dos conhecimentos adquiridos na disciplina de Psicomotricidade e com a criação de materiais adaptados.

A disciplina de Psicomotricidade proporcionou a base teórica sobre o desenvolvimento motor infantil e sua importância no processo de aprendizagem. O projeto integrador aplicou esses conhecimentos no contexto da educação especial, com uma metodologia de planejamento e criação de atividades adaptadas para crianças com diferentes especificidades. O foco foi promover momento de interação entre todas as crianças.

As ações desenvolvidas no estacionamento do Supermercado BigBom no ano de 2023/2 buscou promover um encontro de gerações através do resgate de brincadeiras antigas. A metodologia envolveu a interação entre pais, avós e crianças, onde as gerações mais velhas compartilharam suas experiências lúdicas da infância. A reciclagem foi integrada ao projeto através da confecção de brinquedos com materiais reutilizados, abordando a sustentabilidade de forma prática e lúdica.

As atividades propostas de jogos e brincadeiras antigas/tradicionais foram: amarelinha, pega-pega, pião, entre outros. A oficina de confecção/criação de brinquedos reciclados utilizou materiais como garrafas PET, caixas de papelão, tecidos, etc. A condução das atividades priorizou a interação e a troca de experiências entre as gerações. A avaliação se deu através da observação do envolvimento e da participação de pais, avós e crianças, bem como da criatividade na confecção dos brinquedos reciclados. O objetivo foi avaliar o potencial do resgate cultural para fortalecer os laços familiares e a conscientização

ambiental. A relevância do resgate de jogos e brincadeiras tradicionais para o conhecimento de diferentes estilos de vida e formas de interação é corroborada por Lima e Campos (2015). O projeto contou com a colaboração das famílias, que compartilharam seus conhecimentos e materiais, e com a utilização de materiais recicláveis para a oficina.

A Figura 1 ilustra momentos de intervenção de quatro projetos, sendo eles: brincadeiras lúdicas; interpedagogias; inclusão e resgate de brincadeiras antigas.

Figura 1 – Momentos de intervenção dos projetos propostos.



Fonte: Autoras (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim durante essa trajetória acadêmica até aqui, tivemos alguns pontos positivos e negativos. Os pontos positivos foram: poder participar de todos esses projetos onde adquirimos muitos conhecimentos e aprendizados; trabalhar em equipe para o desenvolvimento das atividades e ver a teoria acontecer na prática. É fundamental reconhecer, contudo, as limitações inerentes ao processo. Um ponto negativo em específico, foi a falta de comunicação identificada em um dos projetos gerou contratempos que ressaltam a importância da clareza e da colaboração efetiva entre todos os envolvidos. Da mesma forma, a ausência de comunicação da direção escolar com as famílias sobre o projeto demonstra um ponto fundamental a ser aprimorado em futuras iniciativas, visando o engajamento e a participação da comunidade escolar de forma mais plena.

Em retrospectiva, a trajetória acadêmica até o presente momento foi marcada por pontos positivos notáveis. A oportunidade de participar de diversos projetos proporcionou uma vasta gama de conhecimentos e aprendizados práticos, essenciais para a formação profissional. Adicionalmente, a experiência de trabalhar em equipe reforçou a importância da colaboração e da troca de saberes para o sucesso das atividades. No âmbito pessoal, a dificuldade inicial com a escrita representa um desafio a ser continuamente superado, buscando aprimoramento constante nas habilidades de comunicação escrita.

REFERÊNCIAS

LAMATRIZ, Mislene Daiane; DE ALMEIDA, Gislaine Cristina Candido. **A importância da contação de histórias na educação infantil: do lúdico a alfabetização e letramento.** Disponível em: <https://imperium.org.br/wp-content/uploads/2025/03/Artigo-Revista-EMIL-Mislene-Daiane-Lamatriz-e-Gislaine.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

MORAES, Giane Severino Correa; COELHO, Helda Gomes; DE AZEVEDO, Gilson Xavier. A importância do lúdico na Educação Infantil. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação** (2675-4681), v. 7, n. 2, p. 96-125, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11569>. Acesso em: 09 mai. 2025.

MOTA, Kaliandra Maria da Conceição Freitas *et al.* Jogos e brincadeiras antigas: contribuições para a educação infantil. **Cadernos de Educação Básica**, v. 8, n. 2, 2024. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/issue/current>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SOARES, Edna Machado. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional.** 33f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Disponível em: <https://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

XAVIER, Elaine Francisco *et al.* **Jogos e brincadeiras como elementos para a inclusão na educação infantil.** 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2991>. Acesso em: 07 mai. 2025.

ENTRE A LOUSA E O CROCHÊ: A SOBREVIVÊNCIA DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS

CAMARGO, Mayara Rabe¹
LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski²

RESUMO

Este estudo, fundamentado na abordagem materialista histórico-dialética, tem como objetivo relatar as condições de trabalho de professores contratados em regime temporário, considerando a ausência da carreira docente. Para tanto, realizou-se uma investigação na Rede Municipal de Ensino do Município de Carambeí-PR, por meio de um questionário direcionado aos professores temporários em atuação no ano de 2021. As principais constatações revelam que a ausência de estabilidade e de progressão na carreira impõe grandes desafios à permanência desses profissionais na docência. Entre os aspectos mais críticos identificados, destaca-se a estagnação salarial, uma vez que, por não integrarem a carreira, esses docentes ficam à margem de reajustes salariais, fazendo com que busquem complementações de renda.

Palavras-chave: Trabalho. Professor temporário. Ausência de carreira.

INTRODUÇÃO

Por professor temporário, entende-se o profissional do ensino contratado por tempo determinado e, por isto, sem vínculo empregatício permanente com o órgão contratante, podendo ser destituído de seu posto de trabalho a qualquer momento, além de não ser, em muitos casos, contemplado com os direitos trabalhistas, tais como férias e décimo terceiro salário (Antunes, 2015; Seki *et al.* 2017).

Convém explicar que o professor sem vínculo permanente de trabalho na Educação Básica pode receber outras denominações, tais como: professor PST (Prestação de Serviço Temporário) na Bahia, professor Monitor em Alagoas, professor ACT (Admitidos em Caráter Temporário) em Santa Catarina, professor PSS (Processo Seletivo Simplificado) no Paraná, entre outras (Seki *et al.* 2017). Isto pode ser explicado a partir do regime de colaboração outorgado pela Constituição Federal vigente (1988), art. 211, que permite a autonomia dos entes federados na organização de seus sistemas de ensino.

Ainda sobre a Constituição Federal (1988), destaca-se seu art. 37, inciso IX, que trata da contratação temporária como uma prática de excepcional interesse público. Contudo, não são estipuladas porcentagens permitidas ou se discorre sobre as consequências de seu uso abusivo, o que dá margem para que os entes federados façam do caráter excepcional, a única forma de ingresso dos professores no magistério público. Tanto é que, de acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica (2011-2015), cerca de 41% dos professores brasileiros estavam trabalhando sob a contratação temporária (Seki *et al.* 2017). À vista disso, este estudo, objetiva-se em relatar as condições de trabalho de professores que atuam por contrato temporário, considerando a ausência da carreira docente.

METODOLOGIA

No segundo semestre de 2021, foi realizada uma pesquisa com professores contratados temporariamente pela Rede Municipal de Ensino de Carambeí. O município foi escolhido por ser o local de residência de uma das pesquisadoras. Localizado no interior do Estado do Paraná, Carambeí possui cerca de 21 mil habitantes e sete escolas municipais,

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa. mayarauepg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5939-2115>, <http://lattes.cnpq.br/032612436734108>.

²Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória. vivipk23@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-9671-6366>, <http://lattes.cnpq.br/1710417131256300>.

sendo duas delas rurais. Para esta pesquisa, optou-se por incluir apenas as escolas urbanas.

Nas cinco escolas urbanas, aplicou-se um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, direcionado aos docentes temporários. O questionário abordou aspectos relacionados às condições de trabalho desses profissionais.

Cabe destacar que a pesquisa só foi realizada após autorização da Secretaria Municipal de Educação de Carambeí. Dos dez professores temporários identificados, sete concordaram em participar do estudo.

As primeiras perguntas do questionário buscaram delimitar o perfil e a trajetória profissional dos participantes da pesquisa. As informações obtidas estão organizadas no Quadro 1, no qual cada docente é identificado pela letra “P”, seguida de um número. O quadro apresenta dados como idade, formação profissional, tipo de vínculo empregatício e tempo de atuação no magistério.

Quadro 1 - Identificação dos professores temporários.

Professor	Idade	Formação profissional	Vínculo empregatício	Tempo de atuação no magistério
P1	53 anos	Pedagogia	Somente temporário	8 anos e 5 meses
P2	39 nos	Pedagogia	Somente temporário	6 meses
P3	25 anos	Magistério e Licenciatura em Letras	Somente temporário	2 anos e 8 meses
P4	27 anos	Pedagogia	Somente temporário	10 anos e 11 meses
P5	39 anos	Pedagogia e Direito	Somente temporário	6 anos e 5 meses
P6	46 anos	Pedagogia	Somente temporário	8 anos
P7	35 anos	Pedagogia	Somente temporário	9 anos

Fonte: Dados compilados pelas autoras do estudo (2021).

A combinação entre tempo de serviço e a ausência de vínculo efetivo evidencia a insuficiência de concursos públicos e a adoção de políticas de contratação temporária que, em vez de responderem a situações emergenciais, acabam se consolidando como modelo permanente de gestão da força de trabalho docente.³ Esse cenário impacta diretamente nas condições de vida dos profissionais da educação, afetando a estabilidade financeira e, desta forma, o bem-estar. É sobre essas implicações que o próximo tópico se dedicará a analisar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Esta explanação dá ênfase a duas perguntas realizadas aos professores temporários: 1) se a remuneração recebida era suficiente ou se havia necessidade de complementação de renda e 2) se estavam satisfeitos financeiramente com a condição de professor contratado temporariamente.

³Vale destacar que seis dos professores participantes residiam em Ponta Grossa e um em Castro, ambos municípios vizinhos de Carambeí. Esse dado evidencia que os docentes temporários, por não possuírem estabilidade, circulam entre diferentes redes de ensino em busca de oportunidades de trabalho, desta forma, são como nômades da educação.

Em relação à primeira questão, destaca-se que todos os professores temporários apontaram a necessidade de complementar a renda, tendo em vista que o salário não era suficiente para a sobrevivência. Desta forma, além de trabalhar como docentes, precisavam destinar o tempo livre para outras atividades profissionais, tais como a produção e venda de crochê e a ser garçom em restaurantes aos finais de semana. A explicação para essa condição está diretamente relacionada à impossibilidade do professor temporário de ingressar na carreira do magistério e, assim, usufruir de gratificações e progressões (Barbosa *et al.* 2020). Estas informações estão organizadas no Quadro 2, que segue.

Quadro 2 – Necessidade de complementação de renda dos professores temporários.

Professor	Necessidade de complementar a renda	Como faz para complementar a renda
P1	Sim	Aposentadoria de trabalho em outra área
P2	Sim	Trabalha como garçom
P3	Sim	Produz e vende crochê
P4	Sim	Professor em escola particular
P5	Sim	Trabalha na área jurídica
P6	Sim	Professor temporário em outra rede
P7	Sim	Trabalha como garçom

Fonte: Dados compilados pelas autoras do estudo (2021).

Miranda (2005, p. 6) contribui com a discussão ao afirmar que o professor, diante da necessidade de complementar sua renda, acaba submetido à combinação de múltiplas formas de contratação. Conforme a autora, o docente “pode ser um professor-horista de carteira assinada pela manhã, um professor efetivo à tarde, um professor precarizado à noite e ainda um professor-horista sem proteção legal num curso pré-vestibular aos sábados”. Além disso, muitas vezes, os professores realizam atividades em outras áreas que nada contribuem para sua profissionalização, mas necessárias para a sua sobrevivência.

No que diz respeito à segunda pergunta, com exceção de um docente, todos relataram a frustração com a remuneração recebida e com a ausência de direitos que são assegurados aos professores efetivos. A fala do participante P3 ilustra essa percepção de forma contundente: “*Não tem direito a vale-alimentação e outros benefícios que os professores concursados [têm]. E o salário é muito baixo.*” Essa declaração evidencia não apenas a desigualdade nas condições de trabalho entre temporários e efetivos, mas, também, o sentimento de desvalorização que atravessa a experiência profissional desses docentes.

De acordo com as contribuições de Marx (1974, p. 83), quanto menos o homem possuir meios financeiros para comprar livros, ir ao teatro, cinema, baile e bar, quanto menos irá pensar, pintar, amar e poetizar, desta forma, cada vez mais a sua vida será alienada e sem sentido. Diante dessas ponderações, “em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal”. Cabe destacar que não se trata de uma crise isolada ou específica da sociedade do trabalho, mas sim da manifestação do trabalho abstrato — isto é, de uma atividade social explorada e alienada, que não garante condições dignas de vida, lazer, pertencimento ou reconhecimento humano. Entende-se que o trabalho, em sua dimensão concreta, é uma atividade humana necessária e positiva; portanto, em contraposição à dimensão abstrata, não deve ser configurado como uma experiência social negativa e penosa (Antunes, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi o de relatar as condições de trabalho de professores contratados em regime temporário, considerando a ausência da carreira docente. Para isto, realizou-se uma investigação na Rede Municipal de Ensino do Município de Carambeí-PR, por meio de um questionário direcionado a sete professores temporários em atuação no ano de 2021.

O foco desta explanação se deu em duas perguntas feitas aos professores, sendo elas: 1) se a remuneração recebida era suficiente ou se havia necessidade de complementação de renda e 2) se estavam satisfeitos financeiramente com a condição de professor contratado temporariamente. A partir das respostas, constatou-se que os docentes investigados não estavam satisfeitos com o salário recebido, uma vez que, por serem temporários, não tinham acesso a progressões e bonificações asseguradas aos profissionais com carreira.

Diante dessa condição, os professores precisavam complementar a renda, desenvolvendo outras atividades profissionais, em áreas que nada contribuam para sua atuação docente. Isso demonstra que, apesar dos baixos salários, os participantes demonstravam interesse em permanecer na profissão, ainda que isso implicasse abdicar do tempo livre para trabalhar em outros setores, a fim de complementar a renda.

Como foi discutido, essa situação de contratação temporária, que tem sido utilizada demasiadamente pelos entes federados, deveria ser uma prática excepcional, ou seja, apenas para cobrir afastamentos e licenças, e não para coordenar o funcionamento da educação pública, como vem ocorrendo. Essa realidade é possível porque, como apontado, existem brechas na Constituição Federal de 1988 que permitem a prática. Por fim, este estudo constitui um recorte da realidade vivida por muitos professores brasileiros, refletindo um cenário de precarização que não pode ser naturalizado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16ª edição – São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, A.; JACOMINI, M. A.; FERNANDES, M. J. S.; SANTOS, J. B. S.; NASCIMENTO, A. S.; Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 790-812, jul./set. 2020, p. 790-812. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147105>

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: 30 jun. 2024

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: abril, 1974.

MIRANDA, K. A natureza do trabalho docente na acumulação flexível. In: Colóquio Marx e Engels, 5, 2005, Campinas. **Anais...** Campinas: FCH, 2005.

SEKI, A. K; SOUZA, A. G; GOMES, F. A; EVANGELISTA, O. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead of print, v. 12, n. 3, set./dez. 2017.

A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS EXTENSIONISTAS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA NO CURSO DE PEDAGOGIA - FRAIBURGO

RIBEIRO, Grasieli¹
GOMES, Milena Letícia²
ARAUJO, Mahinã Leston³

RESUMO

Este relato de experiências aborda algumas das ações desenvolvidas em projetos extensionistas durante a formação acadêmica no curso de Pedagogia – UNIARP, Campus Fraiburgo, destacando seu papel fundamental na preparação para a atuação profissional. As atividades desenvolvidas abrangeram diversas temáticas, como: A contação de histórias, com ludicidade, estimulou a criatividade infantil. "Socializar para incluir" promoveu inclusão familiar de pessoas com deficiência, com jogos adaptados. O "Dia da Família na escola" fortaleceu laços comunitários através de brincadeiras. Os projetos desenvolveram habilidades cruciais como: trabalho em equipe, decisão, liderança e empatia. A prática extensionista mostrou-se fundamental para futuros educadores, conectando teoria e prática e preparando-os para os desafios da comunidade escolar.

Palavras-chave: Projetos extensionistas. Formação acadêmica. Experiências.

INTRODUÇÃO

Este relato conta sobre alguns dos projetos extensionistas realizados durante o curso de Pedagogia da UNIARP, no Campus de Fraiburgo, desde o início em 2021/1 até o presente momento. Foram realizados diversos projetos extensionistas em diferentes locais, incluindo a própria instituição, abrangendo uma variedade de temas e públicos. As ações aqui relatadas abrangem as áreas de contação de histórias, interação familiar no ambiente escolar e inclusão de pessoas com deficiência. Os projetos extensionistas tiveram atividades diversificadas de acordo com o objetivo para cada público, foram: pinturas faciais, brincadeiras, contação de história, bingo e jogos adaptados para pessoas com deficiência. Por meio das ações extensionistas se constrói novos conhecimentos, pois “a extensão universitária é um dos caminhos para desenvolver uma formação acadêmica completa, que integra teoria e prática numa comunicação com a sociedade e possibilita uma troca de saberes entre ambos” (Manchur; Suriani; Cunha, 2023, p. 335).

Os projetos aplicados no decorrer na formação acadêmica tiveram como objetivo promover a interação entre a universidade e a comunidade, proporcionando experiências educativas e sociais que contribuíram para o desenvolvimento integral dos participantes e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa. “A proposta de extensão universitária indica um trabalho de relacionamento entre a universidade e a comunidade, capaz de traçar um conhecimento mútuo, no qual a sociedade levasse o saber popular aos acadêmicos e estes compartilhassem o saber científico” (Buffa; Canales, 2007, p. 159).

Essas práticas trouxeram momentos significativos na evolução da prática docente, inclusive nas temáticas que será abordada neste relato em relação a contação de história, dia da família na escola e a ação socializar para incluir. Cada projeto elaborado foi destinado a um público diferenciado.

A contação de história aconteceu no ano de 2022 no município de Fraiburgo, na escola Municipal Carlos Gomes, na X de novembro, as histórias apresentadas com dramatizações envolveram crianças e as famílias da comunidade. As contações tiveram o intuito de estimular a criatividade e a imaginação através da literatura infantil onde as

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. grasielir6@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-2235-1379>, <http://lattes.cnpq.br/8729948974768325>

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. miilecia12@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-0046-783X>, <http://lattes.cnpq.br/7557536023126233>

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. mahinaleston@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-7225-3389>, <http://lattes.cnpq.br/3398713647119884>

famílias percebessem o quão a ludicidade e a magia das histórias podem servir como uma ferramenta para promover o gosto pela leitura.

O projeto "Dia da Família na Escola", realizado no ano de 2024 na E.E.B. Gonçalves Dias em Fraiburgo, uma instituição de ensino médio, promoveu a integração e a socialização entre pais, alunos e professores, criando um ambiente de lazer e interação. Através de atividades lúdicas como brincadeiras e bingo, o projeto proporcionou momentos de convívio e diálogo entre a comunidade escolar.

Socializar para incluir foi um projeto aplicado no ano de 2023 com as pessoas com deficiência e suas famílias na Uniarp – Fraiburgo. Esta ação aconteceu em torno de jogos adaptados para todas as deficiências, os jogos foram: boca do palhaço, boliche, jogo da velha no chão com garrafa pet, dança e palestra. Este projeto teve a intenção de sensibilizar a comunidade sobre a importância do respeito a diversidade, além de promover a inclusão social de pessoas com deficiência e suas famílias.

"Considerando o cenário, os professores, os acadêmicos, a comunidade e as ações extensionistas tem contribuído no processo formativo de futuros professores, auxiliando-os a pensar as práticas que se desenvolve no cotidiano escolar" (Graciolli; Mellim, 2017, p. 12). Em conjunto, esses projetos extensionistas proporcionaram as acadêmicas de pedagogia, a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos na teoria.

RELATOS DA PRÁTICA DOS PROJETOS EXTENSIONISTAS

As atividades foram desenvolvidas em três instituições distintas no município de Fraiburgo: Escola Municipal Carlos Gomes, E.E.B. Gonçalves Dias e no Campus da UNIARP Fraiburgo. "A extensão universitária é uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida, uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade" (Nunes; Silva, 2011, p. 120).

As atividades práticas foram planejadas com o objetivo de promover o aprendizado de forma lúdica e criativa, utilizando recursos como contação de histórias, palestras, jogos de bingo, jogos adaptados, dança, pintura facial e brincadeiras. Essa abordagem buscou estimular a curiosidade e o engajamento dos participantes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

As ações permitem desenvolver habilidades específicas ajustando o estilo de comunicação e a abordagem, de acordo com as características do público, "pensar a atividade de extensão como dispositivo consiste em perceber a sua potência formativa acadêmica-profissional, retroalimentadora da teoria e da prática, ou seja, uma formação como práxis" (Ribeiro; Pontes; Silva, 2017, p. 54).

O projeto "Era uma Vez", realizado no ano de 2022 pelo curso de pedagogia da UNIARP - Fraiburgo na Escola Municipal Carlos Gomes, na X de Novembro, foi uma iniciativa que promoveu a interação entre crianças e suas famílias através da dramatização de histórias clássicas como "A Cesta da Dona Maricota", "Chapeuzinho Vermelho", "Branca de Neve" e "Pinóquio".

A ação teve como objetivo proporcionar um momento de diálogo e interação entre os participantes, utilizando as histórias como ferramenta para estimular a imaginação, a criatividade e o interesse pela leitura. Além da dramatização, o projeto ofereceu atividades lúdicas como distribuição de algodão doce, balões e pintura facial, tornando a experiência ainda mais divertida e memorável para as crianças.

Segundo Silva (2017) a contação de histórias, ao transcender a mera narração, configura-se como uma prática pedagógica rica, capaz de estimular a reflexão e a curiosidade nos alunos. Essa prática resgata a comunicação oral interativa, indo além do desenvolvimento da linguagem, preservando o caráter literário e despertando a imaginação e os sentimentos.

A Figura 1 ilustra alguns momentos da aplicação do Projeto Era uma Vez.

Figura 1 – Alguns registros da execução do projeto era uma vez



Fonte: acervo pessoal da acadêmica (2022).

O projeto "Dia da Família na Escola", realizado no ano de 2024 na E.E.B. Gonçalves Dias em Fraiburgo, foi uma ação que promoveu a interação e o fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade (Figura 2). Através de atividades lúdicas como brincadeiras e bingo, o projeto proporcionou momentos de diálogo, diversão e convívio entre estudantes, familiares e membros da comunidade escolar, “a escola e a família devem estar em parceria em relação à educação. Há necessidade de que ambas tenham expectativas positivas, com troca de experiências e ideias, agindo de forma recíproca e constante” (Costa; Souza, 2019, p. 03).

A ação teve como objetivo principal criar um espaço de encontro e integração, onde as famílias pudessem participar ativamente da vida escolar de seus filhos, fortalecendo a parceria entre escola e família. Além disso, o projeto buscou proporcionar momentos de lazer e descontração, contribuindo para o bem-estar e a qualidade de vida da comunidade escolar.

Figura 2 – Alguns registros da execução do projeto família na escola.



Fonte: acervo pessoal da acadêmica (2024).

O projeto integrador "Socializar para Incluir", realizado na UNIARP – Fraiburgo no ano de 2023 (Figura 3), teve como foco central a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, visando sensibilizar famílias e a comunidade sobre a importância da inclusão. A iniciativa reconheceu que, apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos na implementação da educação inclusiva, com a necessidade de repensar práticas pedagógicas e investir na formação de docentes na área da educação especial.

Lazzaretti e Freitas (2016) afirmam que a colaboração entre família e escola é de suma importância para o bem-estar e o desenvolvimento de crianças com deficiência. Quando ambas as instituições trabalham em conjunto, a criança se sente segura e confortável, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e sua integração no ambiente social.

Durante a ação, foram realizadas atividades lúdicas e adaptadas, projetadas para estimular a cooperação e o convívio entre pais e crianças com deficiências, respeitando a individualidade de cada participante. A resposta positiva das crianças e famílias, expressa em olhares de encantamento e alegria, demonstrou o impacto positivo do projeto e reforçou a importância de iniciativas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade.

Figura 3 – Alguns registros da execução do projeto socializar e incluir



Fonte: acervo pessoal da acadêmica (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações evidenciaram a necessidade de aprimoramento constante dos conhecimentos e da capacitação na área da educação especial, com o projeto "Socializar para incluir" essencial para que os educadores possam oferecer aos alunos com necessidades especiais uma educação inclusiva, repleta de oportunidades e com qualidade garantida.

A iniciativa do projeto "Era uma Vez", demonstrou o potencial da contação de histórias como prática pedagógica, capaz de promover o aprendizado de forma lúdica e significativa. Ao envolver as famílias, o projeto fortaleceu os laços entre a escola e a comunidade, contribuindo para a formação de um ambiente educacional mais acolhedor e participativo.

O "Dia da Família na Escola" ressalta a importância indispensável de eventos que aproximem a escola da comunidade, criando um ambiente mais acolhedor e participativo. Ao proporcionar momentos de interação e diálogo, o projeto contribui para o desenvolvimento de relações mais positivas e para a construção de uma escola mais integrada à sua comunidade.

Os projetos extensionistas realizados representaram um marco significativo na formação acadêmica, aprofundando a compreensão sobre perspectivas educativas e reacendendo a paixão pela educação.

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossa sincera gratidão à Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Campus Fraiburgo, à nossa dedicada coordenadora do curso de pedagogia, Deize Maria Baretta, e às professoras Cirlei de Souza Moreira Dias e Mahinã Leston Araújo, que foram fundamentais em todas as etapas, desde o planejamento até a execução das ações.

Agradecemos profundamente às escolas que nos abriram suas portas, permitindo a concretização dos projetos, e a todos os participantes que, com seu engajamento, tornaram cada ação um verdadeiro sucesso. A colaboração e o entusiasmo de cada um foram essenciais para o alcance dos objetivos propostos e para a criação de momentos memoráveis de aprendizado e interação.

REFERÊNCIAS

BUFFA, Ester; CANALES, Renata Pereira. Extensão: meio de comunicação entre universidade e comunidade. **EccoS Revista Científica**, vol. 9, núm. 1, janeiro-junho, 2007, pp. 157-169 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. Acesso em: 12 mar. 2025. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590109.pdf>

COSTA, Emanuelle Lourenço; SOUZA, Jane Rose Silva. Família e Escola: as contribuições da participação dos responsáveis na educação infantil. **Revista Khora**, V. 6, n. 7 (2019). Acesso em: 13 mar. 2025. Disponível em: <http://site.feuc.br/khora/index.php/vol/article/viewFile/166/113>

GRACIOLLI, Suelen Regina Patriarcha; MELIM, Ana Paula Gaspar. **Experiências vivenciadas no projeto de extensão “labinter”**: olhares sobre a formação docente. Acesso em 12 mar. 2025. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo02/Suelen_Regina_Patriarcha_Gracioli_E2Com.pdf

LAZZARETTI, Beatriz; FREITAS, Alcileia Sousa. Família e Escola: o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. **Caderno Intersaberes** | vol. 5, n.6, p.1-13| jan.dez. 2016. Acesso em: 17 mar. 2025. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/376>

MANCHUR, Josiane; SURIANI, Ana Lucia Affonso; CUNHA, Márcia Cristina. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**. Ponta Grossa, volume 9, 2 - jul./dez. 2013. Acesso em: 12 mar. 2025. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/5522/3672>

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade** - Ano IV - n. 7 - Barbacena - julho/dezembro 2011 - p. 119-133. Acesso em: 14 mar. 2025. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/60/89>

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; PONTES, Verônica Maria de Araújo; SILVA, Etevaldo Almeida. A contribuição da extensão universitária na formação acadêmica: desafios e perspectivas. **Revista Conexão UEPG**. Ponta Grossa, v. 13 n.1 - jan./abr. 2017. Acesso em: 14 mar. 2025. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/9097/5506>

SILVA, Francisca Maria de Sousa Vale. **A importância da contação de história na educação infantil**. COREMAS - PB 2017. Acesso em: 15 mar. 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4094/1/FMSVS19032018.pdf>

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos¹

ANDRUKIU, Danielle Cristina²

LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski³

RESUMO

Este trabalho aborda a importância da educação profissional para jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica no Brasil, destacando sua evolução histórica e relevância contemporânea. Programas como o Pronatec, o Proeja e o Ensino Médio Integrado têm sido fundamentais para ampliar o acesso à educação profissional, oferecendo formação específica que prepara os jovens para o mercado de trabalho e contribui para a redução das desigualdades sociais. O objetivo é explorar a trajetória histórica da educação profissional no Brasil, destacando suas principais conquistas e desafios, e analisar o papel das políticas públicas na promoção da inclusão social e do desenvolvimento econômico dos jovens em situação de vulnerabilidade. Para isto utiliza-se como metodologia a revisão bibliográfica. A análise crítica das políticas educacionais revela a necessidade de constante adaptação e reinvenção para atender às demandas do mercado e promover a ascensão social dos jovens em situação de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Jovens. Educação.

INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil tem se consolidado como um importante instrumento para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento econômico, especialmente entre os jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Desde suas primeiras manifestações no início do século XX, com um forte caráter assistencialista, até as políticas públicas contemporâneas, a trajetória da educação profissional revela uma evolução marcada por desafios e conquistas significativas. Inicialmente voltada para a formação de mão-de-obra para setores específicos como a agricultura, a indústria e o comércio, essa modalidade de ensino se expandiu e se diversificou, refletindo as necessidades do mercado de trabalho e as demandas sociais emergentes.

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946 fazem parte da história da educação profissional no Brasil, ao institucionalizar a formação técnica e profissionalizante. Porém foi só em 2011 com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que os jovens das classes menos favorecidas são contemplados com o acesso à educação técnica.

O Pronatec, em conjunto com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o Ensino Médio Integrado (EMI), visam contribuir para ampliar o acesso à educação profissional. Essas iniciativas possibilitam aos jovens além do desenvolvimento de competências técnicas, reais oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

As referidas políticas almejam não apenas à formação técnica dos estudantes, mas também à construção de uma educação integral, que seja capaz de unir teoria e prática de forma articulada, capacitando os jovens para enfrentarem os desafios impostos pela sociedade capitalista.

¹ Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória. rodriguesalessandra242@gmail.com

² Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória. daniandrukiu@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/9711038679931631>.

³ Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória. vivipk23@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-9671-6366>, <http://lattes.cnpq.br/1710417131256300>.

Entretanto, sua implementação perpassa inúmeros obstáculos, que envolvem questões relacionadas à gestão pedagógica e os recursos financeiros, até a urgências de revisar e atualizar os currículos diante das constantes transformações tecnológicas e econômicas.

O presente estudo propõe examinar a trajetória histórica da educação profissional no Brasil, destacando suas principais conquistas e desafios, e analisar o papel das políticas públicas na promoção da inclusão social e do desenvolvimento econômico dos jovens em situação de vulnerabilidade. Ao investigar tanto as raízes quanto o cenário atual dessa modalidade de ensino, almeja-se fomentar as discussões em busca da construção de um futuro mais inclusivo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. Para a elaboração da análise proposta, utilizou-se o método de pesquisa bibliográfica e documental, com base em autores que discutem a história da educação profissional no Brasil, suas políticas públicas, bem como as interfaces com a educação básica e o contexto sociopolítico.

O levantamento teórico foi realizado por meio da análise de obras contemporâneas da área, artigos acadêmicos, decretos e documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, os decretos que regulamentam o ensino técnico e profissional no Brasil, além de programas educacionais como o Pronatec, Proeja e Ensino Médio Integrado. A análise dos dados seguiu a lógica da interpretação crítica do conteúdo, buscando estabelecer conexões entre o contexto histórico-social e as estratégias educacionais adotadas ao longo do tempo.

DESENVOLVIMENTO

A educação surgiu num primeiro momento como um produto para um pequeno segmento da sociedade, com um currículo limitado, e só passou a abranger todas as pessoas quando se percebeu a necessidade de aprimorar a classe trabalhadora, no início do século XX. O intuito real era obter uma maior produtividade; foi neste cenário que surgiu o que chamamos hoje de educação profissional.

A educação profissional articulada à educação básica tem um papel crucial no desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens, especialmente aqueles que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, proporcionando oportunidades concretas de ascensão social e econômica. Ao longo da história, a educação profissional no Brasil teve um caráter assistencialista, voltado para as classes menos favorecidas, visando ensinar um ofício e contribuir para a inserção desses jovens no mercado de trabalho. Muitos jovens das classes menos favorecidas assumem responsabilidades financeiras, muitas vezes interrompendo sua formação educacional básica para ingressar no mercado de trabalho.

A evasão dos jovens da escola é consequência, na maioria dos casos, da necessidade dos jovens das classes populares terem que ingressar precocemente no mercado de trabalho, acontecendo assim, uma inserção de maneira precária nos postos de trabalho, por falta de formação profissional qualificada. (Lima, Silva e Silva, 2015, p.122).

Nesse contexto, a educação profissional se apresenta como uma alternativa viável e necessária. Primeiramente a educação profissional oferece uma formação específica que prepara os jovens para o mercado de trabalho, aumentando suas chances de empregabilidade e melhores salários.

Este tipo de educação está articulado à educação básica, permitindo que os jovens possam continuar seus estudos enquanto adquirem habilidades práticas e técnicas relevantes para diversas ocupações. Além disso, a educação profissional pode contribuir significativamente para a redução das desigualdades sociais. Jovens que têm acesso a uma formação profissional de qualidade podem romper o ciclo de pobreza em que muitas vezes

se encontram suas famílias, obtendo melhores oportunidades de emprego e, conseqüentemente, melhorando suas condições de vida. Isso é particularmente relevante em uma sociedade onde a educação é um fator determinante para a mobilidade social.

Na década de 1920, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o que fomentou o desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Nos anos 1930, foi intensa a instalação de escolas comerciais e também escolas profissionalizantes, tratadas como um dever do Estado em benefício das classes menos favorecidas, mas que deveriam receber o apoio das indústrias e sindicatos. Em 1942, são regulamentadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional, surgindo o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Ainda neste ano, o governo Vargas criou o conceito de menor aprendiz que, agregado aos fatores já descritos, consolidou o ensino profissional no Brasil.

No início do século XXI, essa modalidade de educação ganhou destaque nas políticas públicas, visando não apenas o desenvolvimento econômico, mas também a inclusão social, oferecendo aos jovens uma educação completa que abrange tanto o conhecimento teórico quanto às habilidades práticas necessárias para o mercado de trabalho. Durante todo o seu percurso, o surgimento de novas tecnologias e as conseqüentes mudanças no setor produtivo fazem com que a área educacional tenha de estar sintonizada com as necessidades das empresas e as supra com profissionais bem capacitados. É a ampliação do alvo de atuação do ensino profissional imposta pela realidade e evolução do mercado. Com este novo desafio, a educação profissional bem conduzida tem suma importância.

Para acompanhar esta necessidade de adequação, faz-se necessária a reinvenção dos conceitos e a busca por ferramentas que propiciem eficiência ao ofício da educação profissional. Neste contexto, levando-se em conta a constante atualização, existem alguns aspectos a serem considerados ao ensinar algo ou ao promover desenvolvimento de competências e habilidades a alguém, principalmente quando falamos de aprendizes.

Nos últimos anos, o Brasil tem os instrumentos de intervenção pública marcados pela concentração dos recursos destinados à população mais carente, pelo repasse de parte dos fundos públicos ao setor privado e pela descentralização das ações por meio de uma rede de múltiplos programas de atenção aos problemas sociais. Em especial, as políticas educacionais para a juventude foram significativas, não obstante contraditórias e com limites de ordem financeira. Do ponto de vista dos marcos legais, foram muitos os avanços conquistados no ensino médio como direito à educação básica. Destacam-se a Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que assegura o acesso de todos os interessados ao ensino médio público, e a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatório o ensino de 4 a 17 anos.

Além disso, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) estendeu a política financeira de fundos para o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA). Como forma de materialização da legislação que visa ampliar o acesso e a melhoria da escolaridade aos jovens, o governo federal implantou, em 2005, o Programa Ensino Médio Integrado (EMI) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Ambos os programas têm por princípio pedagógico o trabalho como princípio educativo, mas enfrentam problemas de gestão pedagógica e financeira, conforme pesquisas desenvolvidas pelo Observatório da Educação (OBEDUC).

Ademais, o número de matrículas nesses programas é pouco expressivo em comparação com a totalidade de alunos matriculados no ensino médio e na EJA. Em 2013, o Proeja atendia 61,5 mil estudantes, enquanto o EMI contava com 312.122 matrículas. Também foi criado, em 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com uma concepção de formação e de qualificação diferente dos programas anteriores, apresentando uma estreita parceria com instituições privadas. O

Pronatec teve o maior investimento financeiro do governo brasileiro, o que resultou em um crescimento de 5,8% no total de matrículas na educação profissional entre 2012 e 2013, alcançando 1,4 milhão de matrículas. Nesse período, observou-se também um encolhimento da oferta pela rede pública.

Alguns pesquisadores da área consideram que a educação profissional no Brasil iniciou com os povos indígenas, que desenvolviam habilidades em ambientes não formais de educação. Já na concepção de Cunha (2000), a educação profissional no Brasil ocorre desde o período escravocrata, com a aprendizagem de ofícios artesanais e manufatureiros. No entanto, o indício mais consistente de uma política voltada à educação profissional ocorreu em 1909, com a promulgação do Decreto 7.566 pelo presidente Nilo Peçanha, com um caráter assistencialista voltado a capacitar os “filhos desfavorecidos da fortuna”.

Apesar do entendimento de que a educação profissional deve estar fundamentada na integração da escola e do trabalho, essa preocupação não existiu com a instituição legal dessa modalidade de ensino no Brasil, repetindo-se ao longo da história.

Dentre os desdobramentos decorrentes desta Constituição, destaca-se a “Reforma de Capanema” ou “Leis Orgânicas do Ensino”. Tal reforma, constituída pelos Decretos-lei, tinha por objetivo adequar o ensino ao contexto econômico e social da época. Posteriormente, o Decreto 2.208/97 e outras medidas colocaram a educação profissional em sintonia com os interesses do mercado e do governo neoliberal.

Durante a trajetória da educação profissional, percebemos que a mesma tem ciclos que se repetem ou, pelo menos, são análogos. Por isso, é importante reprisar e compreender historicamente todo o processo de implementação das políticas públicas. Só assim poderemos ser mais efetivos no contexto sociopolítico, pois é a partir desse conhecimento que se avança e se evita novos fracassos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa análise sobre a trajetória da educação profissional no Brasil, nos permite concluir que desde os primeiros programas lançados no início do século XX até os programas atuais, fica explícito que o fortalecimento dessa modalidade tem contribuído para ampliar as oportunidades de inserção social e econômica de jovens em situação de vulnerabilidade. Observou-se a grade evolução da educação técnica, porém os desafios financeiros e pedagógicos, indicam a urgência de uma gestão mais integrada e currículos que acompanhem as rápidas transformações da sociedade e do mercado de trabalho. Convém ressaltar a necessidade de políticas públicas que considerem as especificidades regionais bem como elaboradas em conjunto com a sociedade e professores tornando-se assim mais eficientes e capazes de proporcionar a evolução da educação profissional. Desse modo, aprofundar o entendimento histórico dessas políticas se constitui em uma ação indispensável para materializar uma educação profissional capaz de atender às demandas sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que **alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art.10 da Lei nº 9.394/96, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público**. Diário Oficial da União, Brasília, 28 out. 2009. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004 Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego (PRONATEC)**; altera as leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o programa do seguro-desemprego, o abono salarial e instituiu o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212 de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e instituiu o Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do Ensino Superior e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o 194 Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 24fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Brasília: MEC, 2006b. Documento Base.

BRASIL ESCOLA. **Educação Profissional no Brasil**. Disponível em: <https://www.brasile scola.com/sociologia/educacao-profissional.htm>. Acesso em: 5 de ago.2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil Escravocrata**. 2ª ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

LIMA, E. R. S. *et al.* Educação Profissional para os jovens nas políticas educacionais da 1ª década do século XXI. **Holos**, ano 31, Vol.4, 2015.

LAUERMANN, Rosiclei A. Cavichioli. **Historicidade da educação profissional no brasil: origem e desdobramentos das políticas públicas**. Formação em Movimento v.5, n.11, 2023.

POCHMANN, Marcio. Ferreira, Eliza Bartolozzi. **Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no brasil: embates do início do século XXI**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 137, p.1241-1267, out.-dez, 2016.

PROJETO CONVIVER: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

MEDEIROS, Thalya Correa Pelicer de¹
BRIDI, Diego André²
BELLI, Fabio P.³

RESUMO

O presente trabalho constitui-se de um relato de experiência sobre o desenvolvimento e aplicação do projeto *Conviver: Pequenas Atitudes, Grandes Mudanças*, em uma escola de educação básica do município de Timbó Grande. Direcionado ao enfrentamento do bullying no ambiente escolar, o projeto surgiu da necessidade de combater práticas de violência entre os alunos e promover um convívio baseado na empatia, no respeito mútuo e na valorização das diferenças. A iniciativa teve como público-alvo os estudantes do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental e foi estruturada a partir de ações como a exibição de vídeos educativos, palestras com a assistente social, produção de materiais de conscientização e a criação de um comitê de combate ao bullying. Entre as contribuições do projeto, destaca-se a construção de um ambiente escolar mais seguro, participativo e acolhedor, fortalecendo atitudes de escuta, cooperação e respeito entre os alunos.

Palavras-chave: Bullying. Diversidade. Empatia. Ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

A escola, como espaço de aprendizado e convivência, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos. Para além da transmissão de conteúdos acadêmicos, ela se configura como um ambiente onde se constroem relações, valores e habilidades indispensáveis para a vida em sociedade. Nesse contexto, a promoção de um clima escolar positivo e acolhedor é um dos objetivos do espaço educativo, o que implica em combater problemáticas como o bullying, que pode comprometer o bem-estar e o desenvolvimento pleno dos estudantes. O bullying, caracterizado por agressões repetidas e intencionais, manifesta-se de diversas formas, desde a violência física e verbal até a exclusão social e o *cyberbullying*.

Diante da relevância desse tema, o presente trabalho apresenta um relato de experiência sobre o desenvolvimento e aplicação do projeto *Conviver: Pequenas Atitudes, Grandes Mudanças*, em uma escola de educação básica do município de Timbó Grande. O projeto foi concebido com o objetivo de favorecer um ambiente escolar mais seguro, através do combate ao bullying e da valorização da diversidade. As ações implementadas buscaram conscientizar os alunos do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental sobre a importância do respeito, da empatia e da convivência ética, preparando-os para o exercício pleno da cidadania.

DESENVOLVIMENTO

A escola é um espaço privilegiado de formação integral, onde, além do aprendizado acadêmico, os alunos desenvolvem habilidades sociais, emocionais e valores essenciais para a convivência em sociedade, como respeito, empatia e solidariedade (Caffagni, 2024; Fortunato, 2022, p. 23). No entanto, esse ambiente pode ser comprometido por práticas de violência, como o bullying, que se manifesta de diversas formas – agressões físicas e verbais, exclusão social e até intimidação virtual –, afetando profundamente a autoestima, o

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. thalya.c.pdemedeiros@outlook.com

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. dbridi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6356-8491>, <http://lattes.cnpq.br/4023110592060401>.

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. fabio.paulo@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-1006-648X>, <http://lattes.cnpq.br/2696215264648492>.

desempenho escolar e as relações sociais dos estudantes (Machado, 2022; Sena, Bastos *et al.*, 2024, p. 37).

A diversidade presente no contexto escolar, que deveria ser valorizada, muitas vezes se torna alvo de preconceito e discriminação, principalmente quando os alunos se destacam por características individuais como etnia, religião, deficiência ou preferências pessoais (Ferreira, Oliveira, Higarashi, 2024). Diante disso, torna-se premente promover ações educativas que incentivem o respeito às diferenças, o acolhimento e a cultura da paz.

O bullying é uma prática violenta reconhecida por lei como intimidação sistemática, conforme define o artigo 1º da Lei nº 13.185/2015: “todo ato de violência física ou psicológica, *intencional e repetitivo*, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder” (Brasil, 2015; grifo nosso). As consequências desse tipo de violência não se restringem ao espaço escolar; estendem-se à vida em sociedade e impactam o desenvolvimento humano em múltiplas dimensões.

Com base na legislação vigente, especialmente no Plano Nacional de Enfrentamento ao Bullying (Lei nº 13.663/2018), e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escola deve promover ações integradas e contínuas que envolvam todos os membros da comunidade escolar. Entre as estratégias eficazes destacam-se atividades de conscientização, rodas de conversa, produção de materiais educativos e o fortalecimento de redes de apoio. A criação de espaços de escuta e acolhida, por exemplo, contribui para o desenvolvimento do protagonismo estudantil e da responsabilidade coletiva na prevenção da violência.

As competências gerais da BNCC reforçam o compromisso com uma educação que forma cidadãos éticos e empáticos, capazes de resolver conflitos de forma pacífica e respeitosa. Nesse sentido, destaca-se a importância de exercitar “a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade” (Brasil, 2017).

A convivência ética também é pilar essencial na construção de um ambiente saudável e inclusivo. A interação entre alunos, professores e gestores precisa estar pautada em princípios como a justiça, o respeito e a cooperação, os quais, quando trabalhados de forma transversal no currículo, favorecem a formação cidadã e crítica.

O Projeto *Conviver: pequenas atitudes, grandes mudanças* (doravante ‘Projeto Conviver’) surge como uma resposta concreta a essa demanda. Implementado em uma escola de educação básica do município de Timbó Grande, o projeto desenvolveu ações com alunos do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, promovendo uma cultura de empatia e valorização da diversidade. As atividades propostas envolveram exibição de vídeos, palestras, criação de histórias em quadrinhos e outras dinâmicas reflexivas, promovendo a conscientização de forma lúdica e participativa.

A atuação da escola como espaço de construção cidadã é irrenunciável. Desde os primeiros anos, os estudantes precisam ser estimulados a compreender a importância do respeito mútuo e da solidariedade, reconhecendo o valor de diferentes culturas, ideias e modos de ser. Formar cidadãos, portanto, é mais do que ensinar conteúdos: é *oferecer experiências que despertem a consciência crítica e o compromisso com a justiça social* (Brasil, 1998, p. 55).

Ao integrar temas transversais como ética, direitos humanos, diversidade e convivência democrática, a escola assume um papel transformador, preparando os alunos não apenas para os desafios acadêmicos, mas para a vida em sociedade. O enfrentamento ao bullying, nesse contexto, é uma condição para garantir uma formação verdadeiramente humana e integradora.

O Projeto *Conviver* teve como foco o combate ao bullying, a valorização das diferenças e o fortalecimento da autoestima dos estudantes. A iniciativa foi planejada e executada com base em uma metodologia participativa, com o apoio da equipe escolar e da assistente social da educação, buscando criar um ambiente mais acolhedor e empático dentro da comunidade escolar.

A execução do projeto ocorreu ao longo do mês de março de 2025 e foi dividida em quatro momentos distintos. No *primeiro momento*, os estudantes assistiram a um vídeo educativo e interativo sobre a diversidade cultural e as diferenças individuais, com o intuito de promover reflexões iniciais. Em seguida, no *segundo momento*, foi realizada uma palestra conduzida pela assistente social, seguida de uma roda de conversa, na qual os alunos puderam compartilhar vivências relacionadas ao bullying, ampliando o diálogo e a escuta qualificada.

O *terceiro momento* concentrou-se em atividades práticas voltadas à autoestima e à produção de materiais educativos. Os alunos criaram desenhos e cartazes, como a “árvore das qualidades”, além de folders e murais com mensagens de conscientização. Essas produções foram expostas nos corredores da escola, promovendo um impacto visual direto e duradouro sobre toda a comunidade escolar.

O *quarto* e último momento foi marcado pela criação de um Comitê de Combate ao Bullying, formado por dois alunos representantes. Eles foram orientados sobre escuta ética, sigilo e procedimentos para acolher e encaminhar relatos à gestão escolar. O comitê, mesmo após o encerramento das atividades formais do projeto, seguiu em funcionamento, demonstrando o engajamento contínuo dos estudantes na construção de uma convivência mais respeitosa.

Os resultados do projeto foram expressivos: os estudantes passaram a demonstrar maior empatia, respeito mútuo e capacidade de identificar e se posicionar contra situações de exclusão. Houve também o fortalecimento dos vínculos entre os alunos, a equipe pedagógica e a assistência social, contribuindo para a consolidação de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor. A experiência reafirmou a importância da escuta ativa e da participação estudantil como estratégias essenciais para o enfrentamento do bullying e o fortalecimento de valores éticos no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de um ambiente escolar saudável e inclusivo exige práticas pedagógicas que vão além da transmissão de saberes formais. É necessário desenvolver nos estudantes competências socioemocionais que os ajudem a lidar com as diferenças, resolver conflitos de forma pacífica e agir com empatia e responsabilidade. Quando o respeito mútuo, o diálogo e a escuta são incentivados desde os primeiros anos da vida escolar, cria-se uma base sólida para o exercício da cidadania e para a construção de relações mais justas e acolhedoras.

O *Projeto Conviver* evidenciou o papel transformador da escola na promoção de uma cultura de respeito, empatia e valorização das diferenças. Desenvolvido com alunos do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, o projeto permitiu que os estudantes refletissem sobre suas atitudes e percebessem a importância da convivência harmoniosa no ambiente escolar. As ações planejadas – desde vídeos educativos até rodas de conversa e atividades práticas – contribuíram para despertar a consciência coletiva, fortalecendo vínculos e promovendo a autoestima.

A criação do Comitê de Combate ao Bullying foi um marco importante, pois garantiu a continuidade das ações mesmo após o encerramento formal do projeto, envolvendo os alunos como protagonistas na construção de um ambiente mais seguro e colaborativo. Os resultados observados, como maior sensibilidade diante de situações de exclusão e participação ativa nas soluções, demonstram que iniciativas como essa precisam ser incorporadas de forma contínua à rotina escolar. Assim, a escola se consolida como espaço de formação cidadã, onde se aprende a respeitar o outro e a conviver com as diferenças, tomadas como um valor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 214, p. 1, 9 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394/1996, para incluir entre as atribuições dos estabelecimentos de ensino a promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2025.

CAFFAGNI, Wanessa Carla. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 122, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CGxSk5mzHLNFYSFC7zrzWTn/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2025.

FERREIRA, Diego Raone *et al.* “Eu não sei como eu tenho força pra vir na escola”: manifestações e implicações do bullying entre adolescentes escolares. **Saúde e Sociedade**, v. 1, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/8dbgJDwPmDjYWmbfmRpxQ3G/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2025.

FORTUNATO, Ivan. **Educação, escola, direitos humanos e sociedade... e docência**: a autoformação alvitrada. 2022. Tese (Doutorado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8161/tde-14072023-124748/publico/2022_IvanFortunato_VOrig.pdf. Acesso em: 17 fev. 2025.

MACHADO, Gisele dos Santos. **Bullying nas escolas e suas consequências**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Técnico em Administração) – ETEC Professor Edson Galvão, Centro Paula Souza, São Miguel Arcanjo, SP, 2023. Disponível em: http://ric.cps.sp.gov.br/bitstream/123456789/17966/1/tecnico_administracao_2023_1_gisele_dos_santos_machado_bullying_nas_escolas_e_suas_consequencias.pdf. Acesso em: 06 mar. 2025.

SENA, Michel Canuto de *et al.* Bullying: violação de direitos fundamentais na escola. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, [S.l.], v. 28, n. 61, p. 28-45, jun. 2024. ISSN 2177-8337. Disponível em: <https://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/revistasjrj/article/view/812>. Acesso em: 06 mar. 2025.

ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA DIMENSÃO SOCIOEDUCATIVA

ALVES, Francieli Vaneza e Silva¹
UJIE, Nájela Tavares²

RESUMO

O trabalho apresentado circunscreve uma pesquisa de mestrado em andamento inicial, a qual tem por objetivo favorecer o ensino de ciências e a educação ambiental numa dimensão socioeducativa, junto a uma ação de contraturno educacional de uma rede pública do interior paranaense. A educação para além da jornada regular escolar circunscreve a educação social numa vertente compreendida como não-formal com dimensão socioeducativa e voltada a formação/educação integral. A pesquisa em sua integralidade tomará por abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, participante e interventiva, no entanto no escopo deste trabalho apresentará sua base referencial, debatendo elementos importantes no que tange a fundamentação teórica, educação social, socioeducação, ensino de ciências, educação ambiental, projeto educativo e ação interdisciplinar voltada a formação integral. Esperamos com esta pesquisa corroborar para formação em plenitude das crianças do contraturno educacional, numa dimensão humana e socioeducacional.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Educação Ambiental. Contraturno. Socioeducação.

INTRODUÇÃO

A Educação Social tem forte tendência alinhada a intervenção e a formação. Nesta perspectiva, segundo Colom (1987), a intervenção constitui um conjunto de características diferenciadoras que surgem para respaldar as novas necessidades socioeducativas dos sujeitos, que o atual sistema escolar formal não pode satisfazer devido o currículo, rigidez ou formalização excessiva. Assim, o autor define o atendimento socioeducativo como um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos com o objetivo promover a educação e/ou formação integral dos cidadãos, sejam eles crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, enfim todos os sujeitos sociais e de direitos da nossa sociedade.

O contraturno educacional tem atuação na dimensão socioeducativa, de acordo com Ujje, Natali e Machado (2009) pode ser pautado pelo desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas ou profissionalizantes no horário contrário ao que as crianças e adolescentes frequentam a escola. No contexto da rede pública municipal do interior paranaense que será palco da pesquisa o contraturno faz parte da jornada estendida da educação escolar e compreende apoio escolar (auxílio explicativo e orientação na realização de tarefas escolares), realização de oficinas e projetos educativos, tendo em vista a formação em plenitude das crianças.

Neste âmbito, considerando alinhar a experiência educativa junto ao contraturno educacional e a entrada no Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), temos por objetivo de pesquisa favorecer o ensino de ciências e a educação ambiental numa dimensão socioeducativa, a partir da realização de um projeto educativo com as crianças participantes, o qual elaboraremos iluminados pelo referencial teórico de base que apresentaremos neste trabalho.

¹ Graduada em Pedagogia. Mestranda Bolsista do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Professora da Rede Pública Municipal Indianópolis-PR. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). E-mail: francieliconsani1@gmail.com.

² Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí, no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). ORCID:0000-0003-3405-4894. E-mail: najelaujje@yahoo.com.br.

METODOLOGIA

A pesquisa em pauta é parte integrante de uma dissertação de mestrado em andamento que terá por respaldo a pesquisa qualitativa interventiva, mas que neste recorte apresentará parte de seu substrato teórico-bibliográfico de base. Segundo Gil (2010) a pesquisa bibliográfica é um procedimento teórico preliminar, que consiste em reunir e analisar informações e conceitos sobre um determinado tema compondo a elaboração de um referencial teórico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Social é uma abordagem pedagógica, que de acordo com Gohn (2010) atua voltada ao desenvolvimento integral do indivíduo e da comunidade, promovendo a cidadania e a inclusão social, especialmente para pessoas em situação de vulnerabilidade. Nessa direção, envolve ações educativas em contextos socioeducativos e comunitários, com foco na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e também sustentável a nosso ver.

Consideramos que no escopo do contraturno educacional a socioeducação é presença central, uma vez que visa intervir e formar as crianças em sua integralidade humana, social, emocional, cultural, ética, política e cognitiva.

O ensino de ciências ao qual buscamos articular está associado ao enfoque CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). Empreenderemos esta trilha calcada nos pressupostos de Ujiie (2019) que valoriza os conhecimentos prévios da criança, relacionados a sua cultura e ao ambiente no qual está inserida, na construção do conhecimento científico, de modo a favorecer a alfabetização científica e tecnológica, ou seja, o exercício da cidadania.

Para Ujiie (2019) é essencial promover desde a infância a construção de novas aprendizagens e valores fundamentais, como solidariedade, fraternidade, criticidade e respeito ao próximo, contribuindo significativamente para a formação cidadã, alinhando-se aos princípios da abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Frente ao exposto, compreendemos alinhamento entre as demandas e a abordagem da socioeducação e do enfoque CTS.

O meio ambiente é o conjunto de condições que permitem abrigar e reger a vida em todas as suas formas e dimensões (Anjos, Gomes e Ujiie, 2025). Por sua natureza interdisciplinar, a Educação Ambiental não se restringe ao âmbito do ensino de ciências. Contudo, é nesse locus que Educação Ambiental assume importância salutar. Trata-se de compreender o meio ambiente como objeto de estudo da área das ciências naturais – mas que não se concebe como exclusivo dessa área. O meio ambiente, pensado como tema gerador e unificador assume correlação com a vida, os fenômenos, os elementos e materiais, a matriz que une a tríade comportada pela Biologia, a Física e a Química, tríade interdisciplinar que está em dialogia com o conhecimento e com o mundo.

O trabalho com projetos educativos na dinâmica do contraturno educacional emerge como uma alternativa capaz de proporcionar experiências educativas e sociais que fomentam o protagonismo das crianças como sujeitos de seus próprios processos de aprendizagem, promovendo assim a valorização da identidade, o desenvolvimento cognitivo, motor, psicológico e social, e gerando um impacto significativo no âmbito da formação integral (humana e social).

Os projetos educativos podem proporcionar uma educação mais significativa e integrada, considerando os conhecimentos que as crianças já possuem, bem como suas experiências e vivências. Segundo Barbosa e Horn (2008) projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. Assim, calcada nesta base referencial empreenderemos esforço conjunto em identificar uma problemática junto aos participantes do contraturno educacional e trilhar um percurso de aprendizagem e construção de conhecimento que tenha por prerrogativa favorecer o ensino de ciências e a educação ambiental numa dimensão socioeducativa.

Compreendemos que os projetos educativos são uma forma de envolver as crianças de forma ativa na construção do conhecimento, despertando seu interesse e motivação. Essa abordagem pedagógica valoriza a participação das crianças na tomada de decisões e na resolução de problemas, favorecendo o desenvolvimento com o trabalho em equipe, a autonomia e o ensino articulado a pesquisa.

Barbosa e Horn (2008) evidenciam que os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens e de modo interdisciplinar, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

A Educação Ambiental é um direito de todos os cidadãos, de acordo com Ferro, Ujiie e Royer (2022), sendo essencial discutir de forma crítica, que vá além de apenas conscientizar as crianças no momento que aprendem, mas que atue na alfabetização científica e tecnológica de fato. As autoras ponderam que o Ciclo Gnosiológico Freiriano é imprescindível a formação e educação integral. Nesse ciclo o educador deve acolher com sensibilidade a dúvida da criança ou grupo e levar em consideração o senso comum, como princípio para problematização, contextualização, investigação, busca da rigorosidade e alcance do conhecimento científico, num ciclo dialógico e interativo entre os implicados da ação educacional, e para nós socioeducacional. No texto as autoras apresentam uma diagramação do Ciclo Gnosiológico Freiriano que articula ação educativa dialógica e cíclica entre: Curiosidade ingênua (dúvida, senso comum), Criticização (problema, contexto, investigação), Curiosidade epistemológica (busca, rigorosidade metódica e científica), Conhecimento científico (ciência, pensar certo). Ponderamos que este ciclo será aporte de base também na elaboração de nosso projeto educativo com filiação ao grupo de crianças do contraturno educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, acreditamos que no bojo deste trabalho foi possível elucidar substrato teórico e conceitual que são caros a pesquisa tais como: educação social, socioeducação, ensino de ciências, educação ambiental, projeto educativo e ação interdisciplinar voltada a educação e/ou formação integral.

Como já mencionado a dissertação tem andamento inicial, no qual estamos realizando leituras exploratórias e localização de pesquisas correlatas que possam consolidar e fortalecer o substrato teórico da pesquisa, que possuirá em sua dimensão maior cunho qualitativo participativo e interventivo junto as crianças do contraturno educacional. Assim, esperamos com esta pesquisa corroborar para formação em plenitude das crianças do contraturno educacional, numa dimensão humana e socioeducacional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) por ser a agência de fomento financiadora da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Fernanda Galvão dos; GOMES, Paulo César; UJIIE, Nájela Tavares. Formação de professores de Ciências no curso de Pedagogia a partir de uma vivência socioambiental.

Revista Formação. Paranavaí-PR: Unespar, v.2, n.1, p. 54-65, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/formacao/article/view/10589> Acesso em: 16 de maio de 2025.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2008.

COLOM, Antoni. **Modelos de Intervención socioeducativa**. Madrid: Narcea, 1987.

FERRO, Sílvia; UJIIE, Nájela Tavares.; ROYER, Márcia Regina. A Educação Ambiental na Educação Infantil sob a Luz de Paulo Freire. **Trilhas Pedagógicas**. Pirassununga, v. 12, n. 15, p. 157-174, ago. 2022. Disponível em: <http://ojs.fatece.edu.br/index.php/trilhas-pedagogicas/article/view/123>. Acesso em: 16 de maio de 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

UJIIE, Nájela Tavares; NATALI, Paula Marçal; MACHADO, Érico Ribas. Contextos da formação do educador social no Brasil. **Educação**. UNISINOS [online]. vol.13, n.02, p. 117-124, 2009.

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e formação de professores em contexto**: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba-PR: CRV, 2019.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM CONSTRUÇÃO: DESAFIOS SISTÊMICOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

SCALLA, Flancielly Estevam de Oliveira¹
ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de²

RESUMO

Este estudo analisa os principais obstáculos enfrentados na implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. O objetivo é identificar os desafios estruturais que dificultam a efetivação da educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. A metodologia compreende revisão bibliográfica e análise documental, constituindo parte de uma pesquisa para dissertação de mestrado. Os resultados apontam quatro desafios principais: formação docente insuficiente sobre questões étnico-raciais; materiais didáticos com representações estereotipadas ou superficiais; gestão escolar e organização curricular que abordam o tema apenas pontualmente; e resistências ideológicas baseadas no mito da democracia racial. Na educação infantil, evidenciam-se desafios específicos relacionados à concepção equivocada de que crianças pequenas não percebem diferenças raciais e à escassez de metodologias adequadas para essa faixa etária.

Palavras-chave: Educação antirracista. Lei 10.639/2003. Formação docente.

INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva apresentar os primeiros resultados de uma investigação em andamento, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Esta pesquisa debruça-se sobre os desafios enfrentados na implementação da educação das relações étnico-raciais no contexto escolar brasileiro, com ênfase nas implicações da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino do país.

A proposta investigativa consiste em identificar e analisar os principais obstáculos estruturais e pedagógicos que dificultam a efetivação desta política educacional, mesmo após quase duas décadas de sua promulgação. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico sistemático e análise documental pertinente à temática, buscando compreender como se manifestam estes desafios nas diferentes etapas da educação básica, com particular interesse na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Os resultados preliminares aqui apresentados revelam um cenário complexo, onde fatores como formação docente insuficiente, materiais didáticos inadequados, gestão escolar pouco comprometida e resistências ideológicas configuram-se como entraves significativos à consolidação de uma educação antirracista.

Neste cenário, o estudo justifica-se pela necessidade urgente de identificar caminhos possíveis para a superação destes desafios, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial. A relevância desta investigação reside não apenas no campo teórico, mas sobretudo em seu potencial para subsidiar ações concretas voltadas à transformação das relações étnico-raciais no ambiente educacional.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, centrada na análise crítica da literatura especializada sobre a implementação da educação das relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro. O percurso metodológico consistiu no levantamento, seleção e análise de produções acadêmico-

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Flanciellyscalla3@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-6887-4251>, <http://lattes.cnpq.br/8215853753755514>.

² Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). siderly.almeida@uenp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-2190-7213>, <http://lattes.cnpq.br/9600322657151582>.

científicas publicadas após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, privilegiando artigos em periódicos qualificados, teses, dissertações e livros que abordam os desafios enfrentados na efetivação desta política educacional. Complementarmente, realizou-se uma análise documental dos principais marcos legais e normativos relacionados à temática, incluindo a própria Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes. Os dados foram categorizados tematicamente, permitindo a identificação dos principais desafios estruturais e pedagógicos que permeiam a implementação da educação antirracista nas escolas brasileiras. Esta investigação bibliográfica constitui a etapa inicial de uma pesquisa mais ampla em desenvolvimento no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da UENP.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A educação das relações étnico-raciais no Brasil constitui-se como campo de conhecimento e prática pedagógica a partir de um longo processo de lutas sociais, tendo como marco legal significativo a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Esta conquista normativa representa o reconhecimento oficial da necessidade de reparação histórica e valorização da contribuição africana e afro-brasileira na formação da sociedade nacional, após séculos de silenciamento e invisibilização destes saberes no ambiente escolar (Gomes, 2012).

A aprovação desta legislação representa uma conquista histórica do Movimento Negro brasileiro e uma inflexão nas políticas educacionais do país. Como destaca Gomes (2012), esta legislação abriu caminhos para a construção de uma educação antirracista, provocando uma ruptura epistemológica e curricular ao legitimar o "falar sobre" a questão afro-brasileira e africana no ambiente escolar.

A partir da promulgação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), outros marcos normativos foram estabelecidos para orientar sua implementação, com destaque para o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estes documentos estabeleceram princípios e fundamentos conceituais para o trabalho pedagógico com a temática, sinalizando que a educação das relações étnico-raciais não se limita à inclusão de conteúdos, mas implica uma reorientação epistemológica do fazer educativo (Brasil, 2004).

Em 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais consolidou esta política educacional, estabelecendo metas, responsabilidades e ações para os diferentes sistemas de ensino. Este documento reafirmou o compromisso do Estado brasileiro com a superação do racismo na educação, distribuindo atribuições entre União, estados, municípios e instituições de ensino para garantir a efetivação das leis e diretrizes nacionais (Brasil, 2009).

A compreensão dos desafios para implementação da educação das relações étnico-raciais demanda um referencial teórico que evidencie como o racismo estrutura as relações sociais brasileiras, constituindo-se como elemento central na organização das instituições, inclusive as educacionais. Transpondo esta análise para o campo educacional, Gomes (2012) examina como a estrutura racista da sociedade brasileira se reproduz nas instituições escolares por meio de currículos eurocêntricos, materiais didáticos que invisibilizam sujeitos negros, práticas pedagógicas que naturalizam hierarquias raciais e políticas educacionais aparentemente neutras, mas que desconsideram as desigualdades raciais em seus processos avaliativos e de distribuição de recursos.

Esta perspectiva permite compreender que os desafios para implementação da educação das relações étnico-raciais não se limitam a obstáculos pontuais ou resistências individuais, mas estão enraizados na própria organização institucional da educação brasileira. Como argumenta Cavalleiro (2001), o racismo se manifesta no ambiente escolar não apenas em situações explícitas de discriminação, mas sobretudo nos silêncios, nas

ausências e nas práticas cotidianas naturalizadas que reproduzem privilégios e desvantagens com base em critérios raciais.

Um dos desafios mais significativos para a implementação da educação das relações étnico-raciais refere-se à formação de professores. Muitos docentes não receberam em sua formação inicial subsídios para trabalhar com as questões étnico-raciais, o que resulta em insegurança, silenciamento ou abordagens superficiais dessas temáticas. Silva (2013) identifica que as iniciativas de formação continuada na área de relações étnico-raciais ainda são insuficientes e, muitas vezes, pontuais, não alcançando a maioria dos professores em atuação. Esta lacuna na formação docente reflete-se em práticas pedagógicas que frequentemente reproduzem estereótipos e silenciam sobre o racismo, comprometendo o potencial transformador da Lei 10.639/2003.

Outro desafio significativo relaciona-se aos materiais didáticos. Apesar dos avanços representados pelos critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que passaram a incluir a adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais como requisito para aprovação, pesquisas continuam a identificar problemas na representação de negros e da história e cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos (Silva, 2005; Müller *et al.*, 2015).

Silva (2005) evidencia que, mesmo após a implementação da Lei 10.639/2003, persistem nos materiais didáticos representações estereotipadas da população negra, principalmente associadas à escravidão, à pobreza e à marginalidade. A implementação efetiva da educação das relações étnico-raciais demanda não apenas ações isoladas de professores sensibilizados, mas um projeto político-pedagógico que incorpore a temática de maneira transversal e sistemática. Contudo, como aponta Gomes (2012), muitas escolas ainda tratam a questão racial como tema secundário, abordado pontualmente em datas comemorativas ou em disciplinas específicas, sem a necessária articulação com o currículo como um todo.

Coelho e Coelho (2013) evidenciam que, em muitas escolas, as atividades relacionadas à história e cultura afro-brasileira e africana restringem-se a eventos esporádicos, como a Semana da Consciência Negra, sem continuidade ao longo do ano letivo. Essa abordagem pontual compromete o potencial transformador da educação das relações étnico-raciais, reduzindo-a a um tratamento folclorizado e descontextualizado.

O compromisso da gestão escolar com a educação antirracista é fundamental para superar esse desafio. Como evidencia Silva (2013), escolas que apresentam resultados mais significativos na implementação da Lei 10.639/2003 são aquelas em que diretores e coordenadores pedagógicos assumem a temática como prioridade, promovendo formações, adquirindo materiais adequados e incentivando projetos coletivos.

Um desafio significativo refere-se às resistências ideológicas à educação das relações étnico-raciais. Como destaca Gomes (2012), a persistência do mito da democracia racial no imaginário social brasileiro gera resistências à abordagem explícita das desigualdades raciais no ambiente escolar. Muitos educadores, pais e gestores ainda argumentam que falar sobre raça "contribui para o racismo", defendendo uma suposta "neutralidade" que, na prática, perpetua o silenciamento sobre as hierarquias raciais.

Almeida (2019) analisa como essas resistências refletem o caráter estrutural do racismo na sociedade brasileira, que opera também por meio da negação de sua própria existência. O autor destaca que o enfrentamento a essas resistências exige não apenas informação, mas um processo de conscientização crítica que permita reconhecer como o racismo estrutura as relações sociais, inclusive no ambiente educacional.

No caso da educação infantil, foco principal deste estudo, Silva Júnior (2012) identifica como principais desafios: a persistência de concepções que consideram crianças pequenas "inocentes" em relação ao racismo; a escassez de orientações metodológicas específicas para o trabalho com relações étnico-raciais na primeira infância; a dificuldade em abordar questões complexas por meio de linguagens acessíveis às crianças; e a resistência de famílias e comunidades a discussões sobre diversidade racial.

Oliveira (2012) observa que, mesmo em escolas de educação infantil que declaram trabalhar com a temática da diversidade, predominam abordagens superficiais e despolitizadas, que não contribuem efetivamente para o reconhecimento positivo das diferenças raciais e para o enfrentamento ao racismo. A autora identifica o uso recorrente de apelidos racistas entre crianças de 3 a 5 anos, especialmente em situações de conflito, evidenciando a necessidade de um trabalho intencional sobre relações étnico-raciais desde a primeira infância.

Amaral (2013) destaca que a organização dos espaços, ambientes e rotinas na educação infantil frequentemente não favorece a construção positiva da identidade da criança negra, evidenciando uma invisibilidade dessas crianças no planejamento pedagógico. Esta constatação reforça a importância de uma abordagem que considere as especificidades da educação infantil no trabalho com as relações étnico-raciais, contemplando as múltiplas linguagens e formas de expressão próprias desta etapa educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos desafios para a implementação da educação das relações étnico-raciais, desenvolvida neste estudo, evidencia a complexidade e a multidimensionalidade desta política educacional, que enfrenta obstáculos estruturais, institucionais, formativos e ideológicos para sua efetivação. Após quase duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003, constata-se que, apesar dos avanços normativos e da ampliação do debate sobre a temática, permanecem lacunas significativas entre o que preconizam os marcos legais e as práticas cotidianas nas instituições de ensino. Os quatro principais desafios identificados – formação docente insuficiente, materiais didáticos inadequados, gestão escolar pouco comprometida e resistências ideológicas baseadas no mito da democracia racial – revelam, em seu conjunto, como o racismo estrutural atravessa o sistema educacional brasileiro, manifestando-se em situações explícitas de discriminação e nos silêncios, ausências e práticas naturalizadas que reproduzem hierarquias raciais. Diante deste cenário, compreendemos que a superação destes desafios demanda ações articuladas em diferentes níveis, envolvendo políticas públicas consistentes de formação docente, produção de materiais didáticos adequados, reorientação de projetos político-pedagógicos e, fundamentalmente, um processo contínuo de conscientização crítica que desnaturalize o racismo e reconheça seu caráter estrutural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 01 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 maio 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.).

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes. 2012. p. 67-89.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 65-80.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tarcia Regina da. Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil. 2015. 223 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E O PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE DE HANS JONAS

SOUZA, Camila Marx Nora¹
SIMÃO, Vera Lúcia²

RESUMO

A educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral da criança, abordando aspectos físicos, sociais, emocionais, cognitivos e éticos. A teoria de Hans Jonas destaca a importância da responsabilidade na formação ética das crianças, refletindo sobre o futuro das gerações. É fundamental respeitar as fases e habilidades adequadas a cada idade, promovendo interações sociais e ambientes educativos que respeitem a dignidade e autonomia da criança. A Base Nacional Comum Curricular também traz o desenvolvimento integral como base da prática educativa na infância. Ao unir a perspectiva de Jonas com estudos clássicos sobre o desenvolvimento infantil como os de Morin, Vygotsky e Wallon, reforça a importância de uma educação que promova a formação humana em sua totalidade.

Palavras-chave: Educação infantil. Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

A educação infantil que é a primeira etapa da educação básica, é sem dúvida um espaço rico e privilegiado, que tem muito a agregar no desenvolvimento integral da criança, onde é possível compreender e melhorar vários aspectos que caracterizam o desenvolvimento integral da criança como social, emocional, cognitivo e ético. Não podemos deixar de citar a importância de respeitar e aprimorar tais habilidades e competências adequadas a idade da criança, assim como na interação social com os outros respeitando suas fazes e as etapas de seu desenvolvimento. Neste contexto, a reflexão ética sobre o cuidado com a infância ganha maior importância, especialmente à luz da filosofia de Hans Jonas (2006), cuja teoria do "princípio responsabilidade" convida a pensar o futuro das novas gerações como uma obrigação moral presente.

Embora Hans Jonas não tenha se dedicado diretamente aos estudos sobre a infância ou até mesmo a pedagogia em si, suas contribuições nos fazem pensar sobre a importância da escola e sociedade na formação ética das crianças. No campo da educação, essa perspectiva ética exige a revisão de práticas pedagógicas, políticas institucionais e estruturas sociais, de forma a garantir ambientes educativos que respeitem a dignidade, a autonomia e os direitos da criança. A perspectiva de Hans Jonas com os estudos clássicos sobre o desenvolvimento infantil, como Morin que traz contribuições significativas para a prática do desenvolvimento integral, como o pensamento complexo e a transdisciplinaridade. Logo, Vygotsky ressalta a importância das interações sociais para o desenvolvimento psicológico e Wallon que propõe uma visão integrada entre afetividade e inteligência, reforça-se a necessidade de uma educação infantil que vai além do ensino de conteúdos, promovendo uma formação humana em sua totalidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) também endossa essa visão ao afirmar que o desenvolvimento integral deve ser o eixo orientador das práticas educativas na infância, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua própria

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Professora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba/SC. E-mail: camila.marxnora@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0009-0009-2789-8053> Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1784801449872836>.

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC/ADEC, RIEC/UNIARP, RIEC ECOFOR, RIEC/FURB. E-mail: vera.simao@uniarp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242> Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

aprendizagem. Vale destacar o Art. 29 da Lei nº 12.796/2013, que altera a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB;

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 2013).

O artigo 29 da LDB, vem reforçar e legitimar a importância de cuidar e pensar na criança como um todo, e buscar da melhor e mais complexa forma seu desenvolvimento integral, para que ela possa ser um adulto mais consciente e para que possamos desde já melhorar nosso ambiente e garantir nosso futuro com crianças e adultos cada vez mais conscientes, pois o conhecimento que a criança adquire na escola com suas vivências é passado a seus pais e familiares. Dessa forma esse artigo tem como objetivo principal discutir a importância da educação infantil no desenvolvimento integral da criança com base no pensamento ético de Hans Jonas.

METODOLOGIA

Durante a realização deste estudo, foi adotada a abordagem descritiva, bibliográfica, uma vez que o estudo busca compreender e relacionar o pensamento do filósofo alemão Hans Jonas sobre o princípio da responsabilidade, com a importância do desenvolvimento integral na educação infantil (0 até 6 anos de idade), e como tal pode contribuir para o desenvolvimento na primeira infância.

A investigação ocorreu em primeiro momento em caráter bibliográfico, com a análise da obra de Hans Jonas, assim como de outros autores que discutem o desenvolvimento infantil. Lembramos que está pesquisa se inicia neste momento e que será aprimorada no decorrer do curso de mestrado, se caracterizando como a primeira parte para a escrita de um artigo científico.

Utilizamos para a pesquisa fontes como livros, artigos acadêmicos, entre outros. Na análise de conteúdo nos limitamos ao campo teórico e reflexivo, como o artigo está em desenvolvimento não contém a aplicação prática ou análise de dados. Seus resultados são restritos a esfera conceitual e teórica.

A TEORIA DE HANS JONAS E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Hans Jonas foi um filósofo alemão que viveu entre os anos de 1903-1993, tem como uma de suas principais ideias e obras o Princípio da responsabilidade, onde é abordada os princípios éticos sobre o ser humano, a natureza e os avanços tecnológicos, colocando a importância de cuidarmos de nosso planeta de forma consciente, sem exagerar no consumo e preservando o meio para as atuais e futuras gerações. Jonas afirma: "Age de modo que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana sobre a Terra" (Jonas, 2006, p. 47). Assim Jonas afirma, de que devemos agir de forma a pensar não somente nas gerações atuais, mas também nas que estão por vir, não somente de forma racional, mas de forma ética e empática.

O desenvolvimento pleno da criança na primeira infância abrange seu desenvolvimento integral e vai desde seu nascimento até os primeiros seis anos (ou 72 meses), durante esse período ocorre grandes transformações na personalidade e formação de caráter da criança, tendo influência direta em seu desenvolvimento integral "o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao ser humano, o papel de uma fonte de desenvolvimento" (Vigotski, 2018, p. 121). De tal forma o ambiente ao qual a criança está inserida e as oportunidades que lhe são oferecidas tanto cognitivamente como de crescimento social e humano, interferem diretamente no desenvolvimento da sua personalidade e de como essa criança verá e agirá sobre o mundo quando ela for adulta.

Podemos perceber a ligação entre O Princípio da Responsabilidade e a importância do Desenvolvimento integral, consciente e eficaz desde a primeira infância.

Esse entendimento considera a criança como um sujeito histórico e cultural, capaz de interagir, criar e transformar o mundo à sua volta. Tal abordagem rompe com perspectivas tradicionais que viam a criança como um ser passivo e incompleto, direcionando-se para uma visão ativa e participativa da infância. Aplicar a ideia de Jonas na Educação Infantil, nos leva a repensar sobre as práticas pedagógicas, pensando não somente no presente, mas também nas gerações futuras. A formação de valores como o respeito, a empatia, a solidariedade e o cuidado com o meio ambiente deve estar no centro das propostas pedagógicas.

Para que essa prática pedagógica seja possível é necessário um contexto que exige a escuta ativa, o estímulo à autonomia e o respeito à pluralidade de todas as crianças. Projetos educativos voltados aos cuidados com a preservação, cultivo de hortas escolares, o zelo com os materiais e os espaços, o trabalho com narrativas e histórias que fomentem o cuidado e a responsabilidade são algumas das estratégias que podem tornar possíveis as ideias de Jonas na Educação Infantil.

A educação infantil deve atuar na formação de valores, atitudes e habilidades sociais, promovendo e equidade onde todas as crianças tenham o que precisam e usufruam das mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizado, segundo Morin (p.39, 2000) "A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso da inteligência geral". Desta forma, a educação infantil pode auxiliar na habilidade de convivência, trabalho em grupo, empatia, respeito, autoconhecimento e autoestima, estimulação motora, física, estímulos variados da linguagem, raciocínio, criatividade entre tantos outros. É através de situações em que a criança vivência brincadeiras, jogos e novas experiências que ela vivência novas ideias, problemas e soluções, desenvolve sua imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que com este estudo, possamos encontrar formas e vivências que venham integrar o pensamento de Jonas no que diz respeito ao princípio da responsabilidade e formas de viver e instruir nossas crianças a serem pessoas mais responsáveis e atentas ao futuro das gerações. Buscamos através do pensamento de Jonas inspiração para incentivar e buscar desenvolver melhor a empatia o cuidado e a ética de nossos alunos já na educação infantil.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, a Prefeitura Municipal de Curitiba em nome da Secretaria Municipal de Educação pela Bolsa de Estudo que possibilitou minha chegada até aqui.

REFERÊNCIAS

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

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Trad. Marjane Lisboa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MORIN, Edgar - **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

VYGOTSKIJ, Lev Semionovich. **La Science du Développement de l'Enfant** – textes pédologiques (1931-1934). Traduzido por Irina Leopoldoff. Suisse: Peter Lang. 2018

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de Suely de Oliveira Sampaio. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E INTERDISCIPLINARIDADE: PERSPECTIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FERRAZ, Alessandra Patrocínio¹
MAIA, Jorge Sobral da Silva²

RESUMO

A atual crise societária e seu impacto nas dinâmicas socioambientais demandam urgentemente mudanças políticas, socioeconômicas e ambientais. Diante deste quadro esta pesquisa objetiva analisar como as produções científicas em revistas da área de Educação Ambiental abordam a temática da Educação Ambiental Crítica e da Interdisciplinaridade, focando na formação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A problemática central é: a análise das produções científicas que articulam essas temáticas no contexto da crise socioambiental contemporânea. A perspectiva metodológica fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e inclui a seleção de periódicos, seguida da identificação de produções, exemplos de práticas, conceituação dos aspectos da Educação Ambiental Crítica, análise de práticas desenvolvidas com vista a ampliar as possibilidades de ensino da Educação Ambiental Crítica em suas dimensões sociopolíticas, físicas e biológicas, para a formação integral do indivíduo.

Palavras-chave: Educação Básica. Materialismo histórico-dialético. Meio ambiente. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está em desenvolvimento e aborda, em linhas gerais, que no Brasil as produções teóricas sobre Educação Ambiental, vêm sendo realizadas de maneira predominantemente crítica. No entanto, no contexto escolar tem sido abordada de forma “crítico-reprodutivista”, como aponta Saviani (2011). Essas práticas educativas e pedagógicas se baseiam em uma compreensão reducionista dos agentes que frequentemente contribuem para os problemas ambientais que observamos atualmente.

Com isso, a reflexão pode se evidenciar frágil não contribuindo com a práxis na realidade escolar e sua importância para a exploração de estratégias efetivas para a Educação Ambiental no cotidiano educacional (Guimarães, 2005). A instituição escolar desempenha um papel relevante na promoção de um entendimento crítico sobre as questões socioambientais entre os professores, professoras e estudantes. Para que isso se torne concreto, é imperativo investir na formação continuada dos professores, possibilitando que eles conduzam reflexões e implementem práticas, instituindo a práxis histórico-crítica no âmbito escolar. Esse processo formativo não apenas enriquece a atuação docente, mas aprimora a reflexão dos estudantes a aplicarem esses conhecimentos em suas práticas sociais.

Segundo Maia (2018), a Educação Ambiental Crítica na escola pública está vinculada à formação permanente dos professores e às diversas concepções no processo formativo docente. Diante disso, o autor destaca que os “[...] conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e culturais produzidos pela humanidade” ao longo dos anos são conceitos relevantes para a construção da sociedade, e cabe ao professor compreendê-los para estabelecer um processo de ensino aprendizagem transformador (Maia, 2018, p. 15-16).

A partir dos pressupostos apresentados esta pesquisa busca compreender como as produções científicas abordam a Educação Ambiental Crítica nos anos iniciais do Ensino

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPEd Jacarezinho PR. E-mail: alepaty10@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0748-355X>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8536426562915921>

² Universidade Estadual do Norte do Paraná - Prof. Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPEd Jacarezinho PR. E-mail: sobralmaia@uenp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4066-738X>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9841385363737957>

Fundamental e para fazer esta análise e entender este contexto, e ainda, analisar como as produções científicas em revistas da área da Educação Ambiental, abordam esta temática nesta fase da Educação Básica. Assim, ao analisar as produções científicas, compreender as dimensões trabalhadas na Educação Ambiental Crítica e quais os fatores merecem atenção para a proposição de metodologias críticas e emancipatórias de ensino.

Ainda intentamos pesquisar e selecionar as revistas da área de Educação Ambiental para identificar as produções científicas das revistas selecionadas relacionando exemplos e possibilidades de trabalho sobre Educação Ambiental Crítica no Ensino Fundamental identificando a conceituação das características para o ensino da Educação Ambiental Crítica presente nas publicações científicas, o que possibilitará, em tese, analisar o desenvolvimento das práticas desenvolvidas nos trabalhos analisados. Os dados obtidos poderão orientar a produção de um guia didático sobre Educação Ambiental Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental e realizar uma formação com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a Educação Ambiental Crítica.

Ao final das análises será possível, a princípio, entender como as produções científicas em revistas da área da Educação Ambiental, veem abordando a Educação Ambiental Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se há relações entre as pesquisas analisadas, e se de fato ocorre uma Educação Ambiental Crítica. Dessa maneira, busca-se identificar possibilidades diversificadas para trabalhar a Educação Ambiental Crítica e provocar reflexões para um ensino que verdadeiramente contribua com uma educação ambiental emancipatória e possibilite a reflexão crítica e a ação transformadora em relação a problemática socioambiental contemporânea.

METODOLOGIA

Para abordar a problemática da educação ambiental de forma crítica, a metodologia empregada nesta pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético. Essa abordagem permite uma análise profunda das relações sociais e dos contextos históricos que moldam as percepções e práticas ambientais. Segundo Marx (2011), a realidade social é construída a partir das condições materiais e das relações de produção, o que nos leva a entender a educação ambiental não apenas como um processo de transmissão de conhecimento, mas como uma prática política que deve considerar as desigualdades sociais e os conflitos de interesse envolvidos na questão socioambiental.

Nesse sentido, a educação ambiental crítica deve promover a reflexão sobre as práticas cotidianas dos indivíduos e sua relação com o ambiente, levando em conta as estruturas sociais que influenciam essas práticas. A partir dessa perspectiva, é possível desenvolver uma condição crítica e analítica que considere as dimensões sociais, econômicas e políticas da crise socioambiental.

Com o intuito de reunir e analisar os conhecimentos produzidos sobre o tema: Educação Ambiental Crítica e interdisciplinaridade: perspectivas e formação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamenta-se a pesquisa em uma revisão bibliográfica como procedimento metodológico, possibilitando fazer todos os levantamentos de dados e organização das análises e resultados (Sampaio; Mancini, 2007). Para os autores Sampaio e Mancini (2007), são necessários 5 passos: definição da pergunta, busca de evidências, revisão e seleção de estudos, análise metodológica dos materiais e exposição dos resultados.

Desta maneira, o primeiro passo é a definição da problemática da pesquisa, e analisar como as produções científicas em revistas da área da Educação Ambiental veem abordando o assunto da Educação Ambiental Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com base neste objetivo, surge a problemática: Como as produções científicas abordam o tema da Educação Ambiental Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para responder esta problemática, o levantamento de dados escolhidos foi o de renomados bancos para selecionar as produções científicas, como o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca

Virtual em Saúde do Ministério da Saúde (BVS) Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), (REMEA) Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental e (Revpea) Revista de Pesquisa em Educação Ambiental, Plataforma Sucupira, além dos bancos eletrônicos ERIC, Pub Med e SciELO. Esta revisão busca fundamentos teóricos para subsidiar elementos na fundamentação e desenvolvimento de ações efetivas, mas adiantes, para à sistematização da produção acadêmica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Diversos documentos que orientam a educação no Brasil abordam a Educação Ambiental, enfatizando a importância dos recursos naturais e a necessidade de seu uso consciente e responsável. Além disso, reconhecem a escola como um agente fundamental para a promoção da sustentabilidade socioambiental. No entanto, observa-se uma fragilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à Educação Ambiental Crítica, o que não propicia condições para análises e ações aprofundadas que promovam uma formação realmente crítica e reflexiva sobre o meio ambiente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determina que a educação deve desenvolver o educando, garantindo em sua formação meios para progredir no trabalho e em estudos futuramente, assegurando uma formação comum que seja capaz de exercer a cidadania, respeitando as diversidades culturais, sociais e econômicas de cada região (BRASIL, 2013). A partir dessa finalidade da educação, assim como estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino deve desenvolver no aluno “[...] a capacidade de compreender e interpretar o mundo” e, com isso, fazer “[...] escolhas mais conscientes em diferentes situações do cotidiano” (BRASIL, 2018, p. 28).

A BNCC, muitas vezes, apresenta uma abordagem superficial, limitando-se a conceitos de preservação e consumo responsável, sem fomentar uma compreensão mais aprofundada das questões socioeconômicas, políticas e culturais que envolvem a relação do ser humano com o meio ambiente. Essa lacuna dificulta a formação de estudantes capazes de compreender as complexidades ambientais e de atuar de maneira crítica e emancipadora frente aos desafios ambientais atuais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), trazem que a educação deve contribuir para o desenvolvimento integral do educando, portanto, deve garantir uma formação integral, levando o estudante a tornar-se um cidadão crítico que respeite as diversidades culturais, sociais e econômicas (BRASIL, 1997). Dessa forma, o trabalho pedagógico pode mobilizar, nos espaços escolares, uma diversidade de materiais que contribuam para esta reflexão com base em ações que melhorem a qualidade de vida dos indivíduos e transformem o meio social.

O Artigo 1º da Lei nº 9.795, define a Educação Ambiental como um conjunto de processos que possibilitam tanto ao indivíduo quanto à coletividade desenvolverem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. Essa abordagem enfatiza a importância do meio ambiente como um bem comum essencial para a promoção de uma qualidade de vida saudável e para a sustentabilidade, conforme estabelecido pela legislação brasileira (BRASIL, 1999).

Entretanto, é relevante considerar os dizeres de Marx (2017), apontando que na evolução das sociedades humanas, o ser humano começou a modificar os ambientes para promover seu processo de humanização. No entanto, essa interação nem sempre se dá de forma harmoniosa. Um exemplo disso é a degradação da natureza resultante da exploração capitalista. Podemos afirmar que a natureza humana não é simplesmente uma característica inata do ser humano, mas sim, uma elaboração que resulta de suas próprias ações. Portanto, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13).

Na abordagem crítica do processo educativo, o conceito em questão destaca a interconexão entre sociedade e natureza, ressaltando os fatores que contribuem para a atual crise socioambiental. Esse enfoque não apenas analisa as consequências dessa crise,

mas também propõe estratégias para enfrentá-la, visando superá-la. Baseia-se, com foco na análise crítica dos princípios que sustentam a dominação humana e os processos de acumulação de capital, para refletir com possibilidade de enfrentar as desigualdades e as injustiças socioambientais a partir do ato educativo. Assim, a Educação Ambiental é entendida como um instrumento crítico, emancipador e transformador. (Maia, 2015; Layrargues; Lima, 2014).

A Educação Ambiental Crítica, traz como abordagem educativa, ações que se concentram em reflexões coletivas, nas quais os indivíduos são guiados para o desenvolvimento de uma criticidade em relação às questões socioambientais, promovendo interações que, fundamentadas teoricamente pelos estudos presente em livros, artigos e produções científicas, artística e filosóficas abre-se a possibilidade de conexão com a realidade socioambiental e ultrapassando os limitantes da vida cotidiana, agora qualificados pelos conteúdos escolares (Maia, 2015; Saviani, 2011). Trata-se de uma educação política que tem como foco a intervenção social, sendo concebida como um espaço educacional que favorece a transformação da sociedade em todos os seus aspectos (Guimarães, 2007).

A Educação Ambiental cada vez mais é discutida na sociedade, o meio ambiente tornou-se um assunto destacado nas últimas décadas. Há uma necessidade da alfabetização científica na formação de todo cidadão, e trabalhar a Educação Ambiental tornou-se obrigação dentro da Educação Básica (Lopes; Abílio; Moura, 2023). Há muitas questões ambientais que devem ser consideradas, como seu caráter interdisciplinar e complexo.

Costa e Loureiro (2015), propõem que uma conexão entre Educação Ambiental, dialética marxista e interdisciplinaridade, fundamentada em uma perspectiva crítica, atua como um elemento material que favorece a transformação da prática social, ao adotar uma postura crítica em suas proposições com o objetivo de promover mudanças na realidade.

Assim, a Educação Ambiental deve passar pela problematização, trazendo para a sala de aula as contradições presentes no cotidiano, e o professor tem o papel formador de mediar esta relação (Maia, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pode oferecer contribuições para a prática docente, ao incentivar a reflexão acerca de questões centrais relacionadas à Educação Ambiental Crítica. Ao final da pesquisa, espera-se delinear as concepções de ensino interdisciplinar e identificar oportunidades para a ampliação das práticas pedagógicas nesse campo. Espera-se que este trabalho estimule a reflexão sobre o tema e desperte novos enfoques nos docentes para abordar a Educação Ambiental Crítica com os alunos dos anos iniciais, considerando que a formação do pensamento crítico e emancipatório se inicia nessa faixa etária. Dessa forma, vislumbra-se proporcionar discussões e reflexões que possam enriquecer a prática na Educação Básica.

O processo educativo desempenha um papel relevante no desenvolvimento de princípios sociais que favorecem uma compreensão aprofundada da hegemonia capitalista e da alienação midiática presentes na sociedade contemporânea. Portanto, o ensino deve fomentar processos reflexivos e emancipatórios que necessitam ser iniciados nos primeiros anos do Ensino Fundamental, promovendo práticas críticas e reflexivas ao longo da trajetória escolar dos estudantes. A Educação Ambiental Crítica é desafiadora, devido às suas dimensões ecológicas, históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas, socioambientais e ao seu caráter interdisciplinar. Essas abordagens são essenciais para a elaboração de estratégias que visem a uma reestruturação do atual modelo de sociedade, com o objetivo de promover o equilíbrio entre o sistema social humano e a natureza.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2013. 562 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 29 de maio de 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF. 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 09 maio de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Educação Ambiental, Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília (DF)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pnea.pdf>. Acesso em 20 maio de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 04 de jun. de 2024.

Costa, C. A. S.; Loureiro, C. F. B. Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 3 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/69x8SrGJ3n5k7bnnKvSVDJm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 23 de out. de 2024.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um embate?** 3ª Ed. Campinas: Papirus, 2005.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação: Ministério do Meio Ambiente: UNESCO, 2007. p. 85-93. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf> Acesso em 26 de ago. de 2024.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, p. 23-40, jan-mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/> Acesso em 26 de out. de 2024.

LOPES, T. da S. ABÍLIO, F. J. P. MOURA, A. da R. **Educação Ambiental Crítica**: Possibilidades Colaborativas no Ensino de Ciências da Formação Inicial de Pedagogia. Revista Contexto & Educação, ano 38, n. 120, Editora Unijuí: João Pessoa, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.11752>. Acesso em: 26 de agosto de 2024.

MAIA, J. S. da S. Formação permanente de professores e a educação ambiental crítica no contexto da escola pública. PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. ISSN 1984-4352 Macapá, v. 11, n. 2, p. 07-19, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/e53f/05b14779d4ea6b9b16780968e7427579a7c0.pdf> Acesso em: 22 set. 2024.

MAIA, J. S. da S. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. Curitiba: Appris Editora, 2015.

MARX, Karl. Grundrisse: **Manuscritos econômicos** de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M.C. **Estudos de revisão sistemática**: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Rev. Bras. Fisioter., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbfi/v11n1/12.pdf>. Acesso em 20 de ago. de 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA: DOUTORADO SANDUÍCHE NA UNIVERSIDADE DO ALGARVE EM FARO/PORTUGAL – NAS TRILHAS DA RESILIÊNCIA DOCENTE

SOUZA-POMIECINSKI, José Antunes de¹
SOUSA, Carolina Silva²

RESUMO

Este trabalho tem a intenção de relatar o processo formativo desenvolvido na experiência de Doutorado Sanduíche na Universidade do Algarve em Faro no país de Portugal. A pesquisa contou com Bolsa CAPES por meio do Edital 06/2024. A duração foi de seis meses, respectivamente de setembro de 2024 a fevereiro de 2025. Na Universidade do Algarve, que possui parceira de internacionalização com a Universidade de Caxias do Sul onde sou doutorando em educação. O trabalho desenvolvido se deu no Grupo de Pesquisa Resuperes – *Resilience in Higher Education*. Tal oportunidade amplia o alcance do pesquisador em processo formativo bem como aproxima estudos, experiências, projetos entre as Universidades, entre as produções científicas nos respectivos países e abrem novas portas. A metodologia foi bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Relato. Internacionalização. Pesquisa. Resiliência Docente.

INTRODUÇÃO

A partir do ingresso no Doutorado, o acadêmico se inscreve em variados seminários, disciplinas que vão desde a oferta de aporte teórico que contempla a excelência da área em que estuda e promove o contato do acadêmico com variados autores, autoridades da área bem como motiva a participação contínua em grupos de pesquisa, em pesquisas em andamento, em eventos locais, regionais e internacionais.

Os créditos dispostos na grade curricular ocupam a maior parte do tempo no primeiro ano do doutorado, o que, metodologicamente, é previsto nos editais referentes à internacionalização, uma vez que podem solicitar que para a inscrição, o acadêmico tenha cursado número de créditos suficientes ou acima de um ano no curso, tenha realizado as proficiências em idiomas estrangeiros e, em alguns casos, que tenha sido aprovado no exame de qualificação da tese.

Para participar da seleção na Universidade contemplada pela Capes pelo edital, o acadêmico deve ter com o orientador, parceria em Universidade internacional e essa Universidade deve ter orientador disponível para acolher o mesmo no estrangeiro pelo período previsto e ali orientar as atividades pertinentes no projeto selecionado e até sugerir novas parcerias tanto para o presente quanto para o futuro.

As atividades desenvolvidas no exterior são motivadas em especial pela figura de coorientação em acordo com a orientação da Universidade à qual o estudante pertence no Brasil. O acadêmico passa a ser chamado de investigador. É considerado professor e dele se espera envolvimento para aprender, compartilhar e ensinar.

O processo de inscrição requer do doutorando a inteira clareza de que é um compromisso que envolve múltiplos fatores, tais como pesquisa, dinheiro público, orientadores, universidades, dedicação exclusiva, produção científica, diálogo constante, aprendizado de idiomas, abertura para convivência com diferentes nacionalidades, com costumes os mais diversos possíveis, autonomia para atividades básicas como alimentação, cuidado com a saúde, viagens com múltiplos meios de transporte, coragem de situar-se em ambiente diverso, etc.

¹ Universidade de Caxias do Sul/ Brasil e Universidade do Algarve/Portugal. E-mail: jaspomiecinski@ucs.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5459-0454>, <http://lattes.cnpq.br/6357933830047099>.

² Universidade do Algarve/ Portugal. E-mail: csousa@ualg.pt; orcid: 0000-0002-6663-372X; <http://lattes.cnpq.br/3546671954817440>.

METODOLOGIA

O processo de participação em intercâmbios de pesquisa implica em alguns fatores, tais como: a) a seleção, aprovação e implementação burocrática da Bolsa e b) o período da vivência da experiência na Universidade do Exterior. Nas primeiras reuniões na Universidade que nos recebe são realizados os planejamentos e cronogramas das atividades para o período. São as mais variadas: 1) Participação em seminários temáticos, no meu caso, foram referentes aos eventos do Grupo Resuperes. 2) Visitas a Unidades Escolares, com entrevistas relacionadas ao tema de pesquisa da tese, a saber: “Espiritualidade e Educação – a formação continuada e permanente do Professor”. O objetivo principal da experiência em doutorado sanduíche foi o desenvolvimento de um capítulo da tese intitulado: “Nas trilhas da Resiliência Docente”, uma vez que compreendemos a resiliência como um fator que pode ser resultante da Espiritualidade também. Como maior trabalho para pesquisa e produção fez-se uso do procedimento bibliográfico.

DESENVOLVIMENTO

O grupo de pesquisa Resuperes teve sua fundação na Universidade do Algarve e a presidente foi a Professora Carolina Silva Sousa, minha orientadora no exterior. Todo o trabalho foi patrocinado pela União Europeia e envolveu: 1) Universidad de Granada (Espanha); 2) Università Degli Studi Suor Orsola Benincasa (Itália); 3) Univerzitet u Beogradu (Sérvia); 4) Hogskulen PA Vestlandet (Noruega) e 5) Universidade do Algarve (Portugal). Foram realizados seminários temáticos em cada uma dessas Universidades dos anos de 2022 até janeiro de 2025 quando houve o *International Congress RESUPERES* de encerramento dessa primeira versão do Projeto Resuperes, que deve ter continuidade nos próximos anos. Para este evento, foi produzido artigo em parceria com a orientação do Brasil e de Portugal para submissão, apresentação e publicação do artigo *On the trails of academic resilience: a look at the contribution of spirituality* (Nas trilhas da Resiliência docente: um olhar sobre a contribuição da espiritualidade). Segundo Souza-Pomiecinski *et al* (2025, p.92): “In education, the presence of resilience attitudes are *conditio sine qua non* for the satisfactory and/or fulfilling course of life for the teacher³.” A resiliência é um fator positivo na carreira docente.

Houve ainda incentivo à participação em eventos e seminários no Doutorado de Filosofia na Universidade de Roma acima citada com contribuição às discussões da tese, bem como participação em eventos internacionais como a aproximação para parceria com *Pontifical University of John Paul II* de Cracóvia, na Polônia para pesquisas futuras.

Como síntese, a comunicação apresentada no Seminário L'Umano da Universidade Romana foi o auge do Doutorado Sanduíche, com exposição e publicação. Teve-se a intenção de refletir sobre a prática de espiritualidade no cotidiano e os benefícios para a vida performativa docente. Por isso, evoca-se a compreensão de trilhas, isto é, um caminho a percorrer e em algum nível alcançar/vivenciar a resiliência, pois ela seria um produto/resultado de uma prática de espiritualidade na vida de cada indivíduo, aqui especificamente, do docente.

Como ponto de partida do conceito de Espiritualidade, realizou-se a leitura de obras de Boaventura de Bagnorégio (1218-1274), um teólogo e filósofo italiano. O autor disserta acerca da visão humanística da educação e a sua relação com a Filosofia Medieval, fazendo um importante desdobramento na ótica de itinerário performativo – da espiritualidade ao aprender e ensinar. Boaventura perpassa um processo pedagógico para o alcance da sabedoria e, deixa claro no seu trabalho de itinerário da mente para Deus, que este caminho é o amor a Deus, é a realização da experiência pedagógica, o que segundo Mannes (2002, p. 33-34): é “[...] o ardentíssimo amor a Jesus Cristo crucificado em forma de

³ Tradução nossa: “Na educação, a presença de atitudes de resiliência é condição *sine qua non* para o curso de vida satisfatório e/ou gratificante do professor.”

Serafim alado”, e Francisco de Assis é modelo pois quem fez este caminho é quem tem maior autoridade para ensiná-lo/ motivá-lo.

Ainda como construção de referencial teórico com vistas à tese de Doutorado em desenvolvimento, participei de seminários no doutorado de filosofia da *Pontificia Università Antonianum* de Roma com os seguintes temas: a) *La filosofia legge il Cantico delle Creature*, com participação e entrega de trabalho escrito ao final do seminário; b) *L’Umano: Seminario permanente internazionale di ricerca filosofica*, que possui doutorandos de vários países do mundo com trabalhos previamente avaliados e aprovados. As exposições são em italiano com trabalhos em inglês para facilitar a compreensão de todos. Neste evento, apresentei um desdobramento do trabalho da pesquisa que realizei no doutorado sanduíche, teve o título: *Costruire la resilienza dalla prospettiva dell’interesse umana* (Construir a resiliência a partir da perspectiva da totalidade humana) e devido à minha participação, realizei visita à Universidade por ocasião de Inauguração do Ano Acadêmico 2024/2025 no *Convegno celebrativo su San Bonaventura nel 750° anniversario della morte*. Em função da minha participação nos dois eventos citados, fui convidado a participar de um terceiro, no mesmo doutorado em Filosofia chamado *Seminario di ricerca online “La filosofia incontra Marc Chagall”*. As leituras das obras de Chagall despertam a sensibilidade para a análise da experiência humana nas mais variadas situações.

Como atividades no período de Doutorado no exterior, ainda lecionei com meu orientador da Universidade Brasileira, uma aula para a Universidade de Santa Maria no curso de graduação em Ciências da Religião, falando sobre a pesquisa em desenvolvimento e lecionei na inauguração do Semestre Acadêmico do Mestrado em *Ciências da Religião* da Escola Universitária Católica de Cabo Verde. Estes eventos foram feitos de maneira online. Em ambos, abordei sobre a pesquisa, a metodologia até então utilizada e houve frutuoso diálogo em ambos os eventos.

Outro fato importante para experiências internacionais é o conhecimento em outros idiomas, apesar de já ter a certificação de proficiência exigida nos programas de doutorado em inglês e espanhol e ter estudado italiano, no dia a dia, mais e mais se faz necessário tal conhecimento para compreender os outros e expressar-se. Em Portugal, no grupo de estudos convencionou-se que seria em espanhol devido a presença de participantes que não dominavam o português. O evento *Resuperes* foi totalmente em inglês, sendo que nas comunicações de pesquisa, foi possível em português ou espanhol devido a composição das mesas de comunicação. Os eventos relacionados à Universidade de Roma foram totalmente em italiano. É *conditio sine qua non* o conhecimento em inglês, porém estas línguas citadas são um fator que tende a facilitar o processo. Nós, brasileiros, devemos dar atenção à essa necessidade com urgência. Se não há o domínio idiomático, se faz necessário o esforço para compreender e responder da melhor maneira possível. Importante salientar, que o investigador não é visto como um mero estudante, e sim um professor, com responsabilidades inerentes, portanto, a comunicação não pode e nem deve ser debilitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência de seis meses ocasionou frutos de grande valia para a tese em desenvolvimento e projetou novas perspectivas para o futuro, tanto na continuidade da pesquisa como em novas parcerias, colaborando para que a pesquisa e os projetos também pudessem ser desenvolvidos e continuados no Brasil, visando contribuir para a formação docente.

O acadêmico/investigador terá acesso a um mundo amplo de oportunidades, aprendizados e conhecimentos. É necessário abertura, maturidade, comprometimento e disposição para interagir a todo momento. Desta forma, a pesquisa no Brasil é reforçada bem como as Universidades do exterior também são fortalecidas. Por experiência própria e com inteira convicção, compreendi que somos aguardados e temos sempre algo a contribuir, pois essas Universidades também têm interesse em enviar investigadores para nossas Universidades.

Encerro deixando uma mensagem de incentivo: se há interesse - se prepare, organize um projeto de pesquisa alinhado com a orientação, pesquise os editais para a modalidade e se inscreva para concorrer. Os editais saem de ano em ano, isso oportuniza tempo de preparo, de produção científica para a seleção e de estudo de idiomas. As oportunidades existem, mas raramente isso será ofertado sem a contrapartida do esforço acima da média. Por isso, você que deve buscar o apoio de seu orientador. Como diriam os portugueses: *Força!* Ou os italianos: *Coraggio!*

AGRADECIMENTOS

Agradecimento às respectivas instituições: a) Universidade de Caxias do Sul; b) Universidade do Algarve; c) Pontifícia Università Antonianum de Roma, pela acolhida nos seminários de pesquisa e especial agradecimento à Capes pela Bolsa disponibilizada por meio de seleção em edital.

REFERÊNCIAS

MANNES, J.O **transcendente imanente**: a filosofia mística de São Boaventura. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA-POMIECINSKI, J. A. ROSA, G. A; MARTIRES, H.; SOUSA, C. **On the trails of academic resilience: a look at the contribution of spirituality**. In: SOUSA, Carolina; CEPERO GONZÁLEZ, María del Mar; BORGES, Maria Leonor; GONÇALVES, Carla Dionísio; MÁRTIRES, Hugo (org.). Proceedings of Education International Congress/Multiplier Event RESUPERES "Resilience in Higher Education". Faro: University of Algarve, School of Education and Communication, 2025. p. 86–98. ISBN 978-989-9244-07-8. DOI: <https://doi.org/10.34623/ha1e-1232>.

ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS VIVENCIADAS POR PROFESSORES BRASILEIROS EM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EM LÍNGUA INGLESA (PDPI), NOS ESTADOS UNIDOS, SOB O VIÉS DA TRANSCULTURALIDADE E DA COMPLEXIDADE

LIMA, Daiane Patrícia¹
BECKER, Fabiana Dalila²
BONIN, Joel Cezar³

RESUMO

O artigo analisa o impacto do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI), na Universidade de Austin (Texas-Estados Unidos), 2023, em parceria entre CAPES (Brasil) e fundação Fulbright (EUA), para compreender o fortalecimento das habilidades linguísticas e formação intercultural de professores de Língua Inglesa. Utilizou-se teoria enunciativa discursiva, Bakhtin (2017), formação da transculturalidade, Kramsch (2016, 2019) e paradigma da complexidade, Larsen-Freeman e Cameron (2008). É um estudo qualitativo, com revisão bibliográfica e questionário aplicado aos professores participantes do PDPI. A análise dos dados se dá pela Análise de Conteúdo, Bardin (1977). Os resultados demonstram desenvolvimento da consciência intercultural e reforçam a visão da sala de aula como um sistema complexo, influenciada por múltiplos fatores e interações dinâmicas. Foi possível constatar que os professores passaram a adotar práticas pedagógicas integradas, incorporando lições aprendidas no PDPI.

Palavras-chave: Interculturalidade. Transculturalidade. Paradigma da complexidade.

INTRODUÇÃO

O PDPI (Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua inglesa nos Estados Unidos) é um projeto desenvolvido em parceria com a embaixada americana e com a Comissão Fulbright, do governo dos Estados Unidos, sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se de um curso intensivo de seis semanas em universidades daquele país, com atividades acadêmicas e culturais. Um dos objetivos do programa é proporcionar a imersão no cotidiano de um país de língua inglesa, expandindo a capacidade de contextualização histórica e cultural no ensino do idioma (Brasil, 2024).

O objetivo do artigo é analisar como os professores de Língua Inglesa, participantes do PDPI no ano de 2023, perceberam os aspectos da interculturalidade e da transculturalidade e, de que forma, o contexto da imersão vivenciada nos Estados Unidos reverberou e ainda reverbera na prática docente da rede pública da educação brasileira, buscando refletir sobre movimentos de coadaptação vivenciados em 2023 sob a ótica do paradigma da complexidade.

As teorias utilizadas foram: a) Teoria Enunciativa Discursiva - Bakhtin (2017); b) Ensino de Línguas Adicionais para a Formação da Transculturalidade - Kramsch (2016, 2019) e c) o paradigma da complexidade, de Larsen-Freeman e Cameron (2008), presente na prática pedagógica da sala de línguas.

Este estudo é denominado como qualitativo, por utilizar revisão bibliográfica e de aplicação por conter coleta de dados com base em um questionário aos professores

¹ Mestra em Estudos de Linguagens pelo Programa de pós-graduação em estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Belo Horizonte, MG. Professora da educação básica da SED- MG. Email: daianellima@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8939248509693722> Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3740-3688>

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB-UNIARP). Professora da educação básica da SED- SC. E-mail: fabianadalila35@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3213170292249913> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6267-5965>

³ Doutor em Filosofia PUC-PR (2020). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB-UNIARP). Email: joel@uniarp.edu.br Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609>

participantes do PDPI, na Universidade de Austin, Texas. As respostas foram analisadas posteriormente pela Análise de Conteúdo de Bardin (1977). O questionário foi aplicado aos professores participantes do PDPI na Universidade do Texas, Austin, no ano de 2024, por meio do *Google Forms*.

Os resultados indicam que a experiência intercultural pode trazer novas percepções àqueles que dela fazem parte. Entende-se que a formação inter e transcultural do profissional de línguas pode contribuir significativamente para a atribuição de sentidos à sua prática pedagógica. Além disso, depreende-se que os movimentos complexos e coadaptativos da sala de aula acontecem o tempo todo e são essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem.

METODOLOGIA

Este artigo utilizou a técnica de revisão bibliográfica para a construção da base epistemológica cuja temática tratou da consciência cultural, da transculturalidade e da complexidade no ensino de línguas.

Além disso, procurou-se identificar a percepção dos participantes por meio de um questionário semiestruturado, aplicado no ano de 2024 (um ano depois do curso de imersão), intitulado *A transculturalidade e a complexidade envolvidas na experiência linguística e cultural no PDPI e sua relevância para a prática pedagógica*. O questionário foi composto por 15 perguntas, sendo algumas fechadas e outras abertas, enfocando informações em relação ao impacto da experiência intercultural na formação transcultural dos participantes, à complexidade envolvida nas aulas ministradas nos EUA e as implicações reverberadas na prática pedagógica quando retornaram ao Brasil. Após a elaboração do questionário e sua respectiva criação no *Google Forms* (<https://forms.gle/tG4DiNT9W7kqb4gX8>), acompanhado por um termo de consentimento de participação voluntária na pesquisa, o mesmo foi enviado por *WhatsApp* para um grupo de 32 possíveis respondentes. Deste total, obtivemos respostas de 15 docentes participantes do PDPI de 2023 na UT (Texas University), EUA, o que pode ser considerado como suficiente, havia vista que 46,8% do total de possíveis respondentes colaborou com a presente pesquisa.

Para a análise dos dados, foram utilizadas as premissas da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), com o objetivo de identificar significantes lexicais que explicitassem as perspectivas desses participantes. Foram utilizadas técnicas sistemáticas que consistem na apreensão da mensagem e na decomposição das respostas do questionário em fragmentos (palavras-chave, termos específicos ou frases significativas) capazes de revelar as “vozes dos participantes”.

Também, para análise dos dados, foram utilizados os preceitos teóricos de Larsen-Freeman e Cameron (2008) para descrever as experiências de aprendizagens compatíveis com o SAC (*Sistema Adaptativo Complexo*), considerando assim o contexto como parte integrante do processo (Ushioda, 2015).

Por fim, apresenta-se uma reflexão sobre o impacto da imersão intercultural na ressignificação cultural e na educação transcultural dos participantes, a aplicabilidade da teoria da complexidade e uma breve discussão das implicações da experiência para a prática pedagógica desses profissionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Em uma sociedade cada vez mais globalizada e interconectada, aprender línguas adicionais torna-se uma necessidade. A partir dessa realidade, Bakhtin (2017) elucida a aquisição linguística (língua materna ou adicional) ao defender a linguagem como prática discursiva, intrinsecamente relacionada ao grupo linguístico e cultural ao qual o indivíduo pertence, o que torna sua teoria enunciativa-discursiva relevante e atual.

Na perspectiva bakhtiniana de aprendizagem de línguas, o processo de aquisição se dá, primeiramente, pela compreensão da palavra (cultura) do outro e no contexto desse

outro, pois as circunstâncias sempre se diferem, alterando assim os significados das palavras. Por isso, a palavra sempre se dá em um jogo de relações dialógicas.

Kramersch (2019) defende a necessidade da aprendizagem de línguas adicionais voltada ao desenvolvimento da transculturalidade, definida por ela como o resultado da intersecção entre culturas diversas, moldada pelas interações e pelas experiências interculturais, o que leva o sujeito a uma terceira perspectiva de entendimento da realidade (*in between*). A transculturalidade vai além da mera coexistência de diferentes culturas, pois envolve a troca, a adaptação e a reconfiguração de elementos culturais em um processo contínuo de influência mútua.

Corroborando as ideias de Kramersch, Becker (2023) defende que o processo interativo ao qual o sujeito é exposto ao longo do processo de aprendizagem de um idioma, coloca-o, inevitavelmente, em uma posição transcultural, pois “[...] o aprendizado de uma nova língua é um dos componentes que envolvem o conhecimento e a familiarização com aspectos culturais dos povos que falam uma determinada língua. A língua é o veículo mais importante de interação social e está vinculada à cultura de um grupo social” (Becker, 2023, p. 38).

No que tange à teoria da complexidade, os preceitos de Larsen-Freeman (1997) caracterizam e explicam o processo de aprendizagem de línguas adicionais como algo de caráter não-linear. Para a autora, o movimento de aprendizagem é contrário a um sistema de causa e efeito, desmistificando grande parte da teoria existente na qual poderíamos enxergar o ambiente escolar apenas com a presença do professor ensinador e do estudante aprendente, o que levaria a desconsiderar todo o contexto em volta do processo de ensino e de aprendizagem.

Os estudos sobre *Sistema Adaptativo Complexo-SAC* de Larsen-Freeman e Cameron (2008) abordam o Paradigma da Complexidade como pilar inicial para a compreensão dos processos de aprendizagem. Para elas, o sistema é caótico por abarcar situações imprevisíveis. As autoras relacionam o caos às condições iniciais do sistema, de forma que podemos alterar as condições iniciais que o caos tende a formar, buscando uma readequação do sistema. Esse movimento nos parece, inicialmente, um movimento de causa e efeito, mas a realidade é que, ao provocar mudanças nas condições iniciais do sistema, ele tende a se comportar de maneira aleatória e imprevisível, evidenciando a não previsibilidade do sistema.

Lima (2023) descreve, em seu trabalho, um contexto de coadaptação do sistema vivenciado por uma professora de língua inglesa do Ensino Médio. Segundo ela, houve uma provocação do sistema pois ao sair de um ambiente fechado e linear, no qual não havia o uso de recursos didáticos digitais, a professora viu-se desafiada a aventurar-se em uma proposta didática nova, com elementos multimodais, que proporcionaram novas experiências de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, 40% dos participantes relataram dificuldades com a alimentação, 13,3% com algum costume local e 26,7% com o sistema educacional.

Em relação ao choque cultural, para Novinger (2001), a nossa percepção de realidade é o processo interno pelo qual selecionamos, avaliamos e organizamos os estímulos do mundo externo. Tais percepções são aprendidas desde o momento em que nascemos e, portanto, são o resultado das nossas experiências culturais. Assim, a “cultura é a matriz pela qual a percepção e os processos de comunicação verbal e não-verbal se desenvolvem (Novinger, 2001, p. 23).

Kramersch (2016) compreende que o aprendizado cultural não deve ser considerado como um complemento ao aprendizado de línguas, mas sim como uma parte integral desse processo, uma vez que a linguagem é essencialmente um fenômeno social e cultural. Sob esse ponto de vista, a imersão intercultural torna-se fundamental na formação docente do professor de línguas adicionais.

Dito isso, a análise dos movimentos de coadaptação dos professores no contexto teve como resultado principal o fato de que, 33,3% dos entrevistados responderam que não houve adaptabilidade por parte dos professores americanos em relação à turma de

brasileiros, 66,7% dos participantes descreveram algum movimento de adaptação dos professores americanos em relação à turma.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) explicitam o movimento de coadaptação como uma fase em que o sistema, após sofrer perturbações, tende a se desestabilizar. Elas afirmam que esse é um movimento natural do sistema que, por sua vez, busca pela adaptação. Ainda segundo as autoras, esse movimento é cíclico e presente no processo de ensino e aprendizagem, sendo tão necessário para manutenção tanto do ensino como da aprendizagem de línguas.

Ao compreender a sala de aula como um sistema complexo, Larsen-Freeman (2016) pontua que a forma como as cadeiras estão dispostas em sala de aula, a forma como a aula é conduzida e como cada elemento do sistema reage a uma perturbação, são variáveis que contribuem para a aprendizagem. A autora explica também que o ambiente físico deixa de ser um pano de fundo para desempenhar um papel mais importante, juntamente com outros elementos do sistema.

Em linhas gerais, a análise dos resultados evidenciou que a relação entre a transculturalidade e a complexidade da sala de aula se revela intrínseca e multifacetada. Os choques culturais demonstram como a interação entre diferentes culturas pode desafiar percepções e práticas pedagógicas previamente estabelecidas, ou seja, a necessidade de adaptação constante reflete o conceito de coadaptação em sistemas complexos, em que o ajuste das ações docentes e discentes, se faz necessário em resposta às perturbações externas e internas. Ademais, a experiência intercultural relatada pelos participantes da pesquisa destacou a relevância do reconhecimento e da valorização da complexidade das interações culturais, oportunizando que professores e estudantes sejam protagonistas do aprendizado de línguas adicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo conclui que programas como o PDPI são essenciais para a formação continuada de professores, uma vez que promovem o desenvolvimento de competências interculturais e transculturais que são vitais para a aprendizagem de línguas em um mundo cada vez mais globalizado. A experiência dos participantes no programa não só ampliou suas habilidades linguísticas, mas também contribuiu para a construção de uma prática pedagógica mais consciente e mais sensível às diversidades culturais. Assim, recomenda-se a continuidade e a expansão de iniciativas como o PDPI, pois fortalecem a formação de professores e promovem a transformação das práticas educativas em contextos multiculturais. Além disso, reafirmamos o caráter de ensino complexo dentro da perspectiva do PDPI. Consideramos também que as visões de um sistema complexo de ensino também estão presentes em cursos de desenvolvimento profissionais como o PDPI.

Salientamos, neste contexto, a importância desse tipo de processo significativo para a formação de professores, pois ele, como se pôde ver, reverbera positivamente, na sala de aula do sistema público de ensino no Brasil, no que diz respeito a melhoria da qualidade do ensino e no aprofundamento do aprendizado dos estudantes.

AGRADECIMENTOS

À CAPES e à FULBRIGHT, por ter-nos proporcionado a oportunidade de imergir no contexto intercultural de Língua Inglesa em 2024, na Universidade do Texas, Estados Unidos.

Aos participantes da pesquisa, que gentilmente se dispuseram a responder ao questionário aplicado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Notas sobre Literatura, Cultura e Ciências Humanas**. Tradução, organização, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed.34, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Portal do Mec. **Professores das redes básica e profissional estudam nos EUA**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pdpi> Acesso em 24 maio 2024.

BECKER, F. D. **Ressignificação do Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa: Uma Abordagem para a Formação da Consciência Cultural e Transculturalidade no Primeiro Ano do Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado (PPGEB-UNIARP). Caçador, SC, 2023. Disponível em <https://acervo.uniarp.edu.br/?p=4039> Acesso em 25 maio 2024.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 2019.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition**. Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, v. 2, n. 18, p.141-165, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141> Acesso em 10 abr. 2025.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. Classroom-oriented research from a complex systems perspective. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, 6(3), 377–393. 2016 DOI: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.3.2> Acesso em 02 maio 2025.

LARSEN-FREEMAN, D. **Classroom-oriented research from a complex systems perspective**. Uniwersytet Adama Mickiewicza, p.377-393, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.3.2> Acesso em 10 abr. 2025.

LIMA, D. P. **Paradigma da Complexidade: ensino híbrido e metodologias ativas nas aulas de língua inglesa em uma escola pública**. Dissertação de Mestrado (CEFET-MG). Belo Horizonte, MG, 2023. Disponível: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=5025757&key=075e92e57bb12a318756fd62af27f646> Acesso em 17 jul. 2024.

NOVINGER, Tracy. **Intercultural Communication: A Practical Guide**. Austin: University of Texas Press, 2001.

USHIODA, E. **Context and complex dynamic systems theory** in Dornyei, Z.; MACINTYRE, D. & HENRY, A. Motivational dynamics in language learning p 47-53. Bristol: Multilingual Matters, 2015.

APOIO PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COMO ATIVIDADE COMPLEMENTAR DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

CASANOVA, Ana Paula Karpinski¹
ROCHA, Adriely Aparecida de Brito²
STRINGHINI, Eliane Regina Karpowicz³
ZWIEREWICZ, Marlene⁴
PRIGOL, Edna Liz⁵
CORRÊA, Shirlei de Souza⁶

RESUMO

Esta produção tem por objetivo descrever como o apoio pedagógico por meio da atividade complementar do tempo integral é organizado para atendimento de necessidades específicas de estudantes dos primeiros e segundos anos de escolas da Rede Municipal de Porto União/SC. A partir da jornada escolar ampliada, essa proposta, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Brasil, 1996), propõe a construção de um processo de alfabetização assegurando os direitos de aprendizagens e o desenvolvimento integral dos estudantes. Além de detalhar as condições que envolvem o apoio pedagógico, o texto destaca sua inserção como uma das atividades complementares do Programa de Escola em Tempo Integral. A implementação do apoio pedagógico em tempo integral em Porto União/SC tem sido essencial para fortalecer a alfabetização. Investir nessa iniciativa amplia as oportunidades educacionais, garantindo avanços na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Apoio pedagógico. Tempo integral. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O apoio pedagógico nos Núcleos Educacionais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto União, Santa Catarina, é uma alternativa para a aprendizagem que acontece como uma atividade complementar da Escola em Tempo Integral, normatizada pela Lei nº 14.640 (Brasil, 2023). Para que os estudantes sejam encaminhados ao apoio pedagógico, é necessário compreender suas necessidades por intervenções mais individualizadas e mais tempo de estudo, pois a iniciativa visa complementar o trabalho do professor regente do ensino regular.

Este estudo tem por objetivo descrever como o apoio pedagógico é organizado para atendimento de estudantes de forma a contribuir para o processo de alfabetização nos primeiros e segundos anos, assegurando seus direitos de aprendizagens e seu desenvolvimento integral. A iniciativa está inserida na jornada escolar ampliada, alinhando-se à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (Brasil, 1996).

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1510-2563>, Contato: anapaulak.c@hotmail.com

²Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7344-3374>. Contato: adrielybrito@yahoo.com.br

³Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8855-7322>. Contato: eliane_stringhini@hotmail.com

⁴Doutora em Psicologia e Doutora em Educação, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>. Contato: marlene@uniarp.edu.br

⁵Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7449-6622>. Contato: edna.liz@uniarp.edu.br

⁶Docente na Pós-graduação, cursos de Mestrado e Doutorado, na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9695160844144072> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-0454> Contato: shirlei.souza@uniarp.edu.br

O apoio pedagógico oferecido no tempo integral pode fazer uma grande diferença na alfabetização dos estudantes. Isso porque, ao ter mais tempo dedicado ao aprendizado, os estudantes podem receber atenção individualizada e atividades mais diversificadas, o que ajuda no processo de alfabetização. Além disso, o apoio possibilita que os professores trabalhem de forma mais sistemática e aprofundada, ampliando as possibilidades para a compreensão de conceitos e oferecendo estratégias diferentes e adequadas ao ritmo de cada estudante. Também é possível promover atividades lúdicas e interativas que tornam o processo de alfabetização mais prazeroso e motivador. Tudo isso contribui para que os estudantes desenvolvam uma base sólida, ganhem mais confiança e avancem com mais facilidade na leitura e na escrita.

A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E O APOIO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A escola de tempo integral é aquela que oferece uma carga horária mínima igual ou superior a sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais (Moll, 2012). Nesse período, inclui-se o tempo destinado a todas as atividades didático-pedagógicas ou educacionais, como: atividades curriculares, extracurriculares, alimentação, passeios, repouso e higienização.

A ampliação da jornada deve estar articulada ao conceito de uma educação plena, promotora da formação e do desenvolvimento humano do educando nas dimensões física, intelectual, afetiva, cultural e social, visando a sua participação de forma autônoma e crítica nos mais variados contextos sociais. Prevê também o estímulo ao protagonismo, dentro ou fora da escola e com o envolvimento da comunidade.

Com a ampliação do horário, ampliam-se as possibilidades para a oferta do apoio pedagógico. O apoio pedagógico é fundamental para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente quando orientado por uma perspectiva de inclusão.

No caso dos anos iniciais, o apoio pedagógico é fundamental para ampliar as possibilidades no processo de alfabetização. Portanto, é uma condição “[...] essencial do letramento que orienta o indivíduo para que se aproprie do código escrito, aprenda a ler e escrever e ao mesmo tempo conviva e participe de práticas reais de leitura e escrita [...]” (Santa Catarina, 2005, p. 24 *apud* Santa Catarina, 2021, p. 10).

De forma geral, o letramento é considerado um processo de inclusão e participação na cultura escrita, envolvendo o uso da língua em situações reais. Nesse sentido, “[...] letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 1998, p.18), por isso ressalta-se a relevância de promover atividades de apoio que ampliem possibilidades para o letramento.

A EXPERIÊNCIA COM O APOIO PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE PORTO UNIÃO

Na Rede Municipal de Ensino de Porto União, Santa Catarina, experiências com tempo integral têm sido estimuladas mediante diferentes alternativas. Além de recursos próprios, o município também aderiu a programas federais como o “Mais Educação”. Apesar dessas iniciativas, não havia registros dessas atividades nos históricos escolares dos estudantes, condição que foi alterada após o período pandêmico e resultou na formulação da Política de Educação Integral.

Nessa política (Brasil, 2023), a organização das atividades complementares do tempo integral busca abranger um currículo integrado, vinculado à BNCC (Brasil, 2018) e às Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União (Porto União, 2024).

A iniciativa foi recentemente elaborada com a participação de todos os professores, a partir da perspectiva de que a Educação em Tempo Integral pode contribuir para melhorar o desempenho educacional dos estudantes, possibilitando o envolvimento em atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, articuladas ao Projeto Político

Pedagógico da escola. Isso significa que, embora as ações sejam desenvolvidas no contraturno, elas devem estar articuladas com outras ações educativas que envolvam a escola em sua totalidade.

A regulamentação dessa iniciativa se deu pelo Decreto nº 1.939/2024 (Porto União, 2024), o qual enfatiza que a escola em tempo integral precisa visar à construção das aprendizagens que estejam ligadas às necessidades apresentadas pelos estudantes. Para isso, é importante conhecer a realidade da comunidade escolar em que serão ampliadas as ofertas de matrículas para o tempo integral, detectando quais são as necessidades que, dentro do espaço educacional, precisam ser supridas, com a possibilidade de flexibilização de currículo e inclusão do apoio pedagógico.

Em seu funcionamento, o apoio pedagógico constitui uma ação pedagógica que complementa o trabalho do professor docente em sala de aula. Ele ocorre no contraturno e precisa estar previsto no Projeto Político Pedagógico da unidade educacional.

Os estudantes do apoio pedagógico são aqueles que não estão se apropriando de conhecimentos específicos de uma área ou que necessitam de auxílio em algum momento da vida escolar, requerendo um tempo na escola mais amplo e intervenções mais individualizadas. Ressalta-se que, antes da inclusão do estudante nas atividades de apoio pedagógico, o docente da sala de aula deve ter feito várias tentativas para ensinar os estudantes. Além disso, durante o período em que frequentam as atividades de apoio, o professor deve continuar fazendo intervenções para que eles avancem em sua aprendizagem.

As equipes vinculadas ao apoio pedagógico para a alfabetização devem ser formadas por estudantes que apresentem necessidade de aprendizagem próxima, sendo organizados em diferentes grupos, entre eles, o grupo de alfabetização e o grupo de ampliação das práticas de leitura e escrita. Para a organização das equipes, é necessário haver discussão e consenso entre os professores.

Como foco central, a iniciativa defende a necessidade de vincular a alfabetização a situações reais, favorecendo práticas sociais de leitura e escrita. Para tanto, concebe que é escrevendo e lendo em situações comunicativas sociais que os estudantes aprenderão como e para que leem e escrevem.

Como exemplos de algumas dessas práticas sociais que envolvem a língua portuguesa, e que podem ser implementadas em sala de aula, destacam-se: jornal ou blog da escola; produção de livro de obras literárias e de conhecimento científico ou cultural; produção de jornais, folders, folhetos explicativos de instruções sobre como se cultiva as plantas da horta ou do jardim escolar; produção de resenha de livros para o mural de bibliotecas; sinopse de filmes para o mural; produção de bilhetes/avisos/convites/recados para os eventos da escola, feriados ou paradas pedagógicas; roteiros de planejamento de eventos, de aulas de campo, de experimentos e de trabalhos na sala de aula; planejamento e elaboração de programa e de material de divulgação de apresentações de coral (em língua inglesa/portuguesa/espanhola), de dança, de sarau literário ou de teatro; elaboração de torneios esportivos; elaboração de painéis e banners para feiras de ciências e seminários; elaboração de documentários; procedimentos de estudos de textos; uso de e-mail e redes sociais; planejamento de debates. Esses são exemplos de práticas nas quais o uso de vários gêneros textuais se faz necessário, porque configuram diversas situações comunicativas com destinatários reais variados.

No planejamento das atividades, o professor de apoio pedagógico deve contemplar situações em que seja necessário ler e escrever. Quanto mais as situações tenham finalidade e sejam significativas, mais o estudante se interessará por saber como se faz para escrever o que se quer comunicar e ler o que está escrito.

Aprender a ler e escrever requer muito esforço cognitivo. Por isso, é preciso construir um contexto favorável para essas aprendizagens, tais como: trabalhar com listas de mesmo campo semântico (listas de personagens de histórias, de jogadores, de times, de brinquedos, de frutas, de animais, de alunos da turma), cantigas, quadrinhas, músicas, receitas conhecidas, contos conhecidos, bilhetes, trava-línguas, adivinhas etc.

Além disso, é fundamental que o professor conheça as ideias que os estudantes possuem sobre como se escreve, mesmo antes de estarem alfabetizados. É partindo daquilo que eles sabem que o professor poderá planejar situações de aprendizagem que agreguem aos conhecimentos prévios mais informações, as quais serão trabalhadas na organização das atividades, nos agrupamentos e nas intervenções das professoras.

Nesse sentido, destaca-se que as pesquisas de Ferreiro (1999) evidenciam que, desde bem cedo, as crianças formulam hipóteses de escrita e de leitura, que podem parecer estranhas à lógica de alfabetizados. Conhecer essas hipóteses possibilita ao professor identificar os saberes presentes nas escritas não convencionais e planejar atividades que façam os estudantes melhorá-las qualitativamente até saber ler e escrever.

Destaca-se, ainda, que no apoio pedagógico é preciso haver uma articulação com os professores do ensino regular. Além disso, é necessário que, além de atividades de ensino que promovam a sistematização dos conteúdos, o ensino se faça também a partir de atividades lúdicas, artísticas e científicas. São essas atividades que favorecem a curiosidade, a imaginação e a investigação, conforme defende a BNCC (Brasil, 2018).

Em meio aos avanços constatados, observa-se que política de Educação Integral de nosso município ainda precisa passar por diversos ajustes e aprimoramentos para sua continuidade com êxito, entre eles, ampliar a divulgação das ações e o tempo para atividades de arte, esporte e lazer, por meio de parcerias externas e contratação de profissionais dessa área. Também podem ser ampliados os espaços para atendimento e, gradativamente, a equipe de trabalho, tanto na Secretaria de Educação quanto nas escolas, conforme a ampliação da oferta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do apoio pedagógico no período integral no município de Porto União, Santa Catarina, vem acontecendo há algum tempo e tem se mostrado fundamental para promover a consolidação da alfabetização dos estudantes. Ao oferecer um tempo adicional de aprendizagem, a escola consegue atender às necessidades específicas dos estudantes, proporcionando um ambiente mais acolhedor e propício para a alfabetização.

Para tanto, é essencial investir em ações que ampliem as oportunidades das aprendizagens específicas da alfabetização. Somente assim serão ofertadas condições para que todos os estudantes possam avançar em sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 6 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 maio 2025.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Caminhos_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Integral

_no_Brasi/jbveqoAK1EgC?hl=pt-

BR&gbpv=1&dq=livro+educa%C3%A7%C3%A3o+integral&printsec=frontcover. Acesso em: 13 maio 2025.

PORTO UNIÃO. **Decreto nº 1.939 de 2 de maio de 2024.** Dispõe sobre a implantação da Política Pública Municipal da Escola em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Educação Básica da Rede Pública Regular Municipal de Ensino de Porto União/SC. Porto União: Câmara Municipal, 2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/porto-uniao/decreto/2024/194/1939/decreto-n-1939-2024-dispoe-sobre-a-implantacao-da-politica-publica-municipal-da-escola-em-tempo-integral-nas-unidades-escolares-da-educacao-basica-da-rede-publica-regular-municipal-de-ensino-de-porto-uniao-sc>. Acesso em: 7 maio 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Alfabetização para a Rede Estadual de Ensino.** Florianópolis: Editora Secco. 2021. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Politica-de-Alfabetizacao-para-a-Rede-Estadual-de-Ensino.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

SOARES. Magda. **Alfabetização:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GRUPO DE TRABALHO V: CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Coordenação do GT V: Dra. Caroline Elizabel Blaszkó (UFMT)

Coordenação do GT V: Dra. Lidiane Fatima Grützmänn
(UNIARP)

Coordenação do GT V: Ma. Viviana Patrícia Kozłowski Lucyk
(UNESPAR)

CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO, DA TRANSDISCIPLINARIDADE E DA ECOFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

STASIAK, Janemar Dalfovo¹
ZWIEREWICZ, Marlene²

RESUMO

Esta produção relata uma vivência formativa realizada em uma escola de Educação Básica durante a disciplina Currículo na Perspectiva do Pensamento Complexo, da Transdisciplinaridade e da Ecoformação na Educação Básica, do Doutorado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). A escola em questão foi lócus de uma pesquisa realizada por Loures (20023) durante sua frequência no Mestrado Profissional em Educação Básica da mesma universidade, com o objetivo de analisar contribuições de um planejamento desenvolvido com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo um processo de cocriação de cenários ecoformadores para estímulo a práticas de leitura que aproximem os conteúdos curriculares ao contexto e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS. A vivência possibilitou a análise de estratégias para potencializar um currículo como campo vivo, dinâmico e sensível à realidade dos estudantes e a emergências planetárias, evidenciando a dinamização de práticas pedagógicas fundamentadas no pensamento complexo, na transdisciplinaridade e na ecoformação.

Palavras-chave: Educação Básica; Currículo; Complexidade; Transdisciplinaridade; Ecoformação.

INTRODUÇÃO

Esta produção tem como objetivo relatar uma experiência formativa vivida por meio de uma aula de campo realizada na Escola Municipal Guia Lopes em União da Vitória – PR, possibilitando que se observassem transformações resultantes de uma pesquisa-ação. A atividade proporcionou não apenas a observação, mas a imersão em uma proposta pedagógica que alia leitura e sustentabilidade, mediante um planejamento pertinente motivado por um processo de cocriação.

A atividade surgiu do interesse de compreender como o currículo pode ser transformado a partir da realidade concreta da comunidade escolar para superar paradigmas orientados pelo individualismo e pela fragmentação do conhecimento. A visita possibilitou vivenciar uma proposta alinhada ao pensamento complexo, à transdisciplinaridade e à ecoformação, perspectivas que desafiam as práticas tradicionais e apontam para uma educação religadora, sensível ao contexto e ao planeta.

NA TESSITURA DO RELATO

O registro que sustenta esta produção nasce da escuta, do encontro e da vivência. Não partimos de gráficos, números ou instrumentos formais de medição, mas da experiência sentida, do olhar atento e do desejo profundo de compreender a escola em sua essência mais viva. Este é um relato de experiência construído a partir de uma aula de campo, que nos levou até a Escola Municipal Guia Lopes, da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória/SC, para mergulharmos em uma realidade inspiradora.

O contexto da visita foi cuidadosamente preparado pela disciplina que trata do currículo na perspectiva do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da ecoformação. O objetivo era ir além da sala de aula do doutorado e possibilitar que nossos corpos, sentidos e afetos pudessem encontrar-se com uma escola real, com pessoas reais e com um currículo que pulsa a cotidianidade. Participaram da atividade estudantes e docentes do doutorado e estudantes, docentes, gestores e profissionais técnicos da escola.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. janedalfovo@hotmail.com.
<http://lattes.cnpq.br/4147291467846050>

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. marlene@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

Durante a visita, não utilizamos questionários, nem entrevistas, tampouco fizemos gravações. Tudo foi registrado no campo da memória, no brilho dos olhos, nos cadernos de anotações e nos corações abertos ao aprendizado. Observamos com o cuidado de quem respeita, ouvimos com a escuta de quem acolhe e caminhamos pelos espaços da escola com o encanto de quem deseja aprender com a vida. Nosso instrumento principal foi a sensibilidade.

Cada passo dado pelos corredores da escola com expressões da criatividade dos estudantes, cada palavra compartilhada com os eles e outros membros da comunidade escolar, cada silêncio diante das casas de pássaros com livros e outros cenários ecoformadores para estímulo à leitura espalhados pelos pátios interno e externo compõem o nosso processo de construção do saber.

Não se tratou de uma pesquisa com coleta de dados sistematizada ou análise estatística. O que vivemos foi um encontro entre mundos: o da teoria que nos forma e o da prática que nos transforma. A ética que orientou esse percurso foi a do respeito, da escuta, da não exposição linear. Não nomeamos pessoas, não invadimos histórias. Apenas nos deixamos tocar por elas.

A análise emergiu das sensações, das imagens guardadas, dos olhares trocados e do diálogo constante com os autores que iluminam nossas leituras sobre currículo e educação. Foi a partir desse entrelaçamento entre experiência vivida e conhecimento teórico que este texto foi tomando forma, como quem vai bordando com delicadeza uma colcha de memórias, sentidos e aprendizagens compartilhadas.

A COCRIAÇÃO DE CENÁRIOS ECOFORMADORES: UMA VIA PARA UM CURRÍCULO ECOTRANSCOMPLEXO

Refletir sobre o currículo na perspectiva do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da ecoformação, portanto, um currículo ecotranscomplexo, exige mais do que compreender teorias: é preciso vivê-las. A visita à Escola Municipal Guia Lopes, onde floresce o *Projeto Criativo Ecoformador Cada Canto tem um Encanto: o Mundo Mágico da Leitura*, possibilitou observar um currículo vivo, conectado com a realidade dos estudantes e de seu território e comprometido com demandas globais.

Nos cenários ecoformadores para estímulo à leitura observados, o currículo não se apresentou como uma estrutura fixa e impositiva, mas como uma prática construída cotidianamente por meio da participação proativa dos estudantes, docentes, gestores e outros membros tanto da comunidade interna quanto da externa. Tal dinâmica dialoga diretamente com a compreensão de currículo como prática social e cultural, defendida por Sacristán (2000), ao afirmar que o currículo não pode ser dissociado dos contextos que o definem, nem das escolhas ideológicas que o atravessam.

A proposta da escola visitada, implantada durante a pesquisa do mestrado, rompe com a fragmentação dos saberes tão presente no paradigma positivista e acena para a construção de conhecimentos situados e interligados. A leitura, nesse contexto, não se limita ao livro didático, mas acontece em múltiplos ambientes acessíveis para todos os estudantes e durante todo período letivo: nas casas de pássaros confeccionadas para parte do acervo, nos caminhões com livros que transitam entre as salas de aula, na geladeira que se transformou em uma estante e que está disponibilizada em um lugar com bancos aconchegantes, na árvore com um tronco oco, confeccionada no canto de uma para para que os estudantes possam ler dentro dele....

Todos os cenários são resultado de sugestões dos estudantes e da sua participação efetiva na construção, denotando uma prática concreta que encontrou respaldo na pesquisa-ação de Loures (2025) para mobilizar mediante um planejamento pertinente o conteúdo curricular, demandas da realidade local o compromisso sustentabilidade planetária.

Em seu desenvolvimento, a pesquisa mobilizou aquilo que está entre, através e além de qualquer disciplina, constituindo-se em uma iniciativa transdisciplinar, conforme define Nicolescu (2018). Essa transdisciplinaridade também se fez presente nos relatos dos

docentes que nos acolheram na escola e que destacaram os cenários ecoformadores de estímulo à leitura como condição que entrelaçou as diferentes áreas do conhecimento e que conectou seus conteúdos ao que localmente fazia sentido para os estudantes e ao planetariamente caracteriza o bem comum.

Nesse processo, a prática educativa deixou de estar restrita à sala de aula e se capilarizou pelo pátio coberto, para o jardim, para as escadas, os muros e até para os caminhos literários que circulam pela escola, carregando livros, sonhos e possibilidades.

Na fala das estudantes, por sua vez, foi possível perceber como a leitura se transformou em um movimento de empatia e solidariedade. Elas compartilharam experiências de voluntariado, campanhas de arrecadação de livros e rodas de leitura comunitárias, mostrando que estão cultivando, ao mesmo tempo, o cuidado com o texto e o contexto, do outro e com o mundo.

Trata-se de uma perspectiva ecoformadora por considerar que o “[...] contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza pode ser formador de outras ligações, em especial das ligações humana”, como relatado pelos estudantes quando explicavam o planejamento dos cenários, a definição e organização do acervo de livros e seu uso. Aqui se destaca que a ecoformação é uma terminologia que começou a veicular com as contribuições de Gaston Pineau, tal como pode ser observado na obra *Écoformation: rapport du GREF* de Pineau (2004).

Ao caracterizar práticas pedagógicas ecoformadores nitridas e que se nutrem por um ensino transdisciplinar, a construção desses cenários ecoformadores não incorpora apenas o campo da estética, já que se constituiu em uma iniciativa profundamente política e pedagógica. Essa iniciativa converge com Morgado (2010), defensor da necessidade de um novo arquétipo de escola que valorize a escuta, o protagonismo e a produção coletiva do conhecimento. O que vimos na Escola Guia Lopes é o reflexo dessa proposta: uma escola que assume seu papel como espaço de transformação, que não teme a complexidade e que ousa reinventar-se todos com aqueles que nela convivem.

O currículo que se constrói nesse espaço vai além do prescrito. Ele não se limita a uma lista de conteúdos a serem cumpridos, mas ganha vida nos encontros diários, nas trocas afetivas, na escuta proativa e nos laços com o território e com o planeta. É um currículo que pulsa com a realidade da comunidade escolar, que respeita as identidades locais e que valoriza o saber que nasce da convivência e se projeta para múltiplas direções. Cada cenário criado carrega uma intencionalidade pedagógica sensível e comprometida com as urgências do presente e com os sonhos do futuro.

Mais do que estruturas físicas, esses espaços representam escolhas políticas e pedagógicas que apontam para uma escola mais humana, mais conectada com a vida e com o planeta. A educação, nesse contexto, assume um papel formador de sujeitos críticos, solidários e conscientes, capazes de agir com empatia e responsabilidade em seus contextos, convergindo com a perspectiva de currículo defendida por Sacristán (2000) que o concebe como prática cultural que expressa valores, decisões e projetos sociais em disputa. Por isso, sua construção coletiva e contextualizada é também uma forma de resistência e reinvenção da escola.

Assim, a visita à Escola Municipal Guia Lopes possibilitou não apenas observar uma prática diferenciada, mas vivenciar um currículo que pulsa, que respira e que transforma. Um currículo que nos convida a repensar a escola como espaço de vida, de escuta e de construção conjunta do conhecimento e do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada na Escola Municipal Guia Lopes revelou a potência de práticas pedagógicas que rompem com a linearidade e a rigidez dos referenciais curriculares tradicionais. O *Projeto Criativo Ecoformador Cada Canto tem um Encanto: o Mundo Mágico da Leitura* demonstra que é possível construir uma escola sensível à diversidade, que integra leitura, natureza, solidariedade e comunidade em um só movimento formativo.

Ao observar e interagir com os espaços criados, com os estudantes e educadores envolvidos, reafirmou-se a importância de um currículo que nasce da escuta e se desenvolve em conexão com tanto com o território quanto planetariamente. Essa vivência fortaleceu a compreensão de que o currículo pode ser espaço de acolhimento, cocriação e transformação, não apenas um documento prescritivo, mas um projeto de vida compartilhada.

A atividade de campo, aliada às reflexões teóricas, possibilitou ressignificar a ideia de planejamento pedagógico, reconhecendo o valor das práticas colaborativas, da criatividade docente e da participação proativa da comunidade. Iniciativas como essa nos desafiam a continuar lutando por uma educação mais justa, sensível e profundamente humanizada.

REFERÊNCIAS

- LOURES, V. M. V. **Planejamento pertinente com polinização de cenários ecoformadores para a prática da leitura em escola de Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) –Universidade Alto Vale do Rio do Peixe UNIARP, 2025.
- MORGADO, J. C. B. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 15-42, 2010.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom. 2018.
- PINEAU, G. *Écoformation: rapport du GREF*. Tours: GREF, 2004.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO EGRESSO NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE A BNCC E O PASEO

FOPPA, Talize¹
BAADE, Joel Haroldo²

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar a implementação do Perfil dos egressos dos estudantes do Colégio de Aplicação/UNIARP, tendo por base a Base Nacional Comum Curricular e o PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – Portugal) utilizando como comparação a realidade desta problemática da escola de ensino básico no município de Caçador/SC, no que diz respeito às condições da comunidade escolar. Objetivou-se perceber a realidade da escola em estudo, no que concerne à visão e implementação do perfil do egresso. Utilizou-se uma abordagem metodológica de natureza descritiva e interpretativa com um design de estudo de caso, utilizando um questionário com questões abertas. A proposta sugere 5 (cinco) domínios de competências baseado no que já se trabalha e no que se pretende desenvolver como metas no colégio.

Palavras-chave: BNCC. PASEO. Perfil do egresso. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Os efeitos da democratização e da massificação do ensino – iniciados há mais de 30 anos e acelerados nas últimas décadas – trouxeram às escolas dificuldades relacionadas com a gestão propriamente dita, além de registarem um aumento do insucesso escolar de um número cada vez maior de alunos, que saíam escolarizados, mas não educados ou sequer instruídos (Roldão; Almeida, 2018).

Em linha com orientações internacionais anteriores (UNESCO, 2004, 2008, 2009, 2015, 2017), a Agenda Global para a Educação 2030 (ONU, 2018) e, mais concretamente, o objetivo 4 “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2018, p.8) têm justificado a adoção de políticas fundadas no princípio de igualdade de oportunidades de sucesso para todos e numa conceção de educação inclusiva em muitos países – a exemplo de Portugal e Brasil. Em 2017, foi lançado o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) homologado pelo Despacho n.º 6478 (Portugal, 2017) e, em 2018, as propostas de uma Educação Inclusiva (Portugal, 2018a) e de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Portugal, 2018b).

O PASEO estabelece um conjunto de dez competências-chave que devem ser promovidas ao longo da escolaridade obrigatória, entre elas: pensamento crítico e criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, consciência e domínio do corpo, e sensibilidade estética e artística (República Portuguesa, 2017). O documento enfatiza uma formação humanista e integral, voltada para a construção de cidadãos ativos, éticos e participativos na sociedade.

De modo semelhante, a BNCC estrutura-se em dez competências gerais, que também propõem uma educação integral, com destaque para aspectos como conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania, entre outros (Brasil, 2017). A BNCC busca garantir que todos os estudantes brasileiros desenvolvam as habilidades necessárias para lidar com os desafios do século XXI, promovendo aprendizagens significativas, contextualizadas e interdisciplinares.

No Brasil não há um documento de carácter normativo que desenhe um perfil do egresso dos estudantes do ensino médio, enquanto isso a BNCC orienta e sugere alguns pontos de desenvolvimento curricular. Desta forma o trabalho propõe a construção de um

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. talize@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-7830-7542>, <http://lattes.cnpq.br/4812004023794538>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. baadejoel@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-7353-6648>, <http://lattes.cnpq.br/6630678639154905>.

documento que molde o perfil do egresso do colégio de aplicação, baseado nas competências da BNCC e seguindo o modelo do PASEO.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa (Amado, 2014), com recurso à análise documental (Bogdan; Biklen, 1994; Raupp; Beuren, 2006).

Para identificação do perfil do egresso foi efetuada a contraposição das prescrições legais – levando como exemplo o PASEO (Portugal) com a visão de necessidade dos gestores da escola onde o perfil seria desenhado. Além disso a comparação dos documentos de Portugal (PASEO) com a BNCC foi necessária para avaliar correspondência e definição dos domínios de competências coerentes como perfil da escola.

Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva, de levantamento de dados, por meio de questionário estruturado, com abordagem qualitativa aplicado aos gestores da escola.

O questionário teve como itens de questões temas relacionados ao perfil do egresso oficial e o esperado, além de solicitar que fizessem inferências sobre fragilidades, desafios e possibilidades para a formação do estudante no colégio.

O estudo leva em consideração as questões éticas, os gestores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para questionários *on line* e o trabalho passou pelo comitê de ética em humanos com parecer consubstanciado sob o número: 84234524.4.0000.0259.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi analisado, para fins de regionalização, as diretrizes curriculares de Santa Catarina (Quadro 1), que direciona um currículo base para o território catarinense e contextualiza a BNCC às necessidades específicas do estado. É mais focado na educação pública, mas ajuda a evidenciar aos educadores a proposta de uma educação de qualidade.

Ao analisar o PASEO e compará-lo com as competências preconizadas na BNCC (Quadro 2), percebesse que há uma relação próxima entre os dois documentos.

Quadro 1 – Comparação entre a LDB, BNCC e diretrizes de Santa Catarina quanto à organização de currículo e aprendizagens essenciais.

Aspecto	LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	BNCC (Base Nacional Comum Curricular)	Diretrizes Curriculares de SC
Natureza	Lei federal (Lei nº 9.394/1996) que estabelece princípios gerais para toda a educação nacional.	Documento normativo que detalha as aprendizagens essenciais para cada etapa escolar.	Documento estadual que orienta a organização curricular específica de Santa Catarina, considerando a BNCC e as necessidades locais.
Objetivo	Garantir a formação básica comum e o respeito à diversidade nacional e regional.	Definir conteúdos e competências que todo estudante brasileiro deve desenvolver.	Detalhar como as orientações da LDB e da BNCC devem ser implementadas nas escolas catarinenses.
Conteúdo	Organização da educação (fundamental e médio), princípios de gestão democrática, autonomia pedagógica, entre outros.	Competências gerais e específicas, objetivos de aprendizagem por área de conhecimento e etapa de ensino.	Integrações entre áreas do conhecimento, ênfase em competências socioemocionais, culturais e econômicas específicas de SC.
Ênfase no Estudante	Formação integral, cidadania, preparação para o trabalho.	Formação crítica, ética, autônoma, com ênfase em competências e habilidades.	Formação cidadã crítica e participativa, com identidade catarinense, consciência ambiental e respeito à diversidade.

Fonte: Os Autores (2025).

Quadro 2 – Dados comparativos do PASEO e da BNCC quanto às competências essenciais ao perfil dos egressos

Competências - PASEO (Portugal)	Competências - BNCC (Brasil)	Observações
1. Linguagem e textos	4. Comunicação	Ambos destacam a importância de dominar linguagens diversas para se comunicar e expressar ideias.
2. Informação e comunicação	5. Cultura digital	Enfatizam o uso crítico e ético das tecnologias da informação e comunicação.
3. Raciocínio e resolução de problemas	2. Pensamento científico, crítico e criativo	Foco no pensamento lógico, na investigação e na resolução de problemas reais.
4. Pensamento crítico e pensamento criativo	2. Pensamento científico, crítico e criativo	Correspondem diretamente: desenvolver capacidade analítica, reflexiva e inventiva.
5. Relacionamento interpessoal	9. Empatia e cooperação	Valoriza relações saudáveis, colaboração, respeito e trabalho em equipe.
6. Bem-estar, saúde e ambiente	10. Responsabilidade e cidadania	Integram questões de saúde, meio ambiente, responsabilidade individual e coletiva.
7. Sensibilidade estética e artística	3. Repertório cultural	Ambos incentivam o contato e a valorização das expressões artísticas e culturais.
8. Conhecimento e compreensão do mundo	1. Conhecimento	Propõem um entendimento global e contextualizado da realidade histórica, social e natural.
9. Consciência e domínio do corpo	7. Argumentação (parcial) e 8. Autoconhecimento e autocuidado	Portugal enfatiza o corpo físico; no Brasil, o cuidado de si é ampliado para a dimensão emocional e social.
10. Autonomia e desenvolvimento pessoal	6. Projeto de vida e 8. Autoconhecimento e autocuidado	Ambos destacam a autonomia, a construção do projeto de vida e o autoconhecimento.

Fonte: Os Autores (2025).

Três gestores contribuíram com suas colocações através das repostas do questionário. Ambos enfatizaram que o quesito conhecimento é bem desenvolvido pelo colégio, inclusive com elogios externos quando os egressos entram no setor de ensino superior. Gestor 1 destaca em sua fala: “Os nossos alunos têm uma excelente formação acadêmica seguindo caminhos promissores e com base de conhecimento sólida” (G1). Gestor 2, por sua vez, destaca: “Falo isso com base na experiência da minha filha, que hoje está cursando uma graduação e trabalhando, recebendo muitos elogios pela base sólida que adquiriu no colégio” (G2).

Os gestores enfatizam que além dos conteúdos, a instituição de ensino almeja um estudante que possua uma inteligência emocional, que saiba cuidar de si e dos que os rodeia, e que possua uma consciência cidadã, crítica e ética. A esse respeito, o Gestor 2 acentua: Ter senso crítico. Valoriza causas sociais meio ambiente, diversidade, inclusão, desde os pequeninos. O sonho que os alunos saiam com autonomia e responsáveis capazes de planejarem seu próprio caminho acadêmico e profissional que saibam questionar, analisar e construir argumentos. Saber trabalhar bem em equipe, respeitar a diversidade e ser empático” (G2). Não por último, o Gestor 3 destaca: “Em relação ao aspecto de habilidades socioemocionais temos trabalhado de forma muito consistente para que nossos alunos tenham uma boa educação integral, mas sentimos que ainda precisamos aprimorar para que sejam preparados ainda mais para o se tornarem cidadãos do mundo” (G3).

O desenho de um perfil esperado do egresso é de extrema responsabilidade, pois, além de um compromisso com o currículo e como ele será efetivado, norteia os trabalhos dentro e fora de sala de aula. Por isso, não se trata de um mínimo nem de um ideal, mas do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade.

Em conjunto com a gestão escola, desenhou-se um perfil do egresso com destaque para 5 domínios de competências descritas também na BNCC (Figura 1).

Figura 1 – Perfil do egresso do Colégio de Aplicação.



Fonte: Os Autores (2025).

Além disso, não se pode deixar de lado que o colégio de aplicação está dentro da Fundação Alto Vale do Rio do Peixe, e por coerência não deve sair do foco do que a Instituição de ensino superior tem como perfil. Um perfil de base humanista parece estar de acordo com o que a UNIARP traz no seu PDI e, da mesma forma o que os gestores trouxeram como necessidades emergentes e urgentes. O Gestor 2 nesse tocante argumenta: “Acredito que no aspecto social e socioemocional e de habilidades socioemocionais, ainda se vê necessário uma atenção, e um trabalho maior em conjunto entre escola e famílias” (G2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa entre o PASEO (Portugal) e a BNCC (Brasil), aliada à escuta ativa dos gestores do Colégio de Aplicação da UNIARP, permitiu evidenciar a importância de um perfil do egresso que seja coerente com os desafios contemporâneos e com as diretrizes educacionais de uma formação integral. O estudo demonstrou que, embora o Brasil disponha de um currículo normativo robusto por meio da BNCC, ainda carece de um documento específico e sistematizado que defina claramente as competências esperadas ao final da escolaridade básica, como ocorre em Portugal.

O processo de construção do perfil do egresso, articulado entre pesquisa documental, levantamento de percepções dos gestores e análise comparativa, reforça a necessidade de alinhar os propósitos institucionais com as práticas pedagógicas e com as demandas sociais. Os depoimentos dos gestores revelaram avanços significativos na formação acadêmica dos estudantes, mas também indicaram a necessidade de fortalecimento das competências socioemocionais, da autonomia e da cidadania crítica.

Considera-se, portanto, que a definição de um perfil do egresso deve ir além da prescrição curricular, incorporando princípios humanistas, éticos e inclusivos, comprometidos com a dignidade humana, o desenvolvimento sustentável e a preparação para a vida em sociedade. Tendo em vista o contexto da UNIARP e sua missão institucional, a proposta apresentada dialoga com os valores da Fundação Alto Vale do Rio do Peixe e com os objetivos de uma educação inovadora, conectada às exigências do século XXI.

Como desdobramento, recomenda-se que o perfil proposto seja amplamente discutido com os diferentes segmentos da comunidade escolar — estudantes, professores, famílias — e incorporado de forma sistemática ao projeto político-pedagógico da escola, servindo como norteador das práticas avaliativas, dos projetos formativos e do desenvolvimento profissional docente. Além disso, abre-se espaço para que futuras

pesquisas aprofundem os impactos da implementação desse perfil na trajetória dos egressos.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à FAPESC pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: [acesso em 10/05/2025].

LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: [acesso em 09/05/2025].

ONU. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: Nações Unidas Brasil, 2018. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: [acesso em 01/05/2025].

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Despacho n.º 6478/2017. Diário da República, 2.ª série — N.º 141 — 24 de julho de 2017.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva – Decreto-Lei n.º 54/2018**. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018a.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Autonomia e Flexibilidade Curricular – Decreto-Lei n.º 55/2018**. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018b.

RAUPP, Fabiane M.; BEUREN, Ilse M. **Metodologia da pesquisa aplicada às ciências sociais: abordagem qualitativa e quantitativa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Leandro S. **Currículo e aprendizagem: entre a prescrição e a concretização**. Lisboa: Porto Editora, 2018.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem**. Paris: UNESCO, 2017.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS: ARTICULAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS – PAINEL (SC)

AMORIM, Josiane Maria Arruda¹
LIMA, Lucia Ceccato de²

RESUMO

Este estudo objetiva discutir projetos educacionais ao ser realizado no município de Paineiras (SC), que articulará práticas pedagógicas sustentáveis com a valorização da cultura local por meio do turismo de base comunitária. Esse tipo de turismo, no qual a própria comunidade organizará e oferecerá serviços aos visitantes, permitirá que estudantes atuem como mediadores culturais, promovendo os saberes e a identidade do território. A ser desenvolvida com turmas do Ensino Fundamental II e buscará integrar o currículo escolar às vivências locais, fortalecendo a educação ambiental e patrimonial e o desenvolvimento dos estudantes. Os resultados indicam que a proposta possui potencial formativo e contribuirá para a construção de uma educação contextualizada, crítica e cidadã, em diálogo com o desenvolvimento sustentável e a inclusão social.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Sustentabilidade. Projetos educacionais. Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

A articulação entre educação, cultura local e desenvolvimento sustentável configurar-se-á como uma estratégia potente para desenvolver e emancipar os estudantes, e fomentar práticas pedagógicas contextualizadas no ensino fundamental. Ao compreender o território como espaço educativo e a cultura como elemento central na formação da identidade, esta proposta valorizará a escola como agente de transformação social. O turismo de base comunitária destaca - se pela participação ativa da comunidade na organização de serviços e atividades voltadas aos visitantes, promovendo experiências autênticas e sustentáveis.

O ponto de partida da proposta será o reconhecimento do potencial cultural e ambiental da região, ainda pouco integrado às práticas pedagógicas formais. Paineiras, com seu patrimônio religioso, tradições rurais, saberes populares e paisagens naturais, reunirá características propícias para o desenvolvimento de uma abordagem educativa que valorize os conhecimentos locais. A ausência de iniciativas escolares que dialoguem com esse contexto evidenciará a necessidade de construir uma ponte entre o currículo escolar e a realidade vivida. Assim, buscar-se-á promover o reconhecimento da identidade cultural do território, estimular a autoestima dos estudantes e favorecer a compreensão de que todos na valorização e preservação do lugar onde vivem.

No primeiro semestre de 2025, com turmas do Ensino Fundamental II, serão desenvolvidas atividades integradas previstas no projeto político-pedagógico da escola, envolvendo professores, estudantes e membros da comunidade. Onde participarão da criação de roteiros culturais, oficinas de expressão artística e linguística, produção de materiais audiovisuais e ações de hospitalidade voltadas à recepção de visitantes, roteiros de trilhas de observação entre outras atividades. Essas práticas permitirão que os estudantes atuem como mediadores culturais, vivenciando o território como campo de aprendizagem e desenvolvendo competências socioemocionais, comunicativas e investigativas. Além disso, a proposta poderá despertar o interesse da comunidade e colaborar com a escola ao contribuir com o reconhecimento sobre a importância da valorização do local.

1 Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. josiane.amorim@uniplacages.edu.br, <https://orcid.org/0009-0006-4450-1255>, <http://lattes.cnpq.br/3551096457959442>.

2 Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. lucia@uniplacages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>, <http://lattes.cnpq.br/7408002765973886>

Essa experiência reforçará a potência do turismo de base comunitária como instrumento pedagógico capaz de promover uma educação contextualizada, interdisciplinar com os princípios da sustentabilidade e da cidadania. Ao transformar o território em objeto de estudo e ação, os estudantes podem desenvolver um olhar crítico e sensível para os desafios e riquezas de sua realidade. O presente estudo sistematizará os fundamentos, etapas e resultados esperados desse processo formativo, apresentando-o como uma alternativa viável e realizáveis em outros contextos educacionais que buscarão integrar escola, cultura e desenvolvimento local.

Neste sentido, a apresentar a pesquisa a respeito das práticas pedagógicas sustentáveis em articulação de projetos educacionais – Painei (SC) objetiva - se

discutir projetos educacionais ao ser realizado no município de Painei (SC), que articulará práticas pedagógicas sustentáveis com a valorização da cultura local por meio do turismo de base comunitária.

METODOLOGIA

A presente pesquisa configurar-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e caráter participativo, centrada no desenvolvimento de uma proposta educativa voltada à valorização da cultura local por meio do turismo de base comunitária. A pesquisa será realizada na rede pública do município de Painei (SC), envolvendo turmas do Ensino Fundamental II, no período junho de 2025.

A ação tem como foco a criação de práticas pedagógicas que possibilitarão aos estudantes conhecer, registrar e apresentar elementos do patrimônio histórico, religioso, natural e cultural da região para visitantes, integrando-os ao contexto do turismo comunitário, no qual a própria comunidade organizará e prestará serviços. Os sujeitos participantes serão a comunidade escolar, moradores locais e representantes de iniciativas culturais e turísticas da cidade.

Os instrumentos utilizados para acompanhar e documentar a experiência incluirão observações participantes, registros fotográficos, relatos orais, oficinas práticas, entrevistas informais e diário de campo. Os dados e reflexões gerados serão sistematizados em categorias relacionadas à participação estudantil, à valorização dos saberes locais e ao papel educativo do turismo na formação cidadã.

Embora a atividade não envolva coleta de dados sensíveis, todos os participantes serão informados sobre os objetivos e o caráter formativo da proposta, respeitando princípios éticos, como consentimento livre e valorização da identidade cultural da comunidade. A metodologia adotada permitirá a construção de um percurso pedagógico que integrará escola e território, mobilizando os estudantes para atuarem como mediadores culturais em práticas reais de hospitalidade e educação ambiental e patrimonial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

O turismo de base comunitária, caracterizado pela autogestão das atividades turísticas pela própria comunidade, emergirá como uma alternativa inovadora que valorizará o território, preservará os saberes locais e fomentará a economia solidária. Essa abordagem pressuporá a participação ativa dos moradores na recepção de visitantes e no compartilhamento de práticas tradicionais, saberes populares, produtos artesanais e expressões culturais. De acordo com Krippendorf (2000), tratar-se-á de um modelo de turismo que reforçará a identidade cultural e promoverá o empoderamento comunitário, ao transformar os residentes em protagonistas do processo turístico e educativo. Ao mesmo tempo, contribuirá para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a conservação dos patrimônios tangíveis e intangíveis, com vistas ao desenvolvimento ambiental e sustentável.

No campo educacional, a integração entre turismo de base comunitária e currículo escolar assumirá um papel estratégico para a formação cidadã. Freire (1996) defende que educar é um ato político-cultural e que o ponto de partida da aprendizagem deverá ser a realidade vivida pelos sujeitos. Ao valorizar os contextos locais e promover o diálogo entre

escola e comunidade, abrir-se-á espaço para práticas pedagógicas significativas, críticas e emancipatórias. Gadotti (2000) complementa essa visão ao afirmar que uma educação voltada à sustentabilidade precisará incorporar dimensões culturais, sociais e ambientais, promovendo a consciência do lugar, a autonomia dos sujeitos e a corresponsabilidade com o mundo. Assim, o turismo de base comunitária, ao ser inserido como recurso pedagógico, contribuirá diretamente para a construção de uma educação contextualizada e transformadora.

Fonseca Filho (2007) alertará que o turismo, quando reduzido a uma lógica tecnicista e mercadológica, perde seu valor pedagógico. Para ele, o fenômeno turístico deverá ser compreendido como prática social e culturalmente situada, passível de ser explorada de forma interdisciplinar na escola. Componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento encontrarão no turismo um campo fértil para trabalhar conteúdos relacionados ao território, à identidade e à convivência multicultural. Esse entendimento permitirá romper com a fragmentação do saber e oferecer aos alunos experiências formativas que integrarão teoria e prática, escola e vida, local e global.

A experiência desenvolvida em Painei/SC ancorar-se nessa concepção. Ao envolver estudantes do Ensino Fundamental II em atividades relacionadas à recepção de visitantes, à elaboração de roteiros culturais e à mediação de saberes locais, a proposta promoverá a valorização da cultura regional e reforçará a função social da escola como ponte entre diferentes atores e saberes. Souza e Silva (2010) evidenciaram que, quando ao reconhecer sua história, suas raízes e os saberes do seu entorno como legítimos, ele se tornará mais consciente de seu papel social, além de desenvolver autoestima, identidade e senso de responsabilidade comunitária.

Nesse mesmo campo de pensamento, Lima e Ferreira (2024) propõe o conceito de Turismo Essencialmente Pedagógico (TEP), no qual o ato de deslocar-se, conhecer e interagir será compreendido como uma experiência educativa. Segundo as autoras, o turismo, quando pensado a partir de sua dimensão formativa, permitirá o desenvolvimento de competências interculturais, relacionais e éticas, constituindo-se como um espaço privilegiado de aprendizagem. Nessa perspectiva, os estudantes passarão a atuar como mediadores culturais - sujeitos que traduzirão, representarão e comunicarão o valor do território para os visitantes, contribuindo para a disseminação da história, da memória coletiva e das práticas sociais da comunidade.

O envolvimento da escola e da comunidade com a proposta demonstrará que a valorização dos saberes locais promoverá o engajamento coletivo, romperá barreiras entre gerações e permitirá o resgate de práticas que, muitas vezes, estarão sendo esquecidas ou invisibilizadas. Moesch (2002) reforçará que o turismo não deverá ser compreendido apenas como deslocamento ou consumo, mas sim como um fenômeno cultural, político e educativo, cuja complexidade poderá e deverá ser explorada no ambiente escolar de forma crítica e criativa.

Dessa forma, a Prática Pedagógica realizada em Painei poderá evidenciar que o turismo de base comunitária, ao ser integrado ao currículo escolar, potencializará a formação de sujeitos conscientes, críticos e atuantes. Ele ampliará as possibilidades pedagógicas da escola, valorizará o território como espaço educativo e transformará o estudante em protagonista do processo de ensino-aprendizagem. A proposta inserir-se-á em um movimento de ressignificação da escola como espaço de mobilização social, diálogo intercultural, inovação metodológica e fortalecimento de práticas pedagógicas sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica desenvolvida no município de Painei (SC) permite constatar que o turismo de base comunitária constitui-se em prática pedagógica para integrar educação, cultura e desenvolvimento local. Ao promover o envolvimento direto de estudantes na organização e execução de atividades voltadas à recepção de visitantes, a prática favorecerá o resgate de memórias coletivas, a valorização e a apropriação crítica do território por parte dos alunos. O turismo, nesse contexto, ultrapassará sua função

econômica e assumirá uma dimensão formativa, transformando a escola em espaço de mediação entre a comunidade e o público visitante.

A participação dos estudantes como mediadores culturais contribuirá para o fortalecimento de sua autoestima, do sentimento de pertencimento e da percepção de que seu lugar de origem possui valor histórico, ambiental e cultural. Além disso, a interação com os saberes locais ampliará a compreensão dos conteúdos escolares, em todas as áreas do conhecimento, tornando o processo educativo mais significativo. O envolvimento da comunidade também será um ponto de destaque, pois os moradores passarão a reconhecer a escola como parceira na preservação e promoção de sua identidade cultural.

Como desdobramento, a proposta demonstrará potencial para se consolidar como uma prática permanente, com possibilidade de expansão para outras escolas da região. A continuidade da iniciativa poderá fortalecer vínculos intergeracionais, incentivar o cultural e ambiental e contribuir para a construção de políticas públicas voltadas à educação contextualizada. Assim, o turismo de base comunitária revelar-se-á não apenas como instrumento de valorização cultural, mas como um caminho viável para a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável de seu território.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a Orientadora Professora Dra. Lucia Ceccato de Lima e a Prefeitura Municipal de Paineiras, pela bolsa de incentivo a realização do Mestrado em Educação da UNIPAC.

REFERÊNCIAS

FONSECA FILHO, Ari da Silva. Educação e turismo: reflexões para elaboração de uma educação turística. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 5–33, 2007.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação e sustentabilidade: um novo paradigma para o currículo escolar**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

KRIPPENDORF, Jost. **Sociologia do turismo: para uma nova compreensão do lazer e das viagens**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2000.

LIMA, Francielle de; FERREIRA, Luciane Todeschini. O turismo como agente promotor e protagonista de aprendizagens em cidades educadoras (AICE): perspectivando caminhos para a efetivação de seus princípios. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**. São Paulo, v. 18, e-2902, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.7784/rbtur.v18.2902>. Acesso em: 20 maio 2025.

MOESCH, Aline Vieira. **A produção do saber turístico**. São Paulo: Aleph, 2002.

SOUZA, Ivana Carolina Alves da Silva; SILVA, Francisca de Paula Santos da. **Educação para o turismo: uma análise das práticas pedagógicas no ensino fundamental**. Salvador: UNEB, 2010.

UMA ABORDAGEM NEUROEDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR DE CURITIBANOS

TESSARI, Gisele Marisa Araujo¹
PRIGOL, Edna Liz²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender as contribuições da neuroeducação para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem no Ensino Fundamental II, com base em referenciais da neurociência, do pensamento complexo e da educação libertadora. A metodologia adotada é de abordagem quantitativa, com caráter exploratório e reflexivo, fundamentada em pesquisa bibliográfica não sistemática, voltada à identificação de elementos teóricos que orientem a análise do fenômeno estudado. Os resultados apontam para a importância de integrar saberes da neuroeducação, da neuroplasticidade e da neurociência, reconhecendo os estudantes como sujeitos singulares que aprendem em ritmos e modos diversos. Com o apoio das contribuições de Edgar Morin e Paulo Freire, defende-se uma prática docente crítica, dialógica e sensível às múltiplas dimensões da aprendizagem. A proposta amplia a compreensão sobre o desenvolvimento humano e reforça a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes, inclusivas e contextualizadas, especialmente em espaços como as salas de apoio educacional.

Palavras-chave: Neuroeducação. Dificuldade de aprendizagem. Ensino Fundamental II. Pensamento complexo. Educação libertadora.

INTRODUÇÃO

Muitos estudantes percorrem toda a trajetória escolar — desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II — e ainda assim apresentam dificuldades significativas de aprendizagem. Essas dificuldades persistem mesmo diante de intervenções pedagógicas e do acompanhamento de professores especialistas, o que revela a limitação de abordagens tradicionais e aponta para a necessidade de análises mais profundas sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento e o desempenho escolar.

Nesse cenário, a neuroeducação surge como um campo de conhecimento multidisciplinar que articula saberes da neurociência, da psicologia e da pedagogia, buscando compreender os processos de aprendizagem sob uma ótica integrada. Segundo Brandão e Caliatto (2020), a neuroeducação não apenas investiga os mecanismos cognitivos envolvidos na aprendizagem, mas também interpreta os diferentes níveis de complexidade neuronal que impactam diretamente o desempenho dos estudantes. Ao reconhecer que a aprendizagem implica modificações comportamentais decorrentes de múltiplas interações, a neuroeducação se estabelece como uma grande aliada da prática docente, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e significativas.

No contexto das salas de Apoio Educacional, especialmente em escolas como o Núcleo Municipal Professora Teresa Lemos Preto, da rede de ensino de Curitiba, torna-se fundamental adotar práticas que considerem essa perspectiva ampliada. Com base na neuroeducação, é possível identificar fatores neurológicos, emocionais, sociais e pedagógicos que influenciam a aprendizagem, propondo intervenções mais assertivas e respeitadas às singularidades de cada estudante.

Aliada à neuroeducação, a neuroplasticidade reforça a importância de compreender o cérebro como uma estrutura dinâmica, capaz de reorganizar suas conexões neurais a partir das experiências vividas. Isso implica repensar o ensino como um processo que

¹ Instituição. E-mail, orcid, link do currículo lattes.

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7449-6622>. Contato: edna.liz@uniarp.edu.br

reconhece o sujeito em sua totalidade — biológica, psicológica e social — e propõe estratégias capazes de estimular diferentes áreas cerebrais. Cosenza e Guerra (2011, p. 36) definem a neuroplasticidade como a capacidade do cérebro humano de “[...] fazer e desfazer ligações entre os neurônios [as sinapses] como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo.”

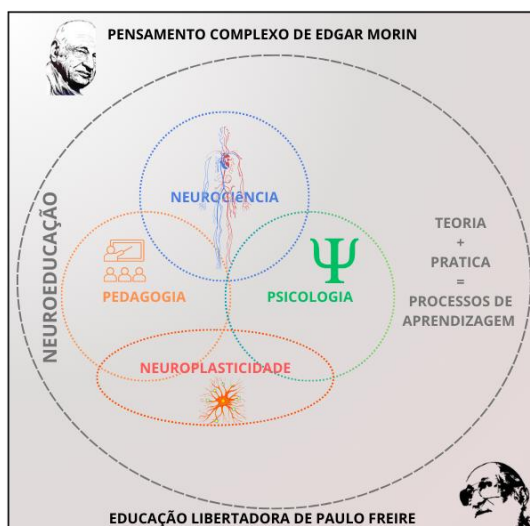
Complementando essa abordagem, a neurociência traz contribuições valiosas ao evidenciar que os indivíduos aprendem de maneiras diversas, em ritmos distintos, e que uma aprendizagem significativa depende do interesse pessoal, ou seja, de uma motivação intrínseca (Costa, 2023). Cada estudante constrói seu conhecimento de forma subjetiva, única e intransferível, sendo protagonista de sua própria aprendizagem.

Dessa forma, cabe aos profissionais da educação, atentos às contribuições da neurociência, planejar estratégias que despertem a autorreflexão nos estudantes sobre o que aprendem, por que aprendem e como aprendem. Essa postura favorece uma aprendizagem mais profunda, significativa e contextualizada. Ainda segundo Costa (2023), compreender os processos cognitivos à luz da neurociência permite aos educadores ressignificar suas práticas, rever objetivos de aprendizagem, reformular estratégias didáticas e reavaliar seus mecanismos de avaliação, promovendo uma educação mais humanizada e inclusiva.

A articulação (Figura 1) entre neuroeducação, neuroplasticidade e neurociência amplia a compreensão sobre a aprendizagem e propõe um novo paradigma educacional, mais atento às complexidades do desenvolvimento humano e às necessidades reais dos estudantes em situação de defasagem escolar.

Para aprofundar esses estudos, a base epistemológica do pensamento complexo de Morin (2000) e a educação libertadora proposta por Freire (1994; 1997) possibilitaram um novo olhar sobre os processos de aprendizagem. O pensamento complexo convida à superação das visões fragmentadas e reducionistas, favorecendo uma abordagem integradora que considera a pluralidade de fatores que atravessam a experiência educativa. Já Freire, ao defender uma educação dialógica, crítica e emancipadora, reforça a centralidade do sujeito no processo de construção do conhecimento.

Figura 1 - Neuroeducação a luz da complexidade e da educação libertadora.



Fonte: As autoras (2025).

Ao incorporar essas referências, é possível repensar não apenas os fundamentos teóricos, mas também as práticas pedagógicas, valorizando a escuta sensível, o contexto sociocultural do estudante e a intencionalidade transformadora da ação educativa. Nesse

sentido, a integração entre ciência, complexidade e humanização fortalece a construção de caminhos pedagógicos mais inclusivos, reflexivos e significativos para todos os aprendizes.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem quantitativa, de natureza exploratória e reflexiva, com o objetivo de identificar elementos iniciais que contribuam para a compreensão do fenômeno estudado. Como procedimento metodológico, recorre-se à consulta a produções bibliográficas pertinentes ao tema, embora sem configurar uma revisão bibliográfica aprofundada. Essa etapa visa fornecer uma base teórica preliminar que oriente a análise dos dados e a construção das reflexões, permitindo uma aproximação inicial com os principais conceitos e contribuições da literatura existente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As ciências estão sempre interligadas, e hoje pensar em educação significa analisar situações que envolvem a possibilidade de melhorar nossa prática pedagógica. Nesse contexto, a neurociência surge com características que auxiliam e promovem novas possibilidades pedagógicas ao estudar o sistema nervoso e suas funções, incluindo a aprendizagem e a memória. A partir desses estudos, emerge a neuroeducação, que busca compreender como o cérebro aprende e se desenvolve para criar estratégias de ensino mais eficazes. Segundo Tokuhamma-Espinosa (2011), "a neuroeducação é a aplicação dos conhecimentos da neurociência para melhorar a prática educacional", estabelecendo uma ponte fundamental entre o conhecimento científico do cérebro e as metodologias de ensino.

Complementando esse entendimento, a neuroplasticidade representa a notável capacidade do cérebro humano de se reorganizar, adaptar e modificar suas estruturas e funções em resposta a estímulos, experiências e aprendizados ao longo da vida. Como define a Revista de Ciências e Cognição (2024), "o termo neuroplasticidade se refere à capacidade do sistema nervoso de se reorganizar, formar novas conexões sinápticas e até mesmo gerar novos neurônios em resposta a estímulos ambientais e experiências". Esta propriedade fundamental do cérebro desafia a antiga concepção de que as estruturas cerebrais são fixas após a infância, revelando que o aprendizado e a adaptação são possíveis em qualquer idade, embora com diferentes intensidades, o que traz implicações profundas para a educação, reabilitação neurológica e desenvolvimento humano.

Portanto a neuroplasticidade nada mais é à capacidade do cérebro de se adaptar e mudar em resposta ao aprendizado e à experiência, sendo um conceito essencial para compreender o potencial de desenvolvimento humano ao longo da vida.

Essa visão dialoga tem conceitos diretamente com o pensamento complexo inspirado em Morin (2000) que busca superar a educação simplificadora e promover uma visão multidimensional do ser humano. Para Morin (2000), "a complexidade é uma palavra-chave para entender a condição humana", evidenciando a necessidade de uma abordagem educacional que considere as múltiplas dimensões do conhecimento e da experiência humana.

Nessa perspectiva integradora, as contribuições de Freire (1994; 1997) ganham especial relevância ao defender uma educação crítica e libertadora, que supera a educação bancária e promove a autonomia e a curiosidade. Freire (1996) nos ensina que "ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação", princípios que se alinham perfeitamente com os conhecimentos da neurociência e da neuroeducação. Assim, enquanto a neuroeducação utiliza conhecimentos científicos para aprimorar as práticas de ensino, e a neuroplasticidade nos lembra da constante capacidade de adaptação cerebral, o pensamento complexo nos incentiva a enxergar o ser humano em sua totalidade, e as ideias freirianas reforçam a importância de uma educação crítica, libertadora e que valoriza a autonomia.

Essa convergência de saberes demonstra como diferentes campos do conhecimento podem se complementar para construir uma visão mais abrangente e eficaz do processo

educativo, respeitando a complexidade humana e promovendo práticas pedagógicas transformadoras.

Neste sentido, podemos afirmar que a neurociência tem direcionado seus estudos para a compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos, tanto no ambiente escolar quanto em contextos extraescolares. A neurociência tem conquistado espaço significativo no campo educacional, auxiliando os professores a compreenderem com maior profundidade como ocorrem os processos de aprendizagem, identificando dificuldades específicas e elaborando intervenções pedagógicas que contribuam efetivamente para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Ao estabelecermos relações entre as perspectivas teóricas de Morin (2000) e Freire (1994; 1997) com os conhecimentos neurocientíficos, podemos compreender que as pesquisas neurocientíficas demonstram que a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva em ambientes que estimulam a interação social, o diálogo e a reflexão crítica, aspectos amplamente defendidos tanto por Morin quanto por Freire (1994; 1997) em suas teorias educacionais. Além disso, os estudos evidenciam que o desenvolvimento e a adaptação cerebral são potencializados por meio de experiências significativas, relacionais e contextualizadas, o que reforça a importância de uma educação que valorize o diálogo, a compreensão do outro em sua complexidade e a conexão entre o social e seu contexto cultural formando assim um ser sociocultural.

Em síntese, podemos afirmar que a teoria da complexidade desenvolvida por Morin (2000) e a pedagogia dialógica proposta por Freire (1994; 1997) encontram respaldo científico nas descobertas da neurociência, que confirmam que ambientes de aprendizagem colaborativos, reflexivos e conectados à realidade dos educandos potencializam o desenvolvimento cerebral, promovendo uma educação mais humanizada, ética e transformadora. Esta convergência entre teorias educacionais e conhecimentos neurocientíficos oferece importantes subsídios para a compreensão e o enfrentamento dos desafios relacionados à aprendizagem de alunos com dificuldades, especialmente no contexto das salas de apoio do Ensino Fundamental II.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades persistentes de aprendizagem entre estudantes do Ensino Fundamental II exigem a superação de práticas pedagógicas tradicionais e a adoção de abordagens integradoras e fundamentadas no respeito à singularidade dos sujeitos. Nesse sentido, a articulação entre os campos da neuroeducação, da neuroplasticidade e da neurociência oferece um novo paradigma para compreender os processos de ensino e aprendizagem de forma mais ampla e significativa.

A partir da valorização da experiência individual, das múltiplas formas de aprender e da capacidade adaptativa do cérebro humano, propõe-se uma prática pedagógica mais sensível, responsiva e contextualizada. Esse novo olhar é fortalecido pelas contribuições do pensamento complexo de Edgar Morin, que convida à superação da fragmentação do conhecimento, e da educação libertadora de Paulo Freire, que afirma a centralidade do sujeito, o diálogo e a criticidade no processo formativo.

Com isso, reafirma-se a necessidade de uma educação que, mais do que transmitir conteúdos, promova o desenvolvimento integral, ético e reflexivo dos estudantes. A integração entre ciência, complexidade e humanização, conforme evidenciado neste trabalho, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de acolher a diversidade e enfrentar os desafios concretos vivenciados nas salas de aula e nos espaços de apoio educacional. Trata-se, portanto, de consolidar uma educação comprometida com a transformação social e com o reconhecimento da aprendizagem como um processo vivo, dinâmico e profundamente humano.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meu agradecimento à Prefeitura Municipal de Curitiba pela valiosa oportunidade de capacitação profissional, oportunizando por meio do curso de Mestrado em Educação oferecido pela UNIARP, em Caçador.

Essa aprendizagem representa não apenas um investimento na minha formação acadêmica, mas também um compromisso com a melhoria da educação pública do nosso município de Curitiba. Reconheço o empenho da gestão pública em valorizar seus profissionais da educação, promovendo o acesso à formação continuada e incentivando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas, inovadoras e comprometidas com a transformação social.

REFERÊNCIAS

COSTA, R. L. S. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280010, 2023.

BRANDAO, Amanda dos Santos; CALIATTO, Susana Gakyia. CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 521-547, jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

Revista de Ciências e Cognição. Neuroplasticidade e seu Impacto na Aprendizagem. 2024. **Revista REASE**. Neurociência, Conceitos e Teorias. 2024. Disponível em: <https://cienciasecognicao.org/redeneuro202401/>.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **The scientifically substantiated art of teaching: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation**. 2008. Tese (Doutorado) - Capella University, Minneapolis, 2008.

PANORAMA CONCEITUAL DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS: ORIGENS, TRANSPOSIÇÕES E IMPASSES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

NARLOCH, Sally Douglas¹
GRÜTZMANN, Lidiane de Fátima²

RESUMO

Este trabalho apresenta um panorama conceitual sobre o ensino por competências, resgatando suas origens na administração científica e sua posterior transposição para o campo da educação. A pesquisa tem como objetivo analisar as potencialidades e os limites desse modelo, com ênfase nas formulações de Philippe Perrenoud, e em diálogo com os desafios da escola contemporânea. A partir de revisão bibliográfica, examinam-se os fundamentos históricos, teóricos e políticos do conceito de competência, bem como suas implicações para o currículo, a docência e a formação humana. O estudo evidencia que, embora o ensino por competências possa favorecer práticas pedagógicas integradoras, sua apropriação instrumental pode reduzir a educação à lógica do desempenho e da empregabilidade. Defende-se, portanto, uma perspectiva que articule competências com emancipação, justiça social e formação cidadã, reafirmando o compromisso da escola com uma educação democrática, humanizadora e transformadora.

Palavras-chave: Ensino por competências. Educação humanizadora. Currículo. Formação docente. Emancipação.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre as finalidades da escola na contemporaneidade têm provocado uma profunda revisão dos paradigmas curriculares, impulsionadas pelo impacto das transformações sociais, econômicas e tecnológicas sobre a educação. No despertar do século XXI, ampliar o alcance do ensino escolar para além da mera aquisição de conteúdos passou a ser exigência dos novos tempos, marcados pelo predomínio da informação, pelas rápidas mudanças nos modos de vida e pelo agravamento das exigências do mundo do trabalho (Nóvoa, 2017). O ensino por competências aproxima-se, nesse sentido, das demandas atuais por integração entre teoria e prática, valorizando a habilidade do sujeito em mobilizar saberes diversos e agir de modo autônomo, crítico e criativo (Perrenoud, 1999; Zabala; Arnau, 2010).

No entanto, essa proposta de mudança não se origina no chão da escola; antes, advém inicialmente da administração científica e das teorias organizacionais, que, ao longo do século XX, elaboraram o conceito de competência como ferramenta para a racionalização, eficiência e eficácia dos processos produtivos (Chiavenato, 2000; Becker, 1964). O fenômeno de transposição desse conceito para a educação provoca tensões e desafios, ao exigir a reconciliação de interesses aparentemente díspares: o desenvolvimento pleno do ser humano e o atendimento a um mercado de trabalho em constante evolução (Libâneo, 2019; Saviani, 2009).

Nesse contexto, este trabalho propõe a apresentação de um panorama histórico-conceitual e crítico como subsídio para uma reflexão sobre os fundamentos e os tensionamentos do ensino por competências na contemporaneidade. Metodologicamente, este trabalho adota uma abordagem qualitativa e teórica, fundamentada em pesquisa bibliográfica. A pesquisa aponta que, embora o modelo de competências possa favorecer práticas pedagógicas mais integradoras, sua adoção descontextualizada tende a reduzir a educação à lógica do desempenho, exigindo que se reafirme o papel da escola na formação crítica, democrática e humanizadora das novas gerações.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. sdnarloch@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3422141099698712>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. lidigrutzmann@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1775-1778>, <https://lattes.cnpq.br/4801555300777040>.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A origem do ensino por competências na administração

O conceito de competências emerge no contexto da administração científica, com os argumentos iniciais de Frederick Winslow Taylor, que defendia a racionalização e a padronização das tarefas nos processos fabris como caminho para a máxima eficiência e controle do trabalho (Taylor, 1911). Para Taylor (1911, p. 36), “cada trabalhador deve ser treinado para desempenhar uma função de forma específica, conferindo à empresa o máximo rendimento”. Assim, a competência era compreendida como uma conjunção de habilidades técnicas atingíveis por meio de treinamento e observação contínua.

Ao longo do século XX, as ideias tayloristas foram aprimoradas e sofreram a influência de novas abordagens, como o fordismo e a emergência da administração de recursos humanos. Chiavenato (2000, p. 75) aponta que “a gestão moderna não se limita mais à divisão de tarefas, mas investe fortemente no desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores considerados estratégicos para a organização”, preparando o trabalhador tanto para a eficiência operacional quanto para a adaptabilidade diante de mudanças. Nesse momento, o conceito de competência começa a se caracterizar pela combinação indissociável de conhecimentos, aptidões técnicas e comportamentos desejados pelas empresas.

No campo da teoria econômica, a noção de competência foi incorporada à doutrina do capital humano por Gary Becker. O autor argumenta que “o investimento em educação, treinamento e saúde aumenta o valor do capital humano, trazendo benefícios tanto ao indivíduo quanto à sociedade” (Becker, 1964, p. 17). Essa perspectiva confere à competência o regime de ativo estratégico, capaz de impulsionar a competitividade das economias nacionais e das corporações globais. Schultz (1961) reforça essa ideia, ao sugerir que “a educação é o principal mecanismo de formação e expansão do capital humano, tendo papel fundamental no crescimento econômico de longo prazo” (Schultz, 1961, p. 2).

Entre as décadas de 1970 e 1980, surge a perspectiva da gestão por competências, marcada por importantes contribuições de David McClelland. Em seu artigo: “Testing for Competence Rather Than for Intelligence” de David McClelland, publicado em 1973, o autor afirma que “os testes de inteligência tradicionais não predizem o sucesso no trabalho; competências observáveis, relacionadas ao desempenho real, devem ser o foco das avaliações e dos processos seletivos” (McClelland, 1973, p. 9). Essa mudança inaugura novos referenciais nos processos de recrutamento e treinamento, valorizando atributos como liderança, inovação, trabalho em equipe e capacidade de resolver problemas, além dos saberes técnicos.

Guy Le Boterf, por sua vez, amplia o campo do conceito de competência ao afirmar que “ser competente não é apenas deter conhecimentos ou habilidades, mas mobilizá-los de forma apropriada para encontrar soluções em situações inéditas” (Le Boterf, 2003, p. 36). Neste sentido, a competência torna-se uma construção complexa, combinando saber, saber-fazer, saber-ser e saber-agir, que passa a inspirar não somente as práticas de gestão, mas também propostas pedagógicas no campo da educação.

Transposição do conceito de competências à educação

A partir da década de 1990, a influência do paradigma das competências na educação intensifica-se, impulsionada pela ascensão da economia do conhecimento e pelas reformas curriculares alinhadas às recomendações de organismos internacionais como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (OCDE, 2005; UNESCO, 1998). Zabala e Arnau (2010, p. 19) destacam que “a educação por competências emerge em resposta à necessidade de preparar sujeitos para lidar com

situações complexas e imprevisíveis, capazes de criar, inovar e aprender de maneira autônoma ao longo da vida”.

Nesse contexto, a discussão por competências impõe uma ressignificação curricular e das práticas de ensino, centrada nos saberes essenciais à vida em sociedade e às exigências do mundo do trabalho. Como observa Perrenoud (1999, p. 7), “ensinar por competências implica organizar situações-problema que exigem do aluno a mobilização integrada de saberes e recursos diversos, em contextos autênticos e desafiadores”. Essa perspectiva desloca a centralidade dos conteúdos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, atitudinais e afetivas, valorizando processos de aprendizagem ativos.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa o movimento ou a materialização ou o marco dessa transposição. O documento explicita que “as competências gerais trazem a educação integral, contemplando o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, ético, físico e cultural do cidadão” (BRASIL, 2017, p. 8). Essa formulação dialoga com a proposta da UNESCO (1998), segundo a qual a escola no século XXI deve formar sujeitos capazes de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Assim, as competências tornam-se referência para as práticas de ensino, avaliação e organização curricular no país.

Philippe Perrenoud e a sistematização das competências na educação

Philippe Perrenoud destaca-se como um dos principais teóricos do ensino por competências, especialmente pela sua sistematização e pelo aprofundamento conceitual no contexto educacional. Para ele, a competência é definida como “a capacidade de agir eficientemente em situações complexas, mobilizando, integrando e transferindo saberes, habilidades e atitudes de forma criativa e adequada” (Perrenoud, 1999, p. 7). Diferentemente de abordagens meramente técnicas, Perrenoud propõe uma compreensão ampla, que considera o estudante como protagonista da construção do conhecimento.

O autor defende que “o ensino por competências desafia o modelo transmissivo de ensino, exigindo que os professores planejem atividades que promovam a descoberta, a resolução de problemas reais e a reflexão crítica” (Perrenoud, 1999, p. 24). Ele enumera dez macro competências para o exercício da docência, ressaltando habilidades como organizar e dirigir situações de aprendizagem, envolver os alunos em suas aprendizagens, trabalhar em equipe e tomar decisões éticas e responsáveis. Avaliar o desenvolvimento de competências, segundo ele, exige instrumentos outros, favorecendo a autoavaliação, a cooperação e o acompanhamento contínuo dos processos de aprendizagem.

Outro ponto saliente na obra de Perrenoud diz respeito à valorização de competências transversais ou gerais, entre as quais se destacam a autonomia intelectual, a capacidade de comunicar-se, trabalhar colaborativamente, resolver conflitos e aprender a aprender (Perrenoud, 1999, p. 62). Essas competências são consideradas essenciais para o exercício da cidadania e para a inserção crítica nas sociedades plurais e democráticas.

No entanto, Perrenoud (1999, p. 67) também reconhece que o ensino por competências “não pode se resumir à adaptação funcional ao mercado de trabalho, sendo imprescindível que a escola mantenha o compromisso com a equidade, a justiça social e a formação integral”. O autor ressalta que a transposição acrítica de modelos empresariais para a educação pode resultar em práticas fragmentadas e tecnicistas, distanciando-se do horizonte emancipador e humanista que deve orientar a formação escolar.

Críticas e questionamentos ao ensino por competências: mercado, cidadania e formação crítica

Em que pese Philippe Perrenoud ter concebido o ensino por competências como uma proposta pedagógica voltada à formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos, é importante destacar que suas ideias foram, em grande medida, apropriadas de forma seletiva pelas reformas educacionais de matriz gerencialista. Ao deslocar o conceito de competência de seu campo original — que pressupunha a mobilização criativa e contextualizada de saberes em situações significativas — para uma

lógica de desempenho mensurável e adaptabilidade ao mercado, os discursos tecnocráticos esvaziaram sua potência crítica. Essa instrumentalização reduziu a proposta de Perrenoud a um vocabulário funcional, compatível com políticas de padronização curricular, avaliação por resultados e responsabilização docente. Assim, o que era pensado como uma alternativa à pedagogia transmissiva foi ressignificado como ferramenta de gestão por resultados, obscurecendo sua inspiração humanizadora e democrática.

Neste sentido, a proposta instrumental do ensino por competências tem sido alvo de críticas consistentes por parte de teóricos comprometidos com uma educação emancipadora. Dentre eles, Libâneo (2019), que destaca o perigo de se adotar o modelo das competências de forma descontextualizada. Para ele, a ênfase instrumental pode levar à diluição de componentes curriculares fundamentais, como filosofia, história, artes e ética — saberes indispensáveis à formação cidadã e ao pensamento reflexivo. Essa preocupação é compartilhada por Saviani (2009) alerta para o risco de se reduzir a escola a um apêndice funcional do mercado, comprometendo sua missão humanística e sua vocação crítica. Ao priorizar competências como resposta direta às exigências produtivas, segundo o autor, esvazia-se o papel da escola como espaço de produção de saberes universais e reflexão filosófica.

Frigotto (2001) amplia a crítica ao advertir que essa lógica, quando subordinada exclusivamente à adaptação dos jovens ao mundo do trabalho, fragmenta a formação, impede a compreensão totalizante da realidade e obscurece a luta por igualdade e direitos. Para ele, cabe à escola resistir cultural e politicamente às forças do mercado, adotando um projeto educativo centrado na democracia e na autonomia dos sujeitos.

Na mesma direção, Apple (2003, 2005) denuncia a função ideológica do discurso das competências, argumentando que esse vocabulário tem sido utilizado como ferramenta de padronização e controle. Para o autor, a responsabilização individual pelos fracassos escolares mascara desigualdades estruturais e políticas públicas insuficientes, transformando a escola em uma engrenagem reprodutora das lógicas de competição e exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino por competências representa movimento relevante no campo educacional, dialogando com as necessidades de uma sociedade globalizada, plural e tecnologicamente avançada. No entanto, sua genealogia revela origens na racionalidade produtivista da administração científica, o que exige atenção crítica quanto aos sentidos assumidos ao longo de sua trajetória. A apropriação do conceito por teóricos como Philippe Perrenoud revela esforços para ressignificá-lo em direção a uma pedagogia emancipatória, ancorada na autonomia, na complexidade e na formação integral do sujeito.

As críticas contundentes formuladas por Saviani, Frigotto, Apple e Libâneo convidam educadores e gestores a não perderem de vista o horizonte ético, político e cultural da escola. As limitações do ensino por competências não invalidam suas potencialidades, mas enfatizam a necessidade de compromisso ético-político com uma formação voltada à cidadania ativa, à justiça social e à construção coletiva do saber (Libâneo, 2019; Perrenoud, 1999).

Superar a tensão entre formação crítica e funcionalização educativa segue sendo um desafio central. Para que a pedagogia por competências realize sua promessa transformadora, é indispensável que esteja vinculada a práticas curriculares democráticas, à valorização dos saberes plurais e à construção de sujeitos capazes de agir com liberdade, responsabilidade e compromisso social.

A escola do século XXI, nesse horizonte, não pode se restringir a formar indivíduos competentes do ponto de vista técnico. É chamada a formar cidadãos sensíveis às injustiças, abertos ao diálogo, criativos na solução de problemas e engajados na reinvenção do mundo em que vivem. A pedagogia por competências, quando desvinculada de interesses meramente utilitaristas e comprometida com a justiça social, pode ser aliada na construção de uma educação humanizadora, democrática e verdadeiramente libertadora.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- APPLE, M. W. C. **Política e Igualdade em Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BECKER, G. S. **Human Capital**. New York: Columbia University Press, 1964.
- BRASIL. Base **Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 12 maio 2025.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: olhar histórico-crítico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973. Disponível em: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **The Definition and Selection of Key Competencies**. Paris: OECD, 2005.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SCHULTZ, T. W. Investment in Human Capital. **American Economic Review**, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961. Disponível em: <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.
- TAYLOR, F. W. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Atlas, 1911.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Learning to Be: **The World of Education Today and Tomorrow**. Paris: UNESCO, 1998.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COMPÊNDIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: AMBIENTE LÚDICO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

SILVA, Carla Teresinha¹
PRIGOL, Edna Liz²
WOLF, Verediane Muller³

RESUMO:

A pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento da leitura e a formação de leitores no 5º ano do Ensino Fundamental. Com abordagem qualitativa e natureza descritiva, o estudo foi realizado em uma escola municipal de União da Vitória – PR, envolvendo professores, estudantes e equipe pedagógica. Como produto educacional, elaborou-se o *Compêndio Didático-Pedagógico: Ambiente Lúdico e Contação de Histórias*, fundamentado nos princípios do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. O material propõe estratégias pedagógicas integradoras, valorizando a ludicidade, a afetividade e a articulação entre saberes. Os resultados indicam que a contação de histórias, quando planejada e contextualizada, favorece o desenvolvimento da imaginação, da criticidade e do prazer pela leitura, contribuindo para práticas educativas mais significativas e transformadoras.

Palavras-chave: estratégias didático-pedagógicas; contação de histórias; ambiente lúdico; hábito e prazer pela leitura.

INTRODUÇÃO

A infância é um período essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e afetivo das crianças, sendo a leitura um elemento central nesse processo. Desde os primeiros anos de vida, as interações com textos ocorrem de diferentes formas, seja por meio da escuta de histórias narradas pelos pais ou responsáveis, seja pelo contato direto com livros infantis. Esse estímulo inicial é fundamental para o despertar do prazer pela leitura, bem como para a ampliação da imaginação e da criatividade — aspectos apontados como essenciais para a formação de leitores autônomos (Abramovich, 1999; Coelho, 2000).

Como destacam Lajolo e Zilberman (1999), a infância é uma fase crucial para a construção do hábito da leitura, sendo necessário que as instituições educacionais e os responsáveis incentivem essa prática de forma contínua. Ao garantir o acesso à leitura e promover uma relação prazerosa com os livros, contribui-se não apenas para o desenvolvimento individual, mas também para a construção de uma sociedade mais reflexiva e democrática.

A contação de histórias, apesar de seus benefícios comprovados, ainda enfrenta resistência no contexto educacional, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental I. Em muitas escolas, observa-se a crença de que estudantes já proficientes na leitura devem consolidar esse hábito de forma autônoma, sem a mediação de estratégias pedagógicas. No entanto, essa suposição pode comprometer o desenvolvimento do interesse e da criticidade na leitura, uma vez que a ausência de estímulos adequados pode dificultar a formação plena de leitores autônomos.

Diante desse cenário, a pesquisa de mestrado intitulada “*A contação de histórias na prática pedagógica: caminhos para o desenvolvimento de leitores no Ensino Fundamental*” teve como objetivo central investigar as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento da leitura e a formação leitora de estudantes do 5º ano do Ensino

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: carlinhasilva25@hotmail.com, Orcid: 0009-0009-8394-2629 – Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8326546622498708>

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: Edna.liz@uniarp.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4199027463528279>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7449-6622>

³ Redes Municipal e Estadual de Ensino de Porto União. E-mail: veridianewolf@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9755249352785289>, <https://orcid.org/0000-0003-1334-8324>

Fundamental. O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal de União da Vitória – PR e resultou na elaboração do *Compêndio Didático-Pedagógico*, que será apresentado neste resumo expandido.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, utilizando roteiros e questionários como instrumentos de construção de dados. Lemos (2018) destaca que a pesquisa qualitativa é o método mais apropriado para a propagação do conhecimento social e para a transformação da realidade vivenciada. Já Gil (2008, p. 28) define a pesquisa descritiva como “aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou de escolaridade”.

Os participantes da pesquisa foram dois professores do 5º ano do Ensino Fundamental, uma coordenadora pedagógica e 20 estudantes da turma analisada, pertencente a uma escola municipal de União da Vitória – PR. A metodologia de análise de dados seguiu os referenciais propostos por João Amado (2014). De acordo com Amado (2014, p. 301), essa abordagem “[...] permite uma leitura aprofundada dos dados, indo além da superfície, para captar sentidos implícitos nas mensagens”. Esse método possibilita não apenas a organização sistemática dos dados coletados, mas também a identificação de padrões e tendências relevantes no corpus da pesquisa.

Foram utilizados, como instrumentos, questionários estruturados contendo perguntas de múltipla escolha e questões abertas, permitindo que os professores compartilhassem suas percepções sobre o processo de leitura. Também foram realizadas atividades interativas com os estudantes, por meio de uma roda de conversa, na qual foi possível compreender suas necessidades, interesses e expectativas em relação à contação de histórias, bem como ao espaço destinado a essas atividades.

Por fim, realizou-se um grupo de discussão com os docentes, no qual foram apresentados os dados dos estudantes do 5º ano, bem como a análise das respostas dos questionários aplicados aos professores. Nesse encontro, foi apresentada a proposta de contação de histórias desenvolvida pela pesquisadora, com o objetivo de validá-la e ajustá-la a partir das sugestões dos docentes.

RESULTADOS

O produto educacional resultante desta pesquisa de mestrado materializou-se na elaboração do *Compêndio Didático-Pedagógico: Ambiente Lúdico e Contação de Histórias*⁴. Seu objetivo é apresentar estratégias didático-pedagógicas inovadoras que integrem a contação de histórias à criação de ambientes lúdicos, apoiando os professores no fortalecimento do hábito e do prazer pela leitura entre estudantes do Ensino Fundamental.

O *Compêndio* reúne fundamentos teóricos articulados a práticas pedagógicas e sugestões concretas, demonstrando como a contação de histórias pode ser integrada a diferentes áreas do conhecimento. Sua implementação será orientada pelas contribuições dos estudantes e professores da Escola Municipal Professor Serapião, reafirmando o caráter colaborativo e contextualizado do material.

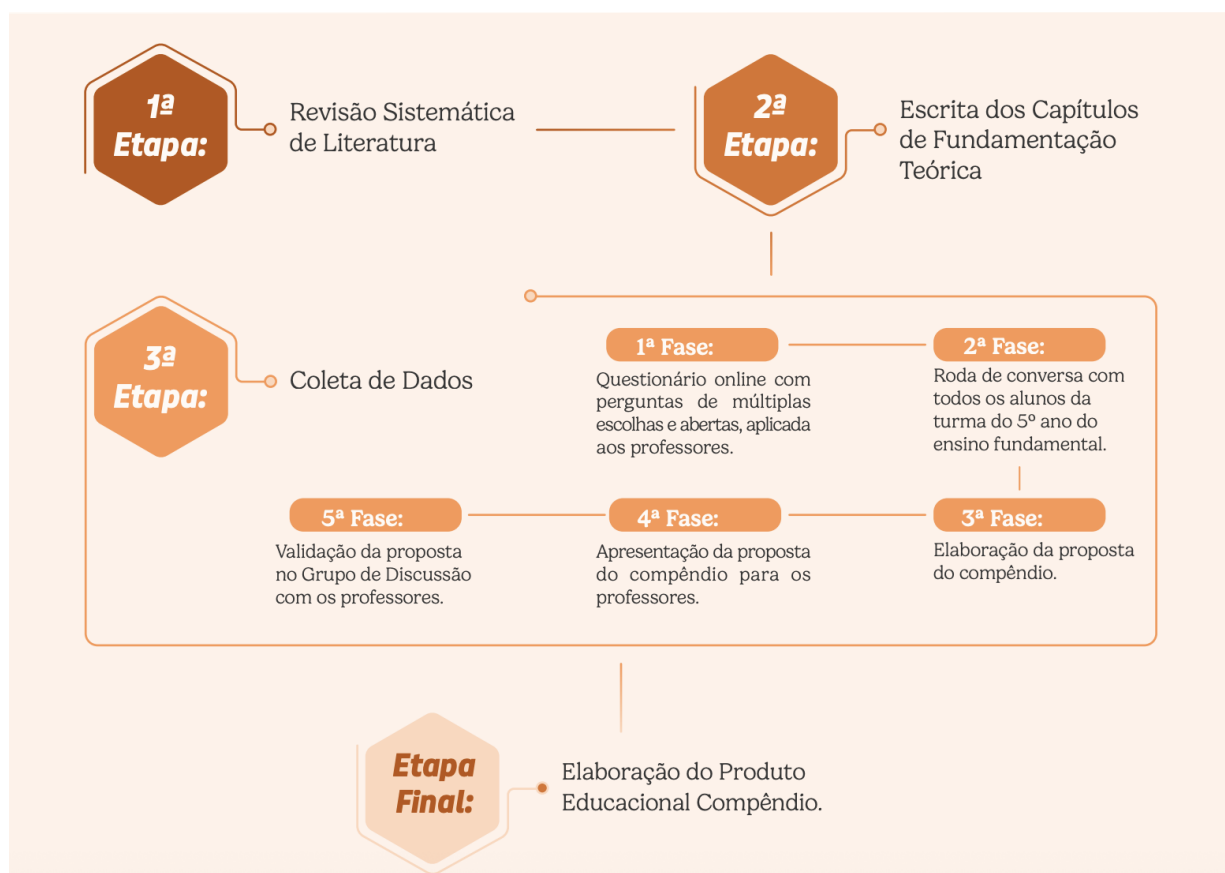
A Figura 1 apresentada no documento ilustra o percurso investigativo realizado ao longo do mestrado, evidenciando o processo de construção do conhecimento que culminou na elaboração deste produto, consolidado na proposta do *Compêndio*.

O Produto Educacional fundamenta-se nos princípios do pensamento complexo de Edgar Morin (2005; 2007; 2011) e da transdisciplinaridade proposta por Basarab Nicolescu (2005), reafirmando a importância de uma abordagem educacional que articule diferentes saberes, supere fragmentações entre as áreas do conhecimento e promova uma reflexão ampla, crítica e integrada sobre a realidade contemporânea. Nesse sentido, Behrens e

⁴ Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/972896>

Prigol (2020) destacam que essa religação de saberes exige um reposicionamento epistêmico capaz de integrar corpo e mente, pensamento e sentimento, conhecimento e autoconhecimento, ciência e ética, razão e emoção — superando a lógica de domínios isolados e abrindo-se para múltiplas dimensões que se atravessam e se complementam no processo educativo.

Figura 2 - Caminho metodológico para a construção do produto educacional.



Fonte: As autoras (2025).

A proposta pedagógica que sustenta o Compêndio valoriza a formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento das dimensões cognitiva, emocional, social e cultural por meio da contação de histórias. Essa abordagem contempla a multidimensionalidade do saber, preparando os estudantes para os desafios da atualidade.

Ao conectar as histórias com as vivências dos alunos, o material promove espaços de escuta, diálogo e reflexão crítica, favorecendo o pensamento criativo e o posicionamento diante das adversidades cotidianas. Também reconhece o afeto como dimensão essencial do processo formativo, utilizando as narrativas para fortalecer vínculos emocionais e fomentar um ambiente inclusivo, acolhedor e respeitoso à diversidade.

O Produto adota uma perspectiva transdisciplinar e ética, articulando ciência, arte e subjetividade, e estimulando a responsabilidade social, o respeito à diversidade e o cuidado com o meio ambiente. Dessa forma, propõe uma educação que forma sujeitos conscientes, sensíveis e comprometidos com a transformação da realidade.

O Produto Educacional foi estruturado: Um olhar estruturado buscando fomentar o prazer pela leitura e aprimorar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes do Ensino Fundamental, uma contação com propósito educativo, tendo um ambiente abrangendo diferentes dimensões e estratégias que favorecem o aprendizado, atividades com uso da tecnologia, que reforçam as plataformas digitais, aplicativos e leituras

interativas, as quais estão presentes no cotidiano dos estudantes, a Contação de histórias: simplicidade e magia, sendo uma experiência capaz de transformar as narrativas orais em momentos significativos, envolventes, mágicos e dinâmicos, a Contação de histórias na visão da multidimensionalidade permitindo que sejam realizadas práticas antes, durante e após a narrativa, a magia dos gêneros literários, os quais proporcionam o contato com os mais diversos gêneros literários, a família como base para o desenvolvimento da leitura, onde o envolvimento entre escola e família intensifica o aprendizado, o Ambiente de leitura e Contação de história tendo nestes espaços a conexão com os diversos saberes estimulando a ludicidade, imaginação e a criatividade, as inspirações para aplicar, onde as instituições sejam estimuladas a ter ambientes acolhedores e estimuladores que incentivem e esta prática da contação de história, e por fim o diálogo com os autores onde constam as referências usadas no Produto Educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou o potencial da contação de histórias como estratégia didático-pedagógica significativa para o desenvolvimento do hábito e do prazer pela leitura entre estudantes do Ensino Fundamental. Ao integrar a contação de histórias a um ambiente lúdico, o Compêndio Didático-Pedagógico elaborado no âmbito deste trabalho propõe uma prática inovadora, sensível e conectada às vivências dos alunos, valorizando a leitura como experiência estética, afetiva e formadora.

Através da escuta ativa, do diálogo e da imaginação, os estudantes foram convidados a se tornarem protagonistas de suas aprendizagens, ampliando sua criticidade, criatividade e sensibilidade. A experiência de pesquisa, fundamentada em uma abordagem qualitativa e em referenciais como o pensamento complexo de Edgar Morin e a transdisciplinaridade de Basarab Nicolescu, possibilitou a construção de um material formativo que rompe com a fragmentação do conhecimento e valoriza a totalidade do ser.

Os resultados obtidos apontam que a contação de histórias, quando inserida de forma planejada, dialógica e contextualizada, contribui significativamente para o fortalecimento da relação dos alunos com os livros e com a linguagem. Além disso, o envolvimento da escola e da família mostrou-se essencial para consolidar práticas leitoras consistentes, reforçando a importância de espaços educativos acolhedores, criativos e integradores.

Assim, o Compêndio apresentado constitui-se como uma ferramenta inspiradora para docentes que desejam inovar suas práticas, promovendo a leitura literária em diferentes áreas do conhecimento, com base em princípios éticos, estéticos, afetivos e cognitivos. Espera-se que esta proposta contribua para a formação de leitores críticos, sensíveis e engajados, ampliando os horizontes do ensino-aprendizagem e fortalecendo o compromisso com uma educação mais humanizadora, plural e transformadora.

AGRADECIMENTOS

A Escola Municipal Professor Serapião, que aceitou participar da pesquisa, principalmente aos professores, supervisora e estudantes do 5º ano que participaram e trouxeram valiosas contribuições para a elaboração do Produto Educacional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1999.

AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2ª ed. Ano: 2014.

BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Avanços do pensamento complexo na visão ética. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 724–738, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p724-738. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9862>. Acesso em: 16 set. 2024.

COELHO, Betty. **Contar histórias - Uma arte sem idade**. São Paulo, Ática. 1986.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Editora, Cortez, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom. 2005.

CURRÍCULO E INCLUSÃO

COSCODAI, Beatriz¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mostrar as nuances do currículo através do sentido que este ocupa em diferentes abordagens e momentos históricos, permitindo refletir e analisar nesse devir, as possibilidades de pensar um currículo numa proposta educacional inclusiva. As compreensões e ações decorrentes de concepções fragmentadas e lineares do conhecimento distanciam-se de uma compreensão inclusiva. Essa compreensão precisa de um olhar que considere a multidimensionalidade do conhecimento, da escola, dos sujeitos e de todos os processos que os envolvem.

Palavras-chave: Currículo. Escola. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo compreender como o currículo e a escola foram pensados em seu processo histórico e como podemos pensá-los hoje numa perspectiva inclusiva.

Parte-se do entendimento de que, durante muito tempo o currículo foi pensado e vivenciado como um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos de forma fragmentada e linear, expressando ideologias e promovendo o exercício do poder. Da mesma forma a escola, enquanto espaço da homogeneidade, estrutura as formas como esse conhecimento vai ser ensinado e ao mesmo tempo como vai ser aprendido pelos estudantes.

A dinamicidade dos processos trouxe muitos questionamentos e mudanças, tanto na forma de entender como na de fazer a escola e seu currículo. Essas mudanças, frutos de intensas discussões e teorizações, apontam para novas possibilidades tanto no espaço escolar quanto no currículo. Mas ainda, é necessário que se abram novos diálogos e que novas possibilidades sejam pensadas, especialmente quando a escola é convidada para ser um espaço aberto às diferenças visando englobar desde as mais simples até as mais complexas necessidades e potencialidades dos sujeitos que a integram.

Além disso, uma escola e um currículo inclusivo caminham passo a passo com a construção de uma sociedade inclusiva, respeitosa das diversas condições humanas, onde todos podem participar e se manifestar nas diferentes instâncias do Pensar, do Fazer e do Ser humanos.

METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa, do tipo Pesquisa Bibliográfica, sendo realizado com o apoio de artigos, livros e publicações existentes sobre o tema, por meio de buscas em sites de pesquisa científica com Base de Dados da Scielo e Google Acadêmico para embasar a construção da investigação teórica e posterior análise dos dados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Ao analisarmos a escola em seu processo histórico, podemos perceber diferenças marcantes na forma como o ensino foi pensado e praticado em diferentes sociedades e em diferentes momentos da história. Sem uma organicidade específica e ligado a diferentes intenções políticas, econômicas e sociais, criaram-se espaços que reuniam muitas pessoas de diferentes idades “para serem ensinadas”. Este espaço, chamaram de escola.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, coscodai@uniarp.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/1853905405877329>

Paralelamente ao progresso das ideias educacionais, que traziam novas concepções tanto do sujeito submetido a este ensino quanto da própria prática de quem o realizava, surgiu a necessidade de uma organização do espaço em classes.

Na modernidade, o entendimento de que toda aprendizagem escolar se processa de forma gradual no tempo e no espaço (considere-se aqui as contribuições da Pedagogia de Comênio), deu origem à adoção de classes com especificações curriculares.

Classe e currículo passaram a estabelecer uma estreita relação “[...] indicativa de duas vagas separadas de reforma pedagógica. Primeiro veio a introdução de divisões em classes e a vigilância mais estreita dos alunos; e, segundo, veio o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos” (Hamilton, 1992, p. 47).

Anterior a este feito qualquer espaço poderia converter-se em espaço um educativo. Porém, a partir de então o lugar do ensino é um lugar específico e delimitado como descreve Trilla (1985): “La escuela es un lugar, un edificio, un espacio delimitado: a la escuela hay que ir. [...] La «casa de La sabiduría» escuela monástica, palatina, catedralicia... Son nombres que dan también idea de esta localización específica de la enseñanza que constituye la escuela” (p.23).

E como o currículo foi concebido e inserido neste espaço? Inicialmente não havia currículo propriamente dito, apenas um conjunto de conhecimentos que eram ensinados anos após anos repetidamente. O currículo originou-se do termo latino ‘Curriculum’ que significa Curso, trajetória a ser seguida. Assim, passou a representar o conjunto de conhecimentos que deveriam ser transmitidos pela escola. Segundo Moraes (2010), sua inserção inicial aparece na escola com o objetivo de definir os conteúdos a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelos estudantes.

Segundo Sacristán (2013), o currículo “recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem” (p.3).

Na ordenação do espaço encontrava-se refletida a ordenação do tempo através da subdivisão e do controle, gerando atividades pedagógicas baseadas na graduação de programas, na separação em classes sucessivas e na avaliação regular dos conteúdos adquiridos.

Mas que conteúdos eram estes? Eles representavam o conjunto de conhecimentos considerados importantes e necessários para serem aprendidos pelos alunos em cada área do saber. Organizados de forma central e geral, deveriam ser os mesmos em todos os lugares.

A preocupação com “o que” ensinar foi desfocada pela Escola Nova, a qual deu prioridade ao “como” deveria ser aprendido. E, embora tenha trazido contribuições importantes e transformadoras nas formas consagradas de escolarização das vertentes tradicionais, apenas antagonizou o foco no qual residiria toda ação pedagógica.

Na verdade, questões como ‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’ sempre estiveram presentes no pensamento educacional, acompanhando as diferentes tendências que marcaram cada época de nossa trajetória histórica. Desde a antiguidade, os filósofos já definiam os conhecimentos e as formas como estes deveriam ser aprendidos.

Segundo Apple (1989), até hoje muitos educadores ainda veem o currículo como um conjunto de conhecimentos que os educandos devem se apropriar em determinada área, respaldando uma visão mais técnica do conhecimento - mesmo que esta também seja necessária. É importante destacar que, enquanto território educacional e social, a escola vivencia, em seu interior, relações de poder, dominação e exploração e, por isso, “devemos perguntar o que constitui um conhecimento política e eticamente justificável antes que nos lancemos a ensiná-lo” (Apple, 1989, p.3).

Crenças de que o espaço educacional e o currículo são neutros, desprovidos de intencionalidades ligadas a projetos sociais, políticos e econômicos mais amplos, precisam ser repensadas. Segundo Arroyo (2013), “de alguma forma o currículo reflete o conflito entre

interesses em uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (p.17).

O Currículo traduz tudo o que se pensa e faz na escola. Ele integra todas as intencionalidades, internas e externas, ao fazer educativo. Por não ser neutro, também não está isento, a todo momento, de se constituir como um espaço de exercício do poder. Segundo Apple (1989), o currículo acabou se constituindo em uma forma de seleção do conhecimento denominada oficial. Ele representa uma visão típica de determinada cultura e conhecimento, e aquilo que é selecionado como válido para ser ensinado nas escolas está profundamente relacionado com relações de poder existentes na sociedade.

Muitos questionamentos surgem na busca de explicitar como é realizada a seleção dos conhecimentos que irão compor o currículo, bem como, quem a realiza. Young (1982) indagou por que determinados saberes são validados no currículo, enquanto outros são deixados de lado ou até mesmo negados na proposta curricular.

Nessa mesma perspectiva, Moreira e Silva (1994) indagam sobre “as forças que fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que este currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a proteger as relações de poder existentes” (p.29).

Arroyo (2013) sinaliza que a diversidade de culturas, modos de ver e entender a sociedade e seus saberes têm propiciado o surgimento de tensões e debates relativos ao currículo e também às práticas docentes.

Nesse sentido, Moraes (2010) afirma que é a partir do currículo que são elaboradas as trajetórias que ocorrerão no espaço escolar e, ao mesmo tempo, “dada a partida para o jogo de poder que acontece dentro da escola” (p. 284).

Isso nos convida a refletir sobre diferentes culturas e como elas são inseridas e consideradas na escola. As teorias críticas apontam para o privilegiamento das chamadas culturas dominantes, que representam grupos economicamente favorecidos, em detrimento dos saberes das classes populares.

Teorias curriculares mais recentes evidenciam uma preocupação em problematizar os conteúdos, as formas, os anúncios e os silêncios presentes nos diferentes campos do saber disciplinados oficialmente. Elas também indagam sobre o papel do currículo no estabelecimento das diferenças sociais e, conseqüentemente, na produção de identidades que se posicionam de maneiras diferenciadas dentro da estrutura social, relacionando educação e identidade social.

Esse entendimento do currículo como produtor e organizador das identidades sociais exclui a visão de currículo apenas como transmissor de determinados conhecimentos e evidencia a existência de uma atividade que nele é permanentemente produzida.

Durante muito tempo, e ainda hoje, o paradigma positivista colocou o conhecimento como um conjunto de informações objetivas em que o saber era entendido como um produto acabado, passível de ser transferido de forma linear do sujeito que detém o conhecimento para aquele que ‘não o tem’, desconsiderando as dimensões subjetivas, culturais e históricas que permeiam os processos de sua construção.

Porém, como já dissemos anteriormente, o currículo vai muito além disso: ele é muito mais amplo e complexo – assim como a escola e a sala de aula. Da visão limitada de um simples espaço para transmissão de conhecimentos, conseguimos construir outras formas de defini-las e entendê-las: como locais onde experiências significativas podem acontecer, onde se pode desenvolver a criatividade, a amorosidade, a autonomia, o respeito e o incentivo permanente à descoberta.

Mas qual o papel do currículo nesse espaço? Segundo Moraes (2010), ele “é um excelente instrumento para se discutir as questões relacionadas à complexidade e suas implicações na educação, além de ser um estímulo importante para se incentivar o pensamento relacional que a epistemologia da complexidade exige” (p.294).

Começamos a pensar aqui, em um currículo dinâmico, aberto, inclusivo e em permanente construção. Isso tem propiciado muitas reflexões e debates sob os mais diferentes enfoques, nos sentidos que suas definições assumem para a vida dos sujeitos

nele inseridos, para as práticas pedagógicas, para as políticas instituídas, para a formação de professores entre outros aspectos.

Dentre muitos enfoques e teorias que têm discutido o assunto, é no pensamento complexo que encontramos contribuições significativas para uma “leitura mais competente” de todos os aspectos que envolvem a proposta curricular.

O Currículo, na perspectiva da complexidade, compreende a realidade e os sujeitos que a compõem como multidimensionais. Seu princípio é o da incerteza, e seus processos não são lineares, definidos, contínuos e determinados. A realidade está sempre em construção, assim como os próprios seres humanos em relação a essa realidade, sendo continuamente orientados pelo princípio recursividade.

Ele é o documento de identidade da escola, revelador da complexidade de seu percurso, de suas opções teóricas, de seus objetivos, metas, princípios e metodologias adotadas (Silva, 2005).

Existe terreno mais profícuo para as práticas inclusivas do que esta perspectiva da complexidade? Existe alguma similaridade entre o currículo e uma imagem pronta e acabada? Estamos certos de que não, pois, segundo Moraes (2010), são os pensamentos, sentimentos e ações que constroem nossa realidade e, portanto, ela é tão diversa como são os seres humanos. Não aprendemos todos no mesmo espaço de tempo e da mesma forma. Cada um responde de forma singular. É a heterogeneidade que compõe o ser que aprende, não a homogeneidade. Esta última corresponde a uma forma criada para uma realidade escolar pautada na 'normalidade', fechada em si mesma e muito distante da perspectiva da diversidade.

No que diz respeito à escola e às práticas docentes, como afirma Moraes (2010), “conscientes ou não, somos construtores, criadores e recriadores das propostas curriculares no momento de sua materialização em sala de aula” (p. 298). Somos igualmente construtores tanto de práticas inclusivas quanto excludentes por meio de nossas ações cotidianas.

Temos a possibilidade de construir diferentes cenários para diferentes projetos nos quais se inserem as práticas docentes a partir de leituras formuladas sob a perspectiva do pensamento complexo, na perspectiva da construção e autoconstrução. Também temos a possibilidade de envolver diferentes sujeitos, independentemente de sua condição, uma vez que o currículo, na perspectiva da complexidade, mostra-se aberto à inclusão.

Segundo Moraes (2010), o currículo nessa perspectiva, “não nos permite abandonar o sujeito à sua própria sorte, sinalizando-nos que a existência de um pressupõe a presença do outro, pois ambos estão implicados e co-determinados em sua materialidade física”.

Entender que a realidade é múltipla e que todas as suas formas são legítimas constitui um convite - e uma possibilidade - para compreender que os currículos inclusivos não requerem apenas adaptações, mas precisam de outras bases teóricas que permitam outros entendimentos. “A atenção à diversidade não é apenas uma questão de adaptação ou preocupação com a normalidade curricular, mas, sim, um processo de inclusão e de transformação da realidade (Moraes, 2010, p.300).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca e no esforço de construir um currículo inclusivo, responder a um tecido social diverso representa um grande desafio para a escola e para as práticas pedagógicas nela inseridas.

Pensar na possibilidade de uma proposta curricular que inclua as diferenças no processo pedagógico implica discutir as concepções de currículo e de escola que se deseja construir, considerando que esse será sempre um processo recursivo e nunca uma síntese pronta e acabada.

A inclusão também é uma construção coletiva que exige o engajamento e a participação de toda a escola e a sociedade. Trata-se de uma mudança que ocorre através de transformações em todos os processos. Por isso, a inclusão não requer apenas um

currículo adaptado, mas necessita de um olhar multidimensional sobre a realidade e os sujeitos.

Acredita-se que o Pensamento Complexo seja um dos suportes teóricos que mais efetivamente pode contribuir para a construção desse currículo inclusivo, uma vez que o enxerga como um sistema complexo, sem reduções e simplificações, mas contextualizado com todas as coisas, formas e sujeitos.

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento à UNIARP de Caçador/SC e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Instituição, em especial às Professoras Doutoras Shirlei de Souza Corrêa, Edna Liz Prigol, Lidiane Fatima Grutzmann, Marlene Zwierewicz e Vera Lúcia Simão pelas contribuições ao longo dos estudos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MORAES, Maria Cândida. Complexidade e Currículo: por uma nova relação. In: **Revista de la Universidad Bolivariana**. Santiago: Universidad Bolivariana, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010.
- MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, p. 69-77, 2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA. Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* O que significa o currículo. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- YOUNG, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. **Sociologia da Educação II**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: ENCONTROS E DESENCONTROS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM LAGES/SC

PEREIRA, Simone Stank de Oliveira ¹
THIESEN, Juares da Silva²

RESUMO

Motivada pela vivência profissional e pela concepção do professor como intelectual transformador (Giroux, 1997), esta pesquisa investiga a incorporação da Educação para Cidadania nos currículos da Educação Básica de Lages/SC. O objetivo geral é compreender as dinâmicas de construção dessas noções e suas inter-relações com o currículo. Utiliza-se metodologia qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental (PPPs, diretrizes, BNCC), entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo sob a lente do materialismo histórico. Espera-se, ao final da investigação, apresentar um panorama sobre como as noções de Educação para Cidadania, são (ou não) incorporadas e representadas nos currículos da Educação Básica do município de Lages/SC.

Palavras-chave: Cidadania. Currículo, Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A proposta do presente resumo expandido, visa explicar sobre a pesquisa em andamento relacionada com o tema “Educação para Cidadania: Encontros e Desencontros nos Currículos da Educação Básica em Lages/SC”. A vivência profissional da pesquisadora, que possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, acumulando trinta anos de experiência na área (como professora de Educação Infantil e anos iniciais e em funções de gestão no Sistema S e na Rede Municipal de Lages/SC), ressoa com a proposição de Henry Giroux (1997) sobre a necessidade de ressignificar o papel docente, superando visões meramente técnicas. Conforme o autor:

[...] desejo argumentar que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (Giroux, 1997, p. 161).

A concepção do professor como intelectual transformador, que atua para além de aspectos meramente técnicos e compreende as implicações políticas e sociais de sua prática pedagógica, fundamenta a relevância de investigar como temas de cidadania, são trabalhados (ou silenciados) no currículo.

Corroborando essa visão e a importância da participação democrática, a pesquisadora, convicta da centralidade da escuta ativa, implementou o Projeto "Comissão de Estudantes" (2023 e 2024), visando fomentar a participação das crianças nas decisões escolares e promover o sentimento de pertencimento.

Adicionalmente, cabe destacar que o engajamento prático da pesquisadora com o Programa de Educação Fiscal e Cidadania do município de Lages ocorre desde 2016, manifestando-se em sua atuação docente e na gestão escolar. Destaca-se sua participação como finalista no Prêmio Nacional de Educação Fiscal (2020), a apresentação de um estudo de caso no III Seminário Regional de Práticas e Expectativas da Educação Fiscal (2020) e sua contribuição para um documentário comemorativo dos dez anos do Programa na Rede

1Uniplac. simonestank@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0009-0004-4126-6435>.
<http://lattes.cnpq.br/3914398549177051>.

2 Uniplac, juaresthiesen@uniplac.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-9299-4441>.
<http://lattes.cnpq.br/0176543786942215>.

Municipal (2022). Atualmente está como Professora Formadora do Programa de Educação Fiscal para a Cidadania na Secretaria Municipal de Educação de Lages.

Partindo da compreensão da escola como um espaço privilegiado para múltiplas oportunidades de aprendizagem, a trajetória profissional da pesquisadora a conduziu aos Projetos relacionados com temas da Cidadania existentes no Sistema Municipal de Ensino. Nesse contexto, a presente pesquisa traz como problema central a seguinte questão: de quais modos, as noções da Educação para Cidadania têm sido incorporadas aos documentos curriculares da Educação Básica no município de Lages/SC?

A problemática central desta pesquisa, portanto, reside em investigar de que maneiras as noções de Educação para Cidadania se manifestam e são efetivamente integradas aos documentos da Educação Básica no município de Lages/SC. Este questionamento busca ir além da simples constatação da presença ou ausência de temas correlatos, aprofundando-se na qualidade e nas características dessa incorporação: quais concepções de cidadania são privilegiadas (ou silenciadas), quais abordagens pedagógicas são sugeridas nos documentos oficiais, e com que ênfase e regularidade esse tema é tratado no planejamento educacional local.

Compreender esses "modos" de inserção (ou não inserção) é crucial, pois revela como o sistema de ensino lageano, por meio de seu currículo prescrito, se propõe (ou se omite) a construir as bases para o exercício de uma cidadania consciente.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender as dinâmicas do movimento de construção das noções da Educação para Cidadania e suas inter-relações com o currículo escolar nas escolas de Educação Básica do município de Lages.

Tal objetivo implica investigar como essas noções não surgem de forma abstrata ou idealizada, mas são historicamente determinadas pelas condições materiais de existência e pelas relações sociais de produção vigentes na sociedade, incluindo as de Lages. Buscar-se-á entender quais influências disputam os significados e as finalidades da "Educação para Cidadania". Assim, a "construção" dessas noções será analisada como um processo dialético, onde concepções de cidadania podem tanto reforçar as estruturas sociais vigentes quanto, por outro lado, fomentar práticas educativas voltadas para possível transformação social e a autonomia dos sujeitos."

Nesse sentido, ao investigar as "inter-relações com o currículo escolar nas escolas de Educação Básica do município de Lages", a pesquisa, orientada pelo materialismo histórico, conforme nomes brasileiros como Paulo Freire (2014) e Moacir Gadotti (2001), examinará o currículo não como um conjunto neutro de conhecimentos, mas como uma superestrutura ideológica que reflete e refrata as relações da base socioeconômica.

O currículo, portanto, será analisado como um campo de disputa onde se materializam (ou se ocultam) essas noções de cidadania, questionando em que medida ele contribui para a formação de uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais, o papel do Estado e a participação cidadã, ou se limita a reproduzir uma visão funcionalista e adaptativa do cidadão às exigências do modo de produção capitalista.

Um dos objetivos específicos consiste em sistematizar um Estado da Arte sobre os movimentos envolvendo Educação para Cidadania no Município de Lages/SC. Um Estado da Arte que contemple diversos "movimentos" – organizados por meio de produções acadêmicas (teses, dissertações, artigos), políticas públicas, iniciativas pedagógicas formais e não formais, que orbitam a Educação para Cidadania no contexto específico do Município de Lages/SC. Tal sistematização buscará não apenas mapear e organizar o conhecimento já produzido e as práticas existentes sobre o tema no âmbito local, mas também analisar criticamente esses elementos para identificar os principais enfoques teóricos e práticos adotados, os atores sociais envolvidos, as lacunas de pesquisa ou de ação ainda presentes e as tendências emergentes, fornecendo, assim, um panorama consolidado e atualizado que sirva de alicerce e justifique a relevância da investigação proposta na dissertação.

Também como objetivo específico, pretende-se identificar indicativos de incorporação das noções de Educação para Cidadania nos documentos curriculares das unidades de ensino da Educação Básica de Lages/SC. Nesse segundo objetivo específico

pretende-se identificar a presença (ou ausência) de indicadores que sinalizem a incorporação das diversas noções de Educação para Cidadania diretamente nos documentos curriculares norteadores das unidades de ensino da Educação Básica no município de Lages/SC.

A investigação se debruçará sobre esses documentos formais – tais como Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), regimentos escolares, planos de curso, e possíveis adaptações ou diretrizes municipais frente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – buscando neles elementos explícitos ou implícitos, como temas, competências, habilidades, valores ou metodologias propostas, que se alinhem com os princípios da formação cidadã. O intuito é mapear como e em que medida o currículo prescrito nessas escolas formaliza ou negligência a Educação para Cidadania, revelando as concepções e as ênfases dadas (ou não) a essa dimensão formativa no planejamento educacional local.

O terceiro objetivo pretende analisar as ideias sobre Educação para Cidadania que aparecem nos documentos curriculares das escolas de Educação Básica de Lages/SC, ou seja, como essas diferentes formas de entender a cidadania podem estar ligadas à maneira como a sociedade local funciona e aos interesses dos diversos grupos sociais. O ponto central é verificar se as noções de cidadania ensinadas nos currículos servem mais para manter as coisas como estão, ou se incentivam estudantes a questionarem as desigualdades e a pensarem sobre como transformar a realidade.

A busca por aprofundamento teórico e reflexivo sobre as intersecções entre currículo escolar e o Programa de Cidadania e Educação Fiscal motivou o ingresso da pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). A pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa LP1 – Políticas e Fundamentos da Educação, cujos eixos investigativos compreendem: Políticas educacionais; Formação de professores; e Fundamentos históricos, filosóficos e epistemológicos da educação, ambiente propício para o desenvolvimento da dissertação proposta. Como orientador o Prof. Dr. Juarez Thiesen da Silva, sendo seu Projeto de Pesquisa sobre “Currículos e formação interdisciplinar como demandas da sociedade contemporânea”.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como investigação qualitativa, articulando-se a pesquisa bibliográfica para a construção do Estado da Arte com a pesquisa documental para a análise dos documentos curriculares da Educação Básica de Lages/SC. Adicionalmente, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com participantes do Grupo de Trabalho coordenado pela Receita Federal em 2012, responsável pela implantação inicial do Programa de Cidadania no Sistema Municipal de Educação, visando resgatar memórias e perspectivas sobre esse processo. O corpus documental será composto por Projetos Político Pedagógicos (PPPs), regimentos escolares, diretrizes curriculares municipais/estaduais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A técnica de análise dos dados será a Análise de Conteúdo, com ênfase na vertente categorial temática, buscando identificar e interpretar as noções de Educação para Cidadania presentes ou silenciadas, e suas interconexões, sob a lente crítica do materialismo histórico, respeitando-se os preceitos éticos da pesquisa científica, especialmente quanto ao acesso e uso dos documentos institucionais e consentimento dos entrevistados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A presente pesquisa, alicerçada no Materialismo Histórico e Dialético, investiga a Educação para Cidadania nos currículos da Educação Básica de Lages/SC. Parte-se de uma concepção de cidadania como prática social ativa e crítica (Marshall, 1967), e da Educação para Cidadania como um processo formativo intencional para a "conscientização" e participação efetiva (Freire, 2014, Gadotti, 2001), questionando-se se as abordagens são emancipatórias ou adaptativas. O currículo, por sua vez, é analisado sob uma perspectiva crítica (Lopes, 2011, Macedo, 2001 e 2018, Arroyo, 2013, Ball, 2014) como uma construção

social e campo de poder, onde se definem saberes, legitimam-se vozes e se materializam (ou se ocultam) concepções de cidadania, sendo crucial identificar como as políticas e práticas curriculares locais refletem essas dinâmicas.

O referencial do Materialismo Histórico e Dialético oferece as ferramentas para interpretar como as concepções de cidadania e as práticas, presentes ou ausentes nos currículos, podem refletir, reproduzir ou tencionar as relações sociais e os interesses de classe dominantes. Esta perspectiva crítica visa desvelar as dinâmicas de poder que permeiam a construção e implementação curricular e suas implicações para uma formação cidadã que busque a transformação social e a emancipação humana (Freire, 2014), em vez da mera adaptação, fornecendo assim as lentes analíticas para o estudo proposto.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Espera-se, ao final da investigação, apresentar-se um panorama crítico e fundamentado sobre como as noções de Educação para Cidadania, são (ou não) incorporadas e representadas nos currículos da Educação Básica do município de Lages/SC. Almeja-se que a sistematização do Estado da Arte, a identificação de indicativos nos documentos curriculares e a análise crítica à luz do materialismo histórico permitam desvelar as concepções de cidadania predominantes, os possíveis silenciamentos e as contradições existentes, oferecendo, assim, subsídios relevantes para a compreensão das potencialidades e limitações do currículo local na formação de cidadãos conscientes e atuantes. Por conseguinte, os resultados esperados buscam contribuir para o debate acadêmico e social sobre a efetivação de uma educação verdadeiramente emancipatória e comprometida com a justiça social no contexto investigado.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4825. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014/1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5770. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014/1996.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LOPES, Alice Casimiro. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo**: em busca de uma perspectiva crítica. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum Curricular**: a falsa oposição entre conhecimento para o mercado e conhecimento para a crítica. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 85-104.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo como entre-lugar identitário**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

DO CUIDADO À AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVA, Tainá Oliveira da¹
GRÜTZMANN, Lidiane²

RESUMO

O trabalho aborda a educação infantil no Brasil, destacando sua evolução de uma prática assistencialista para uma política educacional com foco no desenvolvimento integral da criança. O objetivo é refletir sobre a importância da formação docente, das práticas pedagógicas e das abordagens que favorecem a autonomia na infância. Metodologicamente, o texto realiza uma análise teórica com base em autores contemporâneos e documentos oficiais. As evidências apontam que a valorização da escuta ativa, da formação continuada e da articulação entre teoria e prática são fundamentais para uma pedagogia transformadora. A reflexão reforça que práticas pedagógicas democráticas e formativas são essenciais para a promoção de uma educação infantil inclusiva e autônoma, sendo a formação docente o pilar para garantir qualidade e equidade nesse processo. As abordagens de Montessori, Piaget, Vygotsky e Dewey contribuem para fundamentar uma prática educativa que respeita o ritmo da criança, estimula seu protagonismo e fortalece a construção de sua autonomia, promovendo o desenvolvimento intelectual, emocional e social desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação Docente; Práticas Pedagógicas; Autonomia; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um período muito importante para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças, sendo o alicerce para sua formação futura. Neste contexto, o desenvolvimento da autonomia emerge como um elemento fundamental. A autonomia, entendida como a capacidade de agir de forma independente e responsável, é essencial para a construção de indivíduos críticos e participativos na sociedade. O desenvolvimento da autonomia na infância possibilita que a criança faça escolhas, avalie seus próprios desejos e estabeleça metas, o que contribui para a formação de uma personalidade equilibrada. Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel da educação infantil na promoção da autonomia das crianças da educação infantil, considerando tanto os marcos legais quanto as concepções pedagógicas que orientam as práticas educativas. A partir de uma análise teórica, busca-se compreender como a atuação do professor pode favorecer a construção da autonomia desde os primeiros anos escolares, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a consolidação de uma educação infantil de qualidade, democrática e inclusiva.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza teórica, cuja finalidade é promover uma reflexão acerca do desenvolvimento da autonomia das crianças. A investigação fundamenta-se na análise de produções acadêmicas contemporâneas, legislação educacional brasileira e diretrizes curriculares, com o objetivo de articular diferentes perspectivas teóricas à prática pedagógica atual.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. tainaaoliver@outlook.com, <https://lattes.cnpq.br/7112470586729726>

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. lidigrutzmann@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1775-1778>, <http://lattes.cnpq.br/4801555300777040>

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação infantil é dita como aquela que oferece o direito de sua frequência desde os primeiros anos de vida. De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011) a educação infantil, assegurada como direito desde o nascimento, tem ganhado destaque como uma demanda crescente e um objetivo claro das políticas educacionais. Além de ser uma responsabilidade do governo, também tem sido foco de organizações da sociedade civil.

A educação infantil no Brasil, sendo a primeira etapa da educação básica, assume um papel indispensável no desenvolvimento global da criança, já que se propõe a atender não só suas necessidades educativas, mas também a facilitar o desenvolvimento de habilidades que transpassam o âmbito cognitivo. Nessa fase, são incorporados aspectos que envolvem a convivência social, as emoções e o bem-estar físico, fundamentais para que as crianças de até seis anos se tornem cidadãos completos e preparados para as etapas seguintes da vida escolar (Brasil, 2009).

Historicamente, a educação infantil começou a se estruturar no final do século XIX e início do século XX, quando as primeiras creches surgiram como resposta à crescente participação das mulheres no mercado de trabalho, sobretudo nas áreas urbanas. Inicialmente, essas instituições tinham um caráter assistencialista, voltadas para o cuidado das crianças de famílias pobres, mas com o tempo evoluíram para um modelo mais educativo (Winterhalter; Tomazzetti 2018).

Atualmente, a educação infantil está consolidada como um direito fundamental, com base em diretrizes que asseguram uma abordagem pedagógica voltada para o desenvolvimento pleno e integral das crianças. No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que os processos educacionais nesta fase respeitem as especificidades de cada faixa etária e promovam práticas que estimulem não apenas o aprendizado formal, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais para a convivência social e o fortalecimento das identidades culturais das crianças. Esse enfoque é fundamental para criar um ambiente educacional que valorize a autonomia e as potencialidades de cada criança, alinhando-se às demandas contemporâneas e ao avanço das pesquisas em educação e desenvolvimento infantil (Brasil, 2010).

A evolução do conceito de educação infantil e a sua incorporação nas políticas públicas de educação destacam um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. As pesquisas na área demonstram que uma educação infantil de qualidade pode reduzir desigualdades, promover o desenvolvimento de competências emocionais e cognitivas, e preparar as crianças para o aprendizado nas etapas posteriores. Esse entendimento é reforçado pelas políticas estabelecidas no Brasil, que visam a inclusão de todas as crianças, especialmente aquelas em situações de vulnerabilidade social, garantindo-lhes uma educação que respeite as especificidades e promova o crescimento integral desde os primeiros anos de vida (Brasil, 2009).

A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A autonomia, conforme os princípios educacionais de Montessori, é desenvolvida a partir de um ambiente que promove a independência e o aprendizado autorregulado. Para Montessori, a criança aprende de forma mais eficaz quando explora o ambiente ao seu próprio ritmo, permitindo que desenvolva competências de forma natural e individualizada. Esse enfoque favorece a construção de habilidades práticas, assim como o amadurecimento emocional e social. No método Montessori, a educação vai além da mera transmissão de conteúdo, buscando proporcionar condições para que a criança se torne protagonista de sua aprendizagem, com a liberdade de experimentar, errar e aprender a partir das próprias experiências, em um processo que fortalece a confiança e a autonomia (Chakur, 2015).

A construção da autonomia na educação infantil está relacionada ao desenvolvimento de relações de cooperação e respeito mútuo, sendo o educador o

mediador essencial desse processo, que deve ser pautado em práticas reflexivas e na valorização das decisões das crianças (Santos; Rubio, 2014).

Piaget considera que a autonomia se desenvolve a partir das relações de cooperação e respeito mútuo, sendo essencial que a criança participe ativamente na construção das regras morais, ao invés de apenas obedecê-las de forma passiva (Piaget, 1977). Para Vygotsky, a autonomia da criança está diretamente ligada ao desenvolvimento da linguagem e da mediação social; é na interação com adultos e pares que a criança aprende a autorregular-se e a tomar decisões conscientes (Vygotsky, 1991).

Para John Dewey, a verdadeira liberdade intelectual é essencial para a autonomia do indivíduo, que só é desenvolvida por meio da educação reflexiva e ativa. Dewey defende que a educação deve promover a capacidade de pensar criticamente, incentivando os alunos a serem protagonistas no próprio aprendizado. Este processo de construção da autonomia inclui a liberdade para investigar, questionar e colaborar com os outros, favorecendo um ambiente educativo que prepara o indivíduo para uma cidadania plena e responsável. Assim, a pedagogia de Dewey destaca que a autonomia é construída quando o aluno é capacitado a aprender a partir das próprias experiências e a tomar decisões informadas e independentes (Correa; Matos, 2014).

Guimarães, Ramos e Mota (2020) destacam que promover a autonomia na educação infantil envolve mais do que apenas conceder liberdade à criança; é necessário guiá-la em um ambiente que valorize suas escolhas e encoraje sua capacidade de resolução de problemas. Os autores enfatizam que os educadores desempenham um papel muito importante nesse processo, criando situações em que as crianças possam experimentar e aprender a tomar decisões, sempre sob a supervisão cuidadosa e o apoio emocional dos adultos. Esse enfoque contribui para que as crianças desenvolvam autoconfiança e senso de responsabilidade desde cedo, aspectos que são considerados fundamentais para seu crescimento saudável e autônomo.

A escola, em especial a educação infantil, possui papel fundamental no estímulo à autoconfiança e ao pensamento crítico desde os primeiros anos escolares, oferecendo um ambiente propício à liberdade com responsabilidade e à formação de sujeitos autônomos (Santos; Rubio, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da educação infantil no Brasil evidencia avanços importantes no reconhecimento dessa etapa como direito fundamental e como base para o desenvolvimento integral da criança. As políticas públicas, especialmente a partir da promulgação da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais, reforçam a importância de uma abordagem pedagógica que respeite as especificidades da infância, promova a equidade e valorize o brincar, a convivência e o bem-estar. Ainda que desafios persistam no que se refere à ampliação da oferta com qualidade e à formação continuada dos profissionais da educação infantil, é notório que essa etapa tem deixado de ser vista apenas como um espaço assistencial para assumir, de fato, sua função educativa.

Ao abordar a autonomia como princípio norteador das práticas pedagógicas na educação infantil, percebe-se que autores como Montessori, Piaget, Vygotsky e Dewey contribuíram significativamente para uma concepção de criança ativa, capaz de tomar decisões, experimentar e aprender com suas próprias ações. A autonomia, portanto, não é entendida como ausência de limites, mas como construção gradativa de habilidades que envolvem autorregulação, responsabilidade e cooperação. Nessa perspectiva, o papel do educador é essencial como mediador, organizador do ambiente e incentivador da liberdade com responsabilidade.

Como resultado, entendemos que a promoção da autonomia desde os primeiros anos escolares é condição indispensável para a formação de sujeitos críticos, seguros e participativos. Para isso, é necessário que a escola ofereça experiências significativas, baseadas no respeito às infâncias e em práticas pedagógicas que estimulem a iniciativa, a tomada de decisões e a escuta ativa. Dessa forma, a educação infantil cumpre seu papel

social e formativo, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma sociedade mais democrática e sensível às necessidades humanas desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil&Itemid=30192. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Subsídios para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf. Acesso em: 27 out. 2024.

CORREA, Rômulo Ferreira; MATOS, José Claudio. **O crescimento da liberdade como fim educacional**: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. Brasília: Revista brasileira de Estudos pedagógicos (online), v. 95, n. 239, p. 11-30, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/TsTmyqTQ9FXtP4Qcj9mwW7N/?format=pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

CHAKUR, Eliane. **Educação infantil**: desafios e perspectivas. In: EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2015. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/hf4w9/pdf/chakur-9788568334485.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

GUIMARÃES, Jéssica Rodrigues; RAMOS, Juliana Nogueira; MOTA, Bruna Germana Nunes. Educação Infantil e o Desenvolvimento da Autonomia. **Revista Educação & Ensino**. Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 80–101. 2020. ISSN: 2594-4444. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/69/58>. Acesso em: 12 set. 2024.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. ed.1. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SANTOS, Márcia Regina dos; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Autonomia e a Educação Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:c48fcdef-bf2f-4ad6-8084-d350dc93b662?comment_id=326e6203-b5c7-494a-a69e-727e0c4e4f5c&viewer!megaVerb=group-discover. Acesso em: 17 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. ed.4. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. História da Educação Infantil no Interior do Rio Grande do Sul à Luz da Política Educacional Brasileira. Revista Educativa - **Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 21, n. 2, p. 302–323, 2019. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7339>. Acesso em: 27 out. 2024.

AFETO, DIÁLOGO E TRANSFORMAÇÃO: UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

LUMIKOSKI, Fernanda Longui¹

PRIGOL, Edna Liz²

KAMPMANN, Marilise Edineia dos Anjos Berres³

RESUMO

A pesquisa propõe um encaminhamento didático-pedagógico fundamentado na educação humanizadora, voltado ao Ensino Fundamental da rede pública. Com abordagem qualitativa e natureza descritiva, o estudo baseia-se nos pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin, destacando a afetividade, a transdisciplinaridade e o pensamento complexo. O percurso metodológico envolveu revisão sistemática da literatura, aplicação de questionários e grupos de discussão com professores. Os resultados evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas dialógicas, inclusivas e contextualizadas, que promovam a autonomia, o protagonismo e o desenvolvimento integral dos estudantes. Como produto, foi elaborado o guia *Afeto, Diálogo e Transformação*, com estratégias que favorecem a construção de ambientes escolares mais acolhedores, éticos e sensíveis, alinhados às diretrizes legais e às demandas contemporâneas da educação. A proposta busca fortalecer a prática docente e contribuir para uma escola mais democrática, equitativa e transformadora.

Palavras-chave: Educação Humanizadora. Pensamento Complexo. Transdisciplinaridade. Pedagogia Afetiva.

INTRODUÇÃO

A educação humanizadora constitui-se como uma prática pedagógica comprometida com a formação integral do ser humano, superando a visão reducionista de ensino centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos. Nessa perspectiva, educar significa reconhecer o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem, valorizando suas dimensões intelectuais, sociais, espirituais, afetivas e emocionais (Morin, 2011, 2019; Freire, 2018, 2019). A célebre afirmativa de Freire (2019, p. 25) — “quem aprende é também quem ensina” — expressa o princípio dialógico que sustenta essa abordagem, evidenciando que todos os envolvidos no processo educacional são agentes de transformação e construção do conhecimento.

A valorização do diálogo, da empatia e do respeito à diversidade torna-se essencial para a promoção de uma educação que contribua efetivamente para a formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática. Nesse cenário, ensinar também implica cultivar valores como a solidariedade, a responsabilidade e o compromisso com o bem comum, reforçando os vínculos entre identidade, cidadania e convivência comunitária.

Como ressaltam Behrens e Prigol (2020, p. 729), “todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana”. Para alcançar esse ideal, os professores precisam planejar ambientes de aprendizagem que favoreçam a interdependência e a generosidade, ao mesmo tempo que respeitem as diferenças e promovam a ética e a solidariedade (Behrens; Prigol, 2020). Esses princípios dialogam diretamente com a proposta da educação humanizadora, que busca superar fragmentações e promover a formação integral do ser humano em sua multidimensionalidade.

¹ Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória - SEMED. E-mail: fernandalongui@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-0433-4571> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8682093913027701>

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: Edna.liz@uniarp.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7449-6622> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4199027463528279>

³ Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória – SEMED. Email: marilisekampmann@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6498-3718> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7813284057570210>

A presente pesquisa emerge da vivência da autora como docente da rede pública de ensino e da busca por alternativas pedagógicas que tornem a escola um espaço de transformação social. Alinhada às exigências contemporâneas e às diretrizes legais da educação, esta investigação fundamenta-se em práticas reflexivas, afetivas e colaborativas, com foco na prática pedagógica como movimento propulsor da inserção — ou ampliação — de uma educação humanizadora no cotidiano escolar. Assim, busca-se compreender o processo de ensino-aprendizagem a partir da interação entre professores, estudantes e a comunidade escolar, evidenciando caminhos possíveis para uma educação mais sensível, ética e transformadora.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, a qual exige que o pesquisador esteja teoricamente preparado e atue com ética, sensibilidade e respeito para com os participantes e seus contextos. De acordo com Amado (2017, p. 15), a pesquisa qualitativa tem como objetivo “[...] obter junto dos sujeitos a investigar (amostras não estatísticas, casos individuais e casos múltiplos) a informação e a compreensão (o sentido) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar (modos de viver e de construir a vida)”, visando ainda “[...] contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto”. Nesse sentido, busca-se compreender as experiências, vivências e realidades dos sujeitos envolvidos, a fim de possibilitar intervenções significativas e transformadoras.

O método adotado insere-se no campo da pesquisa descritiva, uma vez que busca compreender as características do contexto investigado, neste caso, a realidade de uma escola municipal de União da Vitória – PR, propondo um encaminhamento didático-pedagógico voltado à promoção da educação humanizadora, respeitando suas especificidades culturais, sociais e institucionais.

O percurso metodológico da pesquisa foi estruturado em três etapas principais. A primeira consistiu na realização de uma revisão sistemática da literatura, voltada à identificação de produções científicas que abordassem a temática da educação humanizadora. Em seguida, foi conduzida uma pesquisa participante, envolvendo a aplicação de questionários e a realização de grupos de discussão com professores da rede pública de ensino. Por fim, desenvolveu-se e validou-se um produto educacional intitulado *Afeto, Diálogo e Transformação: Um Caminho para a Educação Humanizadora*, concebido como instrumento de apoio à prática pedagógica.

Para a interpretação dos dados coletados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, a qual possibilitou identificar padrões, desafios e potencialidades presentes na prática docente e na implementação de uma abordagem humanizadora.

RESULTADOS

A partir do desenvolvimento da pesquisa — que envolveu a construção de uma fundamentação teórica, a realização de uma revisão sistemática da literatura e a aplicação de instrumentos de coleta e análise qualitativa de dados — foi possível identificar diferentes construtos, ideias e princípios fundamentais para a elaboração de uma proposta de encaminhamento didático-pedagógico com ênfase na educação humanizadora.

Os resultados indicam a necessidade de uma abordagem pedagógica dialógica, inclusiva e contextualizada, que valorize o protagonismo do estudante, a mediação sensível do educador e a transdisciplinaridade dos saberes. Práticas fundamentadas nesses princípios demonstram potencial para fomentar a autonomia, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento, promovendo aprendizagens significativas e conectadas aos desafios contemporâneos.

Os achados reforçam ainda a importância de um planejamento educacional flexível, atento às singularidades dos sujeitos e capaz de contemplar as múltiplas dimensões da formação humana — cognitiva, social, emocional e cultural. Nesse contexto, a proposta resultante da pesquisa constitui-se como um referencial para a prática docente, contribuindo

para o fortalecimento de uma educação democrática, equitativa e transformadora, comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes e com a construção de uma escola mais acolhedora e significativa.

Fundamentada nas contribuições de Freire e Morin, a educação humanizadora emerge como uma abordagem que reconhece o estudante como sujeito ativo do processo educativo, promovendo um ensino conectado à realidade, às emoções, à cultura e à ética. Dentre os princípios destacados, ganham relevo a inclusão, a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a criação de ambientes escolares cooperativos, empáticos e respeitosos.

A fundamentação teórica evidencia ainda a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento por meio da religação dos saberes e da integração transdisciplinar, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa. Sob a perspectiva das políticas públicas e diretrizes legais — como a LDB, a BNCC, o PNE e o PNAC —, reforça-se o compromisso com a equidade no acesso à educação, com avaliações formativas e com o desenvolvimento integral dos estudantes, em todas as suas dimensões.

A análise dos questionários aplicados a professores da rede pública confirmou a importância atribuída à educação humanizadora, destacando seu impacto na construção de um ensino mais democrático e sensível. No entanto, os dados também revelaram desafios significativos, como a necessidade de formação docente contínua, a rigidez curricular e a persistência de desigualdades educacionais. Mesmo diante dessas limitações, os docentes reconheceram os efeitos transformadores dessa abordagem, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática e à promoção de experiências escolares mais engajadoras, reflexivas e humanas.

Com base nesse processo, o produto educacional tomou a forma de um guia prático⁴, intitulado *Afeto, Diálogo e Transformação: Um Caminho para a Educação Humanizadora*. Seu objetivo é oferecer estratégias pedagógicas humanizadoras, conectando o aprendizado à realidade dos estudantes e promovendo um ensino significativo, ético e criativo. Além disso, busca transformar a sala de aula e a escola em um espaço acolhedor e colaborativo, onde as relações interpessoais e a valorização das emoções sejam centrais no processo educacional.

O guia *Afeto, Diálogo e Transformação* apresenta uma proposta de educação humanizadora, fundamentada na valorização do estudante como sujeito integral, respeitando suas singularidades, emoções e potencialidades. Construído a partir de uma pesquisa qualitativa e descritiva, o material baseia-se na pesquisa participante e na revisão sistemática, evidenciando estratégias pedagógicas que promovem uma educação mais inclusiva, dialógica e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada reafirma a urgência de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos, pautada em princípios humanizadores que valorizem o afeto, o diálogo e a transformação como eixos estruturantes da prática pedagógica. Ao longo do estudo, evidenciou-se que a escola pode e deve ser um espaço de acolhimento, escuta e respeito às singularidades, onde os estudantes são reconhecidos como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem.

A fundamentação teórica, ancorada nos pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin, aliada à análise dos dados empíricos, permitiu identificar a potência de uma abordagem pedagógica dialógica, inclusiva e contextualizada. Nesse contexto, a prática docente se fortalece quando orientada por estratégias que fomentem a autonomia, a criticidade, a solidariedade e o reconhecimento da diversidade.

O desenvolvimento do guia *Afeto, Diálogo e Transformação* como produto educacional constitui uma contribuição concreta da pesquisa para o cotidiano escolar,

⁴ Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/983961>

oferecendo subsídios práticos e teóricos que podem orientar professores na construção de uma educação mais ética, sensível e transformadora. Esse material dialoga com os desafios enfrentados pelos docentes, apontando caminhos para superar práticas fragmentadas e promover ambientes de aprendizagem significativos e colaborativos.

Conclui-se, portanto, que a educação humanizadora não é apenas uma proposta teórica, mas uma necessidade concreta diante das demandas da contemporaneidade. Ao articular teoria e prática, escuta e ação, razão e emoção, essa abordagem revela-se como um caminho possível e necessário para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a emancipação humana.

AGRADECIMENTOS

A Escola Municipal Professor Doutor Vicente Codagnone, que aceitou participar da pesquisa, principalmente aos professores e gestor, que colaboraram de forma exímia e trouxeram valiosas contribuições para a elaboração do Produto Educacional.

REFERÊNCIAS

AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2ªed. Ano: 2014.

BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Avanços do pensamento complexo na visão ética. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 724–738, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p724-738. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9862>. Acesso em: 16 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 61. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2011.

RESIGNIFICACIÓN DE LAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS POSTCOLONIALES EN EL CONTEXTO DE LAS MATEMÁTICAS EN EL CARIBE COLOMBIANO

MERCADO, Yosimar Aragón¹

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es decolonizar la enseñanza de las matemáticas en el caribe colombiano a través de la resignificación de las narrativas pedagógicas postcoloniales. El paradigma socio crítico se utiliza como marco referencial, ya que permite analizar y comprender las transformaciones sociales que ocurren en la comunidad educativa. La metodología seleccionada para llevar a cabo esta investigación es la Investigación-Acción Educativa. Esta metodología implica una transformación del problema investigado, caracterizada por la acción de los sujetos que participan en la solución. Se utiliza la complementariedad etnográfica como perspectiva de diseño, para recopilar y analizar la información se utilizan diversas técnicas como la revisión documental, el análisis de contenido, las entrevistas, los grupos de discusión y la observación participante. La fundamentación teórica de la investigación basa en los aportes de diversos autores reconocidos en el campo de la educación y la psicología, como Walsh (2013) e Mignolo y Walsh (2018).

Palabras Claves: Decolonización. Narrativas Pedagógicas. Resignificación. Matemáticas.

INTRODUCCIÓN.

La observación participante en el ámbito escolar revela una problemática significativa relacionada con el bajo interés de los estudiantes de básica primaria por estudiar matemáticas, lo que tiene implicaciones directas en su desempeño académico. Esta falta de motivación y de comprensión de conceptos matemáticos básicos se refleja en los resultados de desempeño de la institución objeto de estudio, donde una gran mayoría de los estudiantes presenta dificultades en el desarrollo de competencias matemáticas. Pérez y Romero (2018) coinciden en que este fenómeno tiene su origen en las dificultades inherentes al proceso de aprendizaje del pensamiento lógico-matemático en la educación primaria, lo que provoca un déficit en el interés por las matemáticas en niveles superiores.

Aunque no se pretende poner un énfasis exclusivo en las pruebas estandarizadas, éstas constituyen un punto de referencia dado que son el marco bajo el cual los docentes estructuran sus prácticas pedagógicas. Las políticas públicas que orientan la educación están alineadas con estándares internacionales que exigen el logro de ciertos conocimientos básicos en cada grado escolar, lo cual repercute directamente en la metodología de enseñanza y los planes de clase. De acuerdo con Tapia *et al.* (2011), Muelle (2016) y Zuluaga *et al.* (2020), la enseñanza matemática en primaria no ha logrado motivar a los estudiantes para desarrollar un pensamiento matemático profundo, lo que podría explicar el bajo desempeño reflejado en las pruebas de Evaluar para avanzar, donde los estudiantes de tercer y quinto grado obtienen un porcentaje significativo de calificaciones insuficientes. Este escenario implica que los estudiantes no superan los puntajes mínimos establecidos en los exámenes nacionales, lo que refleja una deficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro factor que agrava esta situación es la falta de un sentido práctico en los aprendizajes matemáticos. Los estudiantes no logran identificar la aplicación de los conocimientos matemáticos en situaciones cotidianas, lo que contribuye a la desmotivación. De acuerdo con Vega y Hederich (2015) y Montero y Mahecha (2020), la ausencia de un contexto en el aprendizaje de las matemáticas dificulta la comprensión y transferencia de los conceptos adquiridos, afectando negativamente la motivación y el rendimiento. Por lo tanto, es esencial que los docentes trabajen para contextualizar los contenidos matemáticos, conectándolos con la vida cotidiana, con el fin de fortalecer tanto la comprensión como el interés de los estudiantes.

¹ Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar-Barranquilla-CO. Email: yosimar.aragon@unisimon.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8285-3419>

METODOLOGIA

El paradigma sociocrítico está orientado a la transformación social y a la solución de problemas concretos que se plantean en las comunidades. En ese sentido, la educación se convierte en un medio que puede enriquecer la práctica docente a través de reflexiones acerca de su acción, las cuales deben tener como componentes básicos la acción educativa sobre fundamentos de la emancipación, el diálogo democrático y el debate crítico. De acuerdo con Latorre *et al.* (1996), tanto el maestro en su contacto con los problemas y los alumnos, como los alumnos educándose para transformar la realidad y el medio, tienen que ser objeto de transformaciones. Es decir, la educación es un proceso a través del cual la realidad debe ser modificada.

El enfoque de IAE (Investigación Acción Educativa) se utiliza meticulosamente en los estudios relacionados con la liberación de la instrucción matemática, procediendo a través de diversos pasos que permiten una profunda comprensión y contemplación del problema. Estas fases incluyen planificación, acción, observación y reflexión.

En el marco de la presente investigación, se proponen tres técnicas e instrumentos de recolección de información: el cuestionario abierto, la bitácora de reflexión y el diario de campo. Estos instrumentos se seleccionan debido a su capacidad para generar datos cualitativos que permitan abordar de manera integral los objetivos planteados, los cuales buscan dilucidar los constructos teóricos y epistemológicos de la resignificación de las narrativas pedagógicas postcoloniales en la enseñanza de las matemáticas, así como analizar y redefinir las prácticas pedagógicas en el contexto sociocultural específico del Caribe colombiano.

FUNDAMENTACIÓN.

Este enfoque implicó la revisión sistemática y el análisis crítico de la literatura científica producida por la comunidad académica, interpretando los materiales para comprender las preocupaciones comunes que dirigen el interés hacia la decolonización epistemológica. Este proceso enfatiza la gestación de pedagogías internas, alternativas o emergentes, denominadas también pedagogías "otras", las cuales son construidas dentro de contextos socio-antropológicos específicos. Estos contextos se distinguen por dinámicas propias que difieren significativamente de las opciones coloniales que han influenciado históricamente las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas, adaptándose a los requisitos sociales y comunitarios presentes en dichos espacios contextuales.

Los estudios seleccionados muestran una variedad de diseños metodológicos y enfoques teóricos, todos enfocados en la integración de la decolonialidad en la educación y la matemática. Alexander *et al.* (2018), Alvarado (2015) y Padilla *et al.* (2024), a través de sus diseños metodológicos teóricos y reflexivos, abordan la decolonialidad en la educación y la pedagogía decolonial con un enfoque en la adaptación a diversos contextos educativos, demostrando un alto nivel de adaptabilidad. En contraste, Álvarez y Franco (2021), Carrión *et al.* (2023) y Pissetti *et al.* (2024), con enfoques similares, exploran la etnomatemática y su aplicación en contextos educativos diversos, enfatizando la transformación de las prácticas educativas a través de la integración de perspectivas culturales y decoloniales.

Los estudios como el de Silva y Osorio (2022) y Rodríguez (2020), que abordan la influencia de los movimientos decoloniales en la educación matemática y el principio hologramático, muestran una adaptabilidad alta al sugerir que los movimientos decoloniales y principios complejos pueden reformar las prácticas educativas existentes. García *et al.* (2017), aunque no directamente enfocado en enfoques decoloniales, su metodología en la evaluación del pensamiento divergente podría ser adaptada para explorar dimensiones del pensamiento en contextos variados. Gaona y Reyes (2021) y Legramandi *et al.* (2023) presentan una perspectiva crítica sobre la reforma curricular y la pedagogía decolonial, sugiriendo un nivel medio a alto de adaptabilidad debido a la intersección de enfoques de complejidad y transdisciplinariedad en la educación.

Así mismo, Souza (2023) y Vicente y De Freitas (2022), a través de sus estudios sobre la enseñanza del teorema geométrico y la matemática desde una perspectiva político-epistémica, proponen que la reformulación de las prácticas matemáticas tradicionales desde una perspectiva decolonial puede ser aplicada de manera efectiva en contextos educativos diversos.

AGRADECIMIENTOS

Al PPGEB (Programa de Posgrado en Educación Básica) y a la UNIARP por organizar el EDUINTER y por la posibilidad de compartir mi investigación en este enriquecedor evento.

CONSIDERACIONES FINALES

La revisión y análisis de la literatura científica evidencian la creciente importancia de integrar enfoques decoloniales en la educación y la matemática. Las pedagogías emergentes, construidas en contextos socio-antropológicos específicos, ofrecen alternativas a las prácticas coloniales tradicionales, promoviendo una adaptación contextualizada y culturalmente relevante. Los estudios revisados demuestran la diversidad metodológica y teórica necesaria para transformar las prácticas educativas, enfatizando la adaptabilidad y la pertinencia de la decolonialidad para fomentar procesos educativos más inclusivos y críticos.

Además, un de los más importantes objetivos de este trabajo está en línea con el desarrollo de un mecanismo de decolonización en la enseñanza de las matemáticas y un marco conceptual que integre principios de decolonización y pensamiento divergente adaptativo.

REFERÊNCIAS.

ALEXANDER, O. O. *et al.* **Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial.** Editorial Unimagdalena, 2018. Disponible em: <https://acortar.link/0PbNeM>. Acesso em: 19 maio 2025.

ALVARADO, J. Pensar la educación en clave decolonial/Thinking about education in key decolonial. **Revista de Filosofía (Venezuela)**, n. 81, p. 103-117, 2015. Disponible em: <https://acortar.link/arLksq>. Acesso em: 19 maio 2025.

ÁLVAREZ, H. B.; FRANCO, E. M. La formación de profesores de matemáticas desde la etnomatemática: una mirada decolonial. **Revista de Educação Matemática**, v. 18, ed. esp., p. e021040, 2021.

CARRIÓN, G. *et al.* La perspectiva decolonial en etnomatemática: Revisiones desde el contexto peruano. **Revista de Filosofía (Venezuela)**, n. 104, p. 103-113, 2023. Disponible em: <https://acortar.link/LBc5fk>. Acesso em: 19 maio 2025.

GAONA, S. E. S.; REYES, J. M. M. Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. **Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico**, n. 14, p. 228-256, 2021. Disponible em: <http://www.encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/181>. Acesso em: 19 maio 2025.

GARCÍA, C. F. *et al.* Runing ahead: Pensamiento divergente y sus dimensiones: ¿De qué hablamos y qué evaluamos? **Anales de Psicología**, v. 33, n. 1, p. 40-47, 2017. Disponible em: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.33.1.224371>. Acesso em: 19 maio 2025.

LATORRE, A.; RINCÓN, D.; ARNAL, J. **Bases metodológicas de la investigación educativa.** Barcelona: Hurtado Ediciones, 1996.

LEGRAMANDI, A. B.; ROGGERO, R.; TAVARES, M. Horizontes educacionais outros, caminhos trilhados pela pedagogia decolonial: uma revisão sistemática da literatura. **Eccos Revista Científica**, n. 67, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1983-92782023000400107&script=sci_arttext. Acesso em: 19 maio 2025.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press. 2018

MONTERO, L. V.; MAHECHA, J. A. Comprensión y resolución de problemas matemáticos desde la macroestructura del texto. **Praxis**, v. 11, n. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.9862>. Acesso em: 19 maio 2025.

MUELLE, P. **El desafío de enseñar matemáticas en la educación primaria: Perspectivas y enfoques pedagógicos**. Editorial Universitaria, 2016.

PADILLA, M. O. *et al.* Enfoque epistemológico decolonial y las pedagogías modernas. **Educación y Humanismo**, v. 26, n. 47, 2024. Disponível em: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/6901>. Acesso em: 19 maio 2025.

PÉREZ, M.; ROMERO, C. Las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas en la educación primaria: Un análisis crítico. **Educación y Sociedad**, v. 25, n. 3, p. 125-139, 2018.

PISSETTI, S. L. C.; SOARES, E. M. do S.; ROSA, G. A. A Etnomatemática como possibilidade da decolonização nas práticas escolares do ensino da matemática. **REMATEC**, v. 19, n. 47, p. e2024017, 2024.

RODRÍGUEZ, M. E. La educación matemática decolonial transcompleja como antropolítica. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 25, n. 4, p. 125-137, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/279/27963704010/27963704010.pdf>. Acesso em: 19 maio 2025.

SILVA, M. T.; OSORIO, C. T. Fazendo covas na areia: Desaprender para aprender, movimentos decoloniais na Educação Matemática. **Revista Portuguesa de Educação**, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/70588>. Acesso em: 19 maio 2025.

SOUZA, V. O teorema geométrico no ensino matemático: uma perspectiva decolonial. **Seminário Temático Internacional**, p. 1-12, 2023. Disponível em: <http://anais.ghemat-brasil.com.br/index.php/STI/article/view/225>. Acesso em: 19 maio 2025.

TAPIA, L.; LÓPEZ, F.; VEGA, A. La enseñanza de las matemáticas en la primaria: Un análisis desde la práctica docente. **Revista de Educación Matemática**, v. 12, n. 4, p. 78-91, 2011.

VEGA, M.; HEDERICH, M. La falta de sentido en el aprendizaje de las matemáticas: Un desafío para la enseñanza en la educación primaria. **Pedagogía y Saberes**, v. 36, n. 4, p. 150-168, 2015.

VICENTE, E. R.; FREITAS, L. G. de. Matemática como desobediência político-epistêmica: giro decolonial. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 14, 2022. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/13137>. Acesso em: 19 maio 2025.

ZULUAGA, C.; SÁNCHEZ, J.; MARTÍNEZ, R. La enseñanza de las matemáticas en la educación primaria: Desafíos y perspectivas. **Revista de Investigación en Educación Matemática**, v. 30, n. 1, p. 55-70, 2020.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

INTEGRAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

BECKER EITZ, Janaina¹
GRÜTZMANN, Lidiane de Fátima²

RESUMO

Este estudo discute a integração entre alfabetização e letramento no processo de ensino-aprendizagem, destacando os desafios enfrentados nas práticas pedagógicas. O objetivo é analisar como essas duas dimensões podem ser melhor articuladas para promover uma formação mais crítica e significativa dos alunos. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura de natureza descritiva, exploratória e qualitativa, com base em autores como Magda Soares (2013), Goulart (2001) e Kosh (2003). Os resultados evidenciam que, embora políticas públicas recentes busquem garantir avanços na alfabetização, persistem lacunas na implementação de práticas pedagógicas que valorizem o letramento como prática social. O estudo ressalta a importância de propostas que articulem o ensino do código escrito a contextos de uso real da linguagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica. Conclui-se que essa integração é essencial para o pleno desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Práticas pedagógicas. Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

A integração entre alfabetização e letramento no processo de ensino aprendizagem nas escolas brasileiras representa um desafio complexo, que reflete tanto as práticas pedagógicas quanto as condições sociais e institucionais que marcam a realidade educacional do país. Embora políticas públicas recentes, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, tenham como meta garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, a efetividade dessas ações está diretamente vinculada à qualidade do trabalho docente e à articulação das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. A alfabetização, compreendida como o domínio técnico da leitura e da escrita, precisa estar integrada ao letramento, que diz respeito à capacidade de utilizar essas habilidades em contextos sociais diversos, significativos e críticos.

No entanto, muitas propostas pedagógicas ainda se baseiam em métodos fragmentados e descontextualizados, o que dificulta essa integração e limita o desenvolvimento pleno das competências leitora e escritora dos alunos. Essa fragilidade no processo de letramento no Brasil é evidenciada por dados internacionais. Segundo relatório recente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2023), os brasileiros apresentam baixos índices de desempenho em leitura crítica, o que compromete a identificação de informações falsas e a compreensão de textos complexos, revelando importantes lacunas no letramento funcional da população.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas que promovem a integração entre alfabetização e letramento nas escolas brasileiras. Como objetivos específicos, busca-se, identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes na implementação dessas práticas, avaliar a efetividade das políticas públicas voltadas para a alfabetização e o letramento; e propor estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral das competências leitoras e

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: janinaeitz@gmail.com.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. lidigrutzmann@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1775-1778>, <https://lattes.cnpq.br/4801555300777040>.

escritoras dos alunos. A partir dessa análise, pretende-se contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos, capazes de atuar de forma plena na sociedade.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se configura como uma revisão de literatura tanto descritiva quanto exploratória e qualitativa, cujo intuito é reconhecer e examinar as práticas educativas mais relevantes associadas ao processo de alfabetização e ao desenvolvimento da leitura e escrita. A análise da literatura é uma fase essencial em pesquisas acadêmicas, em que se examina de forma crítica e se reúne a produção já existente sobre um tema determinado. Seu propósito é reconhecer lacunas, identificar tendências e entender o panorama atual da investigação, além de oferecer uma fundamentação teórica consistente para novos estudos. Essa análise pode ser realizada de maneira sistemática, seguindo um protocolo estrito, ou de forma mais exploratória, conforme o objetivo da pesquisa. Investigação das tendências contemporâneas na área de alfabetização e letramento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A relação entre alfabetização e letramento na formação cidadã

A alfabetização é o processo inicial de aprendizagem da língua escrita, no qual os indivíduos desenvolvem a capacidade de codificar e decodificar palavras, reconhecendo letras, sílabas e estruturas textuais. No entanto, como destacam autores como Magda Soares (2003, 2017) e Goulart (2001), esse processo vai além do domínio técnico do alfabeto, envolvendo também o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais para o aprendizado geral. A alfabetização, portanto, deve ser compreendida em articulação com o letramento, que amplia essa aprendizagem ao considerar a leitura e a escrita em contextos sociais reais e significativos. Letrar, nesse sentido, é permitir que o sujeito utilize a linguagem escrita como instrumento de participação crítica na sociedade. Ao entender que o letramento representa a continuidade da alfabetização, evidencia-se a importância de práticas pedagógicas que promovam não apenas o domínio do código, mas também sua aplicação em situações concretas de comunicação, interpretação e expressão.

Tanto a alfabetização quanto o letramento são processos fundamentais e interdependentes no desenvolvimento integral dos alunos. A alfabetização fornece as bases técnicas da leitura e da escrita, enquanto o letramento amplia essas competências, permitindo que sejam aplicadas em práticas sociais significativas. Compreender essa distinção e, sobretudo, a articulação entre os dois conceitos é essencial para que os educadores construam ambientes de aprendizagem que promovam não apenas o domínio do código linguístico, mas também a capacidade de interpretar, analisar e produzir textos de forma crítica. Nesse sentido, alfabetizar não pode ser uma prática isolada de letrar; é preciso integrar ambas as dimensões no cotidiano escolar para formar sujeitos capazes de utilizar a linguagem escrita como instrumento de expressão, comunicação e participação social.

Desta forma, a relação entre alfabetização e letramento se torna ainda mais importante quando pensamos no papel que essas habilidades desempenham na formação de cidadãos críticos e participativos. Mais do que simplesmente aprender a ler e escrever, é fundamental que os alunos desenvolvam a capacidade de compreender, interpretar e utilizar a linguagem escrita em diferentes situações do dia a dia. Essa prática do letramento permite que as pessoas se posicionem diante das informações que recebem, questionem o que leem e também consigam produzir seus próprios textos com autonomia. Nesse sentido, os dados de pesquisas internacionais chamam a atenção para os desafios enfrentados pelo Brasil nesse campo, como veremos a seguir.

Segundo o relatório da OCDE (2023), "os brasileiros apresentam um dos piores desempenhos em habilidades de leitura crítica, o que dificulta a identificação de notícias falsas e a compreensão de informações complexas, evidenciando lacunas significativas no letramento funcional da população" (OCDE, 2023, p. 15). Esses dados revelam que a

fragilidade no processo de letramento compromete não apenas o desempenho escolar, mas também a participação cidadã e o exercício crítico da informação, aspectos fundamentais para o desenvolvimento social e democrático.

Apesar dos avanços na escolaridade, muitos brasileiros ainda enfrentam dificuldades significativas nas práticas de letramento. O relatório da OCDE (2023) indica que, mesmo com o aumento da escolaridade, muitos indivíduos não conseguem utilizar suas habilidades de leitura e escrita em contextos sociais complexos, como a identificação de notícias falsas, o que evidencia lacunas profundas no letramento funcional da população (p. 15). Como enfatiza Soares (2010), "a prática pedagógica deve ser orientada para a formação do indivíduo como leitor crítico e escritor competente, capaz de atuar em diferentes contextos sociais" (p. 72). Assim, os dados atuais reforçam a importância de uma abordagem integrada que vá além do ensino da decodificação, valorizando o letramento como prática social e ferramenta essencial para a cidadania plena.

Práticas pedagógicas para integrar alfabetização e letramento

Para que a alfabetização e o letramento aconteçam de forma integrada na prática escolar, é importante desenvolver atividades que valorizem tanto o ensino do sistema de escrita quanto o uso desse conhecimento em situações reais do cotidiano. Ensinar a ler e escrever não deve ser um fim em si mesmo, mas um caminho para que os alunos possam usar essas habilidades com significado em sua vida social. Isso significa propor atividades pedagógicas que envolvam leitura e produção de textos variados, sempre relacionados a contextos que façam sentido para os estudantes.

Escrever uma lista de compras, produzir um convite, registrar uma experiência vivida ou debater sobre um texto lido são exemplos de práticas que contribuem para um letramento mais efetivo. Quando o ensino da leitura e da escrita está conectado à realidade dos alunos, o processo de aprendizagem se torna mais significativo, desenvolvendo também a autonomia e o pensamento crítico desde os anos iniciais da escolarização.

A implementação de atividades contextualizadas na prática pedagógica é uma estratégia essencial para integrar a alfabetização ao letramento, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e relevante para os alunos. Promover discussões em sala de aula sobre os textos lidos é uma prática pedagógica que estimula o pensamento crítico e a interpretação, permitindo que os alunos reflitam sobre o que leram e expressem suas opiniões. Como destacam Araújo e Silva (2012, p. 688), "aqueles que possuem bons níveis de diferentes letramentos tendem a ocupar mais espaço na sociedade, ser bem-vistos, ter mais possibilidade de ascensão social, já que os letramentos são fenômenos relacionados estritamente à voz expressa pela formação". Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita no ambiente escolar ultrapassa os muros da escola, constituindo-se em ferramentas essenciais para a participação crítica e social dos indivíduos.

Isso indica que o desenvolvimento das habilidades de letramento não apenas melhora o desempenho dos alunos, mas também impacta suas oportunidades futuras na sociedade. Segundo Koch (2003, p. 13), "Para aprender a língua, o sujeito precisa falar, ouvir os outros, conviver com a escrita que existe no mundo (nas histórias, cartas, avisos, jornais, convites, bilhetes etc.), precisa escrever e ler o que as outras pessoas escrevem". Essa imersão na linguagem escrita e falada é essencial para que os alunos desenvolvam um entendimento mais profundo dos conteúdos escolares e adquiram as competências necessárias para se tornarem cidadãos críticos e participativos.

A imersão na linguagem escrita e falada, desde os anos iniciais, é essencial para a formação de estudantes críticos, autônomos e participativos. Essa perspectiva ressalta que o letramento vai além da mera alfabetização; ele é um meio para desenvolver a autonomia social dos alunos. Quando os estudantes são incentivados a aplicar suas habilidades em situações reais, como escrever cartas, criar projetos ou participar de discussões, começam a perceber o valor do conhecimento que adquiriram. Promover práticas de letramento nas

escolas é fundamental para garantir que os alunos desenvolvam autonomia, senso crítico e capacidade de expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas que promovem a integração entre alfabetização e letramento nas escolas brasileiras, identificar os desafios enfrentados pelos docentes e avaliar a efetividade das políticas públicas voltadas para esses processos. A partir da análise realizada, conclui-se que a integração entre alfabetização e letramento é fundamental para a formação plena dos alunos, permitindo que eles não apenas dominem as habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também desenvolvam competências críticas e sociais essenciais para sua participação ativa na sociedade.

Os resultados indicam que, embora o Brasil tenha avançado conceitualmente e implementado políticas públicas relevantes, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, persistem desafios significativos relacionados à formação docente e à aplicação de práticas pedagógicas que articulem efetivamente esses dois processos.

Entre as limitações identificadas neste estudo, destaca-se a dificuldade de traduzir os conceitos teóricos em práticas pedagógicas contextualizadas e inovadoras, o que evidencia a necessidade de investimentos contínuos na formação inicial e continuada dos professores. Ressalta-se também a importância de ampliar o diálogo entre as políticas educacionais, a realidade das escolas e as práticas pedagógicas, para que a alfabetização e o letramento deixem de ser processos fragmentados e se tornem experiências integradas e significativas para os alunos.

Assim, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram alcançados, pois foi possível identificar os principais desafios e propor caminhos para fortalecer a integração entre alfabetização e letramento, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. A partir dos dados apresentados, fica claro que o avanço na alfabetização deve ser acompanhado por práticas pedagógicas que promovam o letramento crítico, garantindo que os estudantes desenvolvam competências para compreender, interpretar e agir no mundo de forma consciente e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas>. Acesso em: 18 maio 2025.

RAÚJO, Eduardo José; SILVA, Eduardo José. **Letramento escolar: ultrapassando os muros da escola**. Educação Pública, v. 22, n. 4, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/4/letramento-escolar-ultrapassando-os-muros-da-escola>. Acesso em: 13 maio 2025.

GOULART, Cecília M. A. Alfabetização e letramento: uma análise conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 7-36, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/y9TzLGJVsZQsmjH6GDRZTsg/?format=pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Taxa de analfabetismo teve queda de 1,3% em 2023, diz IBGE**. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/taxa-de-analfabetismo-teve-queda-de-1-3-em-2023-diz-ibge>. Acesso em: 18 maio 2025.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt->

br/assuntos/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas. Acesso em: 18 maio 2025.

KOCH, Ingedore Villaça. **A prática de linguagem**: leitura, escrita, análise do discurso. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). **Nota sobre o Brasil no PISA 2022**. Paris: OCDE, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_port.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

SOARES, Magda. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, p. 7-36, 2013. Disponível em: <https://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E METODOLOGIA DO ENSINO: OS BEBÊS (ZERO A 1 ANO E 6 MESES)

CARMO, Danielle Cardoso¹
BATISTA, Viviane da Silva²

RESUMO

No contexto da práxis docente na Educação Infantil, este estudo objetiva compreender a definição e a importância das metodologias de ensino da linguagem oral para bebês (0 a 18 meses). A análise é relevante por refletir sobre práticas pedagógicas planejadas e intencionais, visto que o ensino da linguagem oral para bebês ainda carece de maior visibilidade nos debates educacionais. Fundamentada em Freire (1995), que compreende a linguagem como fenômeno dialógico, construído em contextos significativos, esta pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com base nas obras de Chaer e Guimarães (2012), Ramos (2012), Ortiz (2012), Gonzalez-Mena e Eyer (2014), Fochi (2015), além dos documentos normativos como ECA (1990), RCNEI (1998), DCNEI (2010) e BNCC (2018). Evidencia-se que o professor deve atuar como mediador atento, planejando intervenções a partir das vivências e necessidades infantis. Conclui-se que o ensino da linguagem oral deve ser intencional e alinhado ao desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Bebês. Educação Infantil. Linguagem oral. Metodologia de Ensino.

INTRODUÇÃO

A fala, a oralidade e a linguagem oral são essenciais no desenvolvimento infantil, sendo fundamentais para as interações sociais e a construção do conhecimento. Segundo Chaer e Guimarães (2012), a oralidade é um dos eixos centrais na aquisição da linguagem, servindo de base para o desenvolvimento da leitura e da escrita. As primeiras experiências comunicativas ocorrem no contexto familiar e ampliam-se na escola, contribuindo para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças.

Freire (1995) destaca que a linguagem se forma na interação social, sendo crucial para o pensamento e a identidade. Assim, é importante que, desde os primeiros meses, as crianças vivenciem situações que estimulem a escuta, a expressão e a construção de significados. A linguagem oral antecede e influencia a leitura e a escrita, configurando-se como elemento essencial para a alfabetização (Chaer; Guimarães, 2012; Franco; Martins, 2021).

Nesse contexto, este estudo busca compreender a definição, a importância e metodologias de ensino da linguagem oral na Educação Infantil, com foco nos bebês de 0 a 1 ano e 6 meses. A proposta integra a metodologia do ensino da Língua Portuguesa e dialoga com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), que reconhecem a linguagem como eixo do desenvolvimento infantil.

Compreender o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância é essencial para a criação de práticas pedagógicas intencionais e significativas. A formação dos docentes deve estar voltada à criação de ambientes ricos em estímulos comunicativos que favoreçam a escuta, a expressão e a interação social, conforme defendem Cavalcante e Melo (2006) e Silva (2021). Nesse contexto, as metodologias de ensino precisam considerar não apenas a linguagem falada, mas também outras formas de expressão, como gestos, músicas e brincadeiras, alinhadas aos princípios do RCNEI e da BNCC, que priorizam o desenvolvimento integral da criança, considerando suas múltiplas formas de comunicação.

¹Unespar Paranavaí. E-mail: cardosodanielle185@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2833-4942>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/1092565859669702>.

²Unespar Paranavaí. E-mail: viviane.batista@ies.unespar.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3638-4718>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/7432731201234850>.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, conduzida por meio de uma revisão bibliográfica que, por sua vez, constitui-se “[...] principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (Gil, 1991, p. 44). Portanto, para atingir os objetivos propostos, realizou-se um levantamento e seleção de fontes bibliográficas relevantes sobre o ensino da linguagem oral na Educação Infantil, com foco nas áreas de Educação, Linguística e Pedagogia. A análise dos dados se deu por meio da leitura crítica e sistematização das informações obtidas, sintetizando os principais achados, conclusões e recomendações da pesquisa.

Para fundamentar o estudo, realizamos uma revisão bibliográfica com foco em artigos e livros que tratam da relevância da oralidade e dos métodos de ensino voltados para bebês. A escolha das obras considerou autores que exploram a comunicação verbal como aspecto essencial no desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância. Entre eles, destacam-se Chaer e Guimarães (2012), que enfatizam a oralidade como ferramenta de interação e construção da linguagem; Ramos (2012), que valoriza a mediação e os vínculos no berçário; Ortiz (2012) que ressalta a integração entre cuidar, educar e brincar. Fochi (2015) mostra que a comunicação dos bebês começa antes da fala, e Gonzalez-Mena e Eyer (2014) abordam a importância do ambiente afetivo e da segurança emocional para o desenvolvimento da oralidade. Ademais, também utilizamos os documentos orientadores como o Estatuto da Criança e do adolescente - ECA (1990), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010), o Marco Legal da Primeira Infância - MLPI (2016) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A linguagem oral na primeira infância

A linguagem oral, segundo Chaer e Guimarães (2012), é uma habilidade construída socialmente. Desde o primeiro ano de vida, por meio da convivência com a família e os professores, a criança já é capaz de expressar sentimentos, fazer pedidos e solicitar ações ou objetos. Assim, a linguagem é uma prática social viva, construída nas interações humanas. Os conceitos de fala e oralidade também são relevantes: a fala é a manifestação vocal da linguagem, enquanto a oralidade envolve escuta, entonação, gestualidade e os sentidos construídos na comunicação. Esses elementos da linguagem estão interligados, ainda que apresentem distinções entre si.

Paulo Freire (1995) reforça que a linguagem é parte do ser humano: falar é atribuir sentido ao mundo. Essa ideia complementa a concepção de linguagem como prática social e dialogada. Desde cedo, o ser humano participa ativamente do mundo ao seu redor por meio da linguagem, mesmo sem dominar o código formal. A Educação Infantil, portanto, deve ver a criança como sujeito ativo na construção da oralidade. Com base na pedagogia freiriana, entende-se que educar é promover o diálogo e a escuta, acolhendo todas as formas de linguagem — verbal, corporal ou emocional. Como afirma Freire (1996, p. 47), “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis”.

Reconhecer o bebê como sujeito de direitos demanda do educador escuta sensível, valorização das diferentes linguagens e criação de contextos afetivos e significativos. O desenvolvimento da linguagem oral não é apenas maturacional, mas relacional e cultural, como propõe Freire. A linguagem expressa identidade e pertencimento, pois desde o nascimento os bebês estão em contextos sociais, expressando-se com gestos, olhares e sons. Como afirma Ramos (2012), a linguagem é feita de múltiplas formas que mostram como o bebê percebe o mundo.

A oralidade infantil tem dimensão estética e afetiva, expressa na musicalidade da fala, nos gestos, ritmos, silêncios e na expressividade do corpo. Falar é também sentir e atribuir sentido à realidade (Freire, 1995). Compreender a linguagem oral na infância exige

atenção à criança como sujeito social, em ambientes ricos em interações e vínculos afetivos. O adulto tem papel fundamental na mediação dessas experiências, promovendo espaços de escuta, diálogo e valorização das expressões infantis. É preciso compreender os processos da linguagem oral e refletir sobre os elementos que influenciam seu desenvolvimento. A seguir, abordamos a importância da linguagem oral nos primeiros meses de vida do bebê, considerando a mediação do adulto no contexto familiar e educativo.

A oralidade nos documentos oficiais: o reconhecimento da linguagem como direito e prática social

A linguagem oral na primeira infância é reconhecida pelos documentos oficiais brasileiros como um direito fundamental e prática social essencial. A BNCC (2018) valoriza a oralidade como forma de expressão, interação e participação, orientando práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de escuta e fala, desde os primeiros anos de vida, como no objetivo EI01EF06. O RCNEI (1998) destaca a importância da escuta sensível e da linguagem em contextos reais de comunicação, enquanto as DCNEI (2010) reforçam o vínculo da oralidade com as vivências culturais, emocionais e cotidianas das crianças.

Além disso, o ECA garante às crianças o direito à liberdade de expressão e participação social, e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) reconhece a escuta e o diálogo conforme a idade e desenvolvimento. Esses documentos revelam a evolução no reconhecimento da linguagem como eixo do desenvolvimento, fortalecendo o papel do educador em promover experiências significativas na primeira infância. A oralidade é, assim, reafirmada como experiência viva, cultural e humanizadora.

Metodologias para o ensino da linguagem oral na primeira infância

Na perspectiva de Paulo Freire (1995), o educador é mediador do processo de construção da linguagem e deve criar condições para que a criança se expresse, fortalecendo o diálogo a partir das fases iniciais da vida. O professor, como interlocutor atento, interpreta gestos, balbucios e expressões, criando interações significativas. Estratégias como narrativas compartilhadas ampliam o repertório linguístico e emocional, desde que planejadas com sensibilidade e conectadas à cultura e ao cotidiano da criança. Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico deve incluir elementos visuais, sonoros e gestuais que incentivem a atenção e a participação dos bebês, respeitando seus interesses e tempos.

Entre as práticas eficazes, destacam-se os jogos de imitação, pois promovem a sintonia comunicativa entre bebê e educador. Essas interações, segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014), são fundamentais para que a criança perceba que sua comunicação é valorizada. Já as atividades com musicalidade — como canções, rimas e sons criados com utensílios simples — desenvolvem a percepção auditiva e estimulam a articulação da fala de forma prazerosa. Além disso, a expressão corporal por meio de movimentos e gestos permite que a linguagem vá além das palavras. Ortiz (2012) destaca que o professor deve observar essas expressões como parte do processo comunicativo, propondo experiências sensoriais e criativas.

Momentos cotidianos, como a troca de fraldas, alimentação e banho, são oportunidades ricas para a comunicação, quando conduzidos com escuta, afeto e intencionalidade. A fala suave, o contato olho no olho e a validação das expressões da criança fortalecem vínculos e favorecem a oralidade. Ramos (2012) reforça que o cuidado sensível transforma essas rotinas em espaços de aprendizagem. O ambiente educativo, portanto, precisa promover interações, materiais variados e respeito às singularidades, unindo cuidado e ensino — princípios fundamentais de uma educação humanizadora e transformadora defendida por Freire.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas, é possível compreender que o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância é um processo social, cultural e afetivo, que exige intencionalidade e sensibilidade por parte do educador. Inspirados por Paulo Freire, entendemos que a linguagem é prática social, diálogo e expressão de mundo, sendo fundamental reconhecer os bebês como sujeitos ativos e participantes. As metodologias de ensino da linguagem oral devem, portanto, valorizar as múltiplas formas de expressão — fala, gestos, sons, olhares e movimentos — e promover ambientes de escuta, acolhimento e interação. Ao retomarmos os principais pontos discutidos, observamos que a gênese da oralidade está nas relações e nas experiências significativas do cotidiano, com destaque para as narrativas, os jogos de imitação, a musicalidade e o cuidado como momentos privilegiados de comunicação. Assim, ao promover práticas pedagógicas fundamentadas na escuta ativa e no respeito à singularidade de cada criança, reafirmamos os princípios freirianos de uma educação libertadora, que reconhece a linguagem como direito, identidade e potência de transformação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio concedido por meio da bolsa de Iniciação Científica, que possibilitou a realização deste estudo. Estendo minha gratidão à minha professora orientadora, pelo acompanhamento dedicado, pelas contribuições teóricas e pelo incentivo constante ao longo da pesquisa. Agradeço também à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) pela formação acadêmica de qualidade e pela oportunidade de apresentar este trabalho no ambiente universitário, promovendo o diálogo e a reflexão sobre práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <https://acesse.one/Vs4TH>. Acesso em: 05 mar. 2024.

CAVALCANTE, Marianne C..B; MELO, Cristina T.V.(2006). Oralidade no Ensino Médio:em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino médio e formação do professor**. São Paulo, Parábola.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **A importância da oralidade: Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho/article/view/4440/2129>. Acesso em: 01 set. 2024.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015. E-book. ISBN 9788584290390. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584290390>. Acesso em: 12 out. 2024.

FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização.** Goiânia: Phillos Academy, 2021.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche.** 9th ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. E-book. ISBN 9788580554021. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788580554021>. Acesso em: 21 out. 2024.

ORTIZ, Cisele. **Interações de ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação.** São Paulo: Editora Blucher, 2012. E-book. ISBN 9788521218074. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788521218074>. Acesso em: 22 out. 2024.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras.** São Paulo: Autêntica Editora, 2012. E-book. ISBN 9788565381567. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788565381567>. Acesso em: 02 set. 2024.

SILVA, Fernanda Rafaella da. **Oralidade na educação infantil: das concepções teóricas à relação com os saberes docentes.** 2021. 100 f. Orientadora: Adriana Cavalcanti dos Santos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2021.

O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS PARA AS LICENCIATURAS

MAZZURANA, Elis Regina¹

PRIGOL, Edna Liz²

CASTILHOS, Cristiane Aparecida Rubini³

SENS, Mirela Patruni Gauloski⁴

RESUMO

O presente estudo o papel do currículo na formação inicial de professores por meio dos cursos de licenciatura, compreendendo-o como construção histórica, sociocultural e política que orienta práticas pedagógicas e finalidades educativas. A pesquisa foi motivada pela necessidade de superar modelos curriculares fragmentados, propondo a incorporação do pensamento complexo. Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, onde foi realizada uma revisão bibliográfica em livros, artigos científicos e documentos orientadores disponíveis em bases como SciELO e Portal CAPES. Os resultados evidenciam que o Pensamento Complexo oferece uma base para reorganizar os currículos de licenciatura de forma integrada, favorecendo a formação de professores capazes de enfrentar os desafios contemporâneos e transformar a educação básica.

Palavras-chave: Currículo. Formação docente. Pensamento complexo. Licenciatura.

INTRODUÇÃO

Discutir o currículo nos cursos de licenciatura é refletir sobre os fundamentos que sustentam a formação inicial de professores no Brasil. Muito além da simples organização de disciplinas e conteúdo, o currículo expressa escolhas políticas, concepções de conhecimento, valores sociais e finalidades educativas. Ele é o alicerce que estrutura as aprendizagens ao longo da graduação e orienta as práticas pedagógicas que serão levadas à educação básica.

Nesse sentido, compreender o currículo como uma construção histórica, sociocultural e política é essencial para pensar uma formação docente comprometida com a justiça social, a pluralidade e a transformação da realidade educacional.

Este texto faz uma pequena análise do papel do currículo na formação inicial de professores por meio dos cursos de licenciatura e propõe a incorporação dos princípios do pensamento complexo na organização curricular dos cursos de licenciatura.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. De acordo com Marconi e Lakatos (2023), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de toda a literatura já publicada, como livros, revistas, publicações avulsas e materiais da imprensa escrita; já a abordagem qualitativa, foca no aprofundamento da compreensão de um grupo social ou organização, sem a preocupação com representatividade numérica.

As fontes utilizadas foram livros, artigos, periódicos eletrônicos e documentos orientadores. Utilizamos o Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) como fontes de dados.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. elis.regina@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0006-5835-3994>, <http://lattes.cnpq.br/8647921335861245>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. prigoledna@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7449-6622>, <http://lattes.cnpq.br/4199027463528279>.

³ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. cristianerubinic@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-3845-7819>, <http://lattes.cnpq.br/9846801929672982>

⁴ Universidade do Alto vale do Rio do Peixe - Uniarp. migauloski@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8509-6720>, <http://lattes.cnpq.br/2338219211269166>

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O currículo desempenha uma função primordial em todas as etapas de educação formal dos indivíduos: pode ser na educação básica ou o ensino superior. Nos cursos de licenciatura, o currículo ocupa lugar fundamental na organização da formação inicial de professores, pois orienta as aprendizagens, estrutura os conteúdos e expressa concepções sobre assuntos diversos que serão estudados durante os anos de graduação. Mais do que um conjunto de disciplinas, ele revela um projeto formativo que influencia diretamente o modo como os futuros professores irão compreender e exercer sua profissão.

A compreensão do currículo como construção sociocultural e política rompe com a visão técnica e neutra de organização do conhecimento escolar. Como afirma Sacristán (2018), os conteúdos culturais e formativos, códigos pedagógicos e ações práticas que envolvem o currículo, apontam para a concepção que o currículo é simultaneamente produto e processo de disputa simbólica. A construção dos currículos está relacionada com as concepções, aspectos culturais e necessidades daqueles que o estão formulando, deixando evidente os interesses por trás da construção do currículo.

Promulgada para orientar o currículo da educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017). A BNCC está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que determina sua função como referência obrigatória para a organização dos currículos e das propostas pedagógicas de todas as escolas, públicas ou privadas, do Brasil.

A BNCC tem sido campo de discussões sobre as concepções do ensino direcionado para o desenvolvimento de competências e habilidades, onde na conclusão do trabalho de Branco *et al.* (2019) os autores afirmam que “o ensino direcionado para o desenvolvimento de competências e habilidades não vai ao encontro das necessidades de seu público-alvo, podendo se afirmar que este só servirá para manter as relações de poder vigentes e os interesses das classes dominantes”. Essa crítica sobre a BNCC reflete as tensões entre interesses sociais diversos envolvidos na concepção dos currículos, evidenciando que “o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro” e que “o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo” (Sacristán, 2018, p. 17).

Nesse contexto, o papel do professor é atravessado por exigências contraditórias entre autonomia e controle. A docência não se reduz à execução de prescrições: ela é ato político, ético e existencial. Para Freire (2023), não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. A prática educativa exige uma postura comprometida, pois “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (Freire, 2023, p. 100).

Ser professor, portanto, é viver na tensão entre o instituído e o possível. Como expressa Pacheco (2004, p. 12), trata-se de viver “na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e do pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca”. Os sentidos atribuídos à docência se constroem na relação com o cotidiano escolar, pois os professores definem e estruturam o seu mundo de crenças a partir do contato com a realidade escolar, um campo permanente de (re)construção da sua realidade (Pacheco, 2004).

Arroyo (2013) aponta tensões entre os avanços da autonomia e criatividade docentes e os controles e as cobranças limitando a conquista da autoria e criatividade profissional. Em contrapartida, ele defende a abertura do currículo às experiências vividas, aos saberes cotidianos, para que as salas de aula se tornem laboratórios de diálogos entre conhecimentos. Isso pressupõe devolver aos educadores e educandos o direito a pensar,

criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se.

Para Morin (2015) a organização curricular fragmentada e compartimentalizada a uma forma de inteligência cega. Isso ocorre porque, ao privilegiar a separação dos saberes, compromete-se a atividade humana essencial de buscar conexões entre os conhecimentos. A predominância da lógica disciplinar enfraquece nossa capacidade de estabelecer relações e de contextualizar o conhecimento. Perdemos, assim, a habilidade de situar uma informação em seu contexto mais amplo e natural, comprometendo a compreensão integrada dos saberes.

Nesse entrelaçamento de currículo, prática docente e projeto ético-político da educação, é urgente pensar caminhos que valorizem a autoria do professor, reconheçam as experiências dos educandos e questionem os limites impostos por currículos prescritivos. A elaboração do currículo utilizando os princípios do Pensamento Complexo é uma possível via para reencantar a prática educativa e fazer dela um território de emancipação.

O pensamento complexo oferece a possibilidade de articular, simultaneamente, a separação e a conexão entre o ser humano, a natureza e o cosmo. Ele permite restabelecer o diálogo entre as culturas científica e humanística, situando-nos em um universo no qual o local e o global se entrelaçam (Morin, 2015).

A permanência de currículos herdados da modernidade, centrados em certezas absolutas, em uma lógica linear, binária e fragmentada, revela-se cada vez mais insuficiente diante das demandas formativas do século XXI. O modelo tradicional, baseado na rigidez entre certo e errado, velho e novo, sujeito e objeto, mente e corpo, já não é capaz de dar conta da complexidade da experiência humana e dos desafios educacionais contemporâneos. Conforme argumenta Moraes (2010), é preciso superar essa estrutura estática e adotar um pensamento complexo, que promova um currículo aberto ao inacabamento, à dúvida, à interconexão e à transformação. Isso exige dos professores novos olhares e valores, assim como um movimento contínuo de autoformação, heteroformação e ecoformação.

Moraes (2010) afirma que no centro dessa proposta curricular está um novo sujeito: não mais aquele indivíduo racionalista, isolado e autoritário da modernidade, mas um ser humano multidimensional, sensível, integrado em suas dimensões cognitivas, emocionais, espirituais e corporais. A educação pensada sob a ótica da complexidade convoca a escuta das múltiplas vozes, dos diferentes saberes e culturas, combatendo processos de silenciamento e dominação simbólica. Assim, ou a educação é um processo de libertação e transformação, ou não é educação.

Diante dos desafios contemporâneos da formação docente, incorporar o pensamento complexo ao currículo dos cursos de licenciatura é essencial. Ele possibilita romper com visões reducionistas e fragmentadas, favorecendo a articulação entre diferentes saberes, experiências e dimensões do ser humano. Ao reconhecer a incerteza, a diversidade e a interconexão dos fenômenos, o pensamento complexo contribui para a construção de currículos mais integradores, sensíveis às realidades sociais e abertos à transformação. Dessa forma, forma-se um professor mais crítico, reflexivo e preparado para atuar em contextos diversos, promovendo uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de currículos nos cursos de licenciatura deve ir além da mera prescrição de competências e habilidades padronizadas. Ela deve acolher a da experiência educativa, os múltiplos saberes que circulam nas escolas e os sujeitos históricos que a integram. Incorporar os princípios do pensamento complexo nesse processo é reconhecer que a formação inicial de professores exige abertura ao diálogo, à diversidade, à incerteza e à constante reconstrução do saber. Currículos baseados em uma lógica fragmentada já não respondem aos desafios da contemporaneidade.

O pensamento complexo surge como uma possibilidade para uma educação que responda aos desafios do século XXI, pois rompe com a lógica fragmentada da modernidade e possibilita a construção de currículos integradores, capazes de articular razão e sensibilidade, ciência e humanismo, promovendo a formação de sujeitos multidimensionais e comprometidos com a transformação social. Portanto, incorporar os princípios do Pensamento Completo na organização curricular dos cursos de licenciatura, surge como uma perspectiva para a transformação do processo formativo dos futuros professores e consequentemente, da educação básica.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- 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: 13 maio 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. [2017]. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 maio 2025.
- BRANCO, Emerson Pereira *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, set./dez., p. 155-171. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 13 maio 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 76. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2023.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. São Paulo, Atlas, 2023. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597026580/>. Acesso em: 17 mar. 2024.
- MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis** [online]. 2010, vol.9, n.25, pp.289-311. ISSN 0718-6568. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100017>. Acesso em: 13 maio 2025.
- MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PACHECO, José Augusto. A (difícil) construção da profissionalidade docente. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 11-15, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3836>. Acesso em: 13 maio 2025.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

ESTUDOS CURRICULARES POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO, DA TRANSDISCIPLINARIDADE E DA ECOFORMAÇÃO

POSSAMAI, Adilson¹
CORRÊA, Shirlei de Souza²
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da³

RESUMO

O presente relato de experiência apresenta uma atividade formativa desenvolvida no contexto do doutorado em Educação Básica (PPGEB/UNIARP), com destaque para uma aula de campo realizada na Escola Guia Lopes, em União da Vitória – PR. A proposta integrou fundamentos do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da ecoformação, articulando teoria e prática na reflexão sobre o currículo como prática viva e situada. A atividade envolveu a análise crítica de textos de Arroyo, Morgado e Sacristán, aliada à observação de práticas escolares contextualizadas, criativas e inclusivas. A avaliação ocorreu por meio de um seminário, no qual os doutorandos relacionaram suas pesquisas com os referenciais teóricos e a visita técnica. A experiência reforçou a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a escuta ativa, a criatividade e a transformação social, como por exemplo, a possibilidade de valorização do Karatê-Do como linguagem educativa integradora.

Palavras-chave: Currículo. Transdisciplinaridade. Ecoformação. karatê-do educativo.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar vivências formativas ocorridas durante a disciplina de "Currículo na perspectiva do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da ecoformação na Educação Básica" (Linha de Pesquisa Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente) do programa de doutorado em educação básica – PPGEB/UNIARP de Caçador – SC.

O destaque é para a aula de campo realizada no dia 25 de abril de 2025, na Escola Guia Lopes, situada na periferia da cidade de União da Vitória – PR, pelas docentes e doutorandos da referida disciplina. O objetivo proposto foi de verificar as contribuições de um planejamento desenvolvido com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo um processo de cocriação de cenários ecoformadores para estímulo a práticas de leitura que aproximem os conteúdos curriculares ao contexto e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS. Os princípios foram o planejamento pertinente, um ensino com ênfase transdisciplinar e práticas pedagógicas ecoformadoras desenvolvido pela mestrandia Vivian Maria Vetterlein Loures.

A proposta teórica envolveu leituras e reflexões críticas de autores como Arroyo, Sacristán e Morgado sobre as políticas curriculares e suas práticas no cotidiano escolar, problematizando a distância entre o currículo prescrito e o vivido, além de explorar possibilidades de ressignificação a partir de uma abordagem mais dialógica, comunitária e complexa. Colaborando com a temática, fez-se oportuno a citação de pensadores como Michel Foucault e Pierre Bourdieu que revelaram-se oportunos para uma leitura crítica da função social do currículo.

O interesse por essa temática emerge da necessidade de repensar a escola pública como espaço de produção de sentido e emancipação, e não apenas como aparelho reprodutor de normas centralizadas e descoladas das realidades locais. Busca-se refletir sobre o verdadeiro papel da escola, numa perspectiva de ampliação de sua autonomia, bem como a constante atualização e inovação das práticas pedagógicas implementadas em seu contexto.

¹ Uniarp. Adilsonpossamai71@gmail.com, 0000-0002-8140-0748, <http://lattes.cnpq.br/4446398827589072>

² Uniarp. shirlei.correa@unifebe.edu.br, 0000-0001-9310-0454, <http://lattes.cnpq.br/9695160844144072>

³ Uniarp. ricellie@uniarp.edu.br, 0000-0002-4277-1407, <http://lattes.cnpq.br/1335893540503663>

DESENVOLVIMENTO

A atividade formativa iniciou-se com discussões teóricas sobre o currículo como território em disputa, destacando-se à importância de um outro arquétipo de escola, como propõem Arroyo e Morgado, em que os sujeitos e suas histórias sejam elementos centrais na construção curricular.

A leitura e posteriormente a contextualização dos textos de Arroyo (2013), Morgado (2007) e Sacristán (2000) foram fundamentais para ampliarmos nossa compreensão sobre o papel do currículo no cotidiano escolar. Esses autores nos conduziram a uma visão crítica e reflexiva, mostrando que o currículo vai além de documentos normativos e conteúdos prescritos: ele é vivenciado diariamente nas relações, nas práticas pedagógicas e nas escolhas que os professores fazem em sala de aula. Desta forma, percebemos que o currículo não é neutro — ele carrega intenções, visões de mundo e disputas que impactam diretamente o modo como o conhecimento é organizado e acessado pelos estudantes.

Ao entrarmos em contato com essas ideias, fomos levados a olhar para o chão da escola com outros olhos. De acordo com Arroyo (2013) entendemos que toda prática educativa é, de algum modo, uma escolha curricular e que, por isso, o docente precisa estar consciente de seu papel como sujeito ativo na construção do currículo, pois “o currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade”. (Arroyo, 2013, p.34).

Essa percepção nos ajudou a valorizar ainda mais as experiências vividas na Escola Guia Lopes, onde foi possível observar, de forma concreta, como as decisões curriculares moldam a dinâmica escolar e podem contribuir para uma educação mais significativa e conectada à realidade dos alunos.

Desta forma, fomos desafiados a nos aproximar de realidades escolares concretas, sendo organizada uma visita técnica à Escola Guia Lopes, localizada em um contexto de significativa diversidade social e cultural. Durante a visita, observou-se uma escola que, apesar dos desafios estruturais e institucionais, se esforça em construir um projeto pedagógico plural e participativo. A equipe gestora demonstrou preocupação com a formação integral dos estudantes, implementando práticas que dialogam com os saberes da comunidade e com os interesses dos alunos. Essas práticas, embora ainda permeadas por tensões e limites impostos por políticas educacionais prescritivas, revelam iniciativas de resistência e inovação, especialmente em projetos transdisciplinares, criativos e ecoformadores, com ações voltadas à escuta ativa dos sujeitos escolares. A experiência proporcionou um deslocamento de olhar sobre o currículo, passando de uma visão técnica para uma abordagem mais complexa e contextualizada.

A avaliação da atividade formativa foi realizada por meio de um seminário integrador, promovido no âmbito da disciplina do doutorado, no qual cada doutorando teve como tarefa articular sua proposta de pesquisa com os referenciais teóricos discutidos (Arroyo, 2013; Morgado, 2007; Sacristán, 2000) e com as observações realizadas durante a visita técnica à Escola Guia Lopes. Essa forma de avaliação foi coerente com os princípios da disciplina, pois valorizou a reflexão crítica, a contextualização teórico-prática e a capacidade de análise integrada dos participantes. Mais do que uma verificação de conteúdo, a avaliação buscou identificar o aprofundamento das compreensões sobre o currículo como prática viva e situada, reconhecendo as singularidades dos contextos escolares e as possibilidades de transformação pedagógica a partir da escuta, da criatividade e do compromisso ético com a formação humana.

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS DO CAMPO CURRICULAR

Segundo Arroyo (2013) no campo da pesquisa e produção teórica sobre o currículo, podemos destacar longos debates de cunhos sociológicos, que nos direcionam para relações de poder e acumulação. Nesse processo, encontram-se pertinentes os aportes de Michel Foucault (1987) e Pierre Bourdieu (1998), que revelam-se fundamentais para uma leitura ainda mais crítica da função social do currículo. Foucault (1987) nos alerta para os mecanismos de poder e controle que operam nos discursos escolares, mostrando como o

currículo pode ser uma tecnologia de normalização dos corpos e das condutas, atuando sobre o que se deve saber, dizer e fazer na escola. Já Bourdieu (1998) contribui com a ideia de que o currículo tende a reproduzir o capital cultural dominante, legitimando desigualdades por meio da imposição simbólica de saberes hegemônicos em detrimento dos saberes populares.

Essa leitura crítica se fortalece ao observar, na prática da Escola Guia Lopes, tensões entre o currículo oficial e as tentativas de uma educação mais significativa e emancipadora. O esforço da escola em abrir espaços de participação e valorização da diversidade cultural pode ser compreendido como uma ação contra-hegemônica, que busca romper com o habitus institucionalizado que naturaliza a exclusão de certos saberes e sujeitos. Ao mesmo tempo, evidencia os limites estruturais e simbólicos impostos por um sistema educacional que ainda privilegia uma visão hierarquizada do conhecimento.

Assim, a atividade dialogou diretamente com o projeto de doutorado em construção, que investiga como práticas curriculares participativas podem contribuir para o fortalecimento da autonomia escolar e da formação cidadã. A visita serviu como campo inicial de observação e inspiração para delinear os caminhos metodológicos e epistemológicos da pesquisa, reafirmando a importância de se pensar o currículo como prática situada, viva e em constante negociação.

Esses elementos teóricos, problematizados no contexto da prática, fortalecem a proposta de doutorado, que busca trabalhar o Karatê-Do de forma inclusiva, reconhecendo-o como uma linguagem pedagógica potente para o desenvolvimento integral dos sujeitos. A abordagem inclusiva do Karatê-Do dialoga diretamente com as concepções de Lev Vygotsky, cuja teoria histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e da mediação simbólica. Vygotsky (2007) nos orienta que o aprendizado não é um processo isolado, mas ocorre nas zonas de desenvolvimento proximal, onde o outro — o professor, o colega, o mestre — exerce papel essencial como mediador.

De acordo com Funakoshi (2003), no contexto do Karatê-Do, essa mediação se concretiza no Dojo, na convivência, na repetição guiada e no respeito mútuo. “O Karatê-Do é um caminho de vida, um caminho de aperfeiçoamento. A disciplina do Dojo, a repetição incansável dos movimentos e o respeito mútuo entre mestres e alunos são os pilares sobre os quais se constrói o verdadeiro caráter.” (FUNAKOSHI, 2003, p. 78). Portanto, para Funakoshi (2003) a prática corporal torna-se, então, um canal para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, respeitando o tempo, os limites e as potencialidades de cada aprendiz.

Para além disso, as reflexões propostas por Basarab Nicolescu com sua teoria da transdisciplinaridade, ampliam essa visão integradora. Nicolescu (2018) defende que o conhecimento deve ultrapassar as barreiras das disciplinas, promovendo diálogos entre saberes científicos, tradicionais, espirituais e cotidianos. Essa perspectiva ressoa fortemente na proposta de um currículo que valorize o Karatê-Do como prática educativa, pois reconhece o corpo, o espírito, a cultura e a vivência como dimensões indissociáveis da formação humana. A transdisciplinaridade permite um olhar mais abrangente, complexo e humano sobre os processos formativos, superando a compartimentalização do saber.

A formação transdisciplinar mobiliza planejamentos pertinentes. Esses planejamentos são aqueles que vinculam os conteúdos curriculares às condições de vida dos estudantes, “[...] estimulando o diagnóstico de demandas locais e de emergências globais, a discussão, a descoberta de soluções e intervenções que colaborem para melhorar a realidade e enfrentar suas incertezas” (Zwierewicz, 2023, p. 12).

De acordo com Zwierewicz (2023), o planejamento pertinente, ao priorizar o conhecimento contextualizado e conectado com as realidades locais e globais — como as previstas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) —, reflete os princípios da ecoformação ao considerar o ser humano em sua relação com o mundo, a natureza e a coletividade, ao mesmo tempo em que dialoga com a transdisciplinaridade por integrar saberes diversos e promover aprendizagens significativas e complexas, fazendo do ato de

planejar uma prática que transcende os conteúdos disciplinares e se constitui como exercício ético e ecológico.

No mesmo horizonte, a ecoformação pela ótica do pensamento complexo de Edgar Morin (2011) propõe uma educação que considera o ser humano em conexão com o mundo, com a natureza, com a coletividade e consigo mesmo. Para Nakayama (2001), o Karatê-do, como prática milenar baseada em valores éticos, respeito, equilíbrio e consciência corporal, é um terreno fértil para o desenvolvimento de uma formação ecológica no sentido mais amplo: cuidar de si, do outro e do planeta dialogando com Morin (2011) que propõe uma nova forma de educar, baseada na complexidade, na ética planetária e na formação do ser humano em sua totalidade.

Essa proposta vai ao encontro do que propõe Morin (2011), que considera que a escola, então, torna-se um espaço ecoformador, onde se aprende não apenas conteúdos, mas modos de estar no mundo com mais sensibilidade e responsabilidade.

Por fim, as ideias de Saturnino de la Torre (1997) sobre a criatividade como um elemento estruturante da formação nos convidam a pensar práticas pedagógicas que rompam com a reprodução mecânica e que despertem o potencial criador de educadores e educandos. O Karatê-Do, com sua riqueza simbólica, ritualística e corporal, abre caminhos para o exercício da criatividade em múltiplas linguagens — movimentos, narrativas, disciplina, superação, estética — tudo isso se traduz em uma pedagogia do gesto e da emoção, que contribui para a formação de sujeitos mais expressivos, sensíveis e autônomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação teórica, alicerçada nas contribuições dos autores que discutem currículo, aliada à experiência vivida na visita à Escola Guia Lopes, provocou mudanças no modo como compreende-se o trabalho educativo enquanto formador. Os teóricos estudados nos convidam a enxergar o currículo para além de um instrumento técnico, revelando-o como um território de disputas, marcado por histórias de vida, exclusões e resistências. E há, portanto, uma crítica à fragmentação e à lógica excludente das práticas escolares convida a repensar o papel do educador como aquele que escuta, acolhe e cria possibilidades de pertencimento. Morgado, por sua vez, reforça que o currículo é uma construção coletiva e situada, que precisa estar enraizada nas vivências e nos contextos dos alunos — o que torna a escuta sensível e o diálogo elementos centrais da formação.

Ao observar as práticas da escola Guia Lopes, percebe-se que há espaço, desejo e necessidade de metodologias que dialoguem com o corpo, com a disciplina, com a escuta e com o respeito às diferenças. A articulação entre teoria e prática foi essencial para entender que o currículo pode (e deve) ser um instrumento de emancipação, de inclusão e de reconhecimento da pluralidade humana. Ser formador, nesse sentido, é comprometer-se com uma prática pedagógica intencional, crítica e ética, capaz de romper com silenciamentos históricos e de promover a construção de novos sentidos para o ato de educar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à coordenadora e docente do Curso de Doutorado em Educação Básica professora Dra. Marlene Zwierewicz, as docentes, Dra. Vera Lúcia Simão, Dra. Edna Liz Prigol, Dra. Lidiane F. Grützmann e especialmente a docente e coorientadora Dra. Shirlei de Souza Corrêa, pela condução e conhecimentos compartilhados. Gostaria de expressar um agradecimento especial à mestrandia Vivian Maria Vetterlein Loures, pelo excelente trabalho realizado com profissionalismo, sensibilidade e dedicação, que muito contribuiu para o nosso crescimento acadêmico e humano. Estendemos também nossa gratidão à direção, aos professores e aos alunos da Escola Guia Lopes, que nos acolheram com grande carinho e nos proporcionaram um dia inesquecível. Do mesmo modo, levo aos meus colegas da T1 e da T2 do curso de doutorado em educação um caloroso abraço de gratidão, pelo dia de campo compartilhado e pelas contribuições fomentadas após esse rico momento

vivenciado na referida escola. O diálogo entre os pares sobre a visita nessa escola foi marcada por partilhas significativas e experiências enriquecedoras, que tornaram ainda mais concreta a reflexão sobre o currículo no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FUNAKOSHI, Gichin. **Karate-Do: Meu Caminho**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 14. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- MORGADO, José Carlos. **Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares**. Revista Lusófona de Educação, n. 10, 2007.
- NAKAYAMA, Masatoshi. **O Melhor do Karate –Vol. 1: Técnicas Básicas**. São Paulo: Cultrix, 2001.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Triom, 2018.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Emani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TORRE, Saturnino de la. **Criatividade e formação de professores: inovação e compromisso**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZWIEREWICZ, Marlene. **Programa de ormação-Ação em Escolas Criativas: inclusão digital, tecnologias assistivas e sustentabilidade no desenvolvimento de Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica**. Caçador: UNIARP, 2023. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741254>. Acesso em: 13 mai. 2025.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

SILVA; Scheila Gomes Simões da¹
GOULART; Ruth Inês Dotta Gogoy Goulart²
DUMMEL; Inês Maria Gugel³

Resumo - Esse trabalho tem como objetivo geral, reconhecer do lúdico como ação pedagógica capaz de potencializar na alfabetização. Como essa ferramenta pode ser uma grande aliada nessa etapa tão importante para as crianças que estão saindo da educação infantil e chegando nesse mundo onde o alfabetizar e o letrar começa a fazer parte de sua caminhada escolar. Os resultados mostram que havendo um bom planejamento por parte do professor, o lúdico pode ser uma ferramenta pedagógica importante no processo da alfabetização. A metodologia utilizada foi através de estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa realizada na consulta às publicações com base em artigos publicados a partir de 2020 na ferramenta Google Acadêmico, google scielo, livros. Sendo uma exigência da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Pedagogia (EaD), da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp.

Palavras-chave: Importância do lúdico. Aprendizagem. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Segundo o Plano Nacional de Educação “há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (PNE, 2014 p.9). “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (PNE 2014, p.9). “Meta 9[...] erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (PNE 2014, p.10).

No ambiente escolar a criança será direcionada, agregando valores e experiências, segundo Oliveira (2011 *apud* Santos *et al* 2023, p.4), “cada fase da vida nos impõe novas demandas e desafios, e as interações que estabelecemos com os demais nos obrigam a buscar novas adaptações[...]. Segundo Vygotsky (1998 *apud* Rolim *et al* 2008, p.178), “para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação”. As atividades lúdicas podem estar vindo de forma positiva para somar com essa nova fase do aprendizado.

O objetivo deste estudo é reconhecer a ludicidade na aquisição da aprendizagem no processo da alfabetização para as crianças que estão iniciando o ensino fundamental. Abordar-se-á a importância do lúdico, a aprendizagem e a alfabetização tendo o lúdico como ferramenta pedagógica aliado no processo da alfabetização. Contribuindo positivamente na aprendizagem das crianças que se iniciam nas séries iniciais, com um longo caminho a ser percorrido na sua trajetória escolar.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa é através de estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa realizada na consulta às publicações com base em artigos publicados a partir de 2020, livros e autores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A etapa de alfabetização e letramento é um momento de suma importância para criança, sabe-se que este processo é estabelecido na educação infantil e se aperfeiçoa nas

¹ Uniarp, scheilasimoesdasilva@gmail.com

² Uniarp, goulart@uniarp.edu.br. <https://orcid.org/009-0002-1852-8332>. <http://lattes.cnpq.br/7531079270202845>

³ Uniarp. dummel98@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8279-7508>. <http://lattes.cnpq.br/2043897001241940>.

séries iniciais, onde a alfabetização é muito mais do que o simples fato de codificar e decodificar códigos linguísticos. O grande problema na continuidade do ensino da educação infantil para o ensino fundamental, é quando o professor acaba esquecendo de ter um olhar atento nesse momento, e restringe totalmente a ludicidade, tornando o processo de ensino desmotivador (Brasil 2018).

Conforme Brasil (2017, p. 53) a transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.

Para as autoras Silva e Santos (2020, p.6) “a alfabetização e o letramento estão ligados entre si, porém, algumas pessoas podem não ser totalmente alfabetizadas, ou ainda não está nesses dois processos simultaneamente” [...].

“A modificação de paradigmas e da geração de métodos tem configurado o fracasso no desenvolvimento da língua escrita” (Silva e Santos 2020 p.5). “Magda Soares afirma que resolução do fracasso centralizado no método, uns dos vestígios foram a evasão, repetência e reprovação”(Silva e Santos 2020, p.5).

Segundo Soares; Batistas (2005 *apud* Neves 2024, p.22), a alfabetização “designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. Sendo assim, dominar essa “envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita”.

Magda Soares (1998, *apud* Da Silva 2020, p.4) “ênfata que para formar indivíduos letrados é fundamental que o Brasil resolva o problema da alfabetização, não basta ter domínios da leitura e da escrita, preciso que se faça uso das mesmas”. Logo, o processo de alfabetização e letramento, deve ocorrer simultaneamente, pois ao mesmo tempo que o aluno se apropria da leitura e escrita, ela utiliza a mesma, para explicar sua relação com o mundo, o mundo do letramento, que insere a criança nas práticas sociais rotineiras.

A brincadeira pode estabelecer essa conexão, a criança se expressa através do brincar e, dessa forma, ela interage com o meio. O ato de brincar é nato, a criança nasce com essa prática, inicialmente sem regra, apenas pelo ato da brincadeira, do divertimento, contudo o professor pode dispor desse comportamento prévio, para estabelecer as relações de aprendizagem (Magda, 1998).

Para Lima (2020, p.16), o lúdico tem por finalidade “desenvolver a criança em seu sentido de forma plena, de forma que ela desenvolva-se brincando e comunicando-se com a brincadeira a sua volta”. Porém, é necessário entender que a brincadeira a partir da ludicidade no ensino fundamental, proporciona e fornece informações sobre a criança.

Segundo LIMA (2023, p.36), a utilização dos jogos no ambiente de sala de aula pode despertar nas crianças, a imaginação, linguagem comunicativa, motivação, expressividade, o raciocínio lógico, concentração, e atenção, podendo integrar diferentes áreas do conhecimento, por isso esse método é um ótimo recurso no processo de alfabetização e letramento nas series iniciais.

Ao pensar nos jogos como ferramentas pedagógicas há uma necessidade de se pensar na intenção desses jogos no momento de apresentar aos alunos essas atividades (Vygotsky 1991).

O lúdico quando trabalhado de forma intencional, constrói várias maneiras para que o processo de alfabetização seja concluído positivamente. Para BORBA, (2007 p. 43) “inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade[...] mas para que[...]seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas”.

Segundo Mota (2020), contextualizar as atividades lúdicas é o primeiro passo para o ensino aprendizagem, assim entende-se que a relação de grupo e a convivência com a diversidade cultural, também são fatores primordiais e decisivos no processo de formação humana da criança. As brincadeiras simbólicas, o faz de conta, os jogos de carta, de

tabuleiro, jogos lógicos e jogos tradicionais como: didáticos, com dados e corporais, propiciam a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da atividade lúdica.

O aprendizado de forma prazerosa proporciona à criança a possibilidade de construir a sua imaginação e, progressivamente, aprender a distinguir o real do imaginário. “No processo ensino aprendizagem, ao trabalhar o lúdico o professor busca, além de quebrar a rotina escolar, possibilidades de oferecer um aprendizado diferenciado aos alunos, sem apresentar conceitos prontos e acabados”. (Pinheiro 2020, p.9).

“Nos anos iniciais do Ensino Fundamental o brincar faz parte da rotina escolar, todavia, conforme avança a escolaridade tais momentos lúdicos praticamente desaparecem da rotina da sala de aula” (Moraes *et al* 2022, p.6).

“O lúdico vem para auxiliar todos os componentes curriculares, cabe ao professor propiciar atividades que sejam interessantes e[...] que desafiam o aluno a participar, e raciocinar construir estratégias, para resolver problemas” (Moraes *et al*, 2022, p.9).

O professor no momento do planejamento, deve estabelecer conhecimentos prévios da realidade na qual os alunos estão inseridos, pois através do mesmo, o professor estabelecerá conexões entre teoria e prática. No momento da alfabetização e letramento, esse processo é importantíssimo, e uma das maneiras de estabelecer essas conexões, é o trabalho com a ludicidade, visto que o ensino e apropriação do mesmo, se dará de forma mais leve e tranquila (Bncc, 2017).

Segundo a BNCC (2017, p. 13), “ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem é necessário articular com as experiências vivenciadas” nos anos anteriores, articulando as experiências de forma progressiva permitindo o desenvolvimento de “novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (BNCC, 2017, p.53).

Karanauskas (2020, p.16) diz que. “O uso de jogos e brincadeiras possibilita que o professor tenha ciência de quais conhecimentos prévio aluno já traz à escola e de que forma pode assimilar os conteúdos com sua experiência de vida.”

“O professor tem um papel fundamental de estimular e mediar o processo de construção do conhecimento do aluno, e por meio da ludicidade[...] apresentar soluções referente a determinada atividade[...]” (Ferreira 2020, p.331).

Para Guerra (2020, p.86), “o jogo é um importante recurso para o desenvolvimento do sujeito, visto que, por meio dele, a criança define significados com o mundo[...] apropriando-se do mundo adulto e demonstrando suas inferências”.

Mediante o exposto, torna-se notável que o âmbito da sala de aula, é um espaço de inúmeros conhecimentos, no qual o professor é o mediador do processo de construção de aprendizagem de seus alunos, por essa razão o mesmo precisa refletir analisar e reconstruir seus métodos e estratégias, procurando novas formas de enriquecer suas aulas. Desenvolvendo um planejamento flexível com uso de estratégias adequada as necessidades dos alunos e o seu cotidiano, diante o conteúdo proposto, tornando as aulas mais atrativas, divertidas e estimulantes a cada dia. Por esse motivo que o seu planejamento precisa ser feito cuidadosamente pensando no seu aluno como protagonista de seus saberes utilizando como ferramenta de ensino o lúdico proporcionando uma participação tanto coletiva como individual, desenvolvendo em cada aluno o senso crítico, participativo, sociocognitivo e emocional. (Ferreira, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se ressaltando que o lúdico contribui para a alfabetização das crianças que iniciam as séries iniciais e que isso deve acontecer de maneira divertida, prazerosa e natural. Nesta etapa tão importante da qual elas vêm da educação infantil, as brincadeiras, os jogos devem continuar fazendo parte de seu dia a dia escolar, na teoria do planejamento e na prática pedagógica que visa aprendizagem ativa e processual. O professor precisa estar atento ao realizar seu planejamento, observando que a criança aprende o que lhe interessa e o que lhe traz curiosidade. E lúdico vem como uma ferramenta pedagógica

importante para adicionar nesse processo enriquecedor. O aluno envolvido nesse processo de aprendizagem através do lúdico manifesta sua satisfação e prazer no que está aprendendo. Uma criança que domina a leitura e a escrita, passa a agir como ser pensante crítico, participativo, tem autônoma em suas decisões. Nas atividades lúdicas, a criança aprende sem perceber a intenção proposta pelos educadores, interage, se diverte, absorve, se expressa com naturalidade, possibilitando momentos enriquecedores e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Suély do Socorro Cunha de Freitas. A brincar é aprender: importância do lúdico no processo ensino aprendizagem dos alunos 1º. Ano do ensino fundamental: doi.org/10.29327/4429644. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.l.], v.6, n.9, p.19, 2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/523>. Acesso em: 19 abr. 2025.
- ALEXANDRE, Beatriz Oliveira, *et al.* A importância da ludicidade no processo de alfabetização. **Instituto Nacional Goiano**, Morrinhos.fev. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/996>. Acesso em: 09 abr. 2025.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.
- Cinco pontos sobre a proposta da BNCC para a alfabetização: **Currículos EI e EF**. 29 jul 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/5-pontos-sobre-a-proposta-da-bncc-para-alfabetizacao/>. Acesso em: 12 abr 2025.
- SILVA, Paulina Gessika Ferreira da; SANTOS, Maria Raiana Barbosa dos. Alfabetização e letramento: **conceitos e diferenças**. Local Maceio AL , 17 Out 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anaais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID304_01102020180233.
- SANTOS, Vandressa dos; ALENCAR, Edvoneete Souza de. As dificuldades de adaptação das crianças ao ingressarem no ambiente escolar. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 25, n. 1, p. 80-97 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2023.v25.32916>. Acesso em: 18 abr 2025.
- FERREIRA, Maria Imaculada Conceição Veras; DE SOUSA MUNIZ, Simara. A ludicidade como estratégia de apoio na aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. **Humanidades & Inovação**, [s. l.], v. 7, n. 8, p. 325-336. Disponível em: v. 7 n. 8 (2020): Educação formal e não formal, cultura e currículo III Acesso em: 09 abr. 2025.
- FREIRE Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam /. – São Paulo: Editora: Autores Associados: ed 23. **Cortez**, 1989.
- KARANAUSKAS, S.; R.S Nascimento, D. A didática dos jogos como ferramenta no processo ensino aprendizagem. **COGNITIONIS Scientific Journal**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1–26, 2020. DOI: 10.38087/2595.8801.47. Disponível em: <https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/view/81>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- LIMA, Brenda Caroline Rezende; MOREIRA, Cristina Alves. O uso dos jogos como recursos no ensino e aprendizagem da alfabetização. **Tecendo saberes: um olhar multidisciplinar sobre a educação**, p. 33, Editora Ampla Campina Grande- Pb- Brasil.2023.

LIMA, Maria Zilma de *et al.* A importância da ludicidade para o estímulo e desenvolvimento da aprendizagem em uma escola no Sinimbu–Delmiro Gouveia. **Universidade Federal de Alagoas**. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/7965>. Local Delmiro Gouveia A/L. 15 dez 2020. Acesso em 18 abr 2025.

Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso dia 16 abr.2025.

MORAIS, Deimy Kellen Alves de *et al.* A importância do lúdico como ferramenta pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Instituto Federal Goiano**. Local: Iporá GO 31.ago.2022 Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2741>. Acesso em: 10 abr.2025.

MOTA, Beatriz Rosária da. A ludicidade como potência no processo de alfabetização no ensino fundamental. **Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Local: Rio de Janeiro RJ. Marc.2020.Disponível em: <http://hdl.handle.net/11422/12938>. Acesso em:10 abr.2025.

NEVES, Johannes Pessoa de Souza. Articulação entre alfabetização e letramento no livro didático “a conquista” de língua portuguesa para o 1º ano do ensino fundamental.

Universidade Federal da Paraíba. Disponível em:<https://repositorio.ufpb.br/jsui/handle/123456789/>. Local: João Pessoa P/B. Acesso em: 18 abr 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo **Scipione**, 1995.

PINHEIRO, Zania Brito Lino *et al.* A Produção do conhecimento sobre o lúdico no processo de alfabetização no curso de licenciatura em pedagogia do IF/ Goiano. **Instituto Federal Goiano**. Local:Iporá GO 21 set 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2826>. Acesso em: 11 abr 2025.

Rolim, Machado Alencar Amanda; GUERRA, Freitas Siena Sales; TASSIGHY, Mota, Mônica: Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil Rev. **Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

VYGOTSKY, Lev. A formação Social da Mente. 4 ed. **São Paulo**, SP: Ltda, 1991.

SILVA, Ana Paula Cunha da. GARCIA, Leilian dos Santos. A atividade lúdica na alfabetização de alunos do 1º ano do ensino fundamental da E.M.E.F. Professora Érika Daniela de Castro Silva. 2022. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - **Instituto Federal do Amapá**, Pedra Branca do Amapará, AP. Disponível em: <http://repositorio.ifap.edu.br/jspui/handle/prefix/652>. 25 abr 2022.

A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PALHANO; Ivonete Jungles de Lima¹
GOULART; Ruth Ines Dotta Godoy²
DUMMEL; Inês Maria Gugel³

RESUMO

O presente estudo objetiva compreender o papel das atividades lúdicas na educação formal para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na educação infantil, destacando sua relevância para o aprendizado e a formação integral. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, fundamentando-se em referências teóricas sobre a educação infantil e a ludicidade. As atividades lúdicas na educação é um direito da criança, conforme preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo essencial para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. Os resultados apontam que as atividades lúdicas na educação infantil contribuem significativamente para a aprendizagem, estimulando a criatividade, a autonomia e a interação social. Conclui-se que a incorporação de atividades lúdicas na educação infantil deve ser incentivada por professores e gestores escolares, promovendo um ambiente de ensino mais dinâmico e eficaz.

Palavras-chave: Brincar. Desenvolvimento infantil. Ludicidade. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A ludicidade está intrinsecamente ligada ao universo infantil, emerge como um pilar fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças. O brincar, os jogos e as atividades lúdicas transcendem a mera diversão, configurando-se como ferramentas pedagógicas de valor inestimável. Através dessas práticas, as crianças exploram o mundo, interagem com seus pares e constroem conhecimento de forma ativa e significativa.

O presente estudo se propõe a investigar o papel das atividades lúdicas na educação infantil, buscando compreender como essas práticas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Ao explorar as estratégias pedagógicas que utilizam o lúdico como ferramenta de ensino, a pesquisa visa identificar os impactos da ludicidade na socialização e no desenvolvimento emocional, bem como o papel dos educadores na mediação dessas atividades.

A ludicidade, quando integrada a educação infantil potencializa o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao brincar, elas exercitam a criatividade, a imaginação, o raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas. Os jogos e as atividades lúdicas estimulam a curiosidade e a exploração, incentivando as crianças a buscar conhecimento e a construir suas próprias compreensões sobre o mundo.

O papel dos educadores na mediação das atividades lúdicas é fundamental. Ao criar um ambiente acolhedor e estimulante, os educadores incentivam a participação das crianças, observam suas interações e intervêm de forma a potencializar o aprendizado. A mediação pedagógica permite que as crianças reflitam sobre suas experiências, construam conhecimento e desenvolvam habilidades socioemocionais.

A pesquisa se justifica pela necessidade de valorizar e implementar práticas pedagógicas que reconheçam a ludicidade como elemento central na formação integral da educação infantil. Ao promover um aprendizado significativo e prazeroso, as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento de crianças mais felizes, criativas e preparadas para os desafios do futuro.

¹ Uniarp, junglesivonete@gmail.com

² Uniarp, goulart@uniarp.edu.br. <https://orcid.org/009-0002-1852-8332>. <http://lattes.cnpq.br/7531079270202845>

³ Uniarp, dummel98@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8279-7508>. <http://lattes.cnpq.br/2043897001241940>.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e bibliográfica. Foram analisados artigos, livros e documentos oficiais que abordam a temática da educação infantil e da ludicidade. Segundo Gil (2022, p.12), “a pesquisa bibliográfica é essencial para a construção do conhecimento, pois permite ao pesquisador explorar diferentes perspectivas sobre um tema, fundamentando teoricamente seu estudo com base em materiais previamente publicados”. A pesquisa bibliográfica permitiu a construção de um referencial teórico embasado em estudos recentes, fornecendo suporte para a compreensão do impacto das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As atividades lúdicas na educação infantil é um elemento essencial na educação infantil, pois favorece o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Historicamente, estudiosos da psicologia e da educação ressaltam a importância das atividades lúdicas no aprendizado e na formação integral da criança. A brincadeira não é apenas um meio de entretenimento, mas uma ferramenta pedagógica poderosa que estimula a imaginação, a criatividade e a socialização.

Lev Vygotsky (2020), enfatiza a interação social como um fator determinante para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Segundo sua teoria sociocultural, a criança aprende melhor quando interage com seus pares e adultos mais experientes. O brincar proporciona um ambiente rico para essas interações, permitindo que as crianças compartilhem experiências, desenvolvam a linguagem e adquiram novos conhecimentos de forma prazerosa e significativa. Além disso, o autor sugere que, ao brincar, a criança internaliza normas, valores e regras sociais, fortalecendo sua capacidade de adaptação e compreensão do mundo ao seu redor.

Howard Gardner (2024), complementa essa visão ao destacar que diferentes formas de inteligência podem ser estimuladas por meio de atividades lúdicas. Em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, argumenta que cada criança possui um conjunto único de habilidades e potenciais que podem ser explorados através do brincar.

Outro aspecto relevante é a contribuição dos jogos infantis para a regulação emocional e o bem-estar infantil. Kishimoto (2021), aponta que o jogo e o brinquedo auxiliam na expressão emocional, permitindo que a criança elabore sentimentos e experiências de maneira simbólica. Muitas vezes, os pequenos utilizam a brincadeira para representar situações vividas no cotidiano, processando emoções como alegria, medo, frustração e ansiedade. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento da resiliência e do autocontrole emocional. A ludicidade, portanto, não apenas diverte, mas também proporciona um espaço seguro para a criança lidar com desafios e conflitos internos.

Além da dimensão emocional, os jogos infantis também desempenham um papel essencial no desenvolvimento motor e cognitivo. Brinquedos e jogos que exigem coordenação motora, equilíbrio e precisão ajudam a fortalecer habilidades fundamentais para a vida escolar e cotidiana. De acordo com Piaget (2007), a brincadeira contribui para a construção do conhecimento, pois permite que a criança experimente, descubra e solucione problemas de maneira ativa.

A teoria sociocultural de Vygotsky (2020, p.11), destaca que “a interação social é fundamental para a aprendizagem”. O jogo, nesse contexto, facilita o desenvolvimento da linguagem, do pensamento abstrato e da internalização de normas sociais. Dessa forma, atividades lúdicas proporcionam um espaço de interação onde as crianças compartilham experiências e constroem conhecimentos de maneira colaborativa.

Howard Gardner (2024, p.23), reforça “a importância da ludicidade ao afirmar que diferentes formas de inteligência são estimuladas por meio de atividades lúdicas”. Em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, ele sugere que jogos que envolvem movimento, música, linguagem e estratégia estimulam inteligências distintas, promovendo um aprendizado mais diversificado e inclusivo.

Kishimoto (2021), também aponta que o lúdico desempenha um papel essencial na regulação emocional da criança. Por meio da brincadeira, as crianças expressam emoções, compreendem sentimentos e aprendem a lidar com situações adversas. Isso é especialmente relevante na primeira infância, período em que ocorre a construção das bases emocionais e sociais.

No contexto educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância da ludicidade como estratégia pedagógica para a educação infantil. A BNCC sugere que atividades lúdicas devem ser integradas ao planejamento didático para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Dessa forma, a educação lúdica não apenas facilita a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também contribui para o desenvolvimento social e emocional dos alunos (Brasil, 2022).

Os jogos infantis representam uma das formas mais eficazes de aprendizado, promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças. De acordo com Piaget (2007), o jogo é uma atividade essencial para a construção do conhecimento, permitindo que a criança experimente, descubra e resolva problemas de maneira ativa. No estágio pré-operatório, por exemplo, o faz de conta é uma atividade predominante que impulsiona a imaginação e a capacidade simbólica da criança.

Jogos educativos desempenham um papel relevante na aprendizagem escolar, tornando os conteúdos mais acessíveis e atrativos para os alunos. Estudos demonstram que jogos matemáticos, jogos de palavras e quebra-cabeças estimulam o raciocínio lógico, a linguagem e a resolução de problemas (Santos & Almeida, 2018). A gamificação, por sua vez, tem sido uma estratégia inovadora no ambiente escolar, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente. De acordo com Lima e Costa (2022), a gamificação aplicada à educação permite que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas e motivacionais de forma lúdica, contribuindo para um ensino mais significativo e eficaz.

Além dos benefícios cognitivos e sociais, os jogos infantis desempenham um papel fundamental na regulação emocional e no bem-estar das crianças. Segundo Kishimoto (2021), o ato de brincar permite que a criança elabore sentimentos e experiências de maneira simbólica, processando emoções como alegria, medo, frustração e ansiedade. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento da resiliência e do autocontrole emocional, ajudando as crianças a lidar melhor com desafios e adversidades.

Outro aspecto relevante dos jogos infantis é sua contribuição para o desenvolvimento motor. Brinquedos e atividades que exigem coordenação motora, equilíbrio e precisão auxiliam na construção de habilidades fundamentais para a vida escolar e cotidiana. Ferreira *et al.*, (2023) apontam que atividades como corrida, pular corda, encaixar peças e desenhar aprimoram tanto a motricidade fina quanto a global, preparando as crianças para desafios futuros, como a escrita e o manuseio de instrumentos.

Estudos recentes demonstram que a implementação de jogos pedagógicos nas salas de aula melhora significativamente o desempenho acadêmico das crianças. De acordo com Pereira *et al.* (2023), alunos que participam regularmente de atividades lúdicas apresentam maior interesse pelos estudos, melhor compreensão dos conteúdos e desenvolvimento de habilidades como autonomia e pensamento crítico.

A ludicidade desempenha um papel essencial na regulação emocional e no bem-estar infantil, proporcionando um ambiente no qual as crianças podem expressar sentimentos, elaborar experiências e desenvolver habilidades socioemocionais fundamentais. Segundo Kishimoto (2021), o brincar permite que a criança represente simbolicamente situações do cotidiano, o que auxilia no processamento de emoções como medo, frustração, alegria e ansiedade. Através do jogo simbólico, as crianças encontram maneiras de expressar suas vivências e construir significados sobre o mundo ao seu redor, promovendo um equilíbrio emocional necessário para seu desenvolvimento integral.

Outro aspecto relevante é a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em atividades lúdicas. De acordo com Silva e Souza (2020), a adaptação de jogos e brincadeiras para atender às necessidades específicas dessas crianças é fundamental para promover um ambiente escolar mais equitativo e acolhedor. A inclusão por meio da

ludicidade permite que todas as crianças tenham acesso ao aprendizado de forma prazerosa e significativa, respeitando seus ritmos e particularidades.

A BNCC reforça a importância das experiências lúdicas na educação infantil, reconhecendo que o brincar deve ser integrado ao planejamento pedagógico como uma prática essencial para o desenvolvimento infantil (Brasil, 2020). Nesse sentido, “professores e educadores desempenham um papel fundamental na criação de atividades que favoreçam a inclusão e a participação de todos os alunos” (Ferreira *et al.*, 2021).

Além da inclusão, a ludicidade também contribui para o fortalecimento de valores sociais. Conforme apontam Santos e Almeida (2023), ao participarem de jogos cooperativos, as crianças aprendem sobre empatia, respeito às diferenças e colaboração. O ato de brincar em grupo ensina a importância do compartilhamento, da negociação e do respeito às regras, elementos fundamentais para a convivência em sociedade. Dessa forma, a ludicidade não apenas promove o desenvolvimento individual, mas também fortalece o senso de comunidade e pertencimento.

As brincadeiras de faz de conta, por exemplo, “permitem que as crianças experimentem diferentes papéis sociais e criem narrativas, o que estimula o uso da linguagem para expressar ideias, emoções e desejos” (Oliveira & Silva, 2023, p.21). A interação social durante as atividades lúdicas também é essencial para o desenvolvimento da linguagem.

Além disso, a ludicidade pode ser utilizada para introduzir e reforçar conceitos linguísticos, como vocabulário, gramática e fonética. Jogos de palavras, rimas, trava-línguas e histórias interativas são exemplos de atividades lúdicas que podem ser utilizadas para tornar o aprendizado da linguagem mais divertido e eficaz (Costa & Almeida, 2021). A literatura infantil também desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem na educação infantil.

A leitura de histórias, a contação de contos e a dramatização de personagens estimulam a imaginação, a criatividade e o interesse pela leitura, além de ampliar o vocabulário e a compreensão da linguagem escrita e oral (Ferreira & Rodrigues, 2020). Ao criar um ambiente lúdico e estimulante, os educadores podem promover o desenvolvimento da linguagem de forma natural e prazerosa.

A ludicidade permite que as crianças aprendam a se comunicar de forma eficaz, a expressar suas ideias e emoções, e a construir um repertório linguístico rico e diversificado (Martins & Souza, 2024). Em suma, a ludicidade é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da linguagem na educação infantil. Ao proporcionar um ambiente rico e estimulante, os educadores podem ajudar as crianças a desenvolver habilidades linguísticas essenciais para o sucesso na escola e na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, percebe-se a importância da ludicidade como pilar fundamental na educação infantil, desvendando suas múltiplas facetas e impactos no desenvolvimento integral das crianças. A análise da literatura e a reflexão sobre as práticas pedagógicas evidenciaram que o brincar, os jogos e as atividades lúdicas não são meros passatempos, mas sim ferramentas poderosas para a construção do conhecimento, a regulação emocional e o desenvolvimento social.

A ludicidade se mostrou um meio eficaz para a expressão de sentimentos, permitindo que as crianças processem emoções complexas e construam significados sobre o mundo ao seu redor. Através do jogo simbólico, elas representam situações cotidianas, elaboram experiências e desenvolvem habilidades socioemocionais essenciais para o seu bem-estar. A capacidade de lidar com frustrações, medos e alegrias de forma saudável é fortalecida em um ambiente lúdico, contribuindo para a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados.

A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais é outra dimensão importante da ludicidade. A adaptação de jogos e brincadeiras para atender às suas necessidades específicas promove um ambiente escolar mais equitativo e acolhedor. Ao

participar de atividades lúdicas adaptadas, todas as crianças têm a oportunidade de aprender de forma prazerosa e significativa, respeitando seus ritmos e particularidades.

Além da inclusão, a ludicidade fortalece valores sociais importantes. Jogos cooperativos ensinam as crianças sobre empatia, respeito às diferenças e colaboração. Ao brincar em grupo, elas aprendem a compartilhar, a negociar e a respeitar regras, desenvolvendo habilidades essenciais para a convivência em sociedade. A ludicidade não apenas promove o desenvolvimento individual, mas também fortalece o senso de comunidade e pertencimento.

As atividades lúdicas são um recurso indispensável para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. O jogo e as atividades lúdicas possibilitam a construção do conhecimento de forma interativa, estimulando a criatividade, a autonomia e a socialização. É fundamental que professores e gestores escolares reconheçam a importância da ludicidade e promovam a sua inserção nas práticas pedagógicas. O investimento em formação docente e a criação de espaços lúdicos adequados são aspectos essenciais para garantir uma educação infantil de qualidade, respeitando o direito da criança ao brincar e ao desenvolvimento pleno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

COSTA, L.; ALMEIDA, R. **Jogos e linguagem: estratégias lúdicas na educação infantil**. *Revista de Educação*, 28(3), 123-140. 2021

FERREIRA, A. *et al.* Estratégias multisensoriais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260021, 2021.

FERREIRA, M., & RODRIGUES, S. **Literatura infantil e desenvolvimento linguístico**. *Cadernos de Educação Infantil*, 15(2), 78-92. 2020.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

OLIVEIRA, J.; SILVA, A. (Brincadeiras de faz de conta e expressão linguística. *Revista Brasileira de Linguística*, 35(1), 210-225.2023

PEREIRA, J. *et al.* **Jogos pedagógicos e desempenho escolar**. *Cadernos de Educação*, v. 48, n. 2, p. 102-118, 2023.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

SANTOS, L.; ALMEIDA, M. Jogos e inclusão na educação infantil. *Revista de Educação Especial*, v. 31, n. 61, p. 156-172, 2018.

SANTOS, P.; ALMEIDA, R. Ludicidade e valores sociais na infância. *Revista de Educação e Valores*, v. 15, n. 3, p. 25-40, 2023.

SILVA, Q.; SOUZA, R. Inclusão e ludicidade na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 68, p. 45-60, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: REGISTROS QUE TRANSFORMAM A PRÁTICA DOCENTE

BRAMBILA, Andrieli Julia¹
RODRIGUES, Elaine Aparecida dos Santos²
BRIDI, Diego André³
MAZZURANA, Elis Regina⁴

RESUMO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre uma atividade extensionista desenvolvida durante as aulas do curso de Pedagogia, que teve por objetivo colaborar com a melhoria da documentação pedagógica para a Educação Infantil. A atividade extensionista envolveu entrevista com uma docente da rede pública de Macieira/SC, análise das dificuldades relatadas e produção de uma cartilha com sugestões práticas para otimizar os registros pedagógicos. Os resultados indicaram que a falta de tempo, a ausência de padronização e a sobrecarga de trabalho comprometem a qualidade da documentação. A cartilha contribuiu para reflexões significativas e apresentou alternativas viáveis para tornar os registros mais eficazes e alinhados ao cotidiano escolar. A experiência fortaleceu a formação das acadêmicas, evidenciando o papel transformador da documentação pedagógica na construção de uma prática mais reflexiva e individualizada.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática docente. Formação inicial de professores.

INTRODUÇÃO

A documentação pedagógica na educação infantil assume um papel importantíssimo e que vai muito além de um simples registro de atividades. Trata-se de um processo ordenado de observações e registros acerca do desenvolvimento das crianças, de como está suas interações e aprendizados.

A documentação pedagógica desempenha uma função vital na compreensão do desenvolvimento das crianças. Como aponta Silva e Bona (2021), “documentar é criar possibilidades de transformação na prática educativa”. Ao valorizar a individualidade de cada aluno ajudamos a criar um ambiente inclusivo e acolhedor, a documentação pedagógica contribui para um ensino de qualidade, respeitando o desenvolvimento integral das crianças.

Essa prática é fundamental para o trabalho de um professor, proporcionando registro, reflexão e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, porém muitos professores enfrentam dificuldades referente a mesma, seja por falta de tempo, conhecimento ou clareza sobre a importância da documentação.

Este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre uma atividade extensionista desenvolvida durante as aulas do curso de Pedagogia, que teve por objetivo colaborar com a melhoria da documentação pedagógica para a Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

A documentação na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, pois ela registra as atividades e o progresso dos pequenos e permite reflexões pedagógicas, auxiliando educadores, famílias e gestores na construção de um ambiente de ensino mais eficiente, adequado e acolhedor. Através da documentação também é possível acompanhar o percurso de cada criança, identificar suas conquistas, desafios e interesses, permitindo organizar uma abordagem mais individualizada e respeitosa com o seu ritmo de aprendizagem. "A documentação

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. andrielibrambila2015@gmail.com

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. elaineaprodriques207@gmail.com

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. dbridi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6356-8491>, <http://lattes.cnpq.br/4023110592060401>

⁴ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. elis.regina@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0006-5835-3994>, <http://lattes.cnpq.br/8647921335861245>

pedagógica não deve ser vista apenas como um registro burocrático, mas como um meio de reflexão e desenvolvimento profissional contínuo para os educadores" (Pereira, 2017, p. 59).

Um dos benefícios da documentação é a possibilidade de tornar visível o processo de aprendizagem, muitas vezes na educação infantil, o conhecimento é construído de forma lúdica e espontânea, tornando inviável sua avaliação por meio de provas ou relatórios convencionais, e registrar essas vivências por meio de fotografias, vídeos, registros escritos ou portfólios, permite que os professores analisem de forma mais detalhada como a criança interage com o meio, com os colegas e com os desafios propostos possibilitando uma intervenção pedagógica mais eficaz além de fortalecer a parceria entre escola, a família e a comunidade. Quando todos tem acesso ao percurso educativo que a criança está percorrendo-os se tornam mais engajados e compreendem melhor o que está sendo trabalhado na escola, esse envolvimento da família é essencial para o desenvolvimento infantil e é uma forma de dar continuidade entre os aprendizados adquiridos no ambiente escolar e as experiências vividas em casa com suas famílias.

Outro aspecto relevante da documentação é que ela serve como uma ferramenta de avaliação contínua e formativa diferente de avaliações tradicionais, a documentação permite acompanhar a evolução das crianças ao longo do tempo, valorizando não apenas o resultado final, mas todo o processo de construção do conhecimento, dessa forma é possível perceber avanços e ajustar práticas conforme necessário, garantindo um ensino mais significativo e alinhado as necessidades individuais e do grupo avaliando também a forma como o pedagogo está se saindo se está obtendo sucesso ou não, contribuindo para o aprimoramento profissional dos educadores, ao refletir sobre os registros feitos é possível avaliar sua própria prática, identificar estratégias que funcionam melhor e adaptar suas metodologias, esse olhar atento e investigativo fortalece a autonomia docente e incentiva uma postura mais crítica e criativa na condução do processo de ensino-aprendizagem.

Durante a elaboração do presente trabalho, tivemos a oportunidade de fazer alguns questionamentos a uma docente de uma escola de Educação Infantil do município de Macieira/SC sobre as maiores dificuldades que ela enfrenta em seu dia a dia com a documentação pedagógica. Ela nos relatou que uma das principais dificuldades encontradas é a falta de tempo, pois para ela a documentação exige tempo e dedicação para ser feita de maneira consistente e detalhada. Segundo a pedagoga sua rotina é intensa e isso acaba dificultando os registros frequentes e de qualidade. Além disso, ela cita que gosta de avaliar o que foi registrado ou observado, pois para ela a documentação deve servir de base para o planejamento das futuras atividades, mas ela salienta que nem sempre é possível conectar seus registros as suas práticas pedagógicas.

Segundo a docente essas dificuldades referentes à documentação pedagógica acabam criando uma sobrecarga de trabalho, as reflexões acabam não sendo feitas de maneira tão eficaz, pois se a documentação é feita de forma apressada perde-se a oportunidade de fazer uma reflexão significativa sobre o desenvolvimento das crianças.

Essa sobrecarga acaba gerando também uma dificuldade em fazer o plano de aula, visto que sem uma documentação pedagógica de qualidade se torna difícil planejar atividades que atendam a necessidade individualizada de cada criança. Além do mais, isso gera um grande desgaste emocional para os profissionais, visto que existem muitas cobranças e responsabilidades do dia a dia e muitas vezes os professores acabam acreditando que nunca estão fazendo o suficiente.

Com base nesta questão ficam perceptíveis, que algumas das condições para a permanência dos professores na escola ainda são precárias, mesmo com todas as mudanças que ocorrem na educação ao longo dos anos. Segundo Souza (2017) quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero dador de aulas.

Com base nas respostas da docente, as principais limitações encontradas por ela referente à documentação é a falta de padronização, o tempo insuficiente, a dificuldade em capturar todos os aspectos do desenvolvimento, a individualização visto que cada criança é

diferente, a pouca participação das famílias na escola, a grande resistência às tecnologias e que com a dificuldade em manter essa documentação pedagógica se torna difícil avaliar individualmente o progresso e desenvolvimento de cada criança.

Com base nas dificuldades apresentadas pela docente, propomos algumas estratégias para facilitar o dia a dia da docente. As ideias foram expressas através de uma cartilha de dicas para tornar a documentação pedagógica eficiente. Algumas das estratégias abordadas foram apresentar formas de organização e planejamento, de padronização, de recursos tecnológicos, de colaboração e de como fazer uma reflexão e avaliação significativa.

Durante o mês de abril de 2025, o material produzido no formato de cartilha, foi apresentado para a professora. A troca de experiências entre as acadêmicas e a docente sobre documentação pedagógica proporcionaram reflexões significativas sobre a importância da mesma.

Propostas de melhorias:

- Optar por fazer registros rápidos semanais ou diários, evitando acumular informações;
- Manter a documentação organizada com seus objetivos claros, utilizando sempre modelos padrões e buscando sempre que possível fazer revisões;
- Conversar com os colegas sempre que possível, assim criando uma rede de apoio dentro do local de trabalho;
- Priorizar somente o essencial, nem tudo precisa ser registrado, é importante focar no que é importante sobre o progresso das crianças;
- Manter um diálogo ativo com as famílias, sempre compartilhando os registros sobre o desenvolvimento das crianças;
- Avaliar as crianças baseado nos registros contínuos dos processos educacionais;
- Avaliar a própria prática, para verificar o que funcionou e o que ainda pode melhorar.

O produto funcionou bem, porém sabemos que não é tão simples assim programar uma nova prática, algumas melhorias ainda precisam ser feitas. Como futuras docentes acreditamos que esse trabalho foi de suma importância para nossa formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trouxe reflexões enriquecedoras para a professora de educação infantil e para as acadêmicas. Ao buscar aprofundar os conhecimentos sobre a documentação pedagógica na educação infantil, conseguimos analisar sua importância, ficando claro que não se trata apenas de um registro formal, mas de uma ferramenta essencial para avaliar o progresso das crianças e a nossa própria prática pedagógica.

Durante a conversa com a professora, ela apontou dificuldades no momento de desenvolver a documentação, principalmente, a falta de tempo. Esse relato, nos fez pensar em uma atividade que tivesse por intuito dar dicas à professora, por isso a ideia de uma cartilha simples com dicas e informações.

Concluímos que este trabalho contribuiu significativamente para nossa formação acadêmica, pois pudemos compreender que a documentação pedagógica é muito mais que um simples registro, ela é uma prática reflexiva, capaz de potencializar o ensino, permitindo ajustes constantes sobre a nossa própria prática docente.

REFERÊNCIAS

SILVA, Tamires Isabela da; BONA, Viviane de. Ensinar é criar possibilidades para a transformação: reflexões em torno do ensino da Educação Física Escolar. **Inter-Ação**,

Universidade Federal de Goiás (Ufg), v. 46, p. 1037-1051, set. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao>. Acesso em: 14 abr. 2025.

SOUZA, Dominique Guimarães de *et al.* Desafios da prática docente. **Revista Educação Pública**, 03 out. 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/19/desafios-da-prtica-docente>. Acesso em: 25 fev. 2025.

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE EDUCACIONAL NOS PRIMEIROS MIL DIAS DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE ESTIMULAÇÃO PRECOCE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

PALHANO, Fabrícia Gabrielle de Moura¹
OLIVEIRA, Beatriz Alves de ²

RESUMO

Esta pesquisa analisou como o ambiente educacional nos primeiros mil dias de vida influencia o desenvolvimento infantil, com foco na estimulação precoce. O objetivo foi comparar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças que frequentaram berçário com aquelas que não tiveram essa experiência. O referencial teórico baseou-se em Piaget, Vygotsky e Erikson, que destacam a importância das interações sociais e do ambiente no desenvolvimento infantil. A metodologia combinou abordagens qualitativa e quantitativa, incluindo entrevistas com professores de educação infantil e questionários aplicados a pais de crianças de 4 a 5 anos. Os resultados indicaram que crianças que participaram de ambientes educacionais nos primeiros mil dias apresentaram avanços significativos no desenvolvimento cognitivo, emocional e social em comparação às que não frequentaram o berçário. O estudo reforça a importância da estimulação precoce e do ambiente educacional no desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Educação infantil. desenvolvimento infantil. estimulação precoce.

INTRODUÇÃO

O presente estudo explora a influência do ambiente educacional nos primeiros mil dias da criança, com foco na estimulação precoce e no desenvolvimento infantil. Este período é crucial para os pedagogos da educação infantil, pois pode moldar significativamente a trajetória de desenvolvimento das crianças.

A questão central deste estudo é: como a intervenção precoce e os estímulos educacionais na educação infantil influenciam o crescimento cognitivo, emocional e social da criança durante seus primeiros mil dias, especialmente em comparação com aquelas que não frequentaram um ambiente educacional? A hipótese proposta é que crianças que frequentaram o berçário durante esse período apresentam um desenvolvimento cognitivo mais avançado em comparação às que não tiveram essa oportunidade. Além disso, sugere-se que a participação em um ambiente educacional como o berçário contribui para um melhor desenvolvimento emocional e habilidades sociais mais aprimoradas.

O objetivo geral dessa pesquisa consistiu em investigar a influência da intervenção precoce e dos estímulos educacionais oferecidos no berçário no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças durante seus primeiros mil dias. Para isso, será realizada uma comparação entre aquelas que frequentaram esse ambiente educacional e aquelas que não tiveram acesso a ele.

Os objetivos específicos voltaram em analisar as percepções de pais e responsáveis sobre a importância da estimulação precoce; investigar as práticas de estimulação realizadas em casa por aqueles cujos filhos não frequentaram o berçário; e comparar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças que frequentaram o berçário com aquelas que não tiveram essa experiência, por meio da percepção dos educadores.

A justificativa para este estudo reside na importância crítica dos primeiros mil dias de vida para o desenvolvimento integral da criança. Esta fase é reconhecida por sua influência profunda e duradoura nas esferas cognitiva, emocional e social, conforme evidenciado pela literatura científica. As experiências e estímulos recebidos durante este período podem moldar significativamente a trajetória de desenvolvimento das crianças.

¹ UNIARP. fabriciavoigt60@gmail.com, <https://lattes.cnpq.br/2986921333216430>.

² UNIARP. beatriz.alves@uniarp.edu, 0000-0002-11715031, <https://lattes.cnpq.br/0635829918619643>.

METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa, foi adotado métodos qualitativos com uma abordagem dedutiva e um viés exploratório. Complementarmente, utilizou-se métodos quantitativos para a análise estatística relacionada ao tema em questão.

Primeiramente, foi conduzido entrevistas com professores de diversas turmas da educação infantil, através do Google Forms. O intuito dessa entrevista foi captar suas percepções sobre a relevância da educação no berçário e as experiências adquiridas em sala de aula que possam refletir o impacto dessa fase formativa na vida das crianças. O formulário foi enviado para 9 professores, mas apenas 6 retornaram.

Logo após, conduziu-se uma investigação em uma instituição de ensino infantil, especificamente em uma turma de pré-escola composta por aproximadamente 25 alunos com idades entre 4 e 5 anos. A amostra inclui os pais e responsáveis das crianças dessa única turma. O questionário (impresso) desenvolvido teve como objetivo compreender a participação das crianças na fase do berçário, indagando aos responsáveis se seus filhos frequentaram ou não essa etapa da educação infantil, e se eram motivados a praticar algumas estimulações em casa.

O motivo pelo questionário ter sido impresso, se dá, pelo fato de que, nem todos os responsáveis poderiam ter acesso a internet, ou acesso a um aparelho eletrônico ou talvez, encontrasse dificuldade para responde o questionário de forma online.

Além do questionário com os responsáveis, realizou-se uma entrevista presencial com a professora regente da turma de pré-escola, onde foi explorados aspectos relacionados ao desenvolvimento integral dos alunos, buscando identificar possíveis diferenças entre aqueles que tiveram a experiência do berçário e os que não a vivenciaram.

Dessa maneira, a pesquisa integrará métodos quantitativos e qualitativos para proporcionar uma visão abrangente sobre a importância dos primeiros mil dias e a influência da educação infantil nesse período crucial.

DISCUSSÕES

Os primeiros mil dias de vida da criança, que vão desde a concepção até os dois anos, são reconhecidos como uma fase crítica para o desenvolvimento humano. Durante esse período, ocorrem transformações significativas no crescimento físico, cognitivo e emocional da criança, que influenciam não apenas sua saúde imediata, mas também seu bem-estar ao longo da vida (Pantano *et al*, 2018).

Um desenvolvimento saudável na primeira infância é promovido por meio de relações positivas em diversos contextos. A interação com diferentes ambientes sociais é fundamental para esse crescimento. Vygotsky em sua teoria sociocultural de desenvolvimento humano defende que o desenvolvimento cognitivo é fortemente influenciado pelo contexto social e cultural em que a criança está inserida. (Rosa; Goi, 2024).

Os aspectos físicos do desenvolvimento infantil são evidentes desde o nascimento. Os primeiros anos são marcados por um crescimento rápido em altura e peso, e o desenvolvimento motor inclui habilidades como rolar, engatinhar, andar e correr. A coordenação motora fina também evolui, permitindo habilidades como pegar objetos e manipular brinquedos. Esse crescimento físico é fundamental para a saúde geral da criança e seu bem-estar, influenciando sua capacidade de explorar e interagir com o ambiente (Wallon, 2013).

O desenvolvimento cognitivo é igualmente vital e refere-se à maneira como a criança pensa, aprende e compreende o mundo ao seu redor. Jean Piaget, um dos principais teóricos desse campo, descreveu o desenvolvimento cognitivo como um processo de quatro estágios distintos: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. Piaget (2011) enfatizou que as crianças passam por esses estágios em uma sequência específica, cada uma preparando o terreno para a próxima.

Vygotsky, em sua teoria da zona de desenvolvimento proximal destaca a importância da interação social para o aprendizado, sugerindo que as crianças aprendem melhor

quando recebem suporte de adultos ou colegas mais capazes (Rodrigues; Da Silva, Silva, 2021).

Erik Erikson (2007), por sua vez, propôs uma teoria do desenvolvimento psicossocial que se estende ao longo da vida, dividida em oito estágios. Cada estágio é caracterizado por um conflito psicossocial que a criança deve resolver para avançar para o próximo estágio. Nos primeiros anos de vida, o principal desafio é a confiança versus desconfiança. Se as necessidades básicas da criança são atendidas de forma consistente, ela desenvolve uma sensação de confiança no mundo e nas pessoas ao seu redor.

No estágio seguinte, a autonomia versus vergonha e dúvida ocorre na primeira infância, quando as crianças começam a explorar sua independência. Se apoiadas em seus esforços para se tornar mais autônomas, elas desenvolvem um senso saudável de autonomia. Caso contrário, podem experimentar vergonha e dúvida sobre suas capacidades (Xavier; Nunes, 2015).

Os aspectos emocionais do desenvolvimento infantil envolvem a capacidade da criança de reconhecer, entender e expressar suas emoções. Desde o nascimento, os bebês exibem emoções básicas como alegria, raiva e medo. À medida que crescem, eles começam a desenvolver emoções mais complexas e a capacidade de reconhecer as emoções dos outros (Xavier; Nunes, 2015).

O desenvolvimento social envolve a habilidade da criança de interagir com outros e formar relacionamentos. Nos primeiros anos, os bebês começam a formar vínculos com os cuidadores e a desenvolver a capacidade de reconhecer e responder às expressões faciais e emocionais. À medida que crescem, eles aprendem a brincar com outras crianças, a compartilhar e a cooperar. O desenvolvimento de habilidades sociais é essencial para a integração bem-sucedida em contextos sociais mais amplos, como a escola e, eventualmente, a vida adulta (Wallon, 2013).

O papel da família e do ambiente social é crucial para o desenvolvimento social. A qualidade das interações e a presença de modelos positivos influenciam a forma como as crianças aprendem e se relacionam com os outros. Desse modo, escola e família precisam trabalhar juntas para alcançar o objetivo principal que é o desenvolvimento completo da criança (Ribeiro; Oliveira; Alves, 2020).

Levando em consideração as teorias dos autores citadas anteriormente, elas evidenciam e podem contribuir para a criação de ambientes que promovam o desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças. Compreender essas diferentes dimensões do desenvolvimento e como elas se inter-relacionam é fundamental para criar estratégias eficazes de apoio ao crescimento infantil (Xavier; Nunes, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O questionário aplicado às professoras proporcionou uma visão valiosa de profissionais com anos de experiência na área da educação. Todas expressaram suas opiniões sobre a estimulação precoce, que é compreendida como um conjunto de experiências pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral da criança. Esse trabalho é considerado essencial para o crescimento dos pequenos.

As professoras destacaram que atividades como cantigas, danças, leitura de livros, massagens, aconchego, jogos de encaixe e brincadeiras ao ar livre são fundamentais para serem desenvolvidas com bebês. Quanto aos principais benefícios que as crianças obtêm ao frequentar o berçário, elas enfatizam que essa experiência estimula a criança emocionalmente e contribui para o desenvolvimento de suas potencialidades, o que fará uma diferença significativa em sua aprendizagem futura.

Assim, é evidente que esses educadores, com vasta experiência na área, ressaltam a importância da frequência ao Centro de Educação Infantil (CEI). Eles acreditam que essa etapa é crucial para o desenvolvimento da criança, resultando em um aprendizado mais avançado e eficaz.

Com a pesquisa realizada com os pais e responsáveis, é possível perceber várias informações importantes sobre o envolvimento das famílias no desenvolvimento das crianças.

Primeiramente, a alta participação dos responsáveis nas brincadeiras sugere um ambiente familiar ativo e engajado, o que pode ter um impacto positivo no desenvolvimento social e emocional das crianças. A prática de estimular os filhos a brincarem de bruços também indica uma preocupação com o desenvolvimento motor e sensorial, essencial nessa fase inicial da vida.

Além disso, ao analisar as respostas sobre a frequência na educação infantil, pode-se inferir que muitos pais reconhecem a importância desse período para a socialização e adaptação das crianças. Entretanto, é interessante notar que alguns responsáveis que não incentivam atividades como brincar de bruços também tendem a ter um histórico misto em relação à educação infantil, o que pode indicar uma relação entre o envolvimento em atividades lúdicas em casa e a participação na educação formal.

Observa-se que a maioria das crianças apresenta um desenvolvimento pleno, destacando-se aquelas que frequentaram a educação infantil. No entanto, é importante notar que o questionário revelou algumas lacunas, pois diversas questões foram deixadas em branco.

Os responsáveis pelos alunos que enfrentam maiores dificuldades optaram por não participar da pesquisa, o que impossibilita determinar se essas crianças tiveram acesso à educação infantil.

Ao reler as entrevistas realizadas, torna-se evidente que a educação infantil desempenha um papel significativo no desenvolvimento das crianças. Contudo, é imprescindível que a família também exerça sua função nesse processo. É arriscado emitir uma opinião geral com base em uma pesquisa tão restrita, realizada apenas em uma turma.

Ainda assim, ao considerar a experiência dos profissionais que atuaram em diversas turmas ao longo dos anos — inclusive antes da pandemia de COVID-19 — percebe-se que o ambiente educacional contribui de maneira substancial para o crescimento da criança. Embora algumas crianças que não frequentaram instituições de ensino entre 0 e 2 anos tenham realizado atividades em casa ou socializado com irmãos mais velhos, a influência da educação formal permanece inegavelmente valiosa e influencia no desenvolvimento das crianças.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa contou com a colaboração da comunidade escolar, sendo pais, professores e estudantes. Com o auxílio e empenho de cada um em responder os formulários, a pesquisa pode ser realizada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- ERIKSON, Erik H. **Identidade: Juventude e Crise**. 2. ed. São Paulo: Editora Mandarim, 2007.
- PANTANO, Mariana. *Et al.* Primeiros 1.000 dias de vida. **REV ASSOC PAUL CIR DENT** 2018;72(3):490-94. Disponível em: https://www.fsp.usp.br/mina/wp-content/uploads/2018/10/Materia_Capa.pdf. Acesso em 13 maio 2025.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2011.
- ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 10, 26 de março de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev->

vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais Acesso em 12 maio 2025.

RODRIGUES, R. G.; DA SILVA, J. L. T.; SILVA, M. A. Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (zdp) de Vygotsky. **Revista carioca de ciência, tecnologia e educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 2–15, 2021. DOI: 10.17648/2596-058X-recite-v6n1-1. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/123>. Acesso em: 13 maio. 2025.

RIBEIRO, Franrobson Rodrigues; OLIVEIRA, Samara Pinheiro de; ALVES, Gabriel Cunha. A importância da participação ativa da família no âmbito escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 45, 21 de novembro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/45/a-importancia-da-participacao-ativa-da-familia-no-ambito-escolar>. Acesso em 12 de maio 2025.

WALLON, Henry. **Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2013.

XAVIER, Alessandra. Silva. NUNES, Ana. Ignez. Belém. Lima. **Psicologia do Desenvolvimento**. 4. ed. rev. e ampl. – Fortaleza: EdUECE, 2015. Livro_Psicologia do Desenvolvimento. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br>. Acesso em 12 maio 2025.

A FUNÇÃO DO BRINCAR NO APRENDIZADO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GOMES, Milena Letícia¹
OLIVEIRA, Beatriz Alves de ²

RESUMO

Esta pesquisa investigou o papel do brincar orientado na aprendizagem infantil na Educação Infantil, focando em como essa prática contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Os objetivos específicos incluíram analisar os benefícios do brincar orientado no reconhecimento e expressão das emoções, nas habilidades sociais e na capacidade crítica infantil. A metodologia adotada foi qualitativa, com caráter exploratório. Os resultados indicaram que o brincar orientado influencia positivamente diversas dimensões do desenvolvimento infantil. No âmbito socioemocional, as atividades lúdicas orientadas mostraram-se eficazes no aprimoramento da capacidade das crianças de reconhecer e expressar suas emoções, bem como no desenvolvimento da empatia e do autocontrole. A interação social também foi significativamente facilitada pelo brincar orientado, promovendo a colaboração, o respeito às regras e a capacidade de trabalhar em equipe. Conclui-se que o brincar orientado é uma ferramenta pedagógica essencial para promover o desenvolvimento pleno e a aprendizagem de qualidade na primeira infância.

Palavras-chave: ludicidade. desenvolvimento integral. intencionalidade educativa

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou investigar o papel do brincar no processo de aprendizagem infantil na educação infantil, com foco na análise de como o brincar orientado pode atuar como um recurso eficaz para otimizar o aprendizado. Conforme salientam Bampi, Juliane e Nyari (2022), a própria ideia de criança remete a brincadeiras, alegria e sua característica energia. Paralelamente, o mundo infantil está inseparavelmente ligado ao ambiente escolar, à educação e ao aprendizado, evidenciando uma intrínseca relação entre o ato de brincar e o aprender.

A pesquisa teve como ponto norteador a seguinte questão: Como o brincar orientado pode ser eficaz para promover a aprendizagem? Supostamente a hipótese seria: O brincar orientado em espaços educacionais amplia o engajamento das crianças em atividades de aprendizagem, conciliando o uso de técnicas de brincar orientado em sala de aula favorecendo a aprendizagem colaborativa e ampliaria a interação social entre os alunos. Sendo também o brincar orientado um instrumento essencial para a inclusão de alunos com diferentes maneiras de aprendizagem e necessidades especiais no âmbito escolar.

Como pilares da pesquisa, os objetivos específicos concentraram-se em identificar como o brincar orientado beneficia para o reconhecimento e a expressão das emoções, as relações que o brincar promovia dentro do âmbito das habilidades sociais e a sua relação com capacidade crítica das crianças.

Este estudo justifica-se por que através do brincar as crianças conseguem desenvolver-se integralmente. Sendo assim, a aprendizagem infantil é otimizada quando as crianças estão envolvidas e motivadas em atividades que percebem como divertidas e relevantes, uma vez que o prazer inerente ao brincar cria um contexto favorável ao aprendizado. Nesse sentido, Conceição e Brito (2024) enfatizam que o brincar se constitui como uma atividade de significativa importância para o processo de aprendizagem, representando um componente essencial no desenvolvimento do ser humano na sociedade, permitindo a aquisição não somente de conhecimento, mas também da habilidade de socialização com o outro.

¹ UNIARP. mileticia12@hotmail.com, 0009-0000-0046-783X, <http://lattes.cnpq.br/7557536023126233>.

² UNIARP. beatriz.alves@uniarp.edu, 0000-0002-11715031, <https://lattes.cnpq.br/0635829918619643>.

METODOLOGIA

A investigação desenvolveu-se através da metodologia qualitativa, caracterizada por uma busca fundamental de natureza exploratória. A abordagem exploratória revelou-se um instrumento valioso no prelúdio desta análise, sendo empregada para delinear o campo de estudo e pavimentar o caminho para uma coleta de dados futura, mais precisa e direcionada.

O trabalho desenvolvido trilhou a definição de um estudo exploratório, fundamentado em uma abordagem de pesquisa qualitativa. A etapa inicial concentrou-se na busca e seleção de conteúdos relevantes ao tema em questão. Subsequentemente, procedeu-se à realização de entrevistas com o público-alvo, visando obter dados empíricos para a conclusão da investigação.

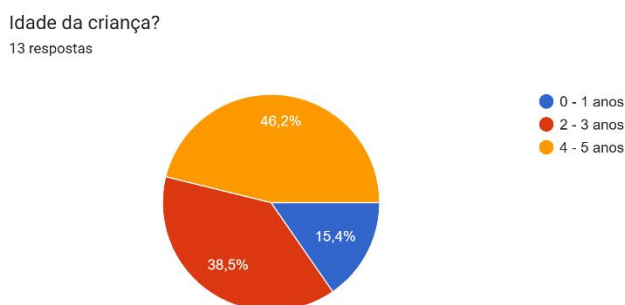
A pesquisa ocorreu por meio da aplicação de questionários dirigidos aos professores da educação infantil atuantes no município de Fraiburgo, Santa Catarina. Foram selecionados profissionais que empregavam o brincar orientado em suas práticas pedagógicas por um período superior a um ano.

Este estudo configurou-se como uma pesquisa qualitativa concisa. A coleta de dados foi realizada através da utilização de questionários, aplicado a professores da rede municipal com experiência profissional de mais de um ano na condução de brincadeiras dirigidas. Especificamente, aplicou-se um questionário aos educadores com o intuito de coletar informações acerca de suas vivências com o brincar orientado e suas percepções sobre o processo de aprendizagem das crianças. Após a conclusão da etapa de aplicação dos questionários, a extração dos dados foi compilada em um gráfico gerado pela ferramenta Google Forms. Os dados foram, então, segmentados em grupos específicos, considerando variáveis como faixa etária, tipos de atividades lúdicas e contexto de aplicação, com o intuito de aprofundar a compreensão sobre em quais cenários o brincar orientado demonstrou maior potencial de efetividade.

DISCUSSÕES

Das questões apresentadas no formulário aos professores, destaca-se a primeira questão do questionário a qual investigou a faixa etária das crianças atendidas na Educação Infantil (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Faixa etária das crianças atendidas na educação infantil.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os resultados apresentados no Gráfico 1 revelam que a maioria dos professores, representando 46,2%, trabalha com crianças de 4 a 5 anos. Uma parcela significativa, de 38,5%, atua com crianças de 2 a 3 anos, enquanto 15,4% dos professores trabalham com bebês de 0 a 1 ano.

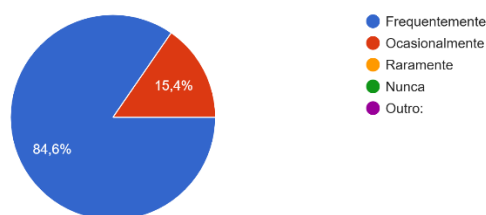
O segundo gráfico (Gráfico 2) detalha a frequência com que o brincar orientado é utilizado nas práticas pedagógicas. Os dados indicam que uma grande maioria dos profissionais, correspondendo a 84,6%, emprega o brincar orientado frequentemente. Uma parcela menor, de 15,4%, utiliza essa abordagem apenas ocasionalmente.

Estes dados revelam uma forte tendência entre os professores da Educação Infantil em incorporar o brincar orientado em suas rotinas pedagógicas. A alta porcentagem de educadores que o utilizam frequentemente sugere um reconhecimento do valor desta metodologia para o desenvolvimento infantil.

Considerando as questões levantadas sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, o autor Pereira e Silva (2021), destacam que as brincadeiras se configuram como significativas fontes de estímulo para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social das crianças, contribuindo de maneira abrangente para seu crescimento integral.

Gráfico 2 – Participação em propostas do brincar orientado.

Participação em propostas do brincar orientado:
13 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em relação ao brincar orientado obteve-se as seguintes respostas listadas no Quadro 1.

Quadro 1- mudanças na capacidade da criança de reconhecer suas próprias emoções após vivências de brincar orientado.

Participantes	Respostas das vivências do brincar orientado
P1	Sim, a empatia e o autocontrole principalmente
P2	Sim. A criança a partir de certas brincadeiras demonstra alegria, raiva, tristeza, entusiasmo e aprende a controlar seus impulsos e a lidar com as frustrações.
P3	Sim, pois o brincar orientado proporciona as crianças a capacidade da identificação de suas emoções bem como o seu desenvolvimento.
P4	A partir do brincar orientado as crianças ampliam sua capacidade de concerta e coordenação motora.
P5	Sim, porque as crianças ganham e perdem assim mudam as emoções.
P6	Sim. Porque as crianças ficam chateadas as vezes com as regras impostas pela brincadeira.
P7	Sim ficou mais ativa
P8	Sim, se reconhecem melhor, reconhecem os espaços.
P9	Sim. A criança demonstra maior consciência e expressão emocional, aprende a nomear o que sente e lida melhor com frustrações.
P10	Aumento do Vocabulário Emocional: Conexão entre Emoção e Expressão.
P11	Sim, através da brincadeira a criança consegue expressar seus sentimentos e desejos.
P12	Sim, o brincar orientado pode trazer mudanças significativas na capacidade da criança de reconhecer suas próprias emoções. Essas mudanças ocorrem de diversas maneiras, Consciência Emocional Aprimorada Vocabulário Emocional Ampliado Compreensão das Causas e Consequências Emocionais.
P13	Geralmente, quando é uma atividade direcionada realizada pela professora, que as crianças gostam muito, elas tendem a chorar, ficar emotivas quando termina.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas obtidas na pesquisa convergem para a centralidade do brincar orientado no desenvolvimento socioemocional na primeira infância. Corroborando essa

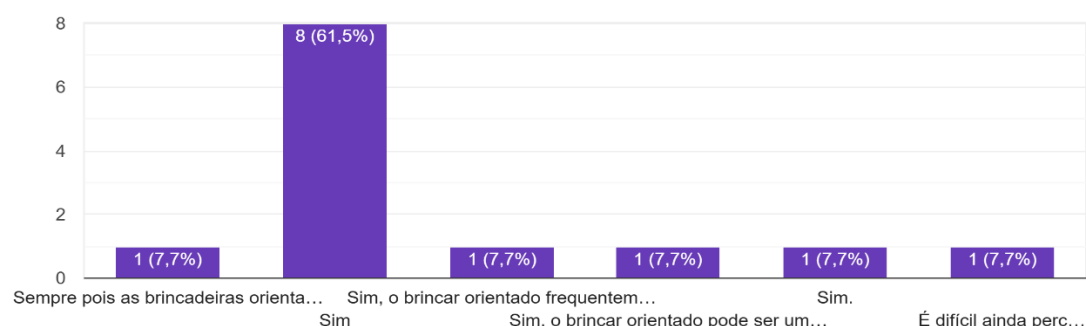
perspectiva, Teles *et al.* (2025) destacam a infância como um momento crucial para a aquisição de habilidades socioemocionais, período em que a criança começa a interagir de maneira mais elaborada com o mundo, aprendendo a regular suas emoções e a formar vínculos interpessoais. A consistência nas falas dos participantes, que associam as atividades lúdicas à expressão e à compreensão de sentimentos como alegria, raiva e tristeza, reforça a ideia de que o brincar constitui um ambiente rico para a experiência e a internalização do mundo afetivo.

Ainda em relação ao brincar orientado e as relações sociais temos abaixo o Gráfico 3 que traz uma abordagem sobre as respostas dos participantes:

Gráfico 3 - A criança foi incentivada a trabalhar em equipe por meio do brincar orientado.

O brincar orientado incentivou a criança a trabalhar em equipe?

13 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

De acordo com o gráfico 3, ao examinar o impacto do brincar no desenvolvimento de habilidades colaborativas, revela que uma parcela considerável das observações, precisamente 61,5%, indica um efeito positivo do brincar no estímulo ao trabalho em equipe entre as crianças. Esse dado sugere que a dinâmica inerente às atividades lúdicas orientadas cria um ambiente favorável para que as crianças aprendam a cooperar, a dividir tarefas e a alcançar metas coletivamente, fortalecendo, assim, suas habilidades sociais e de colaboração. Perreira e Silva (2021) corroboram essa perspectiva, afirmando que oferecer brincadeiras em grupo às crianças transcende a mera diversão, proporcionando-lhes a oportunidade de desenvolver habilidades cruciais de socialização e interação mútua.

Em suma, esse resultado enfatiza o potencial do brincar orientado como um instrumento pedagógico eficaz para fortalecer as habilidades sociais e de colaboração na infância, competências indispensáveis para o sucesso em futuras interações sociais e para o desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstraram que o brincar orientado influencia positivamente diversas dimensões do desenvolvimento infantil. No âmbito socioemocional, as atividades lúdicas orientadas mostraram-se eficazes no aprimoramento da capacidade das crianças de reconhecer e expressar suas emoções, bem como no desenvolvimento da empatia e do autocontrole. A interação social também foi significativamente facilitada pelo brincar orientado, promovendo a colaboração, o respeito às regras e a capacidade de trabalhar em equipe.

No que concerne às habilidades de comunicação, o brincar orientado proporcionou um ambiente rico para o desenvolvimento da escuta ativa, da clareza da expressão verbal e não verbal, e da expansão do vocabulário infantil. A capacidade de imaginação das crianças foi notavelmente estimulada, permitindo a exploração de novas ideias e a criação de

cenários imaginários. Adicionalmente, a pesquisa apontou para um avanço na capacidade crítica e de resolução de problemas das crianças que participaram de atividades de brincar orientado, demonstrando o potencial lúdico para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da busca por soluções.

Diante dos resultados apresentados, conclui-se que o brincar orientado se configura como uma estratégia pedagógica de suma importância na Educação Infantil. Ao integrar a espontaneidade da brincadeira com a intencionalidade pedagógica, o educador cria um ambiente de aprendizado lúdico, significativo e eficaz, que contribui de maneira abrangente para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. A pesquisa reforça a necessidade de valorizar e incorporar o brincar orientado como um componente fundamental das práticas educativas, visando promover um aprendizado prazeroso e com impacto duradouro na vida dos estudantes.

AGRADECIMENTOS

Este estudo contou com a participação e envolvimento da comunidade escolar, a qual cooperou para que a pesquisa fosse concluída.

REFERÊNCIAS

BAMPI, Marilei Auxiliadora da Silva; JULIANI, Moacir; NYARI, Nádia Ligianara Dewes. O direito de brincar e a diversidade da Cultura Lúdica na Educação Infantil. **Revista Extensão em Foco** [s. l.] n. 27. Disponível: <https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/83298>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CONCEIÇÃO, Solange dos Santos; BRITO, Angela do Céu Ubaiara. Cultura lúdica: a influência do brincar por meio dos objetos ribeirinhos na aprendizagem da criança. **Revista Dialogia** [s. l.] n. 51. São Paulo. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/25297>. Acesso em: 28 abr. 2025

PEREIRA, Danilo Cesar; SILVA, Daniel de Souza. A importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. **Educere - Revista da Educação**, Paraná v. 21, n. 1. Disponível em: <https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/educere/article/view/7357>. Acesso em: 22 abr. 2025.

TELES, Adnalyne da Silva Guimarães *et. al.* O futebol infantil como ferramenta para o desenvolvimento socioemocional: competitividade, cooperação e aprendizagem lúdica na primeira infância. **REVISTA ARACÊ**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 2. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3468>. Acesso em: 22 abr. 2025.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E CRIATIVIDADE: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA

QUEIROZ, Marina Carla da Cruz¹
PINHO, Maria José²

RESUMO

A pesquisa apresentada fruto de mestrado, foi desenvolvida juntamente ao grupo de pesquisa RIEC – Tocantins, buscando responder à problemática: como são desenvolvidas as práticas pedagógicas dos professores em uma escola pública, dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto de pandemia? Na tentativa de responder a problemática foi delineado o seguinte objetivo: analisar se práticas pedagógicas dos professores da Escola pesquisada possuem indícios de criatividade a partir do questionário Vadecrie. A pesquisa assentou-se no estudo de caso, de abordagem qualitativa, fez uso de procedimentos de coleta de dados, a observação das aulas, aplicação de questionário, entrevista semiestruturada e análise documental. A pesquisa desvelou que o desafio do professor não foi o ensino remoto, mas em romper com a linearidade e a fragmentação do conhecimento ao desenvolver sua prática pedagógica. Diante dos desafios apresentados observou-se que mesmo com a pandemia, houve indícios de criatividade nas práticas pedagógicas dos professores.

Palavras-chave: Complexidade. Criatividade. Prática Pedagógica. Pandemia.

INTRODUÇÃO

A pesquisa *in locus* iniciou-se em um cenário pandêmico, cujo contexto não poderíamos deixar de considerar. Assim, resolvemos redirecionar o foco da pesquisa das práticas pedagógicas em tempos de pandemia da Covid-19, para o potencial criativo na escola Lúcia Sales Pereira Ramos.

Como compreendemos a pesquisa a partir de uma lógica não linear, por meio de um movimento recursivo que acontece em um constante ir e vir transformando, construindo e desconstruindo quando necessário, redirecionamos a questão-problema e os objetivos no caminhar da pesquisa, para ampliar nossos olhares a partir de uma lógica sistêmica, e trazer o contexto da pandemia e o ensino remoto emergencial para a pesquisa.

Diante da intencionalidade, de investigar as práticas pedagógicas nesse contexto de pandemia e se elas apresentam indícios de criatividade na unidade escolar *locus* da pesquisa, é necessário olhar para essas crianças da ocupação Capadócia, e para as demais que fazem parte de uma triste realidade de desigualdade social.

Ao buscar fazer uma análise dos projetos e planos de aula, desenvolvidos na escola em contexto pandêmico, e saber se eles têm características individuais ou coletivas que podem ser potencializadas na construção de práticas criativas, a pesquisa, guiada pela valorização dos potenciais humanos, individuais, sociais e culturais, justifica-se com o objetivo de perscrutar os conhecimentos acerca das práticas pedagógicas com indícios de criatividade desenvolvidas nesse cenário de pandemia nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Lúcia Sales Pereira Ramos.

Para tanto, faremos uso neste estudo de conceitos científicos sobre práticas pedagógicas e criatividade na concepção de Saturnino de la Torre (2005). Neste caso, buscamos compreender: Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Lúcia Sales Pereira Ramos, no contexto de pandemia da COVID-19, causada pelo vírus SARS- CoV-2 novo corona vírus na perspectiva de indícios criatividade apresentados pelo questionário Vadecrie?

Partindo da questão supracitada, a pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino remoto emergencial realizadas com os anos iniciais da Escola Municipal Lúcia Sales Pereira Ramos, para detectar indícios de

¹ PUC-GO, marinacarlla@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7182-3520>, <http://lattes.cnpq.br/4967625376932485>

² UFT. mjpgon@mail.uft.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>, <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>

criatividade de acordo com os parâmetros das Redes Internacionais de Escolas Criativas – RIEC Barcelona e RIEC Brasil.

Partindo destes objetivos, buscaremos trazer respostas à questão-problema, traçando um caminho de investigação a partir de uma visão hologramática, dialógica e recursiva de um todo interligado, regida por um estudo de caso de caráter qualitativo.

METODOLOGIA

O percurso metodológico trilhado, que teve como base os aportes teóricos e epistemológicos da complexidade e criatividade que serviram de sustentação para esta pesquisa, iniciada na caixa de costura representada pela escola *locus* da pesquisa, que contextualizou a confluência dos retalhos e linhas representados pelo bairro Jardim Taquari e a ocupação Capadócia. com o método de estudo de caso e a abordagem qualitativa da pesquisa, juntamente com os instrumentos e técnicas de levantamento de dados aqui utilizados, buscou conhecer o contexto da pesquisa e possibilitar uma compreensão do problema levantado na pesquisa. Levamos em consideração os diálogos que transitam entre o pensamento complexo de Morin (2015), a criatividade de Torre (2005, 2008), a transdisciplinaridade de Nicolescu (1999) e a ecoformação de Torre (2008), e de outros colaboradores e colegas que pesquisam e discutem acerca do assunto.

COMPLEXIDADE: UM OLHAR PARA CRIATIVIDADE

A complexidade tem por fundamento a negação da simplificação e pressupõe a intencionalidade de dialogar com as ambiguidades, os equívocos e as diversidades por meio dos operadores cognitivos do pensamento complexo, que de modo sistêmico, hologramático, recursivo e retroativo nos mostra o quanto a vida e o ser humano estão interligados uns com os outros, todos com seu valor em um processo contínuo de diálogo e troca.

As crises ontológica e epistemológica, produzidas pela ciência clássica como diz Moraes (2019), geraram crises antropológicas que afetam a maneira de ser, de conviver e de estar no mundo. Nesse sentido, nossas relações com o outro, com a realidade e com a vida, e a maneira de enfrentarmos os problemas advêm do modo que pensamos e compreendemos essa realidade e com ela dialogamos, ou seja, depende da cosmovisão que cada um carrega dentro de si.

A maneira reducionista de focar nas situações-problema não é capaz de ser superada com a fragmentação do conhecimento humano; nossa incapacidade de enxergar a realidade a partir de sua complexidade tem gerado uma policrise de dimensões humanas e planetárias em detrimento da falta de interconexão entre os elementos constitutivos do triângulo da vida: indivíduo/sociedade/natureza.

Neste sentido, as instituições educativas precisam trilhar caminhos que busquem desenvolver uma educação compartilhada, humana e comprometida com a vida, ao construir uma consciência planetária e enxergar o outro e os diversos contextos. Sendo assim, a criatividade não é um mero movimento epistemológico, sim uma metodologia que vai além a partir de um novo olhar para a vida e coloca a complexidade em prática.

A complexidade, de acordo com o pensamento de Morin (2015a), parte da tessitura e do diálogo, inseparavelmente do indivíduo e do seu contexto, da ordem e da desordem, do sujeito e do objeto, ou seja, das interações que tecem a trama da vida. Morin (2001) reafirma que o olhar complexo possibilita entender com criatividade os fenômenos e suas diferentes perspectivas. Nesse sentido, a complexidade não é algo confuso, e sim uma interconexão no campo da auto-organização, em uma lógica na qual habita a ordem, a desordem e a organização (Morin, 2015a). Morin (2000, p. 38) traz a compreensão da complexidade a partir da perspectiva integradora:

Complexidade significa o que foi tecido junto, de fato há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), há um tecido interdependente, interativo e

inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes entre si.

Para romper com a fragmentação herdada da ciência clássica, é preciso que uma reforma de pensamento aconteça, com novas ferramentas intelectuais que ajudem a problematizar o real, o mundo e a vida. Nessa perspectiva, a epistemologia da complexidade nos oferece alguns instrumentos conhecidos como operadores cognitivos³, como vem trazendo Moraes (2015) que nos ajudam a pensar complexo, e possibilitam outra racionalidade, agora aberta, dialógica, relacional e lógica, diferente da binária, mas agora ternária, associada a uma maneira complexa de compreender a realidade, possibilitando a construção de um olhar e de uma prática pedagógica mais integradora, sensível, criativa, renovada e renovadora das relações pedagógicas, uma prática que reconhece os diferentes níveis de realidade e de percepção do aluno (Moraes, 2015).

A reforma do pensamento, trazida por Morin (2015a) é necessária para romper com as práticas lineares ao superar o reducionismo presente nos processos de aprendizagem, ainda é um grande desafio no sistema educacional brasileiro.

Uma proposta para romper com a linearidade deve partir do entendimento das práticas pedagógicas numa perspectiva da totalidade, conferir sentido e direção na ação docente, visto que, desconectada do todo, essa mesma prática perde o sentido e a direção, cai na lógica neoliberal que tende a reduzir a educação a uma mercadoria e faz com que formas de aprendizagem sejam mecânicas, lineares e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual (Charlot, 2013).

Nesse sentido, compreendemos que as práticas pedagógicas vão além do roteiro didático proposto para cada aula, não se resumem ao que é visível, mas estendem-se a uma ação reflexiva; a partir de uma intencionalidade a prática pedagógica se organiza, o que lhe confere sentido. Incorporada à reflexão contínua e coletiva, essa prática busca assegurar que a intencionalidade proposta seja possível. Nesse aspecto, as práticas pedagógicas devem ser sempre uma “ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 536).

Morin (2020) analisa a pandemia como a oportunidade de impulsionar/regenerar a noção de humanismo, regenerar a percepção de destino comum da humanidade, entrelaçando o distanciamento entre o local/nacional/global, na tentativa de construir uma identidade terrena e planetária.

A prática pedagógica, para Franco (2012a, p. 152) “se refere a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”, ela tem em sua ação pedagógica um processo educativo que propõe e indica uma direção de sentido. O autor segue conceituando prática pedagógica como:

Considero-as práticas pedagógicas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo (Franco, 2012 a, p. 154).

Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de práticas pedagógicas com intencionalidades que oportunizem, provoquem e dialoguem com o coletivo no cenário atual, haja vista que ainda estamos muito presos no racionalismo da Idade Moderna, ligados a uma dualidade e linearidade dominante nas quais reina a certeza e o determinismo, que levam a ignorar as interações, as incertezas, o acaso e os diálogos, e compreendem o homem como máquina sem sentimentos, emoções, afetos. E assim segue, com práticas que não ensinam a questionar, a refletir, não expressam pensamentos divergentes, formam apenas para o mercado e se esquecem de formar na vida e para ela.

3 Os operadores cognitivos para um pensar complexo são instrumentos do pensamento que nos ajudam a compreender a complexidade do real e a colocar em prática esse pensamento. São constituídos por um conjunto de princípios – dialógico, recursivo, retroativo, hologramático, reintegração do sujeito, auto-eco-organização etc., a partir de uma bricolagem teórica feita por Edgar Morin (2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais da problemática pesquisada, apontamos os resultados das análises das narrativas e dos relatos desses professores sobre suas práticas em particular, e o que eles apontam como limitadores e possibilitadores de práticas pedagógicas criativas. A presente pesquisa buscou analisar as singularidades e as peculiaridades dessa prática inovadora e criativa. Isso torna este estudo, tanto pelos referenciais teóricos utilizados quanto pela metodologia de análise dos dados, relevante na busca de uma Educação mais condizente e conectada com a realidade, tanto local como global, mais significativa para estes tempos tão emergentes e desafiadores em que vivemos e atuamos.

Apesar de todos os desafios, incertezas e indeterminismo, a equipe de professores e a equipe gestora se mostraram unidas ao trabalhar de maneira coletiva – um ajuda o outro naquilo em que apresenta dificuldade, planejam juntos as turmas, de maneira dialógica e recursiva, um ouve o outro e aceita as sugestões, pensando que esse é o “momento de nos unir, estamos no mesmo barco e se não remarmos juntos não vamos conseguir chegar a lugar nenhum”, como disse um professor. Todas essas características são identificadas durante os momentos da pesquisa na escola e são brechas que quando potencializadas podem ser transformadas em criativas.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.
- PETRAGLIA, I. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.
- SAKAMOTO, C. K. **Criatividade: uma visão integradora**. Psicologia: teoria e prática.
- SUANNO, M. V. R. S. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015.
- TORRE, S. de la. **Diálogo com a criatividade**. Tradução de Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras, 2005.
- TORRE, S. de la. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa**. Tradução de WIT Languages. São Paulo: Madras, 2008.

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR PARA O PASSADO, PRESENTE E FUTURO

VICENTIM, Suéli Taiane¹

RESUMO

Este artigo tem como proposta realizar uma discussão sobre o conceito da Educação Patrimonial no âmbito escolar, tendo em vista a relevância de conhecer, valorizar e preservar os Patrimônios Culturais (materiais e imateriais). Serão apresentados conceitos de Educação Patrimonial relacionando-os com documentos nacionais legais para a Educação Básica como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Esta é uma pesquisa qualitativa e a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica pautada no referencial teórico de documentos e Leis nacionais voltados à cultura e a educação e, em autores que abordam a temática da Educação Patrimonial. Conclui-se que a Educação Patrimonial utiliza a cultura e a história local como ferramenta pedagógica e contribui para a formação integral do estudante por meio do conhecimento da sua origem, da sua história e de seus antepassados, garantindo assim a valorização, preservação e perpetuação do Patrimônio Cultural para as gerações vindouras.

Palavras-chave: Cultura. Educação Básica. Educação Patrimonial.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir a Educação Patrimonial, sobre a óptica de conhecermos o passado para compreendermos o presente e repensarmos o futuro, pois segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 4), podemos definir Educação Patrimonial como “[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. No Brasil, a utilização do termo Educação Patrimonial como proposta metodológica educacional ocorreu em 1983 no 1º *Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos*, realizado no Museu Imperial de Petrópolis-RJ, inspirada no modelo da *Heritage Education* (Educação para o Patrimônio), desenvolvido na Inglaterra (IPHAN, 2014). Não obstante, vale destacar que a prática destas ações educativas é incentivada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

A relevância da Educação Patrimonial enquanto proposta metodológica consiste no fato de o Brasil ser um país pluricultural e, devido a sua expansão territorial e contexto histórico possuir um patrimônio cultural material e imaterial muito rico e diverso. O trabalho com o patrimônio cultural pode ser inserido na Educação Básica como proposta metodológica através de ações de Educação Patrimonial, pois, quando esses conteúdos são elencados para dentro da sala de aula através do trabalho pedagógico, proporciona-se ao educando, a oportunidade de conhecer e de construir suas bases culturais, combatendo os preconceitos em relação as outras formas de manifestações culturais, enaltecendo a história de seus antepassados, valorizando suas vivências e tradições e, consequentemente preservando-o para as gerações vindouras.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica, que consistiu na busca e na análise de fontes sobre o tema: Educação Patrimonial. Para a coleta de dados, foi realizada a revisão bibliográfica em livros, artigos e documentos nacionais relacionados à cultura e a educação como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2013), Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (2013), em autores como Horta, Grunberg e Monteiro (1999), dentre outros.

¹ E.M.P. Hilda R. de Melo. suhtaiane@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-8851-2005>, <http://lattes.cnpq.br/9484302253430162>.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

As concepções sobre patrimônio cultural se norteiam em decretos e declarações de organismos nacionais e internacionais, segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) o patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, de uma comunidade e está presente em todos os lugares e atividades, reproduzindo-se nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus, escolas, igrejas, praças e nos modos de fazer, criar e trabalhar de cada sociedade (IPHAN, 2013).

Por sua vez, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial, constituindo o patrimônio cultural brasileiro, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação e a memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, incluindo formas de expressão, modos de criar, fazer e viver, criações científicas, artísticas e tecnológicas, obras, objetos, documentos, edificações, conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, sendo estes arqueológicos, paleontológicos, ecológicos e científicos (BRASIL, 1988).

De acordo com as definições acima elucidadas, é relevante que os processos de ensino-aprendizagem surjam da realidade dos estudantes, das experiências comuns, que sejam coletivas e inclusivas em relação às referências culturais da memória, da história e da cultura local. Assim sendo, a importância da Educação Patrimonial está no fato de favorecer o conhecimento do passado através de ações no presente que visam à sua preservação no futuro. É oportuno destacar que a Educação Patrimonial, quando vinculada à escola, torna-se um importante instrumento voltado para a preservação e a valorização do patrimônio cultural material e imaterial. Nesse sentido, evidencia-se o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo Art. 1º, informando que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, enfatizando também que os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013).

De sua parte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corrobora essa informação ao externar que tal orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e dos seus estudantes, que fora o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. (Brasil, 2018).

Tais orientações servem como embasamento para uma prática educacional voltada à valorização e à preservação da memória local, que, por vezes, está ficando pequena diante de toda essa era tecnológica e da produção de cultura de massa da sociedade contemporânea. Todavia, a humanidade não se desconectou das suas raízes, tampouco da sua memória, histórias e valores e, tendo em vista o papel da escola, enquanto ambiente educacional, está por sua vez torna-se um ambiente propício para o desenvolvimento de ações de Educação Patrimonial, uma vez que, quando os estudantes adentram a sala de aula, estes já trazem consigo suas histórias, seus pertencimentos e conhecimentos que fazem parte do seu contexto histórico cultural, promovendo a presença de várias culturas em um mesmo ambiente e através do trabalho pedagógico com ações de Educação Patrimonial os educandos já consolidam a relevância da preservação dos patrimônios culturais locais e mundiais, pois “A proposta da Educação Patrimonial na escola é envolver a comunidade escolar no reconhecimento e valorização dos bens culturais e das pessoas que formam o patrimônio cultural, e que estão bem ao nosso lado” (IPHAN, 2013, p. 10).

Assim sendo, a inserção da história local no currículo escolar através de ações de Educação Patrimonial é uma maneira de aproximar o conteúdo curricular da realidade dos

estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado, uma vez que os estudantes percebem que a história ocorre também ao seu entorno, na sua cidade, no seu bairro, na sua rua, não se limitando aos grandes acontecimentos mundiais.

Não obstante, vale destacar que as ações de educação patrimonial podem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar, conectando às diversas áreas do conhecimento e as disciplinas entre si de forma a ser mais eficaz, permitindo um trabalho pedagógico mais completo, lúdico, contextualizado e significativo para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Patrimonial é uma ferramenta utilizada como elemento de comunicação e de conhecimento e ocorre através de interações sociais entre os sujeitos e os ambientes, seja em escolas, museus ou espaços culturais. Seu principal objetivo é ampliar a conscientização acerca da importância de conhecer, preservar e valorizar e respeitar os patrimônios culturais e resgatar o sentimento de pertencimento, identidade e a construção da história coletiva de determinada região, cidade ou país, formando indivíduos com atitudes respeitadas para com o seu patrimônio cultural e solidários a todas as formas de manifestações culturais.

Ademais, a Educação Patrimonial, ao integrar o trabalho pedagógico nas escolas também estimula uma reflexão crítica sobre o passado e o presente, ao que tange os aspectos sociais, econômicos e culturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 01 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 01 de maio de 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 9394/1996. Brasília, DF. 1996.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Superintendência do Iphan na Paraíba. **Educação patrimonial: educação, memórias e identidades** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); Átila Bezerra Tolentino (Org.). – João Pessoa: Iphan, 2013. 108 p. (Caderno Temático; 3).

IPHAN. Portal do IPHAN. **Educação Patrimonial Programa mais Educação**. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf. Acesso em 01 de maio de 2025.

"PROFESSOR! GOSTO DE LER, MAS MINHA ESCOLA NÃO TEM BIBLIOTECA". O CURRÍCULO E A ENSINAGEM COMO FERRAMENTAS PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

BECHTOLD, Ivan¹

SIMÃO, Vera Lúcia²

RESUMO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Básica - PPGEB, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP e apresenta uma síntese de um projeto de pesquisa em desenvolvimento com foco na temática da ensinagem. Discutem-se os desafios do processo de ensino-aprendizagem na educação básica, marcados pela precariedade estrutural e pelo engessamento curricular. Sacristán (2013) destaca a “desescolarização da educação”, evidenciando que a aprendizagem ocorre também fora dos limites escolares. Morgado (2010) propõe o “currículo vivo” como instrumento de transformação e reflexão crítica. Com base na concepção de ensinagem (Alves; Anastasiou, 2004), o estudo propõe metodologias inovadoras que promovam aprendizagens significativas. A fundamentação teórica sustententa-se na abordagem transdisciplinar e no pensamento complexo (Morin, 2009; 2011), analisando a articulação entre currículo, prática pedagógica e realidade educacional. Nessa perspectiva, a ensinagem é compreendida como eixo integrador para a formação de sujeitos críticos e autônomos, exigindo, conforme Arroyo (2013), uma docência criativa e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Ensinagem. Currículo. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A ponderação sobre o processo de ensino-aprendizagem configura-se como um dos grandes desafios da contemporaneidade, especialmente diante dos múltiplos fatores que impactam diretamente a qualidade da educação básica. Entre esses aspectos, destacam-se a precariedade estrutural de muitas instituições escolares, como a ausência de bibliotecas e o engessamento do currículo, que, por força da tradição, ainda se restringe, em muitas escolas, à simples transmissão de informações descontextualizadas e distantes da realidade dos estudantes.

Nesse cenário, ganha relevância o debate sobre metodologias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, as quais buscam romper com práticas pedagógicas obsoletas, superar limitações físicas e curriculares e promover uma formação mais significativa, crítica e contextualizada. Tais metodologias propõem alternativas à linearidade curricular, valorizando abordagens interdisciplinares e o protagonismo dos participantes envolvidos na construção do conhecimento.

Este texto dá continuidade a um estudo iniciado no mestrado e que atualmente está sendo aprofundado no doutorado, cuja temática central é a ensinagem, entendida como um processo interligado, dinâmico e complexo, voltado à construção do conhecimento e à superação das dificuldades escolares. A partir de uma perspectiva transdisciplinar e fundamentada no pensamento complexo, busca-se articular currículo, prática pedagógica e realidade educacional.

O objetivo deste trabalho é refletir criticamente sobre a forma como o currículo ainda é concebido e implementado nas instituições de ensino, considerando as implicações das condições estruturais no processo de aprendizagem. A partir dessa análise, propõe-se apresentar a ensinagem como eixo articulador entre a organização curricular e a prática pedagógica, visando uma aprendizagem mais significativa e conectada com as experiências dos estudantes.

¹PPGEB (UNIARP). E-mail: ivanbechtold@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8563-1017>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4847171532256720>

² PPGEB (UNIARP). E-mail: vera.simao@uniarp.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

METODOLOGIA

Este estudo é de abordagem qualitativa e, quanto aos seus objetivos, classifica-se como descritivo e bibliográfico. A pesquisa aborda a realidade vivenciada por muitas escolas, destacando diferentes perspectivas e práticas relacionadas ao processo de ensino. Considerando que a leitura é um dos pilares fundamentais do conhecimento, as limitações estruturais, especialmente a ausência de bibliotecas, impactam diretamente a qualidade da educação. No entanto, mesmo diante de condições adversas, observa-se que o currículo em ação e as práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento evidenciam que, por meio de metodologias criativas e inovadoras, é possível promover uma educação de qualidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando se refere à escola, ensino-aprendizagem³ no Brasil, ainda se observa o forte enraizamento de um modelo tradicional em diversos aspectos. A maioria das instituições de ensino está presa ao tradicionalismo. Ao analisar os métodos de ensino, observa-se frequentemente a permanência de um modelo tradicional, com práticas conservadoras, ou seja, o professor expõe o conteúdo, e os estudantes apenas registram as informações, na sequência são levantadas “[...] as possíveis dúvidas dos alunos, seguidamente, [fazer] os exercícios de fixação e o aluno [...] memorizar para [conseguir] uma boa nota nas provas” (Bechtold, Bonin, 2022a).

No que tange à organização curricular, observa-se, em muitas situações, a rigidez imposta por sua estrutura tradicional, a qual limita a criatividade de docentes e gestores. Conforme destaca Arroyo (2013), “o currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso” (p. 34-35). Essa perspectiva evidencia que o predomínio de práticas tradicionais na educação manifesta-se não apenas nas metodologias de ensino, mas também na forma como o currículo é concebido e operacionalizado no cotidiano escolar.

Ressalta-se, porém, que não somente a rigidez do currículo ou o método *Ratio Studiorum*⁴, que ainda hoje persiste nas práticas escolares, impactam negativamente a educação brasileira. A precariedade da infraestrutura escolar também dificulta significativamente a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, desse modo, limitando o acesso ao conhecimento e comprometendo a participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Neste sentido, de acordo com o portal institucional Movimento Via Cidadã (2025), o censo escolar 2024 revelou que mais da metade das escolas públicas do país não possuem biblioteca, ou seja, 63,2% das escolas brasileiras não têm um espaço adequado para leitura, fato este que desafia qualquer promessa de progresso educacional no Brasil.

Considerando essas barreiras, surge a ensinagem, que é conceituada como “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, [...] em um processo contratual de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar” (Alves; Anastasiou, 2004, p. 15). Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem não se esgota em um único olhar ou método. Pelo contrário, exige a articulação de múltiplas técnicas, metodologias e recursos que contribuam para a complexidade e dinamicidade do ato educativo. Trata-se de compreender o ensinar e o

³Refere-se a um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos. Mais do que “ensino” e “aprendizagem”, como se fossem processos independentes da ação humana, há os processos comportamentais que recebem o nome de “ensinar” e de “aprender”. (Kubo; Botomé, 2001).

⁴Modelo jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, apresentava em seu manual, *Ratio Studiorum* - datado de 1599 -, os três passos básicos de uma aula: Preleção de um conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas pelos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno fixação para a prova” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 12).

aprender como práticas interligadas, nas quais docentes e discentes atuam de forma ativa, colaborativa e reflexiva, compartilhando responsabilidades na construção do conhecimento e na superação das diversas dificuldades escolares que emergem no cotidiano pedagógico.

Nessa perspectiva, “ensinagem é uma oposição aos modelos tradicionais de ensino, nos quais o professor é o dono do saber e da palavra, motivo que o mantém distante do aluno” (Boeira, 2021, p. 98). A partir dessa ótica, verifica-se um movimento de ruptura com o tradicionalismo, promovendo uma ressignificação do currículo escolar. Aquilo que antes se configurava como uma estrutura rígida e engessada, pautada na fragmentação do conhecimento e na linearidade das disciplinas, passa a ser reinterpretado como um instrumento potencializador das práticas educativas.

A partir desse olhar, Edgar Morin (2009) defende que apenas com uma grande mudança de paradigma no ensino, as pessoas serão “capazes de compreender e enfrentar os problemas fundamentais da humanidade, cada vez mais complexos e globais” (Morin, 2009), ou seja, “a simples transmissão de informações já não suporta as expectativas da sala de aula, já não motiva o aluno a querer aprender” (Bechtold, Bonin, 2022a).

Sob esse enfoque, é preciso tornar o ensino-aprendizagem um processo interligado e complexo, o que necessita, conforme a obra *Currículo, território em disputa* de Arroyo (2013), que o currículo seja um instrumento em ação, vivo, de modo que se importe com os elementos da escola, que reconheça experiências de vida, a realidade dos estudantes, trajetórias históricas, enfim, que se molde com a realidade da unidade e comunidade escolar.

Diante da necessidade de que o currículo seja adaptável, a proposta de ensinagem apresentada por Alves e Anastasiou (2004) vai além da mera transmissão de informações e do espaço físico da sala de aula, considerando que o conhecimento pode ser construído em diferentes contextos, desde que haja intencionalidade pedagógica, abertura ao diálogo e valorização das distintas formas de aprender, bem como das experiências vividas por docentes e discentes.

Ademais, a quebra do paradigma de que conhecimento só acontece dentro da sala de aula, também é aportada na visão de Sacristán (2013) quando se refere que a sociedade observa cada dia com mais naturalidade a “desescolarização da educação” (p. 13). O mesmo autor ainda pontua a importância do currículo nesse contexto afirmando que “o currículo efetivo é, em grande parte, o que as crianças e os jovens assimilam em contextos, espaços e momentos de aprendizagem fora da escola” (Sacristán, 2013, p. 13).

Essa abordagem expande o entendimento do processo educativo, ao evidenciar que o real aprendizado não se restringe a espaços formais conforme preconizado pelas concepções tradicionais, mas que a construção do conhecimento, de fato, acontece nas experiências cotidianas.

Sob esse ponto de vista, Morin (2011) assevera que o conhecimento deve ser construído de forma ativa e participativa, e não limitado a uma mera “transmissão”, nesse sentido para que a ensinagem ocorra é importante e necessário que os docentes desenvolvam projetos dinâmicos e contextualizados. Desse modo, torna-se imprescindível que o currículo seja concebido como “um amplo projeto social e um processo deliberativo, apoiado em efetiva flexibilização e autonomia curriculares” (Morgado, 2010, p. 35), reafirmando o papel do “currículo vivo” como instrumento de transformação e reflexão crítica no ambiente escolar.

Nessa direção, muitas vezes impõe-se aos profissionais da educação desafios que exigem “uma postura criativa, capaz de superar o conhecimento morto e incorporar questionamentos, saberes e significados vivos, instigantes e comprometidos com uma docência transformadora” (Arroyo, 2013, p. 39). Dentre os desafios que exigem esta postura criativa colocada por Arroyo (2013), destacam-se as limitações estruturais presentes em muitas unidades escolares do Brasil, especialmente aquelas inseridas em contextos de vulnerabilidade social. Entre os mais diversos problemas de estruturas enfrentados por estas unidades escolares, constata-se a inexistência de bibliotecas, ou seja, a total ausência de um espaço formal de leitura e pesquisa.

Tendo em vista que “a leitura é uma ferramenta de construção dos indivíduos, para além das barreiras das disciplinas escolares” (Viola, 2021), a necessidade de leitura se torna ainda mais evidente para a construção de uma educação crítica e reflexiva, especialmente em realidades marcadas por desigualdades socioeconômicas, onde a escola muitas vezes representa o único ambiente possível de acesso ao conhecimento.

Diante das adversidades, é essencial adotar uma postura criativa na prática pedagógica, como aponta Morin (2011), ao afirmar que “o novo brota sem parar”, destacando a importância de esperar o inesperado e ressignificar constantemente a prática docente. Isso se torna ainda mais relevante em contextos com desafios estruturais e sociais, exigindo sensibilidade, inovação e flexibilidade para responder de forma significativa às diferentes realidades escolares. Nesse cenário, torna-se fundamental reconfigurar o currículo e implementar estratégias pedagógicas que supram as lacunas de infraestrutura, promovendo também uma escola mais inclusiva e significativa.

Nessa perspectiva, “[...] é necessário adotar um novo conceito de currículo, entendido simultaneamente como um amplo projeto social e um processo deliberativo, apoiado em efetiva flexibilização e autonomia curriculares [...]” (Morgado, 2010, p. 35), ou seja, reconhecer a prática educativa, orientando-se, pela autonomia docente e pelo compromisso com a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face das adversidades estruturais e sociais enfrentadas pela educação no Brasil, se mostra necessário uma transformação na prática pedagógica e no currículo escolar, com vistas a uma abordagem mais dinâmica, inclusiva e adaptada às realidades locais. A permanência de métodos tradicionais de ensino, já não são suficientes para atender às complexas necessidades do processo de aprendizagem. A transição para um modelo de ensinagem, como proposto por Alves e Anastasiou (2004), é essencial para fomentar uma educação mais significativa.

A rigidez do currículo tradicional, ainda presente em muitas instituições, é um desafio que limita a efetividade das práticas pedagógicas. Contudo, conforme destacam autores como Arroyo (2013) e Morin (2011), é possível superar essas barreiras através de uma postura criativa e flexível, que promova a ressignificação do currículo.

Assim, é imprescindível que a educação brasileira evolua para um modelo mais inclusivo, que não se limite às paredes da sala de aula, mas que reconheça as múltiplas formas de aprender e o papel ativo do estudante. Nesse processo, o currículo deve ser concebido como um “currículo vivo” e flexível, que se articule com as demandas e realidades dos discentes, docentes e da comunidade escolar como um todo.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs). **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para a estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BECHTOLD, Ivan; BONIN, Joel Cezar. Os porquês de usar música no processo de ensinagem em língua inglesa. In: ANAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LEITURA E ESCRITA, 2022, Online. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2022a. Disponível em: <<https://proceedings.science/sele/sele-2022/trabalhos/os-porques-de-usar-musica-no-processo-de-ensinagem-em-lingua-inglesa?lang=pt-br>>. Acesso em: 09 maio. 2025.

BOEIRA, Luciana Maciel. **Imaginação e grafismo**: Uma estratégia de ensinagem aplicada aos discentes de ciências exatas e tecnológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2021. 356 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia,

Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32761>. Acesso em: 10 mai. 2025.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvia Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, Paraná, Brasil, v. 5, n. 1, 2001. DOI: 10.5380/psi.v5i1.3321. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/332>. Acesso em: 15 maio. 2025.

MORGADO, José Carlos. Currículo e complexidade: da crítica à reconfiguração. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 15–42, ago. 2010.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. SILVA, Catarina Eleonora F. da. SAWAYA, Jeanne (tradutoras). CARVALHO, Edgar de Assis (revisão técnica). 2º ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011

MORIN, Edgar. **Edgar Morin defende "reforma radical" no ensino para acabar com "hiperespecialização"**. Portugal 2009. Disponível em: <https://www.publico.pt/2009/05/17/portugal/noticia/edgar-morin-defendereforma-radical-no-ensino-para-acabar-com-hiperespecializacao-1381155>. Acesso em: 4 maio 2025.

MOVIMENTO VIA CIDADÃ. Educação sem estrutura: 63% das escolas brasileiras não têm biblioteca. **Movimento Via Cidadã**, 25 abr. 2025. Disponível em: <https://movimentoviacidada.com.br/censo-escolar-2024-movimentoviacidada/>. Acesso em: 6 maio 2025.

SACRISTÁN, José G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. *E-book*. p.25. ISBN 9788565848503. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788565848503/>. Acesso em: 06 maio. 2025.

VIOLA, Lindsay. **Qual é a importância da leitura no Ensino Fundamental?** Leiturinha, 11 dez. 2021. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/qual-a-importancia-da-leitura-no-ensino-fundamental/>. Acesso em: 13 maio 2025.

BIBLIOTECA ESCOLAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE ESTUDANTES LEITORES: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICASENS, Mirela Patrui Gauloski¹PRIGOL, Edna Liz²CASTILHOS, Cristiane Aparecida Rubini³MENDES, Rosileide Oliveira de Sousa⁴MAZZURANA, Elis Regina⁵**RESUMO**

A presente pesquisa parte da necessidade de compreender o papel da biblioteca escolar na formação de estudantes leitores. O objetivo é analisar, por meio de uma revisão sistemática de literatura, como esses espaços contribuem para o desenvolvimento da leitura nas escolas de educação básica. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, por meio de um protocolo de revisão sistemática. Nas buscas foram encontrados 15 trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A análise dos estudos permitiu a identificação de três categorias principais: biblioteca, desenvolvimento e leitura, que evidenciam a função pedagógica e social da biblioteca escolar. Os resultados apontam que a biblioteca, quando integrada ao projeto pedagógico da escola e com atuação conjunta de professores e bibliotecários, fortalece o hábito da leitura, estimula o pensamento crítico e amplia o acesso à informação, contribuindo significativamente para o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Leitura. Formação de leitores. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A prática da leitura no âmbito escolar ultrapassa a simples decodificação de palavras, ela é um elemento fundamental na formação de estudantes leitores críticos, reflexivos e autônomos, capazes de aprender, interpretar e analisar os textos que são disponibilizados no ambiente escolar. Nesse contexto, as bibliotecas escolares assumem um papel essencial e estratégico disponibilizando materiais informacionais que possibilitam o acesso a fontes de informação confiáveis, atuando como recurso pedagógico de apoio às atividades de pesquisa e leitura nas escolas.

O desenvolvimento da prática da leitura necessita ser garantido desde a infância, ou seja, desde os primeiros anos de escolarização. Essa prática é essencial para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais dos estudantes, tornando-se um fator determinante na construção do pensamento crítico e reflexivo. Neste sentido, Côrte e Bandeira (2011, p. 2) afirmam que, “é indiscutível a importância da leitura na vida de cada cidadão e, consequentemente, a necessidade de desenvolver o hábito da leitura em todas as crianças”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece que educação básica procure efetivar a alfabetização plena, permitindo aos cidadãos o desenvolvimento de competências em leitura, escrita e cálculo (Brasil, 1996), evidenciando a leitura e a alfabetização como fundamentais para a formação cidadã.

Complementando a LDB, a Lei 14.407/2022 reforça o compromisso das escolas com a formação de estudantes leitores, e destaca que a alfabetização é um requisito

¹ Universidade do Alto vale do Rio do Peixe- Uniarp. e-mail; migauloski@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2338219211269166> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8509-6720>

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. e-mail; edna.liz@uniarp.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4199027463528279> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7449-6622>

³ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe- Uniarp. e-mail; cristianerubinc@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9846801929672982> Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3845-7819>

⁴ Prefeitura Municipal de Fraiburgo, Bibliotecária; CRB 14/1799. e-mail; bibliotecaescolarfraiburgo@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7726432341076992>, Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6281-5883>

⁵ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. elis.regina@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0006-5835-3994>, <http://lattes.cnpq.br/8647921335861245>.

fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos durante toda a trajetória da educação básica (Brasil, 2022).

Nesse contexto, a biblioteca escolar assume um importante papel ativo na formação de estudantes leitores, ela possui um potencial pedagógico que possibilita múltiplas formas de aprendizado, num espaço que supera a visão de armazenamento de livros, ou seja, são espaços que necessitam ser pensados nas necessidades da atualidade, como destacam Estévão e Silva (2023, p. 5), “é notório que a biblioteca está sendo pensada para atender às mudanças do século XXI, contribuindo com o processo formativo de cidadãos críticos, autônomos, leitores, pesquisadores e protagonistas do seu aprendizado”.

Cada vez mais as bibliotecas escolares vêm se configurando como espaços democráticos que dialogam com as necessidades da comunidade escolar, integradas ao projeto pedagógico da escola, comprometidas com a formação de cidadãos reflexivos e socialmente envolvidos, tornando inquestionável a importância e constituições destes espaços nas instituições escolares.

Este estudo contribui para uma compreensão ampla da importância das bibliotecas no contexto da educação básica escolar de acordo com pesquisas acadêmicas. Serão apresentados fundamentos que contextualizam o estado do conhecimento ancorados nas pesquisas na área em questão, com objetivo de estabelecer um diálogo com os pesquisadores, para descobrir e explorar os conhecimentos recentes sobre o papel das bibliotecas escolares na formação de estudantes leitores, para reconhecer lacunas e apontar caminhos para estudos futuros.

METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, amparado numa revisão sistemática de literatura tendo como fontes, trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado, publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, para conhecer e analisar as contribuições sobre biblioteca escolar como recurso pedagógico no processo de formação de estudantes leitores. De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 60) “A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses”.

A revisão sistemática de literatura proporciona ao pesquisador reunir e analisar trabalhos científicos de um determinado tema por meio de um processo rigoroso de levantamento e análise de pesquisas acadêmicas, possibilitando que o processo seja legitimado e passível de reprodução, Ramos, Faria e Faria (2014) destacam a importância de documentar minuciosamente todas as etapas da pesquisa, a fim de possibilitar a replicação por outros pesquisadores.

Para levantar e selecionar as pesquisas acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foi definido um protocolo orientador com base nas orientações de Ramos, Faria e Faria (2014) que consiste em tabelas com a seguinte estrutura: pergunta orientadora, objetivo da revisão sistemática, equação da pesquisa, refinamento, critério de inclusão, critério de exclusão, critérios de validade metodológica, resultados e tratamento dos dados.

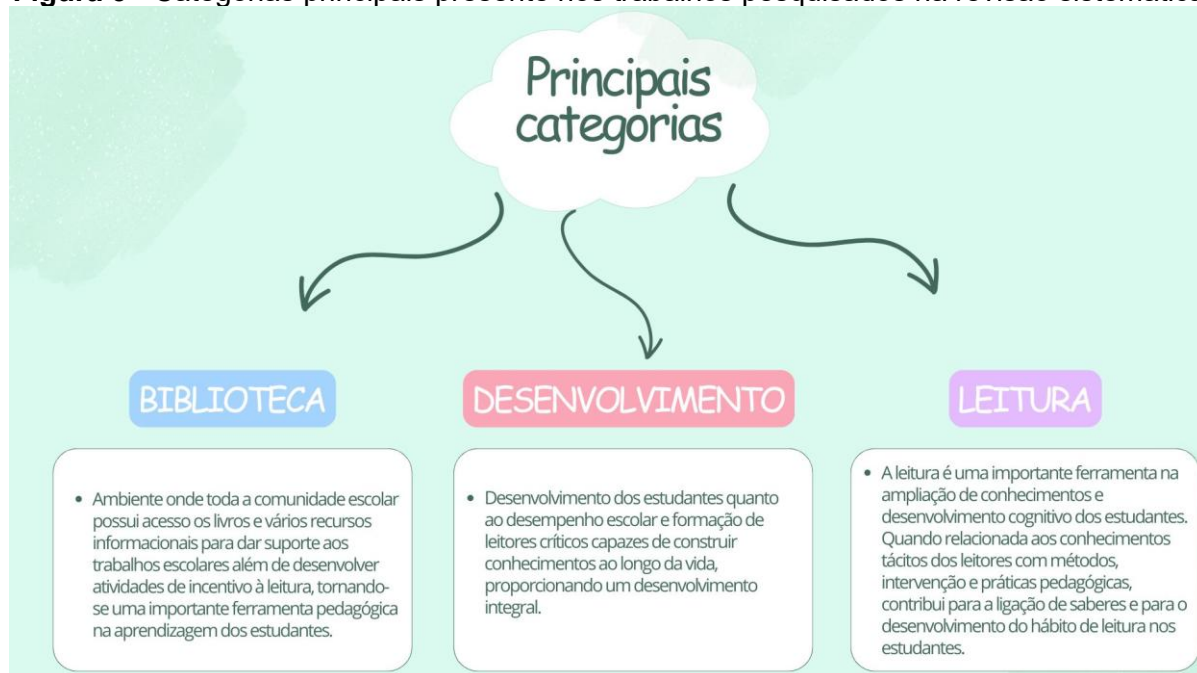
Foi realizada a pesquisa a partir dos descritores do tema em questão, em junho de 2024 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes obtendo um resultado de 464 trabalhos acadêmicos. Após a aplicação dos critérios de exclusão do protocolo orientador da revisão sistemática, foram selecionadas 12 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado, totalizando 15 trabalhos sobre o que tem sido investigado sobre a importância da biblioteca escolar como recurso pedagógico na formação de estudantes leitores em diferentes instituições de ensino no país.

Após o levantamento e a seleção dos trabalhos, foi elaborada uma tabela para apresentar os títulos, os autores, as instituições pertencentes e os objetivos das pesquisas com relação a formação de estudantes leitores por meio das bibliotecas escolares. Foram elaborados códigos e categorias, a partir da leitura dos trabalhos selecionados, a fim de identificar a recorrência dos assuntos abordados pelos autores e relacionando as principais contribuições para esta pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A partir da leitura das teses e dissertações e o aprofundamento analítico, emergiram **três categorias principais**: biblioteca, desenvolvimento e leitura, apresentadas na (Figura 1), que constituem um eixo estruturante e integrado do corpo de conhecimento produzido pelas pesquisas examinadas. Essas três categorias evidenciam a interseção entre os espaços de acesso à informação, os processos formativos dos leitores e o papel sociocultural da leitura no desenvolvimento integral dos estudantes.

Figura 3 - Categorias principais presente nos trabalhos pesquisados na revisão sistemática.



Fonte: As autoras (2025).

As três categorias propiciam uma compreensão ampla e estruturada dos conteúdos tratados no campo da formação de estudantes leitores por meio do uso efetivo da biblioteca escolar considerando a atuação dos profissionais escolares envolvidos neste processo. Elas permitem identificar o impacto da biblioteca escolar, não apenas em aspectos físicos e organizacionais, mas também em dimensões sociais e educacionais que influenciam diretamente no processo de formação e no desenvolvimento leitores no âmbito escolar.

Na categoria biblioteca, Santos (2019) reforça que a principal função deste espaço vai muito além de simplesmente armazenar livros, para a autora, as bibliotecas assumem um papel fundamental na formação de estudantes leitores e no desenvolvimento da aprendizagem escolar, enfatiza que estes são locais de disseminação do conhecimento e de realização de práticas de leitura junto aos estudantes, a fim de criar possibilidades para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico por meio da interpretação e do uso dos recursos informacionais disponíveis nas bibliotecas.

A categoria desenvolvimento é a menos recorrente nas pesquisas selecionadas, no entanto, apresenta um aspecto considerável na dinâmica da formação de estudantes leitores no âmbito escolar. Nessa categoria estão relacionados o desempenho escolar, a leitura de mundo e a motivação dos estudantes em desenvolver o hábito de leitura. Dessa forma, Silva (2019, p. 25) coloca que "É nesse processo de leitura que o aluno poderá se desenvolver de forma mais ampla, ou seja, ele poderá desenvolver sua criatividade, sua capacidade inventiva, relacional, comparativa, além de aprender a escolher [...]", contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral e para o bom desempenho escolar dos estudantes.

Os aspectos da categoria leitura englobam questões com relação ao seu estímulo, a

ampliação de conhecimentos, a formação de leitores, o início da prática de leitura, o método, a leitura de mundo, o prazer de ler e a leitura como prática social e cultural. Bernardes (2021) explica que a leitura exerce um papel social relevante ao possibilitar que os estudantes ampliem seus conhecimentos e compreensão de mundo, a autora destaca que é fundamental que a leitura seja apresentada aos estudantes como prática prazerosa, de modo que estes passem a buscá-las não apenas como uma exigência escolar, mas por interesse e iniciativa própria de forma espontânea.

De acordo com Silva (2023) a formação de leitores é um processo desafiador e coletivo que envolve professores, bibliotecários e estudantes, para a autora, é fundamental que estes profissionais da educação desenvolvam práticas inovadoras que despertem o prazer pela leitura desde cedo nos estudantes.

Em síntese, a análise das três categorias levantadas nas pesquisas evidencia a relevância da biblioteca escolar no processo de formação de estudantes leitores, como espaço dinâmico, e como ferramenta pedagógica que favorece o acesso a fontes de informação confiáveis, para a construção de conhecimentos, para o desenvolvimento integral dos estudantes, e para valorização da prática de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais ideias levantadas na revisão sistemática de literatura indicam a importância das bibliotecas escolares como um núcleo de formação crítica, criativa e cidadã, que atua como mediadora do conhecimento por meio da disponibilização e acesso democrático a fontes de informação, consolidando-se como um recurso pedagógico essencial de apoio à aprendizagem e contribuindo diretamente para a formação de estudantes leitores nas escolas.

A análise das categorias, biblioteca, desenvolvimento e leitura demonstra a complexidade e a relação presentes no processo de formação de leitores por meio do uso efetivo das bibliotecas situadas nas instituições escolares. Essa relação envolve aspectos quanto a gestão integrada destes espaços com as atividades pedagógicas das escolas, a valorização da leitura como prática social e cultural para a formação cidadã e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro aspecto importante identificado nas pesquisas, é a atuação dos profissionais envolvidos na formação de estudantes leitores, que no âmbito das escolas são os professores, bibliotecários e pessoas que atuam nas bibliotecas, que necessitam desenvolver ações que incentivem a leitura por meio de um trabalho colaborativo embasado em práticas pedagógicas inovadoras que despertem a leitura nos estudantes.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi realizada com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), por meio do Edital nº 61/2024. Agradecemos à instituição pelo incentivo à produção científica e pelo fomento à inovação e ao desenvolvimento da pesquisa no estado de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Aline Jéssica Vilas Boas Soares. **Projeto De Leitura Bibliotecas Escolares:** um "emplasto" de democratização do ato de ler. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 13 jul. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14407.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

CERVO, Amado L; BERVIAN, Pedro A; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CÔRTE, Adelaide Ramos; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014.

SANTOS, Rejane Valéria. **O papel da Biblioteca Escolar na formação de leitores: a experiência da biblioteca do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus São João Evangelista, MG, na formação de leitores nos cursos de nível médio**. 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

SILVA, Cristiana Vasconcelos do Amaral e. **Os usos da biblioteca em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental: os encontros com a leitura**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Luciana Rodrigues da; ESTÉVÃO, Ana Cecília. Uso da biblioteca escolar como parte integrante das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem: panorama nacional. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, [S.l.], v. 29, p. 01-22, 13 dez. 2023. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1518-2924.2024.e94049>.

SILVA, Maria da Conceição Linhares da. **A biblioteca escolar na formação de leitores na educação infantil**. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em ensino) – Programa de Pós-graduação em ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2023.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS, ENSINO DE CIÊNCIAS E LITERATURA INFANTIL: UMA REVISÃO DAS DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPIFOR)

VICENTE, Andressa Bono¹

UJIIE, Nájela Tavares²

RESUMO

A alfabetização científica nos anos iniciais, o ensino de ciências e a literatura infantil é foco temático e de interesse da dissertação em andamento, de modo que compreendemos como prudente realizar uma revisão de literatura junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), o qual temos vínculo, dê sua gênese ao momento vindouro. A revisão sistemática tem como objetivo analisar as 169 dissertações defendidas de 2015 a 2025, considerando os descritores Alfabetização Científica, Ensino de Ciências, Anos Iniciais e Literatura Infantil. Buscamos identificar pesquisas correlatas, tecer diálogos de aproximação, semelhanças e diferenças. Assim, foi possível identificar sete dissertações correlatas, sendo seis delas com apenas um descritor e uma com dois descritores conjugados (ensino de ciências e anos iniciais), de modo que concluímos que o foco temático de interesse da dissertação reverbera possibilidade investigativa inexplorada e inovadora no escopo do Programa.

Palavras-chave: Alfabetização Científica. Ensino de Ciências. Anos Iniciais. Literatura Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo está atrelado a uma dissertação em andamento junto ao Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, a qual discute os contributivos da alfabetização científica nos anos iniciais via ensino de ciências mediatizada pela literatura infantil.

Nessa seara acreditamos que a Alfabetização Científica “é um processo que tornará o indivíduo alfabetizado cientificamente nos assuntos que envolvem a Ciência e a Tecnologia, ultrapassando a mera reprodução de conceitos científicos, destituídos de significados, de sentidos e de aplicabilidade” (Lorenzetti e Delizoicov, 2001, p. 48). Assim, defendemos a alfabetização científica como um processo formativo centrado na relação do indivíduo com a sociedade, que será capaz de compreender de forma consciente o contexto social o qual está inserido, sendo capaz de refletir e entender que o ensino de ciências não se reduz a perpetuação de informações já existentes, mas que se trata de um processo formativo reflexivo que constitui cidadania.

O ensino de Ciências ao qual buscamos evidenciar está associado ao enfoque CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), o qual Ujiie (2019; 2020) valoriza, pensando numa estrutura didática com foco nos conceitos científicos, nos conhecimentos prévios do aluno relacionados a sua cultura e ao ambiente no qual está inserido, e nas propostas didático-pedagógicas que devem valorizar a construção do senso comum até o conhecimento científico, de modo a favorecer o alcance da alfabetização e/ou letramento científico. Ao pensarmos na articulação entre ensino de ciências e literatura infantil Linsingen (2008), enfatiza que leitura de textos literários pode promover uma ponte entre a experiência

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. Professora Concursada da Rede Pública Municipal de Terra Rica-PR. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). ORCID: 0009-0007-6200-1526. E-mail: andressabono244@gmail.com

² Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí, no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). ORCID:0000-0003-3405-4894. E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br.

emocional e a experiência intelectual. Para a autora, um texto ficcional de nosso interesse não é só facilmente lido como lembrado e atrativo na constituição do processo de ensino aprendizagem nas diversas áreas.

A alfabetização científica nos anos iniciais, o ensino de ciências e a literatura infantil são foco de nossa pesquisa e no bojo deste estudo são os descritores de busca para a revisão sistemática, realizada no universo de 169 dissertações defendidas no PPIFOR (dados abril/2025), no interstício de 2015 a 2025, com o objetivo de identificar pesquisas correlatas, tecer diálogos de aproximação, semelhanças e diferenças, bem como compreender quais caminhos já foram trilhados acerca da temática e quais ainda podem ser explorados.

METODOLOGIA

A pesquisa enceta uma revisão sistemática de literatura a partir do Repositório de Dissertações do PPIFOR (<https://ppifor.unespar.edu.br/o-programa/dissertacoes-defendidas>) defendidas de 2015 a 2025. Os dados levantados no primeiro quadrimestre de 2025 registram o montante de 169 dissertações defendidas (2015=12, 2016=12, 2017=12, 2018=14, 2019=17, 2020=17, 2021=21, 2022=19, 2023=20, 2024=22, 2025=3).

Para a coleta de dados foi realizada uma busca e análise baseada nos quatro descritores: Alfabetização Científica, Ensino de Ciências, Anos Iniciais e Literatura Infantil, consideramos títulos, resumos e palavras-chaves das dissertações como os elementos analíticos da pesquisa.

Para além dos descritores que servem como base de organização do quadro 1, consideramos alguns critérios: 1. Unificação de descritores; 2. Destinação a faixa etária (Anos Iniciais); e 3. Enfoque na Alfabetização Científica por meio da literatura infantil. Assim, os resultados a seguir são as discussões percucientes a esta análise feita, visando o reconhecimento de quais caminhos já foram explorados pelo programa ao que se refere o ensino de ciências voltado para os anos iniciais que prima pela alfabetização científica articulada a literatura infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a revisão sistemática o acesso foi realizado no repositório um a um com a leitura do título, resumo e palavras-chave, considerando os quatro descritores de busca anteriormente mencionados, obtivemos um montante de 7 (sete) dissertações de mestrado, o que representa 4% (quatro por cento) do universo total (169=100%), uma dissertação defendida em 2015, uma em 2018, uma 2019 e quatro defendidas em 2020. Não identificamos nenhuma dissertação correlata a alfabetização científica, duas correlatas ao ensino de ciências, duas a literatura infantil, duas aos anos iniciais e uma conjugada ensino de ciências e anos iniciais. Registramos no quadro 1 as dissertações correlacionadas ao interesse da pesquisa.

Quadro 1 – Dissertações Defendidas no PPIFOR com os descritores: Ensino de Ciências, Literatura Infantil e Anos Iniciais.

Nº	Ano	Título	Autores
Ensino de Ciência	2015	D1 – Desenhando-me como professor de ciências naturais: concepção antes e depois do contato com a sala de aula.	FRAQUETA, Flávio
	2020	D2 – Ensino e aprendizagem de ciências por meio de projeto para deficientes intelectuais	SANTOS, Janaína Alves de Góis
Literatura Infantil	2018	D3 – Princesas subversivas? Literatura infantil contemporânea sob a perspectiva dos estudos de gênero	OLIVEIRA, Marcela Rodrigues de
	2020	D4 – A literatura infantil de Monteiro Lobato	BISCOLA, Talita

		como proposta de recurso didático para o ensino de geografia	Gabriela Alda
Anos Iniciais	2019	D5 – Aprendizagem e desenvolvimento intelectual: a escrita da criança no início do processo de escolarização	THOMÉ, Tatiana Viales
	2020	D6 – Políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental: em discussão a Base Nacional Comum Curricular	CATHCART, Ana Cristina Zanna
Ensino de Ciências e Anos Iniciais	2020	D7 – A compreensão de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre os saberes docentes no ensino de ciências	SPERANDIO, Mariana Ataiades e Silva

Fonte: Organização das autoras (2025).

A organização da análise seguiu a ordem das dissertações apresentadas no quadro 1, D1 a D7, tecendo discussões analíticas relacionando as pesquisas e os descritores temáticos de interesse.

Ao analisarmos as dissertações voltadas ao *Ensino de Ciências*, é possível suscitar que a D1 tem por objetivo refletir sobre o que é ser professor de ciências, antes e depois do contato com a sala de aula, através do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, assim, a temática está voltada para a formação de professores que poderão atuar nas disciplinas de ciência nos anos finais do ensino fundamental, aproximando do nosso interesse pelo ensino de ciência e distanciando-se pela etapa educativa anos finais. Com relação a D2, essa teve como objetivo evidenciar como a aprendizagem por meio de projetos pode ser enriquecedora no ensino de ciências para deficientes intelectuais, tema relevante que pode trazer contribuições a nossa pesquisa ao pensarmos a dimensão da alfabetização científica mediatizada via literatura infantil para todos, incluindo o público-alvo da educação especial com verticalidade no ensino de ciências.

As dissertações convergentes a *Literatura Infantil* D3 teve por objetivo analisar, sob a perspectiva dos estudos de gênero, três obras literárias, tema que pode ser caro a nossa pesquisa, ao compreender aspecto histórico da literatura infantil, seus contributos a infância e auxiliar no entretecer relações com os conteúdos estruturantes do ensino de ciências. A D4 teve por objetivo compreender o uso literário da obra lobatiana voltada ao ensino de geografia, sendo uma contribuição importante acerca de propostas mediatizadas via literatura infantil mesmo que voltada a um componente curricular diverso do nosso interesse, mas que pode fornecer subsídios importantes para refletir e correlacionar obras literárias e os conteúdos estruturantes voltados ao ensino de ciências.

Com relação as dissertações verticalizadas aos *Anos Iniciais*, D5 teve como objetivo analisar o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças em processo de escolarização, aborda alfabetização convergente a linguagem não correlacionada a questão científica. A D6 tem como objetivo analisar as políticas educacionais dos anos iniciais com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fomentando a discussão sobre concepção de currículo contida nos documentos e influência de organismos multilaterais, a forma como é abordada a discussão se distancia do foco da pesquisa que buscamos desenvolver, visto que nosso foco está nas práticas educativas articuladas ao currículo de ciências e não nas políticas educacionais.

Quanto à D7 que aglutina dois dos descritores utilizados neste levantamento, ensino de ciências e anos iniciais, traz como objetivo analisar qual a compreensão dos professores dos Anos Iniciais sobre os saberes docentes, em relação ao ensino de Ciências, deste modo, está atrelada a vivência docente e a forma como o ensino de ciências é visto no ensino fundamental. Os contributos dessa pesquisa podem auxiliar das lacunas educacionais do ensino de ciências, de qual forma ele está sendo aplicado e se estas

práticas têm fomentado a alfabetização científica correlacionando ao que entendemos por ensino de ciências, tendo uma aproximação alinhada ao nosso interesse.

Deste modo, diante do levantamento realizado é possível compreender que nenhuma das 169 (cento e sessenta e nove) dissertações defendidas no PPIFOR aglutinam os quatro descritores propostos, além de nenhuma contemplar a alfabetização científica diretamente. Apesar disso, apresenta contribuições valorativas ao nosso interesse e escopo de investigação, ao trazer o ensino de ciências em diferentes óticas, que podem contribuir a nossa pesquisa. Contribui também ao tecer propostas que englobam literatura infantil, para entendermos as diferentes vertentes de uso destas obras em práticas docentes e quais os caminhos até aqui trilhados.

A ausência de dissertações voltadas à alfabetização científica como descritor central reforça a relevância da nossa proposta de dissertação, que tem este descritor como articulista em equilíbrio com os demais. Assim, as dissertações analisadas oferecem contribuições importantes para a construção do referencial teórico de base de nossa investigação. Uma vez que evidenciam abordagens e metodologias que podem ser incorporadas, ressignificadas e ampliadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão realizada no âmbito das dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), demonstra a possibilidade de desenvolvimento de uma pesquisa que unifique os descritores Alfabetização Científica, Ensino de Ciências, Anos Iniciais e Literatura Infantil. Ao longo da análise foi possível perceber que existem caminhos trilhados de maneira diferenciada dentro do programa, o que agrega contributivos importantes para traçar quais as pesquisas correlatas a nossa e quais se diferenciam, numa ótica de construção de saberes. Ainda, assim, nos ajuda a suscitar a importância da produção desta pesquisa em andamento que visa a unificação dos descritores ao considerarmos à articulação de práticas pedagógicas mediatizadas via literatura infantil no ensino de ciências dos anos iniciais.

Essa lacuna de dialogicidade e presenças dos descritores no programa evidencia uma oportunidade inovadora de pesquisa para o desenvolvimento de estudos que articulem esses elementos, contribuindo para a formação de professores e para práticas pedagógicas inovadoras que promovam a alfabetização científica desde os primeiros anos escolares. A abordagem CTS e o uso da literatura infantil como mediadores do ensino de ciências mostram-se caminhos promissores para a construção de uma educação científica crítica e contextualizada às demandas educacionais da sociedade contemporânea.

Em síntese, o trabalho alcança seu objetivo ao mapear o panorama atual das pesquisas na área e ao evidenciar caminhos explorados e quais ainda se mostram necessário explorar junto ao PPIFOR. Reforçando em nós o potencial transformador da integração entre alfabetização científica, ensino de ciências, anos iniciais e literatura infantil para a construção de uma educação científica mais significativa e socialmente relevante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) por ser a agência de fomento financiadora da pesquisa.

REFERÊNCIAS

LINSINGEN, Luana Von. Alguns Motivos para trazer a Literatura Infantil para a Aula de Ciências. **Ciência & Ensino**, v. 2, n. 2, 2008.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 1-17, jun. 2001.

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e formação de professores em contexto:** asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba-PR: CRV, 2019.

UJIIE, Nájela Tavares. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS.** 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2020.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS MAPEADAS EM PRODUTOS EDUCACIONAIS DE MESTRADO PROFISSIONAL

PIOLA, Lucimara Rodrigues de Souza¹
ZWIEREWICZ, Marlene²

RESUMO

A diversidade de estilos de aprendizagem exige a utilização de diferentes estratégias didáticas para tornar o ensino mais pertinente e inclusivo e contribuir para uma formação mais sensível e contextualizada. Mobilizada por essa perspectiva, esta pesquisa, de caráter bibliográfico e qualitativo, teve como objetivo identificar estratégias didáticas utilizadas na implementação de dois projetos em escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória, Paraná. Na análise, identificaram-se estratégias comprometidas em superar a fragmentação do conhecimento e integrar diferentes componentes curriculares, aproximando o estudo de seus conteúdos à realidade local e a demandas globais. Essa relação possibilitou aos estudantes se envolverem em atividades essenciais ao desenvolvimento de condições para enfrentar os desafios contemporâneos. Além disso, a conexão com a realidade proporcionou uma aprendizagem pertinente e transformadora.

Palavras-chave: Educação Básica. Estratégias didáticas. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

INTRODUÇÃO

Cada indivíduo possui um estilo de aprendizagem próprio, demandando abordagens pedagógicas que respeitem e dialoguem com a pluralidade. Nesse contexto, torna-se fundamental analisar a relevância da utilização de diferentes estratégias didáticas como meio de tornar o ensino mais pertinente e inclusivo.

O uso de diferentes alternativas no ensino favorece o engajamento dos estudantes ao possibilitar que cada um interaja com o conteúdo de forma coerente com sua maneira de aprender. Estratégias como projetos transdisciplinares e ecoformadores, aprendizagem baseada em problemas, rodas de conversa, mapas mentais, jogos educativos, uso de tecnologias digitais, dinâmicas de grupo e atividades práticas possibilitam explorar múltiplos caminhos de aprendizagem e ampliar as possibilidades de construção do conhecimento.

Ao adotar estratégias como essas, o ensino deixa de ser um processo uniforme e linear para se tornar uma prática sensível, dinâmica e contextualizada. Por isso, este estudo objetiva identificar estratégias didáticas utilizadas na implementação de dois projetos em escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória, Paraná, contribuindo com sua difusão.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, apoiada na abordagem qualitativa. Para Brito, Oliveira e Silva (2021), a realização de estudos com essa ênfase possibilita a análise de aspectos de natureza subjetiva.

A pesquisa analisou dois produtos educacionais vinculados a pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Ambos apresentaram múltiplas estratégias, evidenciando que é possível vincular o estudo dos conteúdos curriculares a demandas locais e globais e oferecer aos estudantes alternativas que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem.

¹ UNIARP, 02865131963@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0005-9204-5795>, <https://lattes.cnpq.br/5550692995494251>

² UNIARP, marlene@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS ORIENTADAS PELA TRANSDISCIPLINARIDADE E PELA ECOFORMAÇÃO

De acordo com Freire (2019, p. 47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção [...]”. Essa perspectiva reforça a importância de uma prática pedagógica que transite da simples transmissão de conteúdos à criação de possibilidades convergentes com as necessidades dos estudantes, pois, sem uma personalização, a prática educativa perde o seu verdadeiro sentido.

Apesar disso, ainda é comum observar disciplinas sendo trabalhadas de forma fragmentada, como se fossem compartimentos isolados. Essa fragmentação dificulta a compreensão integral do conhecimento, impossibilitando ao estudante estabelecer conexões entre áreas do conhecimento e a interconexão deles com a realidade.

Superar a fragmentação do conhecimento é uma tarefa simultaneamente desafiadora e encantadora. Esse processo exige uma transformação profunda nas formas de conceber os processos de ensino e de aprendizagem.

Uma via para superar a fragmentação tem sido motivada pela transdisciplinaridade. Esta emerge como uma abordagem pedagógica que busca integrar saberes diversos, rompendo as barreiras entre as disciplinas, pois considera o “[...] que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (Nicolescu, 2018, p. 53).

A transdisciplinaridade mobiliza um conhecimento pertinente. Para Morin (2011) esse tipo de conhecimento é capaz de integrar informações de forma contextualizada, reconhecendo a complexidade e a interconexão dos saberes.

A ecoformação, por sua vez, é um caminho para desenvolver práticas transdisciplinares no ambiente escolar, sensibilizando os processos formativos para a necessidade de uma educação comprometida em melhorar as relações intra e interpessoais e a preservação e regeneração do planeta. Ao adotar essa perspectiva, a educação deixa de ser um simples repasse de conteúdos e se torna um espaço de formação integral, que considera as dimensões cognitivas, emocionais, sociais e ecológicas do ser humano. Isso porque a ecoformação “[...] é uma maneira sistêmica, integradora e sustentável de entender a ação formadora, sempre em relação ao sujeito, a sociedade e a natureza” (Torre; Moraes; Pujol, 2008, p. 43).

Ao mobilizar as práticas pedagógicas pelas perspectivas da transdisciplinaridade e da ecoformação, promove-se uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também colabora para uma formação crítica, criativa e comprometida com a construção de um mundo mais justo e sustentável. Por isso, a importância de transitar entre diferentes estratégias didáticas, fundamentais para potencializar condições de ensino e de aprendizagem que ultrapassem as barreiras disciplinares para dar sentido individual, social e ambiental ao que se estuda nas escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

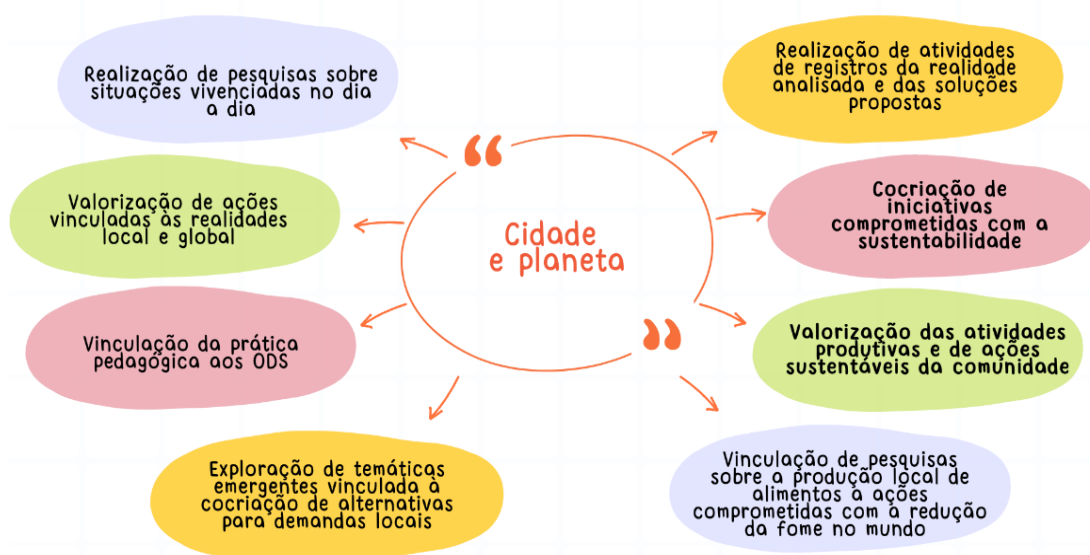
Na análise dos produtos educacionais de Telegen (2019) e Junges e Zwierewicz (2023), foram identificadas estratégias didáticas transdisciplinares e ecoformadoras. Elas apontam uma série de eixos interligados, os quais são fundamentais para a construção de uma educação religada e comprometida com os desafios sociais e ambientais contemporâneos.

No produto educacional de Telegen (2019), foram destacados dez indicadores para análise de projetos de ensino. Seis dos indicadores podem se constituir em estratégias didáticas transdisciplinares e ecoformadoras que orientam o desenvolvimento de projetos de ensino. São eles: conexão dos projetos com as realidades local e global; questões que estimulam a atitude indagadora; foco no desenvolvimento integral e na tomada de consciência; cronologia articulada; e avaliação comprometida com as demandas detectadas.

Já no produto educacional de Junges e Zwierewicz (2023) foram registradas estratégias didáticas envolvendo quatro dimensões: concepção e metodologia; pessoas e

saberes; ambientes e recursos, cidade e planeta. Na sequência, destacam-se as estratégias identificadas da dimensão cidade e planeta (Figura 1), portanto, estratégias que possibilitam vincular o estudo dos conteúdos curriculares a demandas locais e globais.

Figura 1 – Estratégias didáticas transdisciplinares e ecoformadoras.



Fonte: Junges e Zwierewicz (2023).

As estratégias didáticas transdisciplinares e ecoformadoras que vinculam o estudo dos conteúdos curriculares a demandas locais e globais convergem com Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 63), quando defendem que o papel da educação na era planetária é o de “[...] educar para o despertar de uma sociedade-mundo [...]”. Da mesma forma, convergem com Morin (2011), quando este afirma que a compreensão é uma das finalidades fundamentais da educação.

Essas estratégias têm uma ênfase transdisciplinar e ecoformadora observada nas estratégias indicadas nas outras três dimensões destacadas na pesquisa de Junges e Zwierewicz (2023). Pela relevância das respectivas estratégias para o atendimento de diferentes estilos de aprendizagem, destacam-se, na sequência, exemplos considerados fundamentais para o presente estudo:

- o estímulo a perguntas que potencializem a capacidade indagadora;
- a valorização de competências transcomplexas para a solução de problemas locais e globais;
- o desenvolvimento de ações interpessoais que favorecem o respeito, a inclusão e a convivência;
- o autocuidado e a valorização pessoal;
- a promoção de uma dialogicidade entre pessoas de diversas idades, formações e profissões;
- a participação de profissionais de diferentes áreas;
- a valorização das histórias de vida e dos saberes populares;
- a leitura, a interpretação e a produção textual vinculadas à cocriação de cenários ecoformadores;
- a observação de diferentes realidades como ponto de partida para a criação de cenários ecoformadores;

Especificamente em relação aos cenários ecoformadores, o estudo de Junges e Zwierewicz (2023) destaca a relevância dos processos de cocriação presentes em sua construção. Também evidencia como esse processo de cocriação tem colaborado para:

- o estímulo dos sentidos por meio de materiais não estruturais, favorecendo uma experiência mais autêntica e imersiva;
- a utilização de recursos não estruturados, que se integram à realidade dos estudantes;
- a realização de pesquisas sobre situações cotidianas, com ênfase na valorização de ações que conectam as realidades local e global;
- o estímulo à prática pedagógica vinculada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), favorecendo a exploração de temáticas emergentes e a cocriação de alternativas para resolver as demandas locais;
- a valorização das atividades produtivas e das ações sustentáveis da comunidade acompanhada de iniciativas comprometidas com o bem-estar social;
- o estímulo às atividades de registro das realidades analisadas e das soluções propostas que incentivam a reflexão e a conscientização sobre os impactos das ações realizadas.

Agrupadas às estratégias identificadas a partir da análise dos indicadores destacados para análise de projetos de ensino de Telegen (2019), as estratégias compiladas por Junges e Zwierewicz (2023) têm por objetivo oferecer à Educação Básica possibilidades para planejamentos pedagógicos que integrem diferentes áreas do conhecimento e respondam às realidades e aos desafios contemporâneos. Ao adotar essas estratégias, busca-se uma educação sistêmica, crítica e transformadora, capaz de atender demandas individuais, sociais e ambientais e contribuir na formação de pessoas conscientes e comprometidas com a construção de um mundo mais humanizado e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo identificar estratégias didáticas utilizadas na implementação de dois projetos em escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória, Paraná, o estudo possibilitou a análise de dois produtos educacionais vinculados a pesquisas do mestrado profissional. Nesse processo, além do mapeamento de parte das estratégias, a análise possibilitou observar práticas pedagógicas inovadoras que buscam superar a fragmentação do saber e integrar diferentes áreas do conhecimento, alinhando-se às realidades próximas e planetárias.

Os projetos analisados evidenciam a relevância da transdisciplinaridade e da ecoformação na construção de uma educação comprometida com a vida. A integração de saberes diversos e a análise e intervenção na realidade mobilizada pelas estratégias transdisciplinares e ecoformadores possibilitou aos estudantes a imersão em um ensino contextualizado e globalmente conectado, proporcionando uma aprendizagem pertinente e transformadora.

AGRADECIMENTOS

À FAPESC pelo apoio à pesquisa, mediante Edital de Chamada Pública FAPESC Nº 54/2022 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE.

À Prefeitura de Curitiba pelo apoio à pesquisa mediante bolsa concedida aos mestrados.

REFERÊNCIAS

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Brunna Alves da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na

área de educação. **Cadernos da FUCAMP**, [S. l.], v. 20, n. 44, p. 1-15, abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>. Acesso em: 14 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

JUNGES, Lucineia Kotelak. ZWIEREWICZ, Marlene. **Projeto Criativo Ecoformador Jardim Sensorial**: produto educacional. Caçador: UNIARP, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/726848>. Acesso em: 11 maio. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom. 2018

TELEGEN, Nadir Zimmer. **Indicadores para aproximar projetos de ensino e de aprendizagem a uma perspectiva transdisciplinar e ecoformadora**. Caçador: UNIARP, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599608>. Acesso em: 11 maio. 2025.

TORRE, Saturnino de la; MORAES, Maria Cândida; PUJOL, María Antònia. **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas**: inclusão digital, tecnologias assistivas e sustentabilidade no desenvolvimento de Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica. Caçador: UNIARP, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741254>. Acesso em: 11 maio. 2025.

GRUPO DE TRABALHO VI: GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO

Coordenação do GT VI: Dr. Valdinei Ramos Gandra
(Faculdade Refidim)

Coordenação do GT V: Dra. Lidiane Fatima Grützmänn
(UNIARP)

Coordenação do GT V: Ma. Viviana Patrícia Kozlowski Lucyk
(UNESPAR)

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DOCENTES SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

MAYÉSKI, Jocemar¹
GRÜTZMANN, Lidianie Fatima²

RESUMO

Este estudo investiga a relação entre a gestão escolar democrática e a humanização das práticas pedagógicas, com foco no papel do gestor como articulador das ações educativas e promotor de um ambiente acolhedor e participativo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se em análise teórica e prática, ancorada nos princípios da pedagogia freiriana, que valoriza o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Paulo Freire (1993; 1996; 2011; 2019), Libâneo (2004) e Heloisa Lück (2000), que defendem uma gestão escolar pautada na coletividade, criticidade e humanização das relações pedagógicas. A pesquisa pretende identificar tensões e conflitos na gestão escolar que dificultam a efetivação da gestão democrática, e verificar as contribuições de uma abordagem humanista para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Como instrumentos de coleta de dados, serão utilizados entrevistas e questionários, cujos resultados deverão subsidiar práticas educativas mais reflexivas e significativas.

Palavras – chave: Gestão. Democracia. Acolhimento. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

É sabido que o papel do gestor escolar é muito importante para que o processo da construção do conhecimento aconteça na vida dos estudantes. Pois, é o gestor que observa a prática pedagógica dos professores, acompanha o planejamento, realiza os conselhos de classe e faz as paradas pedagógicas, nas quais promove uma comparação de resultados e traça metas para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma efetiva. Nesse sentido, a preocupação desta pesquisa está centrada na competência e liderança diretiva do gestor, relacionando com os resultados humanos e acadêmicos das aprendizagens vivenciadas pelos alunos dentro do espaço escolar. É perceptível que há um longo caminho a ser percorrido entre as ações diretivas e os resultados, e este é cheio de descobertas, desconstruções e construções tão necessárias para que a gestão democrática possa acontecer e contemplar a aprendizagem dos que vivenciam experiências no espaço educacional.

Contudo, as pretensões desta pesquisa ainda estão ligadas à identificação das tensões e conflitos existentes na gestão escolar, os quais impedem na maioria das vezes, que se tenha um olhar mais voltado a gestão democrática, a qual por meio da prática pedagógica pode promover maior interação entre discente e docente. Assim, a escola consegue garantir dentro do seu papel que se cumpram algumas funções sociais que auxiliará os alunos fora do ambiente escolar também. Pois é percebido que as instituições de ensino e a gestão escolar estão em transformação, nesse sentido, deve acontecer uma busca pelo equilíbrio e a viabilidade do seu funcionamento em termos de administração, bem como garantir também a efetivação da prática pedagógica. Num processo mais amplo, é possível afirmar que esta pesquisa tem a preocupação em manter um diálogo entre gestão e demais setores da escola, promovendo um trabalho baseado na coletividade e na democracia.

METODOLOGIA

Esta pesquisa será desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, com base em uma discussão teórica aliada à análise da prática escolar vivenciada, visando compreender as

¹ UNIARP, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, jocemar.mayeski@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-1442-1129>, <http://lattes.cnpq.br/4930722086200012>.

² UNIARP, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, lidigrutzmann@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1775-1778>, <https://lattes.cnpq.br/4801555300777040>.

relações entre gestão escolar e práticas pedagógicas a partir da perspectiva da gestão democrática. O estudo se apoiará em relatos, percepções e experiências concretas do cotidiano escolar, de modo a favorecer uma leitura crítica e reflexiva sobre as ações diretivas e sua influência no ambiente educativo, além de ser conduzida à luz dos princípios da pedagogia freiriana, que fundamenta a prática dialógica, humanizada e emancipatória. Parte-se do pressuposto de que a escuta, o diálogo e a participação são basilares para construir um ambiente escolar acolhedor, significativo e comprometido com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Gestão democrática no espaço escolar

O espaço escolar é um lugar importante para a socialização dos discentes, também fundamental para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a construção do saber. E é neste espaço que tem a proposição de realizar o projeto de pesquisa, com o qual será fortalecido o processo de democratização e o processo pedagógico pela participação e pelas ações do gestor escolar. Pois para Luck, e “os gestores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder é dividido com representantes das comunidades escolares e locais e as responsabilidades são assumidas em conjunto.” (p. 21). Esse pensamento abre a possibilidade do diálogo e um novo olhar diante dos acontecimentos no âmbito educacional.

Observa-se que a pesquisa transita por uma temática já conhecida, visto que existem muitos artigos e trabalhos abordando o assunto. Esses escritos nos levam a pensar na importância da reflexão e compreensão dentro do processo de gestão escolar e a democratização. No entanto, quando se especifica mais para a gestão humanizada, não se percebe tantas publicações.

Entretanto, é possível citar alguns dos autores que auxiliarão na escritura deste trabalho com suas reflexões e perspectivas para a gestão democrática e a humanização nas práticas pedagógicas. Inicialmente, é pertinente citar Luck, autora que sugere que todos os atores participem da gestão, tornando-a democrática por meio de ações conjuntas, interação e diálogo. Bem como Freire, autor que criou uma pedagogia crítica e emancipadora, e busca dentro das práticas pedagógicas transformar a educação e consequentemente o sujeito. Entretanto, ainda é possível citar Libâneo, grande pensador brasileiro, com abordagem interacionista, o qual busca também desenvolver o pensamento crítico, promover a construção do conhecimento valorizando a liberdade colaborativa e intelectual.

Ao se considerar a importância da gestão escolar, suas contribuições e norteamentos em relação às dimensões existentes no espaço educativo, fica perceptível a existência de um pensamento que contemple a coletividade. Nesse sentido, é importante partir de um pressuposto de que a ideia de trabalho em grupo vai além de ações bem realizadas, mas de forma fragmentada. Assim, para que a interação preocupada com o bem comum da escola aconteça, é necessário que a equipe administrativa e pedagógica esteja pensando e trabalhando em consonância, para que a democratização da escola aconteça de forma natural. Trabalho esse, que necessita criar e seguir um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados. Contudo, estas devem priorizar o grupo como um todo, voltando os interesses e os ideais para a vida escolar dos sujeitos que chegam até as instituições de ensino. Pois, é sabido que a escola aparece como um importante espaço para que as pessoas possam se socializar, levando vivências e aprendizados e ao mesmo tempo, se percebe que é nela que podem ser construídas ou produzidas ferramentas que ampliem ainda mais este conhecimento. Nela, é possível afirmar que se vai muito além de uma interação para o desenvolvimento interpessoal, pois, os aspectos cognitivos, a socialização, o ato de aprender e ensinar, bem como de se educar dentro das possibilidades humanizadas de forma coletiva, devem estar presentes. Pois, a LDB 9.394/1996 afirma que “a educação abrange os processos formativos que se

desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (p.1)

Nesse sentido, observa-se que é no espaço educativo que acontecem situações que favorecem para o crescimento cognitivo, mas que só será válido, se for mediado para a construção dele, pelo próprio sujeito em desenvolvimento, o que sugere a prática docente humanizada. Essa prática dentro do espaço escolar é imprescindível, visto que os discentes precisam primeiro transformar-se a si mesmos e depois contribuir para os aspectos sociais que demandam sua participação e intervenção. Essa relação de construção de conhecimento por sua vez, não se dá pelo aprendiz de forma singular, mas pela orientação do docente a partir da sua prática pedagógica.

Para Luck, o diretor passa a ser, “um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos” (2000, p. 16). A partir disso, observa-se que a responsabilidade de gerir um processo educativo é uma tarefa árdua, visto que esse pensamento precisa contagiar, bem como as ações orientadas devem ser constantemente sugeridas aos docentes para que assim voltem suas práticas de forma que torne ambos os lados, protagonistas dessa formação do indivíduo. Para que a gestão consiga ter êxito nas suas ações educativas e proposições, é preciso que se entenda que, “um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência”, assim, o mesmo se torna indispensável” (Luck, 2000, p. 16). na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico”. (Luck, 2000, p. 16).

Nesse sentido, observa-se que a gestão deve acontecer tendo a percepção das relações do aluno enquanto sujeito e das suas vivências, tornando-as ponto de partida para que haja a educação humanizada, assim, ele terá sido visto como um todo. Nessa abordagem, se estende também esse desafio ao corpo docente, que muitas vezes se encontra cansado ou desmotivado, para que receba o aluno dentro de um conjunto, com suas potencialidades, expectativas, deixando de lado a mera transmissão de conteúdo. Entretanto, todo professor deveria, ao menos, experimentar o tratamento humano para verificar, facilmente, que os alunos reagem de modo sempre positivo. Ao se entender esse processo entre gestão escolar, prática docente e resultados de aprendizagem, pode-se levar a compreensão do que é uma prática docente humanizada em sala de aula, a qual aparece como algo desafiador, já que para que ela aconteça, há necessidade de se conhecer o sujeito que está diante da sua prática pedagógica, o qual pode não estar encontrando significado para sua vida.

Paulo Freire e suas Perspectivas para a Educação

Observa-se em Paulo Freire uma grande preocupação com a humanização por meio da interação do aluno com a escola, com o que irá aprender e se são levados em conta os aspectos sociais e culturais que o discente já possui, nesse sentido, Freire afirma que, “jamais se separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade” (1993, p.101-103), também, “respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos.” (Freire, 1993, p. 101-103). Esse é o compartilhamento da aprendizagem que é buscado nas linhas de reflexão da prática docente, inclusive numa perspectiva freiriana, a qual sugere na maioria das vezes que o professor ouça seus alunos para a partir disso ter poder criar práticas inovadoras que contemplem o diálogo sobre o que se está aprendendo. Assim, “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados”, e, entretanto, “tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio.”

Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. “Não só porque se sentem obrigado a fazer alguma coisa dentro da sua escola, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, ” (Freire, 2011, p. 98) mas “num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada”. (Freire, 2011, p. 98).

Observa-se então se que a prática do docente deve abrir o espaço para o processo de escuta de ambas as partes, e que nesse momento do processo os professores também possam estar atentos às dúvidas, dificuldades e demais anseios que os alunos expõem. Diante disso, há o questionamento do porquê não “estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 1996, p.30). Assim, esse reconhecimento tornará alunos críticos e sujeitos a se desafiar no mundo, o qual a partir de um espaço humanizado, criará situações que sejam contempladas também nos demais espaços e momentos da sua vida. Claro que esta prática deve ser vista como um meio de construir conhecimentos entre ambos, se apresentando com equilíbrio, entendendo que “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão” (Freire, 1996, p.65).

Por isso, para se estar no meio educacional, é preciso que os docentes e gestores, sejam criativos, expunham sua criticidade de alguns aspectos sociais, políticos ou econômicos, bem como sobre a educação em si, e em consequência mantenha sempre o espírito reflexivo diante do que ele vive e vê, tanto dentro da escola, como fora dela. Nesse sentido, ainda se ressalta a importância de o gestor escolar “supervisionar atividades administrativas e pedagógicas, promover a integração entre escola e comunidade; conhecer a legislação educacional, buscar meios que favoreçam sua equipe, dentre outras.” (Libâneo 2004, p. 269). Ainda, “no exercício dessas atribuições é importante estar em formação continuada, ou seja, estudar constantemente na busca do aprimoramento e amadurecimento [...]” (Libâneo 2004, p. 269).

Assim, ele poderá reproduzir com seus alunos parte do que é também, o que vem de encontro com o que o aluno já conhece ou vive também. Pois, é sabido que é preciso, por outro lado, reinsistir em quem não pensa que numa prática educativa vivida com afetividade e alegria, advinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras, pois “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (Freire, 2019, p. 53).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está voltada para um olhar mais reflexivo e sensível sobre a prática pedagógica para que esta resulte numa prática mais acolhedora dentro do espaço escolar. Também, esta procura elucidar que a mesma pode acontecer de forma mais efetiva a partir de ações diretas que possam estar colaborando no norteamento das ações educativas por parte dos docentes. Ainda pode-se afirmar que as mesmas serão repensadas sob a perspectiva de Paulo Freire. A pretensão de resultados está ainda numa observação de práticas existentes e numa proposição de uma reflexão ainda maior a partir das concepções de gestão escolar de qualidade e consequentemente na docência e na aprendizagem. Aparecem outras pretensões de resultados importantes, como o de verificar se há a concepção humanista na prática pedagógica dos docentes, identificar nesta concepção as contribuições para o processo de ensino aprendizagem, analisar o comportamento e o pensamento dos docentes diante do processo de pesquisa, oportunizar os mesmos a um olhar reflexivo sobre a temática e criar situações mais interativas e com significados para os alunos. A pesquisa terá abordagem qualitativa e trará resultados de serão tratados e apresentados aos que se interessam pelo assunto, de forma descritiva. A mesma acontecerá com instrumento de coletas de dados, sendo a entrevista e o questionário.

É possível afirmar que essa aposta no tema da gestão escolar humanizada acontece porque ela contribui para que a escola se torne cada vez mais acolhedora, onde sejam garantidos os momentos de interação e o aluno possa se apresentar como um sujeito que seja oportunizado a construir o seu próprio conhecimento. Esse pensamento está fundamentado a partir das minhas vivências enquanto gestor escolar e também a partir das leituras em Paulo Freire, autor que traz uma preocupação para que aconteça uma prática pedagógica voltada a humanização, processo este, que pode se efetivar sobre o olhar do gestor escolar também. A inspiração em Freire se fortalece a partir dos seus pensamentos coerentes com a educação e seu êxito. Um importante pensamento se apresenta como alicerce principal, onde ele diz que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 47). Nesse sentido, observa-se as perspectivas freirianas vem de encontro com a proposta da pesquisa também, visto que esta se preocupa com a construção do conhecimento, a qual deve poder ser proporcionada pela visão democrática ou humanizada do gestor escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev e atual: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

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

LÜCK, Heloisa. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev. /jun. 2000.

AValiação EXTERNA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PLANEJAMENTO PERTINENTE

BASTOS, Patricia Maciel¹
ZWIEREWICZ, Marlene²

RESUMO

Esta produção tem como objetivo discutir o processo de avaliação externa e suas implicações no planejamento de ensino. Tendo como referência a pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa, o estudo sistematiza perspectivas conceituais e as articula à possibilidade de um planejamento pertinente. Como resultado, destaca a relevância de um planejamento que, além de se orientar pelos resultados dos processos avaliativos, estimule o desenvolvimento das competências e habilidades dos diferentes componentes curriculares articulados à realidade local e às demandas globais, condições que denotam a ênfase em um planejamento relevante e significativo.

Palavras-chave: Educação Básica. Avaliação externa. Planejamento pertinente.

INTRODUÇÃO

A gestão educacional no Brasil enfrenta uma série de desafios que impactam diretamente na qualidade do ensino e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Apesar dos esforços de Secretarias de Educação para implementar políticas públicas que visem à melhoria da educação, muitos municípios ainda apresentam resultados insatisfatórios, refletindo a necessidade de uma análise crítica sobre as estratégias adotadas e a proposição de alternativas que melhorem a qualidade da educação.

Diante desse contexto, o presente estudo objetiva discutir o processo de avaliação externa e suas implicações no planejamento de ensino. Com base em uma pesquisa bibliográfica apoiada na abordagem qualitativa, contextualiza a avaliação que vem sendo realizada pelo governo federal e alternativas para que seus resultados possam subsidiar planejamentos que mobilizem práticas que tenham como referência os resultados alcançados e articulem o estudo dos conteúdos curriculares às realidades local e global.

Este trabalho pretende proporcionar uma compreensão acerca da interlocução entre avaliação e planejamento, buscando contribuir para que se observem que esses processos são indissociáveis. Para tanto, destaca a relevância do planejamento com base em uma tríade formada pelos dados dos resultados alcançados nos processos avaliativos, na realidade do contexto de inserção dos estudantes e nas emergências planetárias.

METODOLOGIA

Para discutir o processo de avaliação externa e destacar a relevância de este ser vinculado ao planejamento pertinente, tendo como um dos referenciais os resultados avaliativos, este estudo se ampara na pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa, segundo Macedo (1994, p. 13), constitui o “[...] primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Dessa forma, possibilita o acesso do que já foi estudado sobre o tema, contribuindo com novas descobertas.

Por descrever percepções e vinculá-las a alternativas práticas, o estudo se apoia na abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Rodrigues, Oliveira e Santos (2021), envolve o estudo de situações-problema de caráter social e histórico e que se utiliza de formas de

¹ Estudante do Mestrado Profissional em Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGEb, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. 05299922990@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0006-7202-7781>, <http://lattes.cnpq.br/2780251443011303>.

² Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGEb, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. marlene@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

coleta e análise distintas das utilizadas em pesquisas que adotam um caráter mais rígido, pautado no viés quantitativo, condição que converge com a pretensão do presente estudo.

Avaliação externa e planejamento do ensino na perspectiva da recursividade

Como pode ser observado no contexto escolar, a avaliação constitui “[...] uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas [...]” (Libâneo, 2013, p. 195). Por isso, os processos de avaliação devem priorizar, além da coleta de dados referentes ao rendimento e à progressão, diferentes dimensões do processo educacional para que estejam a serviço “[...] da construção do conhecimento, da harmonia, da conciliação, da aceitação dos diferentes, tendo como premissa uma melhor qualidade de vida” (Behrens, 2005, p. 75).

Operacionalmente, a avaliação na educação “[...] deve ocupar-se da investigação acerca da formação humana e da construção da cidadania, considerando, sobremaneira, questões intersubjetivas constituídas em tempos e espaços específicos” (Marinho-Araujo; Rabelo, 2015, p. 444). A avaliação da aprendizagem, por sua vez, tem como responsabilidade avaliar “[...] o processo de construção da aprendizagem vivenciada pelo educando, tendo como objetivo redimensionar todo o momento das propostas educacionais, servindo como um instrumento educativo fundamental no desenvolvimento humano” (Silva, 2012, p. 2).

Devido à relevância que a avaliação externa vem assumindo nas últimas décadas, é fundamental compatibilizá-la com a autoavaliação, especialmente porque esta consiste em um “[...] exercício realizado em conjunto com outros [...]”, assentado “[...] na lógica do confronto intersubjetivo e ajustado no princípio da reflexão sobre o trabalho desenvolvido para melhorar [...]” a educação (Terrasêca, 2016, p. 167). Esta é a perspectiva que orienta esta produção, no sentido de vincular os resultados do processo de avaliação externa a alternativas para melhorar o processo de planejamento do ensino.

Isso não significa minimizar a tão necessária reflexão sobre a perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária imposta à educação nas últimas décadas, conforme defendem Frigotto e Ciavatta (2003). O que se pretende é auxiliar as escolas a elaborar seus planejamentos tendo com uma das referências resultados da avaliação externa.

Para tanto, defende-se que a avaliação não pode ser resumida a uma estratégia pedagógica para aprovar ou reprovar o estudante, apesar de esta ênfase ainda estar enraizada na realidade atual (Hadji, 2001). Nesse sentido, é preciso ampliar a compreensão sobre o significado da avaliação e explorar alternativas para que o uso de seus resultados colabore com o ensino e retorne ao processo avaliativo de tal forma que colabore para elevação dos índices obtidos, caracterizando um processo recursivo.

Recursividade no processo de avaliação e no planejamento do ensino

O processo de avaliação no Brasil tem como uma das referências o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que constitui um conjunto de avaliações externas em larga escala e que possibilita ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante (INEP, 2025). De acordo com o próprio INEP, esse sistema se utiliza de testes e questionários, aplicados a cada dois anos nas redes pública e privada para identificar os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

Além de possibilitar que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes, os resultados constituem um indicativo da qualidade do ensino brasileiro. Nesse sentido, a avaliação externa oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (INEP, 2025).

Para organização desse processo avaliativo, o INEP disponibiliza em sua página uma série de documentos, entre eles: a Escala de Proficiência do SAEB e as Matrizes de Referência dos componentes curriculares avaliados. Portanto, existe um processo em pauta, cuja orientação está referenciada em documentos disponibilizados pelo próprio INEP.

Para estimular que os resultados desse processo se revertam na melhoria da qualidade do ensino, é necessário refletir sobre as formas de planejamento do ensino. Tendo como referência o potencial recursivo do planejamento do ensino, compreende-se que ele pode ser nutrido pela avaliação externa, mas também que nesse processo podem ser dinamizadas novas possibilidades e potencializadas boas práticas, retornando aos processos avaliativos subsequentes com a melhoria dos índices obtidos.

É diante dessa possibilidade que se defende um planejamento pertinente. Portanto, um planejamento que vincula os conteúdos curriculares às condições de vida dos estudantes, “[...] estimulando o diagnóstico de demandas locais e de emergências globais, a discussão, a descoberta de soluções e intervenções que colaborem para melhorar a realidade e enfrentar suas incertezas” (Zwierewicz, 2023, p. 12).

O planejamento pertinente possibilita aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis para resolução das questões previstas que integram as avaliações de larga escala. Isso porque, ao considerar problemáticas reais, o planejamento do ensino colabora para que os estudantes reflitam e busquem soluções para os entornos em que estão inseridos de tal forma que, implicitamente, se comprometam também com as emergências planetárias, alargando seu potencial de reflexão, o que é indispensável para compreender a lógica implícita nas provas da avaliação externa.

Nesse processo, o planejamento pertinente colabora para um ensino contextualizado, o que é fundamental para a interpretação. Além disso, auxilia os estudantes a observar a conexão entre diferentes condições, o que é fundamental para a compreensão da lógica que orienta a elaboração de cada questão das provas aplicadas no processo de avaliação externa.

Para além da realização das provas, o planejamento pertinente tem sido fundamental para que os estudantes se apropriem dos conteúdos enquanto também se comprometem em melhorar a própria realidade, estando atentos aos seus impactos na realidade global. Essa perspectiva converge com Morin (2011, p. 34) ao afirmar que somente o domínio “[...] das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. Da mesma forma, colabora para “[...] promover um conhecimento capaz de compreender os problemas globais e fundamentais para neles inscrever os conhecimentos parciais e locais” (Morin, 2015, p. 100).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alternativas reconhecendo o potencial da recursividade existente entre os processos avaliativos e o planejamento de ensino são fundamentais para oferecer aos gestores e docentes condições para qualificar o ensino. Além disso, possibilita que este ensino não se desvincule das realidades local e global.

Neste estudo, essa perspectiva foi discutida, tendo como objetivo analisar o processo de avaliação externa e suas implicações no planejamento de ensino. O texto foi tecido com a inclusão de contribuições de autores dedicados ao estudo do processo avaliativo, sendo elucidadas condições que envolvem a avaliação externa e a relevância do planejamento pertinente.

Destaca-se que, além de considerar os resultados da avaliação, o planejamento precisa contribuir para vincular o estudo dos conteúdos curriculares ao que faz sentido para os estudantes, por meio de projetos que incorporem problemáticas reais, e que as soluções criadas em seu desenvolvimento colaborem para a melhoria da realidade local e fortaleçam o compromisso com emergências globais.

Esse tipo de planejamento oferece condições para melhoria dos índices do IDEB, pois amplia a capacidade de reflexão dos estudantes. Além disso, favorece a interpretação, uma das condições determinantes para resolução das questões das provas, enquanto

contribui para formação de estudantes atentos à realidade e comprometidos com soluções que colaborem para a melhoria das condições de vida.

AGRADECIMENTOS

À FAPESC pelo apoio à pesquisa, mediante Edital de Chamada Pública FAPESC Nº 54/2022 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE).

À Prefeitura de Curitiba pelo apoio à pesquisa mediante bolsa concedida ao mestrado.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 4. ed. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302003000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2025.

HADJI, Charles. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 13 maio 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, Neuza Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Unimarco, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawya. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gz8crLXnbW33bgZN5P4zjMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

RODRIGUES, Tatiane; OLIVEIRA, Guilherme; SANTOS, Josely. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49/41>. Acesso em: 13 maio 2025.

SILVA, Tânia Zanatta. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, p. 1-14, 2012. Disponível em: <Http://Periodicos.Ifsul.Edu.Br/Index.Php/Thema/Article/Viewfile/142/69>. Acesso em: 22 nov. 2024.

TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, avaliação externa...afinal para que serve a avaliação das escolas? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 155-174, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016160581>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JyG8tjmmGqZZwPHFDC5s4pr/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas:** inclusão digital, tecnologias assistivas e sustentabilidade no desenvolvimento de Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica. EduCapes. Caçador: UNIARP, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741254?mode=full>. Acesso em: 13 maio 2025.

IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO ESTADO DO PARANÁ

SOUZA, Maria Danieli Ferreira¹

RESUMO

O estudo tem como objeto de investigação a avaliação da Política de Avaliação em Larga Escala - Prova Paraná, implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED-PR. De cunho qualitativo, bibliográfico e documental, tem como objetivo analisar as implicações da política de avaliação em larga escala - Prova Paraná, suas repercussões no debate das políticas públicas e educacionais, a partir da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. Explicitamos que esta pesquisa (em andamento) faz parte de um estudo maior, composto no projeto da tese dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação, (Doutorado em Educação) da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, uma pesquisa em construção. À guisa dos resultados, propomos um olhar reflexivo crítico sobre o método avaliativo contido na política de avaliação em larga escala, da qual, quantifica e mensura os debates nas arenas do que se entende sobre a qualidade da educação no Estado do Paraná.

Palavras-chave: Política de Avaliação. Avaliação em Larga Escala. Prova Paraná.

INTRODUÇÃO

A problemática dessa pesquisa carrega em seus entrelaces a singularidade em um posicionamento reflexivo do pesquisador com as apropriações teórica de Pierre Bourdieu, as construções coletivas e contínuas vêm-se refletindo sobre estudos que tratam das perspectivas das políticas públicas e a organização do Estado, para estruturar as políticas de avaliação em larga escala dentro do campo educacional brasileiro.

Neste sentido, o objeto de estudo se encontra no campo das políticas de avaliação e programas educacionais, sendo necessário compreender esse campo, juntamente com as complexidades que envolvem as relações e os conjuntos de decisões tomada de governos, tornando-se imprescindível tais discussões à medida em que avançam os estudos sobre as políticas de avaliação, suas ramificações e campos de disputas.

Portanto, defende-se que o campo da avaliação educacional no Brasil vem se consolidando como um campo científico, pautado por pressupostos, epistemológicos, ontológicos e axiológicos, voltados à compreensão das relações de poder e disputas que emergem em diferentes contextos, seja no campo educacional, social ou político, tema desta pesquisa.

Alinhado a este enfoque, optamos a investigação sobre as políticas de avaliação em larga escala implantada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná-Pr, materializada no sistema de ensino pela “Prova Paraná”, tendo como observância as políticas de avaliação e o enfoque sobre os condicionantes das estruturas relacionais nos possíveis efeitos da avaliação em larga escala, suas influências e implicações que ocorrem no chão escola.

Nessa perspectiva, argumenta-se que a avaliação das políticas educacionais vai muito além de uma dimensão técnica, porque envolve outras dimensões: política, ideológica, econômica e pedagógica, e que para avaliar uma política em uma perspectiva crítica é imprescindível a participação dos agentes que dela participam. Compreendendo assim, que é um processo dinâmico e multidimensional, que envolve uma complexa inter-relação de fatores entre agentes, contextos, processos, resultados e efeitos.

METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho interpretativo tem como procedimentos utilizados para produção dos dados: análise documental; questionário on-

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. E-mail: danieli.mariaa@hotmailcom ,
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6612-6712>, Lattes. <https://lattes.cnpq.br/8515503923624658>

line, com questões abertas, fechadas e mistas, e entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa são os professores de escolas estaduais dos municípios a microrregião de Irati-Pr, selecionados por meio de uma amostragem intencional, espera-se uma estimativa no alcance de 12 (doze) escolas para a realização da pesquisa, sendo 2 (dois) professores por escolas, totalizando 24 (vinte e quatro) agentes entrevistados. O projeto de pesquisa está passando pelo trâmite burocrático do Comitê de Ética em Pesquisa do CEP-CONEP da UEPG e de outras instituições que regulamentam as pesquisas com seres humanos.

A metodologia que será utilizada é a Análise Textual Discursiva - ATD, de Moraes e Galiazzi (2011), para o futuro tratamento dos dados produzidos. Os resultados da pesquisa poderão evidenciar as seguintes implicações da Prova Paraná nas escolas, a qualidade do ensino representado por meio de índices de avaliação externa, a demanda de trabalho dos professores, além dos efeitos na prática pedagógica abrangentes destas avaliações.

Quanto aos referenciais teóricos, fundamentam-se na avaliação de políticas e programas educacionais como: (Afonso, 2007; Dias Sobrinho (2010); Fernandes, 2010; 2018.) e na Teoria de Bourdieu (1983; 1989; 2002; 2004; 2008; 2009; 2016), entre outros.

Reflexões sobre as avaliações em larga escala na educação pública

A avaliação em larga escala no Brasil, surge e ganhou espaços de discussões a partir dos meados dos anos 80, percebe-se que a Constituição Federal de 1988 no seu Art. 214, explicita com o plano nacional de educação, “os objetivos de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 1988), a Lei traz um ideal na proposta de articular ações integradas com diferentes esferas públicas e privadas para a melhoria da qualidade do ensino, entre outras ações em prol da redemocratização da educação brasileira.

Posteriormente, a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes de Base da Educação-LDB, não menciona a política de avaliação em larga escala, mas traz princípios que defendem que a avaliação deve ser efetivada de formas contínuas e cumulativa, ressaltando que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os aspectos, quantitativos, priorizando o desenvolvimento humano e qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos.

No entanto, a mesma Lei coloca a verificação do “rendimento escolar” de formas abrangentes, dando abertura para possibilidades de estratégias de implementação de diversas políticas, incluindo, as políticas de avaliações diagnósticas em larga escala, que padronizam as formas de aprendizagem dos alunos, desconsiderando a complexa diversidade cultural e social emergente no campo educacional.

Para Fernandes (2009, p.30) “Independente dos sistemas, há atualmente, um reconhecido generalizado e descontentamento relativo à prática que ignorem o papel primordial que a avaliação deve ter no apoio às aprendizagens dos alunos”, esse pensamento se refere aos princípios distorcidos das políticas educacionais que reafirmam um caráter de quantificação do rendimento escolar, deixando de lado, a preocupação com as práticas pedagógicas e os sentidos amplos do papel da avaliação.

Neste sentido, entendemos que cada campo tem suas regras, suas estruturas próprias, com disputas de agentes que atuam no movimento da busca de sentidos, nas relações poder e relações simbólicas, para Bourdieu a estrutura de “[...] um campo é um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam diversas posições” (Catani, *et al.*, 2017, p. 32). Assim se constituem objetivamente e subjetivamente as relações dentro do campo específico e que podem se relacionar com outros campos.

Neste caso, a avaliação de política e programas educacionais, vem sendo objeto de estudos de pesquisadores e é uma, das diversas dimensões de estudos do campo da avaliação. No entanto, antes de adentrarmos na definição de um conceito único em relação a avaliação, precisa-se refletir sobre o mesmo com um conhecimento a priori, aquele que

antecede a reflexão, e a reflexão posteriori, apropriando-se da reflexividade prática dialética para a construção das análises.

Deste grosso modo, a construção histórica das políticas de avaliação no Brasil e suas influências internacionais, constituíram delineamentos de um espaço de luta estruturado por diversos agentes. Sendo que as discussões sobre o campo da avaliação são alimentadas por diferentes perspectivas, interesses, argumentos e princípios de subversão de sentidos, sobretudo os objetivos que carrega em si, o termo avaliação.

A pesquisa em andamento, poderá mostrar a realidade das escolas do Estado do Paraná, no recorte da Microrregião de Irati, a partir dos agentes investigados, as implicações que as avaliações em larga escala carregam, seu ideais, ideologias, interesses e disputas de poder, de um governo gerencialista e mercantil, que utiliza o sistema educacional para atender as demandas das políticas neoliberais e organismos privados, estreitando o monitoramento sobre o que se entende por qualidade educacional, explícitos através dos índices e resultados de dados quantitativos (IDEB) e usa a avaliação em larga escala da “Prova Paraná” para conduzir essa política.

Esses princípios, refletem a ideologia de um Estado mínimo, focado na eficácia e eficiência de resultados, mas que por vezes são incompatíveis com a efetividade e relevância social, para desenvolver uma educação voltada para os princípios de formação humana, trazendo a responsabilização para os professores, gestores e alunos, sobre a qualidade do ensino ofertado nas instituições paranaenses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos avaliar uma política ou um programa educacional, especificamente a “Prova Paraná” precisamos nos envolver em um processo teórico, sistemático e crítico reflexivo de análises, mergulhando nas estruturas das relações de poder existentes e inter-relacionadas, apropriando-se de um espírito de pesquisador objetivando o descortinar de como a avaliação das políticas educacionais podem possibilitar a compreensão das estruturas e das engrenagens políticas que são implantadas, executadas e reinterpretadas em diferentes esferas ou espaços educacionais, bem como, seus significados efeitos atribuídos.

Os resultados da pesquisa, poderão evidenciar as seguintes implicações da Prova Paraná nas escolas, como: a qualidade do ensino representado por meio índices de avaliação externa, a demandas de trabalhos dos professores, a responsabilização e bonificação de agentes, além, de mostrar os efeitos na prática pedagógica envolvendo essas avaliações.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 maio 2025.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Petrópolis: 7ª ed. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 2014.

BOURDIEU, J. P. (org.) **Escritos de educação**. Petrópolis, Editora Vozes 9ª ed. Rio de Janeiro, 1989.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 20011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SOUZA, A. C. Política e Avaliação Educacional. In: BRANDALISE, M. A. T. (org.). **Avaliação Educacional interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020, p. 209-213.

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MEIO AMBIENTE

GARDIM, Lareska Severo Vidotto¹
VICENTE, Andressa Bono²
UJIE, Nájela Tavares³

RESUMO

A presente pesquisa visa avaliar a Prática de Ensino de Ciências e Meio Ambiente que promove uma abordagem interdisciplinar na formação de acadêmicos de Pedagogia. A reflexão para, na e sobre a ação que materializamos é elemento de suma importância para aprimorar os quefazeres da docência. A investigação tem enquadramento metodológico pela pesquisa-ação colaborativa partilhada entre alunos do 1º ano de Pedagogia, pesquisadora iniciante, mestranda e professora/orientadora, que motivadas pela alfabetização científica contextualizada, estabeleceram como objetivos atuar na formação inicial de professores de ciência, na catalogação de obras literárias e na criação de sequências didáticas significativas ao ensino de ciências. Os resultados da prática de ensino evidenciam interdisciplinaridade entre as obras literárias e o ensino de ciência, o que favorece o processo de ensino-aprendizagem, a alfabetização científica e a formação de cidadãos conscientes no escopo do Curso de Pedagogia que reverberarão as aprendizagens construídas na Educação Básica.

Palavras-chave: Pedagogia. Ensino de Ciências. Literatura Infantil. Processo Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado é parte integrante da pesquisa de iniciação científica da primeira autora com fomento da Fundação Araucária, no âmbito do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, vinculada a prática de ensino da disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências e Meio Ambiente. Os dados aqui apresentados contemplam a avaliação da prática de ensino do 1º ano do curso de Pedagogia do ano letivo 2024.

Esta pesquisa tem foco na formação inicial de professores em Pedagogia, numa vertente que considera o acompanhamento, análise e avaliação da prática de ensino primordiais como componente curricular desenvolvidos junto à disciplina Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente, num processo de pesquisa-ação colaborativa. Consideramos que as análises obtidas neste período, permitiram vincular a teoria e a prática, com pressupostos dos autores como Lorenzetti e Delizoicov (2001), Ujii (2019, 2020), Wajskop (2022), Fazenda (2008), Freitas (2025) e Vicente e Ujii (2023).

A Prática de Ensino de Ciências, ao integrar a literatura infantil, propõe um processo dinâmico e significativo para os acadêmicos de Pedagogia. Dessa forma, adota uma perspectiva interdisciplinar, alinhada à construção do conceito de alfabetização científica,

1 Graduada de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná Campus Paranavaí (UNESPAR-Pvaí). Bolsista de Iniciação Científica - Fundação Araucária (FA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8429516685400914>. E-mail: vidottolareska@gmail.com

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pedagoga pela Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí (UNESPAR-Pvaí). Professora da Rede Pública Municipal de Terra Rica-PR. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6200-1526>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1648955797365119>. E-mail: andressabono244@gmail.com

3 Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí (UNESPAR-Pvaí), no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1242945275956878>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3405-4894>. E-mail: najelaujii@yahoo.com.br

conforme os aportes teóricos de Lorenzetti e Delizoicov (2001) que a interdisciplinaridade dispõe um papel crucial na alfabetização científica.

O ensino de ciências por si só transita em diversas áreas do saber, além de possibilitar uma vasta sequência de atividades pedagógicas, de forma a permitir que os alunos conectem conhecimentos de diferentes áreas como ciências, matemática, linguagem, artes e entre outras, promovendo uma compreensão mais holística e integrada dos problemas e fenômenos. Contribuindo com estes fatores, os autores Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 51), mencionam que a escola deve "(...) propiciar iniciativas para que os alunos saibam como e onde buscar os conhecimentos que necessitam para a sua vida diária". Logo a educação deve contemplar o papel científico, ser contextualizada e ligada a experiências do dia a dia, facilitando a compreensão dos conceitos e a sua aplicação prática.

O ensino de ciências deve abordar não apenas os conteúdos tradicionais, mas também a relação entre ciência, tecnologia e sociedade. O papel do enfoque CTS está interligada com o auxílio dos educadores e alunos, visando a compreensão da influência da ciência e os aspectos sociais, culturais e tecnológicos (Ujiie, 2019, 2020).

Deste modo, ressaltamos a importância da avaliação da prática de ensino de ciências, via a pesquisa-ação colaborativa, que propõe o ensino de ciência, a literatura infantil, a educação científica-tecnológica e/ou alfabetização científica como aporte de base, considerando necessário construir uma abordagem formativa, educativa, contextual, inovadora e cidadã.

METODOLOGIA

A pesquisa se configura como uma pesquisa-ação colaborativa, realizada em duas fases principais, junto aos acadêmicos: a catalogação de obras literárias e a elaboração de sequências didáticas, sendo que no ano letivo 2024 participaram da ação 30 acadêmicos do 1º ano do curso de Pedagogia. Na continuidade os dados oriundos das fases são fonte de análise e avaliação pela bolsista de iniciação científica, mestranda engajada e professora/orientadora. Neste estudo em especial, serão apresentadas as análises da fase de catalogação das obras literárias.

Na primeira fase da prática de ensino, os alunos se debruçaram no estudo do aporte de base (ensino de ciências, literatura infantil, educação científica-tecnologia e alfabetização científica), considerando a compreensão dos conteúdos curriculares de Ciências para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; trabalho de campo e consulta a acervo bibliográfico e/ou biblioteca escolar das unidades de Educação Básica; seleção de livros de literatura infantil voltados para o ensino de Ciências; vinculação do livro de literatura ao nível de ensino correspondente e ao conteúdo curricular; e elaboração uma síntese dos livros de literatura infantil encontrados, de acordo com a exemplificação e orientações dadas em aula, a partir dos quais mestranda e bolsistas atuaram na composição do banco de dados de obras literárias voltadas ao ensino de ciências no ano letivo 2024, que neste trabalho será objeto de análise a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo da prática de ensino da disciplina Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente foi realizado em etapas distintas, porém interdependentes. Na primeira fase, os alunos deveriam selecionar três livros de literatura infantil disponíveis nos acervos de unidades escolares. Em 2024, a pesquisa contou com a participação de 30 acadêmicos, resultando na coleta de 90 obras. Após a unificação e catalogação dos materiais, foram excluídos os títulos repetidos, compondo um banco final com 79 obras literárias voltadas ao ensino de Ciências. É importante destacar que, durante a organização das obras por categorias, a contagem por eixo temático não é cumulativa. Isso ocorre porque uma mesma obra pode se encaixar em mais de um eixo estruturante, gerando sobreposição nos dados.

A Tabela 1 apresenta essa distribuição.

Tabela 1 - Distribuição dos livros por eixo de conteúdos estruturantes do ensino de ciências.

EDUCAÇÃO INFANTIL		ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Eixo – RCNEI (BRASIL, 1998)	Nº de livros	Eixo – PCN (BRASIL, 1997) / BNCC (BRASIL, 2018)	Nº de livros
Seres vivos;	34	Ambiente = Terra e Universo	31
Ambiente e fenômenos naturais;	25		
O universo: os lugares e suas paisagens;	7	Ser Humano e Saúde = Vida e Evolução	51
Objetos e processos de transformação;	3	Recursos Tecnológicos = Matéria e Energia	3
Ser humano, saúde e qualidade de vida.	21		
TOTAL	90	TOTAL	85

Fonte: As autoras, com base nos dados obtidos (2024).

Podemos observar que, embora haja 79 livros catalogados, o total de obras atribuídas aos eixos é superior: 90 para a Educação Infantil e 85 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso ocorre porque algumas obras contemplam mais de um eixo. Considerando a catalogação apresentada no quadro acima, identificamos que, na Educação Infantil, 11 obras atendem a dois eixos simultaneamente, enquanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esse número é de 6 obras. Esse dado evidencia uma forte característica de interdisciplinaridade.

Além disso, entre as 11 obras da Educação Infantil e as 6 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 4 delas se destacam por abranger dois eixos de cada etapa, ou seja, duas da Educação Infantil e duas dos Anos Iniciais. São elas: *Jeca, o tatu* – Ana Maria Machado; *os animais do mundinho* – Ingrid Biesemeyer Bellinghausen; *Rinocerontes não comem panquecas* – Anna Kemp & Sara Ogilvie; e *YVY Porã Porau e o rio de mel* – Ângela Hofmann. Esse aspecto pode ser compreendido como um indicador qualitativo, pois revela que tais obras não se restringem a um único tema, mas apresentam potencial para serem exploradas de diferentes formas em sala de aula, promovendo abordagens pedagógicas mais amplas e significativas.

Segundo Fazenda (2008, p.13), deve se ter um olhar interdisciplinar da prática pedagógica. Sendo assim, a interdisciplinariedade encontradas nas obras são vistas como uma possibilidade de revitalização das práticas educativas, destacando a essência de seus processos e nos levando a buscar novas abordagens. Dessa forma, é essencial adotar um olhar interdisciplinar na prática pedagógica, pois isso permite revitalizar o ensino e superar estruturas rígidas e tradicionais. Ao planejar sequências didáticas baseadas em obras literárias, é necessário desenvolver uma postura flexível, aberta a múltiplas interpretações, mesmo que não convencionais. Essa flexibilidade contribui para abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem, favorecendo a aceitação de diferentes perspectivas.

A prática de ensino discutida neste artigo visa promover a alfabetização e o letramento científico, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 321), “[...] a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico”. No entanto, os dados revelam uma lacuna no acervo literário disponível, especialmente em temas como *transformações da matéria, energia e tecnologia* com registro de três obras relacionadas a esses conteúdos tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais, o que pode comprometer a formação de uma visão crítica e abrangente em relação a este conteúdo estruturante. Fica a dúvida se isto ocorre verdadeiramente na produção literária ou se na configuração dos acervos das unidades escolares.

Vislumbramos a existência de temas ligados ao cotidiano infantil, como saúde e seres vivos, mais presentes, no banco de dados de obras literárias 2024, o que é significativo ao ensino de Ciências. No entanto, a baixa representatividade de conteúdos científicos mais complexos limita o contato precoce das crianças e formandos de Pedagogia

com conceitos científicos fundamentais, aspecto que merece atenção e reflexão. A Base Nacional Curricular (2018, p.331), reforça que cabe ao professor criar oportunidades que despertem a curiosidade e o pensamento investigativo. No enfoque CTS, todos os eixos estruturantes têm igual importância, e a ausência de recursos adequados pode levar a um ensino restrito, excessivamente descritivo e pouco exploratório, são pontos que merecem atenção.

Nesta pesquisa, destacamos o uso de obras literárias no ensino de Ciências com enfoque CTS como compromisso formativo e educativo (Ujiie, 2019, 2020).

Assim, estudos anteriores de Vicente e Ujiie (2023, p.11) esclarecem que a prática de ensino materializada prevê a importância da articulação entre literatura infantil e o ensino de Ciências, valorizando ações interdisciplinares. Reforçando a ideia de uma prática de ensino que não se limita apenas a transmitir conteúdos, mas tem como objetivo formar professores pesquisadores no ensino de ciência e mediadores da alfabetização científica. Além disso, a ação docente e a prática de ensino articulam teoria e prática, no processo formativo e educativo dos acadêmicos de Pedagogia via ensino com pesquisa e/ou pesquisa com ensino, com intuito de potencializar que sejam futuros professores de ciências e investigadores da práxis pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos discutidos, evidenciamos a relevância da integração entre literatura infantil e o ensino de Ciências com enfoque CTS, especialmente na formação de professores de ciências no curso de Pedagogia. Logo a prática de ensino realizada na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente demonstrou que obras literárias, quando bem selecionadas, são essenciais para promoção do letramento científico, neste sentido aprender e ensinar ciências vai além do conteúdo científico e cotidiano, abrindo espaço ao sensível e interconexões variadas. Outrossim, a carência de títulos literários voltados a determinados eixos estruturantes das ciências, como os que tratam de tecnologia e transformações da matéria, revela a necessidade de ampliação e diversificação do acervo disponível nas unidades escolares que compuseram o escopo da investigação.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Estadual do Paraná e a agência de fomento Fundação Araucária pelo apoio na realização desta pesquisa. Estendemos nossa gratidão aos acadêmicos de Pedagogia coparticipantes da pesquisa via prática de ensino. Também agradecemos às escolas que colaboraram disponibilizando seus acervos literários, fundamentais para a execução desta prática. Por fim, nosso reconhecimento aos autores e autoras das obras literárias catalogadas, que corroboram enriquecendo o ensino de ciências com conhecimento, sensibilidade e literacia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Práxis).

FREITAS, Rafael Almeida de. Ensino de ciências para crianças: implicações da atividade docente para a (trans) formação humana e socioambiental. **Sisyphus Journal of**

Education, v. 13, n. 1, p. 94-115, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.25749/sis.38165>. Acesso em: 1 abr. 2025.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio** – Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, p. 1-17, jun. 2001.

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e formação de professores em contexto:** asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba-PR: CRV, 2019.

UJIIE, Nájela Tavares. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS**. Ponta Grossa-PR 2020.

VICENTE, Andressa Bono; UJIIE, Nájela Tavares. Prática de ensino literatura infantil e ensino de ciências: análise e avaliação dos contributivos educativos e formativos.

Professare, v. 12, n. 2, p. e3049-e3049, 2023. DOI: 10.33362/professare. v12i2.3049. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3049>. Acesso em: 1 abr. 2025.

WAJSKOP, Gisela. **Ciências da natureza:** práticas educativas na educação infantil.

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/ciencias-natureza-praticas-educativas-primeira-infancia/>. Acesso em: 1 abr. 2025.

GRUPO DE TRABALHO VII: TECNOLOGIAS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE

Coordenação do GT VII: Dr. Joel Cezar Bonin (UNIARP)
Coordenação do GT VII: Dr. Valdir Lamim Guedes Junior
(UDESC)

CENÁRIOS ANIMADOS NO GEOGEBRA COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

VARELA, Hiolene¹
SILVA, Madalena Pereira da²

RESUMO

Este resumo apresenta uma proposta de pesquisa de mestrado profissional em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). O estudo investiga o uso de cenários animados criados com o software GeoGebra como estratégia pedagógica para promover uma aprendizagem mais significativa da Matemática na Educação Básica. O objetivo é compreender como as tecnologias digitais interativas podem apoiar os estudantes na visualização de conceitos, no desenvolvimento do raciocínio lógico e da criatividade, e na construção ativa do conhecimento. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza intervenção, está sendo planejada para ser realizada com uma turma do Ensino Médio de uma escola pública de Caçador-SC. Espera-se que o uso do GeoGebra contribua para tornar as aulas mais interativas e relevantes, favorecendo o engajamento dos estudantes e aprofundando sua compreensão dos conteúdos matemáticos.

Palavras-chave: GeoGebra. Cenários Animados. Ensino de Matemática. Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

Ensinar matemática tem se mostrado um grande desafio, mesmo com tantas ferramentas que podem facilitar o trabalho do professor. Atualmente, vemos estudantes que chegam à escola com um certo domínio de tecnologias, o que muda a forma como eles aprendem e se relacionam com os conteúdos. Diante disso, é fundamental que os professores explorem os recursos digitais disponíveis e busquem novas formas de ensinar, tornando a matemática mais próxima da realidade e do jeito de aprender dos estudantes.

“O uso de tecnologias está sendo cada vez mais vinculado à prática pedagógica. E, nesse contexto, o software GeoGebra é uma ferramenta de apoio ao conhecimento matemático, pois reúne recursos de geometria, álgebra e cálculo” (Lacerda, 2018, p.30). O GeoGebra é um programa gratuito e interativo, de uso simples, que pode ser explorado mesmo por quem não tem muita experiência com informática. Ele permite que professores e estudantes construam juntos as atividades, utilizando tanto as ferramentas visuais quanto comandos digitados diretamente na barra de entrada.

Por ser um programa interativo, o GeoGebra permite que os objetos criados sejam movimentados e modificados com facilidade, o que dá vida às construções e possibilita a exploração de conceitos matemáticos de forma visual e dinâmica. Essa característica “[...] está atrelado ao controle deslizante, ferramenta que cria uma variável dentro de um intervalo pré-estabelecido pelo operador, que pode determinar como ele variará, de acordo com um incremento” (Basniak, p. 46, 2020).

Construir objetos no GeoGebra a partir de conceitos matemáticos estimula os estudantes a refletirem sobre as representações que criam, promovendo um processo constante de investigação e descoberta dos elementos matemáticos envolvidos. Diante disso, este trabalho tem como objetivo investigar o uso de cenários animados criados no GeoGebra como estratégia para tornar a aprendizagem da matemática mais significativa.

METODOLOGIA

Este trabalho está sendo desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa-intervenção voltada ao ensino de Matemática na Educação Básica. A

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). hiolenev@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-5759-2728>, <http://lattes.cnpq.br/0773172095872851>

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). madalenapereiradasilva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

ideia começa do ponto de vista que os estudantes aprendem quando têm a oportunidade de visualizar, manipular e experimentar os conteúdos, tornando a aprendizagem mais significativa.

A intervenção será realizada com uma turma do Ensino Médio em uma escola pública localizada no município de Caçador/SC, envolvendo aproximadamente 25 estudantes. Os participantes serão convidados a realizar atividades práticas com o software GeoGebra, com foco na criação de cenários animados a partir de conteúdos matemáticos abordados em sala de aula, tais como geometria, álgebra e funções. A proposta visa proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizagem mais interativa, estimulando a construção ativa do conhecimento.

Durante a execução da intervenção, serão observados aspectos como o engajamento dos estudantes, o uso criativo das ferramentas digitais e a compreensão dos conceitos matemáticos. A coleta de dados será realizada por meio de registros escritos, anotações de campo, fotos ou vídeos, bem como relatos dos estudantes e do professor responsável. A intenção é analisar de que forma o uso de recursos visuais e interativos pode favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico e da criatividade dos estudantes.

Como o estudo ainda se encontra em fase de planejamento, os instrumentos de coleta e os critérios de análise dos dados serão definidos com mais precisão à medida que a pesquisa avançar.

Vale destacar que, por envolver seres humanos, a pesquisa seguirá os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, com posterior submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição. A participação dos sujeitos será voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo anonimato, privacidade e liberdade de desistência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A busca por práticas pedagógicas que tornem o ensino da Matemática mais atrativo, compreensível e significativo tem sido tema constante nas pesquisas da área. Entre as diversas possibilidades de inovação metodológica, destaca-se o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como aliadas no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando integradas de forma crítica e intencional às práticas docentes.

A aprendizagem significativa, conforme defendida por Ausubel (2003), ocorre quando o novo conhecimento se ancora em estruturas cognitivas pré-existentes, possibilitando uma assimilação mais duradoura. Para que isso ocorra na Matemática, é necessário que os conceitos não sejam apresentados de forma mecânica ou descontextualizada, mas sim por meio de situações que despertem o interesse dos estudantes e favoreçam a compreensão por meio de múltiplas representações.

Nesse cenário, o software GeoGebra desponta como uma ferramenta versátil e poderosa, pois permite a construção de cenários animados e objetos matemáticos interativos, que auxiliam na visualização dos conceitos abstratos da disciplina. O uso desse tipo de tecnologia favorece não apenas a motivação dos estudantes, mas também sua autonomia, criatividade e capacidade de exploração. Segundo Duval (2003), a visualização é uma competência central no pensamento matemático, uma vez que permite ao sujeito transitar entre registros diferentes de representação (gráfico, algébrico, geométrico), o que é fundamental para a construção do raciocínio multirrepresentacional.

O software GeoGebra se destaca no contexto do ensino da Matemática é o GeoGebra, software livre e gratuito de matemática dinâmica que apresenta como principais características sua dinamicidade e facilidade para realizar construções” (Bueno; Basniak, 2021, p. 136).

Assim como qualquer ferramenta tecnológica, o GeoGebra oferece possibilidades para que o estudante construa seu próprio conhecimento. No entanto, ele não ensina por conta própria é fundamental que o professor planeje situações de uso intencionais para que a aprendizagem realmente aconteça (Santos *et al.* 2020).

“O GeoGebra apresenta como principais características dinamicidade e facilidade para realizar construções, permite a construção de pontos, vetores, segmentos, funções, cônicas e outros objetos matemáticos [...] (Basniak, 2020, p.45). O software atua, portanto, como uma ferramenta de apoio ao aprendizado da Matemática, a partir dos conteúdos trabalhados pelo professor.

Para Bueno e Basniak (2021) construir objetos no GeoGebra com base em conceitos matemáticos possibilita que os estudantes analisem as representações criadas, incentivando um processo contínuo de exploração e questionamento sobre os elementos matemáticos que podem ser aplicados nessas construções.

“O software GeoGebra foi criado para ser usado em sala de aula em 2001, por Markus Hohenwarter e vem se firmando como tecnologia contemporânea para o ensino de Matemática” (Dias, 2020, p.18). O autor também destaca que o programa tem passado por atualizações constantes, tornando-se cada vez mais interativo e inovador. Essa evolução tem contribuído significativamente para despertar o interesse dos estudantes, especialmente quando o GeoGebra é utilizado como ferramenta de apoio em conteúdos específicos da Matemática.

“Uma ferramenta bastante utilizada no GeoGebra é o controle deslizante, o qual determina uma variável numérica, dentro de um intervalo pré-estabelecido pelo operador, que varia de acordo com um incremento, também determinado pelo operador” (Santos; Basniak, 2021, p. 5). Nesse contexto, Bueno e Basniak (2020) explicam que os cenários animados são construídos no software GeoGebra a partir do uso dessa ferramenta. O controle deslizante possibilita definir uma variável que pode ser ajustada automaticamente, conferindo movimento e dinamismo às construções, o que enriquece o processo de visualização e exploração de conceitos matemáticos.

Autores como Borba e Villarreal (2005) reforçam a importância do uso das tecnologias no ensino de Matemática ao destacarem que a presença desses recursos modifica não apenas as formas de ensinar, mas também as de aprender e de produzir conhecimento. Para os autores, ensinar Matemática com tecnologias implica considerar as interações entre sujeitos, artefatos e saberes matemáticos, de modo a criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e dialógicos.

A inserção do GeoGebra nas aulas de Matemática pode contribuir para a constituição de cenários de investigação, nos quais os estudantes são desafiados a levantar hipóteses, testar ideias e construir argumentos com base na manipulação dos objetos. De acordo com Ponte, Brocardo e Oliveira (2013), esse tipo de abordagem permite transformar a sala de aula em um espaço investigativo, no qual o erro é compreendido como parte do processo e a mediação do professor ganha centralidade na construção de sentidos.

Além disso, o desenvolvimento de atividades com cenários animados favorece o trabalho com resolução de problemas e modelagem matemática, estratégias apontadas por Lorenzato (2006) como essenciais para uma prática pedagógica emancipadora. O autor argumenta que o ensino da Matemática deve estar conectado à realidade dos alunos, promovendo o pensamento crítico e a capacidade de análise.

É importante ressaltar que o uso de tecnologias como o GeoGebra não garante, por si só, a melhoria da aprendizagem. Como afirmam Valente (1999) e Almeida (2012), a eficácia pedagógica desses recursos depende da intencionalidade didática, do planejamento docente e da integração das ferramentas ao currículo, de forma coerente com os objetivos de aprendizagem.

Nesse sentido, entende-se que a formação do professor é um fator determinante para que o uso das tecnologias digitais seja efetivo e emancipador. O domínio técnico da ferramenta deve estar aliado à compreensão de suas potencialidades pedagógicas, favorecendo a construção de práticas inovadoras e críticas que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, o referencial adotado nesta pesquisa fundamenta-se na perspectiva de que o uso de cenários animados com o GeoGebra pode contribuir para a construção de uma

aprendizagem mais ativa, participativa e significativa, valorizando o papel do estudante como sujeito do processo e o professor como mediador atento e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa surge da necessidade de aproximar a Matemática da realidade dos estudantes, tornando as aulas mais interessantes e participativas por meio do uso de recursos digitais. A proposta de trabalhar com cenários animados no GeoGebra apresenta-se como uma estratégia promissora para tornar os conteúdos mais visuais, interativos e significativos, favorecendo o engajamento e a compreensão dos conceitos.

Embora o estudo ainda se encontre em fase de planejamento, a expectativa é de que a intervenção contribua para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da autonomia dos estudantes. A construção ativa de objetos matemáticos no software, mediada por uma prática docente intencional, pode promover aprendizagens mais profundas e contextualizadas.

Espera-se também que esta investigação traga contribuições para outras práticas pedagógicas no ensino de Matemática, evidenciando que a inserção crítica das tecnologias digitais pode enriquecer a mediação docente e transformar a sala de aula em um espaço mais criativo e significativo para todos os envolvidos.

AGRADECIMENTOS

A Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina pela concessão de bolsa de estudos (Fapesc).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias e formação de professores: repensando caminhos**. Campinas: Papirus, 2012.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BASNIAK, Maria Ivete. A construção de cenários animados no GeoGebra e o ensino e a aprendizagem de funções. **Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo**, v. 9, n. 1, p. 43-58, 2020.

BUENO, Adrieli Cristine; BASNIAK, Maria Ivete. Construcción de escenarios en GeoGebra en la movilización de conocimientos matemáticos por alumnos con altas habilidades/superdotados. **Paradigma**, v. 41, n. 2, 2020.

BUENO, Adrieli Cristine; BASNIAK, Maria Ivete. Cenários animados no GeoGebra e o estudo de funções por estudantes com altas habilidades/superdotação. **TANGRAM-Revista de Educação Matemática**, v. 4, n. 1, p. 134-154, 2021.

BASNIAK, Maria Ivete. A construção de cenários animados no GeoGebra e o ensino e a aprendizagem de funções. **Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo**, v. 9, n. 1, p. 43-58, 2020.

BORBA, Marcelo de Carvalho; VILLARREAL, M. Elena. **Tecnologias digitais e a organização do ensino por meio de investigações matemáticas**. São Paulo: Autêntica, 2005.

DIAS, Maria Valdinéia Gonçalves Luiz. **O uso do Software Geogebra na educação básica: reflexões sobre o que revelam as pesquisas de formação continuada de professores no período de 2008 a 2020**. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Programa de Pós-Graduação em Educação. p.122, 2020.

DUVAL, Raymond. Registres de représentations sémiotiques et fonctionnement cognitif de la pensée. **Annales de Didactique et de Sciences Cognitives**, Strasbourg, v. 8, p. 5-23, 2003.

LACERDA, A. G. O diálogo e o GeoGebra na educação básica: implicações para os jovens futuros professores e sua formação. **Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 29–44, 2018.

LORENZATO, Sérgio. **O ensino de Matemática**: conceitos e reflexões. Campinas: Autores Associados, 2006.

PONTE, João Pedro da; BROCARD, Maria João; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, Genilton Ferreira; NASCIMENTO, Adriana Carla de Souza; NASCIMENTO, Arlyson Alves do. O GEOGEBRA APLICADO A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE CÁLCULO DE LIMITES. **Anais CIET: Horizonte**, p.01-15, 2020.

SANTOS, Luan Padilha dos; BASNIAK, Maria Ivete. Construção de cenários animados por estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação como atividade Matemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1-20, 2021.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

MATEMÁTICA EM QUATRO RODAS, CONSTRUINDO UM CARRINHO DE CORRIDA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO, A PARTIR DA METODOLOGIA DE PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR

HORN, Thalles Felipe¹
BLUM, Carla Luciane²
SOUZA, Rosane Batista de³
ALVES, Maria Dolores Fortes⁴
CAETANO, Joyce Jaqueline⁵

RESUMO

O projeto “Matemática em quatro rodas, construindo um carrinho de corrida” teve como objetivo reduzir a evasão escolar e promover a aprendizagem da matemática de forma interdisciplinar com alunos do 2º ano do Ensino Médio, utilizando a metodologia do Projeto Criativo Ecoformador (PCE). Embasado na teoria da complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação, o projeto integrou áreas como Física, Matemática, Educação Financeira e Empreendedorismo. As etapas incluíram pesquisa, planejamento, busca de patrocínio, desenvolvimento e apresentação de um carrinho de rolimã para a Corrida Maluca. Com apoio da comunidade, os estudantes vivenciaram um processo colaborativo, aplicando conhecimentos teóricos em um contexto prático e real. A experiência favoreceu o protagonismo juvenil e o aprendizado significativo, ao conectar teoria com vivências cotidianas. O projeto demonstrou que abordagens transdisciplinares e práticas contribuem para o desenvolvimento ecoformador e engajamento dos alunos na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Interdisciplinaridade. Projeto Criativo Ecoformador.

INTRODUÇÃO

O projeto de ensino “Matemática em quatro rodas, construindo um carrinho de corrida” foi desenvolvido em 2024, em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio, de um colégio estadual do município de Guarapuava/PR. A proposta teve como o objetivo diminuir a evasão escolar e promover o ensino e aprendizagem da matemática de estudantes do 2º ano do Ensino Médio, de modo interdisciplinar, por meio da metodologia do Projeto Criativo Ecoformador (PCE), promover a aprendizagem de conteúdos matemáticos de forma contextualizada, utilizando o carrinho de rolimã como estratégia didática. A escolha da metodologia do Projeto Criativo Ecoformador (PCE) visou contextualizar o ensino dos conceitos escolares com conceitos cotidianos dos estudantes, por meio de uma abordagem transdisciplinar e valorizando a participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Deste modo, a proposta tem como resposta à seguinte questão: como tornar o ensino de conteúdos matemáticos significativo e próximo da realidade dos estudantes do 2º ano do Ensino Médio, promovendo o protagonismo e participação escolar?

A proposta do projeto foi estruturada para promover, também, a interação social, envolvendo pais dos estudantes e membros da comunidade local, empresários, que compartilharam suas experiências e conhecimentos sobre a elaboração do carrinho de rolimã e estratégias de obtenção de recursos para a construção do mesmo, incluindo design, marketing, aerodinâmica, etc. Nesse contexto, os professores de matemática e física atuaram como mediadores, orientando os estudantes durante a realização das

¹ Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-Unicentro/PR, hornthalles13@gmail.com, 0009-0008-2838-4663, <http://lattes.cnpq.br/2004778808814111>.

² Universidade Estadual do Centro Oeste, Unicentro-PR, cblum@unicentro.br, 0000-0002-8655-7840, <http://lattes.cnpq.br/0863582713179217>.

³ Secretaria de Estado da Educação de Alagoas- SEDUC/AL, rosanebatistasouza87@gmail.com, 0000-0001-6566-5191, <http://lattes.cnpq.br/9070491148124765>.

⁴ Universidade Federal de Alagoas, mdfortes@gmail.com, 0000-0002-2292-8518, <http://lattes.cnpq.br/4130544132802418> link do currículo lattes.

⁵ Universidade Estadual do Centro Oeste, Unicentro-PR, joyce@unicentro.br, 0000-0002-5937-9284, <http://lattes.cnpq.br/6868799162220668>.

atividades práticas e possibilitando a conectividade dos conceitos matemáticos com a realidade da construção do carrinho de rolimã. A atividade prática permitiu que os estudantes generalizassem os conceitos matemáticos e as fórmulas de física e conhecimentos de educação financeira em situações cotidianas contextualizadas.

Dessa forma, o projeto justifica-se pela sua relevância para a Educação Matemática ao promover uma aprendizagem significativa, que articula teoria e prática, estimula a autonomia dos estudantes e valoriza os saberes familiares e culturais presentes na comunidade escolar.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação, complementada por pesquisa bibliográfica. Conforme destaca Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação educacional constitui-se, sobretudo, como uma estratégia voltada ao desenvolvimento de professores e pesquisadores, permitindo que utilizem suas investigações para aprimorar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, promover melhorias na aprendizagem dos estudantes. O grupo focal foi utilizado como instrumento para obtenção de informações junto aos estudantes do ensino médio, com o objetivo de captar percepções que contribuiriam para uma compreensão mais aprofundada sobre a temática em estudo. A escolha da construção de um carrinho de rolimã como fio condutor do processo de ensino permitiu que conteúdos matemáticos e de física fossem mobilizados de forma prática, interdisciplinar e colaborativa. O projeto teve como marco o desenvolvimento de uma corrida denominada “Corrida Maluca”, na qual os estudantes construíram protótipos com o apoio da comunidade local, familiares e empresários, que também contribuíram com conhecimentos sobre design, aerodinâmica, marketing, captação de recursos e outros elementos aplicáveis ao desafio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A metodologia do Projeto Criativo Ecoformador (PCE), conforme descrita por Nogara *et al.* (2021), representa uma proposta pedagógica inovadora, com foco na ação e implementação de projetos dentro das escolas. O PCE se caracteriza por um modelo que integra os princípios da complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação, direcionando a prática pedagógica para estratégias que considerem a realidade, os interesses e o contexto de vida dos estudantes.

De acordo com Nogara *et al.* (2021) a base filosófica do PCE se baseia na complexidade dos sistemas educacionais, que são compostos por múltiplos fatores interconectados e que exigem abordagens pedagógicas holísticas, e na transdisciplinaridade, que defende a integração de saberes de diversas áreas do conhecimento, ultrapassando as fronteiras tradicionais entre disciplinas. A ecoformação, por sua vez, foca na formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e no meio ambiente, alinhando o processo educacional com a necessidade de formação crítica e transformadora.

A estrutura do PCE é fundamentada em sete organizadores conceituais que orientam a implementação e a gestão dos projetos pedagógicos. São eles: Organização Estratégica de Materiais, Legitimação Teórica e Pragmática, Metas como Eixo Norteador, Rotas e Itinerários, Coordenadas Temporais ou Plano, Avaliação Emergente e Polinização. Estes organizadores se constituem como elementos fundamentais para a organização do ensino e aprendizagem.

Durante o desenvolvimento do projeto “Matemática em quatro rodas, construindo um carrinho de corrida”, esses elementos estiveram visivelmente presentes:

- Pensamento organizador: “enquanto alguns ficam paralisados pelo medo, os vencedores encontram força na coragem de seguir em frente”, isso impulsionou os estudantes na estratégia de planejamento e realização das metas.

- Epítome: mencionou-se “trazer a sociedade ao colégio e levar a educação à comunidade, bem como, mostrar a força da mobilização, união e trabalho em equipe por meio de um projeto esportivo e educativo”.

- Legitimação teórica: abordou-se a educação financeira, fórmulas de Física, os 17 princípios do trabalho em equipe, o empreendedorismo, o manual do mundo: tutorial para fazer o carrinho de rolimã e o regulamento da Corrida Maluca.

- Legitimação Pragmática: mencionou-se o Regulamento da Competição e do Evento Educatech, a moral da Sociedade e Legislação Brasileira e o Regulamento interno do colégio.

- Perguntas geradores: Como promover o protagonismo dos estudantes trazendo-os para o contraturno escolar para realizar as ações do projeto? Como envolver a participação da comunidade escolar nas ações do projeto?

- Metas: traçou-se as seguintes a saber: construir o melhor carrinho e vencer a corrida Maluca, desenvolver a melhor fantasia e ser premiado pela criatividade, aproximar a escola da comunidade, desenvolver ambiente amigável e solidário entre os estudantes, promover o espírito de equipe e o trabalho coletivo.

- Eixos norteadores: Estudo para arrecadação de fundos resultou na realização de uma feijoada feita e vendida pelos estudantes no colégio em um sábado.

- Itinerários: definiu-se as ações e prazos as mesmas, sendo elas: definições iniciais, planejamento e separação das tarefas, orçamento e patrocínio, desenvolvimento do protótipo, design e divulgação e apresentação realizadas durante os meses de junho a outubro de 2024.

- Avaliação emergente: surgiram as ideias para análise como: reduzir o peso, aumentar a aerodinâmica, retirar o freio, abaixar o CG, pneus mais estreitos, rodas mais leves, marketing nas redes sociais, patrocínio, desfile e testes, chassi em uma loja da cidade.

- Palavras articuladoras: Engajamento, protagonismo, transformação conscientização, mobilidade e valores.

- Polinização: Realizou-se pelas redes sociais, por meio de fotos, notícias em Jornal eletrônico, desfile no colégio e por meio da premiação Educatech.

Assim sendo, a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) nas palavras de Zwierewicz e Torre (2019, p. 52) “nasce como uma das possibilidades para aproximar currículo e realidade, além de articular teoria e prática, mobilizando uma educação a partir da vida e para a vida”.

Viver, ver e atuar no mundo pressupõe uma educação para a vida a partir da vida, de maneira a encontrar ressonância na perspectiva epistemológica, que tem o conhecimento na interface com a vida, e a consequente articulação contínua entre a teoria e a prática. (Vestena; Guérios, 2022, p.84)

RELATO DA EXPERIÊNCIA: O CARRINHO DE ROLIMÃ

Ao assumirem as duas turmas de 2º ano do Ensino Médio no ano letivo de 2024 em uma cidade localizada em Guarapuava/PR, com 63 estudantes, os professores de Matemática e Física constataram a evasão escolar de alguns alunos e as diferentes dificuldades de compreensão dos conteúdos de Matemática e Física, o que motivou o desenvolvimento do projeto por meio da utilização da metodologia do Projeto Criativo Ecoformador (PCE) para o aprendizado prático do conteúdo trabalhado no momento, especificamente os de matemática para o Ensino Médio.

A intervenção foi estruturada de maneira que fosse possível a articulação do conhecimento matemático com as outras componentes curriculares, como a Física em que foi possível trabalhar fórmulas utilizadas para melhor elaboração do carrinho de rolimã, conforme o disposto no tutorial de construção proposto por Thenório, (2024). Desta forma, o cronograma foi planejado para complementar cada etapa necessária de maneira coesa e alinhada aos objetivos pedagógicos. Essa articulação entre saberes evidencia, como propõe Nogara *et al.* (2021), a relevância da transdisciplinaridade dentro do PCE, rompendo com os limites disciplinares tradicionais e aproximando os conteúdos escolares da realidade dos estudantes.

O projeto foi idealizado entre os meses de junho a outubro 2024 em sala de aula e

também em horário contraturno escolar. A participação dos estudantes no contraturno promoveu a integração com pessoas da comunidade escolar, as quais vieram ao colégio expor seus conhecimentos sobre aerodinâmica, funcionamento do motor, a exemplo, de outros conteúdos explorados. Essa integração proporciona aos estudantes uma experiência de aprendizagem significativa, relacionando o conteúdo teórico com práticas do dia a dia. A proposta, nesse sentido, dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ao permitir que os estudantes mobilizem conhecimentos matemáticos em situações do cotidiano, ampliando a compreensão sobre o uso das medidas em contextos reais.

Com base na abordagem ecoformadora, o projeto foi estruturado conforme as etapas propostas pelo PCE, proporcionando ao estudante uma participação ativa junto a comunidade escolar. Inicialmente, foi proposto aos estudantes a pesquisa sobre carrinhos de rolimã e seu funcionamento com seus pais e avós, promovendo uma aproximação intergeracional e superando barreiras de comunicação, conforme relatado pelos próprios estudantes. Essa etapa destacou a importância de conectar o aprendizado escolar com a vivência familiar.

Na sequência, iniciou-se a etapa de investigação em que foi realizado um aprofundamento das etapas para construção do carrinho, sendo também verificado os materiais que poderiam ser usados segundo as normas do regulamento da competição, deste modo, discutiu-se quais materiais seriam usados e como seria possível obtê-los, quanto de investimento teriam que dispor para compra de materiais para a confecção do carrinho de rolimã. Em seguida, analisou-se a possibilidade de equipes serem montadas para cada etapa de execução do carrinho de rolimã e apoio, a exemplo, dos patrocínios e trabalho com o orçamento, teste e escolha do piloto.

O processo de análise foi de grande importância visto que os estudantes consolidam os conceitos abordados relacionado com a prática. Foi observado que, à medida que recebiam apoio dos professores, os estudantes passavam a realizar as conversões com maior autonomia, evidenciando o processo de internalização dos conceitos e fórmulas, bem como uso de tabelas para o orçamento financeiro e gerenciamento das compras e pagamentos, e donativos vindos dos patrocinadores.

Na execução prática da proposta houve a troca de conhecimentos entre as gerações. Os estudantes relataram como foi a pesquisa em cada etapa da elaboração do carrinho de rolimã, e muitos compartilharam histórias, além de trocar experiências entre si na sala de aula. A aula, ocorrendo de forma diferente do habitual, proporcionou a análise de quais conceitos matemáticos estavam sendo utilizados no cotidiano e quais outros conteúdos estavam presentes na confecção do carrinho.

A etapa final de elaboração do protótipo os estudantes testaram vários procedimentos referentes ao efeito dos pneus, do peso do carrinho, chassi, etc., testando na rua o tempo de descida do carrinho, pois a descida faz parte da prova (Figura 1).

Figura 1 – Testagem do protótipo do carrinho de rolimã.



Fonte: Foto feita pelos professores de Matemática e Física (2024).

Sendo assim o projeto promoveu a aprendizagem dos conceitos matemáticos pelos estudantes que tiveram a compreensão da teoria com a prática, demonstrando seus conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados e segurança em resolver problemas matemáticos, bem como proporcionou a interação familiar, promovendo a aplicabilidade de perceber a matemática no dia a dia, se tornando assim mais atrativa para os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Matemática em quatro rodas, construindo um carrinho de corrida” teve grande impacto na comunidade escolar ao promover uma aprendizagem inovadora e interdisciplinar. A construção do carrinho permitiu aos estudantes relacionar conceitos matemáticos a situações reais, tornando o aprendizado mais concreto e significativo. Além de desenvolver o raciocínio matemático, o projeto fortaleceu os vínculos entre escola, família e comunidade, valorizando o contexto cultural dos alunos. A metodologia do Projeto Científico-Escolar (PCE) mostrou-se eficaz na construção de saberes contextualizados. Apesar de ter sido aplicado em um contexto específico, a experiência abre caminhos para novas adaptações e pesquisas, reforçando a importância de práticas pedagógicas criativas que integrem teoria, prática e realidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO da Educação. **Base nacional comum curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

EDUCATECH. **Regulamento**. Disponível em: https://linktr.ee/jornada_educatech?utm_source=linktree_profile_share&sid=9997e10d-bed8. Acesso em: 12 ago. 2024.

NOGARA, G. *et al.* **Projeto Criativo Ecoformador: Ações e Implementações nas Escolas**. Editora Acadêmica, p. 217. 2021.

SEED-PARANÁ. **Matemática: Ensino Médio**. 2ed. Editora Ícone Audiovisual Ltda. ISBN: 85-85380-34-9. 232p. Curitiba, 2020. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/fisica.pdf. Último acesso em: 28 nov. 2024.

THENÓRIO, Iberê. **Tutorial para fazer carrinho de rolimã**. Canal Manual do Mundo. Vídeo. 7min02s. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dUEFPZcKQXE>. Acesso em: 12 ago. 2024.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VESTENA, C. L.; GUÉRIOS, E. (2022). Práticas educativas integradoras e transformadoras em tempo de pandemia: a experiência do projeto “Mundo mágico do CMEI na trilha de descobertas”. **Revista Diálogo Educacional**, 22(72).

ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. de L. **Projetos criativos ecoformadores e escolas criativas: conectando seres e saberes**. In: ZWIEREWICZ, M.; SIMÃO, V. L.; SILVA, V. L. S. E. *Ecoformação de Professores com polinização de Escolas Criativas*: Caçador: EdUNIARP, 2019. p. 52-58.

ABORDAGEM BIOÉTICA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

OLIVEIRA, Evelise Faraco de¹
OLIVEIRA, Alexandre Faraco de²
SILVA, Madalena Pereira da³

RESUMO

Este trabalho aborda as questões da bioética relacionadas ao uso das tecnologias digitais por crianças na educação básica. Considerando os avanços tecnológicos e a crescente presença de dispositivos e plataformas digitais no ambiente escolar e no uso doméstico, discute-se a importância de refletir sobre os princípios bioéticos do modelo de Beauchamp e Childress (1979), como autonomia, beneficência, não maleficência e justiça na relação entre a infância e a tecnologia. Essa reflexão insere-se na perspectiva da bioética ampliada de Potter, que enfatiza a responsabilidade com a vida e a sustentabilidade. A pesquisa articula três eixos teóricos principais: a cibercultura e a reconfiguração do sujeito digital (Santaella), os impactos psicológicos da infância hiperconectada (Haidt) e a ética da responsabilidade intergeracional na relação entre ciência, sociedade e vida (Potter). A exposição precoce e desregulada de crianças às tecnologias digitais é analisada como fator de risco ao desenvolvimento integral, podendo comprometer a saúde mental e emocional dos estudantes e violar princípios bioéticos fundamentais. A pesquisa destaca questões como os cuidados de proteção de dados, o impacto sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional, os limites do uso de inteligência artificial e o papel das instituições escolares e familiares na mediação do uso das ferramentas tecnológicas dentro e fora do ambiente escolar. Este resumo buscou articular três fontes teóricas para perceber quais são os aspectos que envolvem a vida escolar na era digital dos estudantes. As referências bibliográficas são baseadas em Santaella (2003; 2022), Potter (2006), Haidt (2024) e Beauchamp e Childress (1979). O estudo adota uma abordagem qualitativa e interdisciplinar, com base em revisão bibliográfica crítica.

Palavras-chave: Bioética, TDIC, Educação básica.

INTRODUÇÃO

Na intenção de compreendermos os sentidos do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) pelos estudantes do ensino fundamental, nos baseamos em três autores para o entrelaçamento do referencial teórico. Lucia Santaella para nos apresentar os algoritmos e como eles funcionam, Jonathan Haidt, psicólogo social que por suas pesquisas nos apresenta uma infância baseada em celular e os jovens hiperconectados e para alinhar as duas frentes, algoritmos e humanos, nos debruçamos aos estudos de Van Rensselaer Potter, para “abrir as portas” para as preocupações sociais relacionadas ao ser humano e o cuidado de si, dentro de uma perspectiva social e humana para os estudantes.

A partir da década de 2010, iniciou-se uma profunda transformação na experiência da infância e da adolescência, impulsionada pela popularização dos smartphones e das redes sociais. Jonathan Haidt (2024) denomina esse processo de “grande reconfiguração da infância” e sustenta que ele está diretamente relacionado ao aumento expressivo de transtornos mentais entre jovens, especialmente a partir de 2012. Segundo o autor, houve uma substituição da infância baseada em interações presenciais, autonomia e brincadeiras livres por uma infância marcada pelo uso precoce de tecnologias digitais, vigilância constante e socialização mediada por telas. Como consequência, “a saúde mental das

¹ Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. evelise.oliveira@educacaolages.sc.gov.br. <https://orcid.org/0000-0002-1513-6838>. <http://lattes.cnpq.br/9545633318986523>.

² Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. afaraco@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-3940-5091>. <http://lattes.cnpq.br/9376121301379527>.

³ Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. madalenapereiradasilva@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>. <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

crianças despencou quando seus cérebros foram reconfigurados por meio do uso precoce e intenso de smartphones” (Haidt, 2024, p. 41).

Essa análise dialoga com os apontamentos de Lucia Santaella (2003), ao destacar que o espaço cibernético, ao mesmo tempo em que amplia as conexões e o acesso à informação, promove uma reconfiguração dos modos de ser, pensar e interagir. Na infância e adolescência, tal transformação é especialmente sensível, pois atua sobre sujeitos em processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Santaella chama atenção para os efeitos ambivalentes da imersão digital, nos quais o excesso de estímulos e a hiperconectividade podem levar à fragmentação da atenção e à dissolução das fronteiras entre o real e o virtual.

A partir de uma perspectiva bioética, unimos os algoritmos de Santaella aos eventos preocupantes com a ansiedade da infância hiperconectada de Haidt, para um diálogo com os princípios da bioética ampliada de Van Rensselaer Potter (2006), que defende o cuidado com a vida em todas as suas instâncias, incluindo a responsabilidade com o futuro da infância. A exposição precoce de crianças e adolescentes a ambientes digitais que fragilizam sua saúde emocional e mental representa, nesse contexto, uma violação de princípios bioéticos como a beneficência e a justiça. Enfatizamos que uma bioética verdadeiramente humanizadora exige que as tecnologias sejam avaliadas não apenas por seus benefícios técnicos, mas por seus impactos sobre a dignidade, bem-estar e a sustentabilidade da vida.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória com base em revisão bibliográfica interdisciplinar. O objetivo é analisar os impactos do uso intensivo de tecnologias digitais por crianças da educação básica, articulando três eixos teóricos principais: a psicologia social do desenvolvimento infantil (Haidt, 2024), a filosofia da cibercultura e da comunicação (Santaella, 2003) e os fundamentos da bioética ampliada (Potter, 2006).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Até chegarmos às tecnologias digitais, atravessamos um longo percurso da sociedade do conhecimento e a nova idade das transformações, para sairmos da idade das trevas e os problemas que a envolveram. Os fatos antecipam-se através da comunicação e educação digital desde o início dos anos 2000. No instante em que passamos a navegar no ciberespaço, criou-se a linguagem e o papel da hipermídia, o qual procuramos a solução de problemas, que até então não surgiram no campo educacional. Aqui, a ruptura se dá na forma, na construção de aprendizagens, no oferecimento aos alunos de bagagem para a decodificação de sinais e busca de novas informações.

No mundo correlacionado, quando os sujeitos se alteram em seus valores e potenciais, o modelo de estudante também entra em crise e se vê em constante mudanças. Passamos a ser sujeitos que navegam, que interagem com o real e o virtual. Utilizando todas as mídias, passamos a ser chamados de leitores imersivos e ubíquos.

Segundo Santaella (2013), o leitor contemporâneo, imerso nas telas digitais, transita por redes interativas em um ambiente de hipermídia que rompe com a linearidade e a fixidez da leitura tradicional. Nessa nova configuração, surgem formas inéditas de socialização, compartilhamento e participação, que reconfiguram os modos de produção e circulação do conhecimento.

A constituição do espaço cibernético contém tecnologia, imagem, textos e navegadores. Atualmente, temos todos os tipos de transição, seja financeira, educacional ou somente navegar pelos mares digitais, esse mar que não tem limites de imagens, ideias, criatividade. Tal qual uma língua que não depende de estarmos conectados, ela acontece simultaneamente à realidade. Entendemos que quem utiliza a internet, seja por celular, computador, acesso ao universo midiático, precisa compreender o seu papel de atuação e não ser dependente da explicação de outros.

Neste texto, os conceitos fundamentais de bioética e o uso das tecnologias, serão discutidos junto aos princípios bioéticos relevantes (como autonomia, beneficência, não maleficência e justiça) e os avanços do uso indiscriminado de tecnologias digitais para crianças e adolescentes.

Como seremos conectados e capazes de aprender virtualmente sem que estudemos ou que sejamos formados para compreender essa nova relação entre real e virtual? Nos estudos que antecipam os movimentos sociais e o uso das tecnologias, destaca-se pela agilidade de sua evolução. As questões que se propagam entre os cientistas e os filósofos e estão relacionadas ao uso de celulares e de como, inserida em todos os contextos da vida humana, poderemos ainda ter a nossa própria opinião. O processo de digitalização dos dados coletados formou um grande panorama de informações que podemos acessar. Neste contexto, Santaella (2022) argumenta que a dataficação representa uma nova maneira de produzir conhecimento, marcada pela digitalização do mundo e pela simulação de fenômenos por meio da inteligência artificial. Contudo, alerta para os riscos desse processo se tornar uma racionalidade hegemônica, sustentada pela crença em transparência e neutralidade absolutas, o que pode obscurecer as dimensões éticas e políticas da vida.

A sociedade em crise tem seus momentos, mas para desafogar a nossa ansiedade acreditamos, em que pese utopicamente, que teremos chance de reverter a situação da escola, e que um novo acontecimento surgirá e voltaremos a estar interligados significativamente, conectados pelo fio condutor que une a teoria, a prática e todas as experiências que teremos durante a pesquisa, tendo a consciência de que seremos sujeitos protagonistas de mudanças sociais e integração da cultural digital, relacionados com os conceitos bioéticos. Quais serão os impactos sociais da educação fundamental?

Para Haidt (2024), houve uma “grande reconfiguração da infância”, marcada pela transição de uma infância baseada na autonomia, no brincar livre e nas interações face a face para uma infância digitalizada, caracterizada pelo controle parental constante e pela socialização mediada por dispositivos móveis. Essa transição coincide com um aumento expressivo nos índices de depressão, ansiedade, automutilação e suicídio entre adolescentes, sobretudo meninas. O autor afirma que “a saúde mental das crianças despencou quando seus cérebros foram reconfigurados por meio do uso precoce e intenso de smartphones” (Haidt, 2024, p. 41).

Haidt sustenta que essa mudança afetou diretamente os processos de desenvolvimento emocional e social dos jovens. A hiperconectividade, aliada à lógica comparativa das redes sociais, gerou um ambiente de constante exposição, julgamento e competição simbólica, especialmente prejudicial durante a adolescência. Além disso, o autor identifica um enfraquecimento dos vínculos reais e da capacidade de enfrentamento de frustrações, bem como um declínio da resiliência emocional.

A análise do autor se ancora em uma série de estudos longitudinais e dados epidemiológicos de diferentes países, com destaque para os Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Austrália. Os gráficos apresentados na obra indicam aumentos substanciais de sintomas de depressão e ansiedade a partir de 2012, concomitantes à popularização do smartphone com acesso irrestrito à internet e à ascensão de redes sociais como Instagram, TikTok e Snapchat. Além do diagnóstico, Haidt (2024) propõe diretrizes práticas para mitigar os efeitos nocivos da digitalização precoce: (1) restringir o uso de smartphones até os 14 anos; (2) proibir o uso de redes sociais até os 16 anos; (3) restaurar o brincar livre e não supervisionado como prática social fundamental para o desenvolvimento; e (4) reduzir o uso de telas nas escolas. Tais propostas visam reequilibrar o cotidiano das infâncias, priorizando experiências no mundo real e relações presenciais como fundamento para o bem-estar e a saúde mental. A contribuição de Haidt se mostra relevante por integrar dados empíricos com propostas pedagógicas, culturais e políticas, chamando a atenção para o papel da sociedade, das famílias e das instituições educacionais na proteção do desenvolvimento da sociedade em tempos de hiperconectividade.

Em 1971, o autor Van Rensselaer Potter introduziu o termo Bioética em seu livro *Bioethics: Bridge to the Future*, a sua proposta estava voltada para a bioética como um

caminho para as ciências biológicas e os valores humanos. Potter buscava integrar conhecimentos científicos e questões éticas para enfrentar os desafios globais relacionados à saúde, sustentabilidade e qualidade de vida. Para Potter, a bioética deveria unir ciência e filosofia para abordar questões que afetam a sobrevivência humana e o meio ambiente.

Potter propõe a bioética como uma ponte entre as ciências biológicas e os valores humanos. Para ele, não basta avançar no conhecimento científico e tecnológico se isso não for acompanhado por reflexões éticas profundas sobre os impactos dessas descobertas na vida humana, na sociedade e no meio ambiente. Ele defende que a ética precisa acompanhar o progresso científico, para evitar que a própria sobrevivência humana seja colocada em risco.

Potter alerta para o risco de a humanidade se autodestruir caso continue utilizando os avanços tecnológicos de forma irresponsável. Ele chama atenção para problemas como a degradação ambiental, a exploração da natureza, o uso indiscriminado de recursos e o crescimento das desigualdades. Para ele, a bioética deve ser uma ética de responsabilidade com o futuro da vida no planeta.

A bioética ampliada proposta por Potter não se restringe ao campo da medicina ou das ciências da saúde. Ela deve considerar todas as formas de vida e seus contextos — biológicos, sociais, culturais e ecológicos. Isso significa respeitar a dignidade humana, mas também reconhecer o valor dos ecossistemas e da vida não humana como parte de uma ética global da sobrevivência.

Outra contribuição importante de Potter é a ênfase na interdisciplinaridade. Para ele, os problemas enfrentados pela humanidade são complexos demais para serem compreendidos por uma única área do saber. Por isso, a bioética deve reunir saberes da biologia, da medicina, da filosofia, das ciências sociais, da educação e da ecologia, entre outros.

Potter acredita que a educação desempenha papel central na construção de uma sociedade mais ética e sustentável. Formar cidadãos capazes de pensar criticamente sobre as consequências de suas ações é, para ele, uma das tarefas mais urgentes da bioética. A educação bioética deve promover o cuidado com o outro, com o ambiente e com as futuras gerações.

Para além da perspectiva ampliada de Potter, é importante considerar também os princípios bioéticos formulados por Beauchamp e Childress (1979), que propõem quatro eixos fundamentais para a análise ética: autonomia, beneficência, não maleficência e justiça. Esses princípios têm sido amplamente utilizados no campo da saúde, mas sua aplicabilidade se estende também às questões educacionais, especialmente quando se trata da proteção de crianças frente aos riscos e desafios impostos pelas tecnologias digitais. No contexto da educação básica, esses princípios contribuem para orientar decisões que busquem o equilíbrio entre o acesso à inovação e o cuidado com o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

No contexto da educação digital, os princípios bioéticos de Beauchamp e Childress (1979) fornecem uma estrutura essencial para orientar práticas responsáveis. O princípio da autonomia refere-se ao respeito pela capacidade crescente das crianças em desenvolver autonomia no uso das tecnologias, o que exige mediação e escuta atenta por parte dos adultos. A beneficência implica promover o bem-estar dos estudantes por meio de tecnologias que ampliem suas possibilidades de aprendizagem e expressão. Por outro lado, a não maleficência exige evitar danos, como a exposição precoce a conteúdos inadequados, o uso excessivo de telas ou a vigilância invasiva. Já o princípio da justiça chama atenção para a necessidade de acesso equitativo às tecnologias, combatendo desigualdades digitais e garantindo que todas as crianças tenham oportunidades reais de participação. Esses princípios ajudam a pensar o uso das TDIC não apenas como uma questão técnica, mas como um desafio ético que envolve o cuidado com a infância em sua integralidade.

Diante das transformações promovidas pela digitalização da vida e da aprendizagem, torna-se fundamental repensar o papel da escola e da formação ética das

novas gerações. A convergência entre os estudos de Santaella, Haidt e Potter revela que os desafios impostos pelas tecnologias digitais vão além da infraestrutura ou da competência técnica: tratam-se de desafios humanos, relacionais e éticos. A escola, nesse sentido, deve atuar como mediadora crítica entre a cultura digital e o desenvolvimento integral dos sujeitos, promovendo uma educação que forme cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e aptos a exercer sua autonomia em meio à complexidade do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura dos autores selecionados permitiu constatar que a digitalização precoce da infância, dentro e fora do ambiente escolar, representa uma inflexão cultural com impactos profundos e ainda insuficientemente compreendidos sobre a saúde mental e o desenvolvimento humano. Jonathan Haidt (2024) demonstra, com base em dados empíricos e clínicos, que o uso intensivo de smartphones e redes sociais está diretamente associado ao crescimento dos índices de depressão e ansiedade entre estudantes do ensino fundamental, principalmente a partir de 2012. Lucia Santaella (2003), contribui para compreender esse fenômeno no contexto mais amplo da cibercultura, evidenciando que o espaço cibernético reconfigura subjetividades, modos de socialização e práticas comunicacionais o que pode ser benéfico, mas também fragmentador e desestruturante, sobretudo em idades críticas do desenvolvimento.

Já a perspectiva bioética de Potter (2006), traz uma lente bioética indispensável ao debate, ao alertar para a necessidade de uma responsabilidade coletiva no cuidado com a vida e com o futuro da sociedade e suas tecnologias digitais. A exposição não mediada e não regulada de crianças e adolescentes a ambientes digitais potencialmente nocivos representa uma falha grave, tanto de famílias quanto de instituições educacionais e do Estado.

Entendemos que há urgência em adotar medidas que promovam um equilíbrio entre o mundo digital e o mundo real na vida, baseando-se em princípios bioéticos, pedagógicos e psicológicos. Isso implica rever políticas públicas, práticas escolares e diretrizes familiares quanto ao uso de tecnologias, de modo a garantir o desenvolvimento integral e saudável das próximas gerações.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pela concessão de bolsa de estudos para a realização da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BEAUCHAMP, Tom L.; CHILDRESS, James F. **Principles of Biomedical Ethics**. New York: Oxford University Press, 1979.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**: como a grande reconfiguração da infância provocou uma epidemia de transtornos mentais. Tradução de Lucas Magdiel. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

POTTER, Van Rensselaer. **Bioética**: ponte para o futuro. São Paulo: Loyola, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Neo-humano**: a sétima revolução cognitiva do Sapiens. São Paulo: Paulus, 2022.

PROJETO MATEMÁTICA VIRTUAL: USO DE VIDEOAULAS NA REDUÇÃO DA DESAFAGEM DE APRENDIZAGEM

HUPALO, Leandro¹
ONEGREIROS, Luciane Aparecida²
HOFMANN, Sabrina³
SCHEFFMACHER, Samira⁴
BONIN, Joel Cezar⁵

RESUMO

Este artigo apresenta o projeto de extensão Matemática Virtual, criado para combater a defasagem na aprendizagem matemática e promover a inclusão educacional de estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Diante de baixos índices de proficiência e altas taxas de abandono escolar, o projeto utiliza videoaulas gratuitas no YouTube®, abordando conteúdos como funções, progressões, estatística e matemática financeira. A pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e descritiva, guiou a metodologia. Os resultados apontam melhoria no desempenho e maior engajamento dos estudantes, além de apoiar o trabalho docente com práticas pedagógicas inovadoras. Conclui-se que a tecnologia é uma aliada importante na democratização do ensino, e propõe-se a expansão do projeto para alcançar um número maior de alunos e escolas.

Palavras-chave: Desempenho escolar. Tecnologia educacional. Ensino híbrido.

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os estudantes brasileiros apresentam baixos níveis de proficiência em Matemática, evidenciando sérias lacunas educacionais. Esse cenário aponta a necessidade urgente de ações que enfrentem diretamente as dificuldades vivenciadas nas escolas públicas, valorizando programas de reforço educacional voltados à matemática, cujo impacto pode ser significativo no desempenho dos alunos (Bassetto, 2019; Santos *et al.*, 2019). A incorporação de tecnologias digitais no ensino matemático surge como uma estratégia promissora, capaz de desenvolver competências essenciais ao século XXI, indo além da simples resolução de problemas. Estudos demonstram que o uso eficaz de recursos digitais melhora o rendimento discente, especialmente em contextos desafiadores (Cintra *et al.*, 2022; Nunes; Lemos; Alves, 2023).

O projeto Matemática Virtual tem como objetivo oferecer suporte adicional aos estudantes, promovendo uma aprendizagem interativa e significativa por meio de videoaulas temáticas e metodologias ativas. Ao alinhar o ensino tradicional com novas tecnologias, busca-se ampliar a compreensão dos conteúdos e incentivar o engajamento contínuo. Justifica-se sua realização pela necessidade de melhorar os indicadores de desempenho e ampliar a equidade educacional. Além disso, o projeto também apoia os professores, fornecendo materiais pedagógicos que fortalecem práticas inovadoras e qualificam o ensino da Matemática (Barboza e Wielewski, 2022; Paula, 2021; Uliana *et al.*, 2023).

METODOLOGIA

O projeto Matemática Virtual adota uma metodologia qualitativa, descritiva e aplicada, conforme os parâmetros de Santos, Meirelles e Silva (2024), utilizando a pesquisa-ação como procedimento investigativo. Essa escolha permite a colaboração entre pesquisadores e participantes na busca por soluções práticas para desafios reais da Educação Matemática (Engel, 2000). Ao envolver diretamente os alunos no processo de

¹ UNIARP. leandrohupalo.lh@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8914-577X>.

² UNIARP. lucianeonegreiros@gmail.com.

³ UNIARP. sabrinahoffmann237@gmail.com.

⁴ UNIARP. sami20129scheff@gmail.com.

⁵ UNIARP. joel@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609>.

ensino-aprendizagem, o projeto estimula a reflexão pedagógica e a superação de dificuldades específicas por meio da prática.

Como estratégia didática, foram produzidas videoaulas gratuitas com duração entre 15 e 20 minutos, disponibilizadas no YouTube®, voltadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (Meira; Lima, 2024). Os vídeos seguem a metodologia de Polya (1962), com etapas de compreensão, planejamento, execução e revisão (Ciríaco *et al.*, 2020), abordando conteúdos essenciais e aplicáveis ao cotidiano. Cada aula é acompanhada de exercícios, promovendo o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes (Braga *et al.*, 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A situação atual do ensino de Matemática no Brasil evidencia uma preocupante defasagem na formação dos alunos que ingressam no Ensino Médio. Segundo o IBGE, em 2013, 52% dos jovens entre 15 e 17 anos que abandonaram a escola não haviam concluído o Ensino Fundamental (Bassetto, 2019). Em Caçador/SC, conforme dados do INEP, a taxa de abandono no Ensino Médio em 2019 foi de 7,7%, com maior incidência na 1ª série, onde 83 alunos deixaram os estudos (INEP, 2023; QEDU, 2024). Além disso, a taxa de reprovação nesse nível foi de 16,2%, evidenciando uma forte correlação entre dificuldades na aprendizagem da matemática e a evasão escolar (Cintra *et al.*, 2022).

Essas dificuldades persistem no ensino superior, onde muitos estudantes enfrentam lacunas significativas na base matemática. Estima-se que 38% dos universitários brasileiros sejam considerados analfabetos funcionais, comprometendo seu desempenho acadêmico (Nunes; Alves, 2023). Nesse contexto, o projeto de extensão Matemática Virtual surge como uma proposta para fortalecer a aprendizagem matemática dos alunos do Ensino Médio, visando prepará-los melhor para os desafios acadêmicos e profissionais futuros.

O projeto contempla videoaulas com média de 15 minutos, abordando temas como funções de 1º e 2º graus, funções exponenciais, progressões aritméticas e geométricas, matemática financeira e estatística. Cada aula combina teoria e prática, com exemplos aplicados ao cotidiano, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades matemáticas fundamentais e para a permanência dos estudantes na escola (Barboza; Wielewski, 2022).

Até o momento, os conteúdos avançam para temas complexos, e nossas expectativas estão centradas na capacidade do material de fomentar um interesse renovado pelos alunos em Matemática, além de estreitar a relação entre a instituição de ensino superior vinculada ao projeto e a comunidade local. As videoaulas foram produzidas com a participação ativa do professor orientador e de acadêmicos bolsistas, o que enriquece a experiência e a pedagogia do projeto, resultando em um canal de conexão entre a universidade e a educação básica (Uliana *et al.*, 2023).

A Figura 1 apresenta uma videoaula disponibilizada no YouTube® e a Figura 2 apresenta algumas listas de exercícios que complementam as videoaulas.

Figura 1 – Exemplo de videoaula.

The image shows a video lesson thumbnail for 'MATEMÁTICA VIRTUAL' by Prof. Leandro Hupalo. The thumbnail includes various mathematical symbols and diagrams. On the right, a screenshot of a video lesson titled 'Aplicação' is shown. The video content includes a problem statement: 'Exemplo 2: Em uma PA de razão 5, cuja soma dos 50 primeiros termos é 6625, qual é o 50º elemento?'. The video shows handwritten calculations for the 50th term and the sum of the first 50 terms.

Fonte: Hupalo (2024).

oferecer um apoio complementar ao ensino tradicional e estimular o protagonismo estudantil.

Além disso, o projeto valoriza práticas pedagógicas inovadoras, com metodologias que dialogam com os desafios contemporâneos da educação. Ao investir em recursos digitais de qualidade, colabora com a formação de cidadãos mais preparados para os estudos e o mercado de trabalho. Entre os desafios, destacam-se a necessidade de avaliar sistematicamente os impactos, ampliar a divulgação entre escolas e produzir conteúdo mais personalizados. Recomenda-se estabelecer parcerias, realizar pesquisas avaliativas e expandir o acervo temático como formas de aprimorar e fortalecer a proposta.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Apoio à Extensão e Cultura (PAEC) da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) “Edital 19/2024”.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Claudemir Miranda; WIELEWSKI, Gladys Denise. Tecnologias digitais na formação do professor de matemática: um olhar para as teses e dissertações no Brasil. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 10, n. 3, p. e22057, 2022. DOI: 10.26571/reamec.v10i3.14162. Disponível em: <https://doi.org/10.26571/reamec.v10i3.14162>. Acesso em: 17 maio 2025.

BARRETO, Saul Rodrigo da Costa; NUNES, José Messildo Viana; ALMOULOU, Saddo Ag. Pesquisa em Educação Matemática: um olhar histórico-filosófico para a formação de professores. **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 24, n. 2, p. 558-599, 2022. DOI: 10.23925/1983-3156.2022v24i2p558-5990. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2022v24i2p558-5990>. Acesso em: 17 maio 2025.

BASSETTO, Camila Fernanda. Background familiar e desempenho escolar: uma abordagem com variáveis binárias a partir dos resultados do Saresp. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 36, p. e0077, 2019. DOI: 10.20947/S0102-3098a0077. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0077>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRAGA, Eduardo dos Santos de Oliveira *et al.* Dentre tantos caminhos, uma escolha: das Tecnologias da Informática na escola às Performances Matemáticas Digitais—Trajetória por programas governamentais brasileiros e projetos de pesquisa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, p. e19110716506-e19110716506, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i7.16506. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16506>. Acesso em: 17 maio 2025.

CINTRA, Daniel Dunck *et al.* A Educação Matemática Crítica na formação inicial de professores como objeto de pesquisa. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, p. e588111335872-e588111335872, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i13.35872. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i13.35872>. Acesso em: 17 maio 2025.

CIRÍACO, Klinger Teodoro *et al.* Nas entrelinhas da pesquisa em Psicologia da Educação Matemática e a formação inicial de professores. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 15, n. 1, p. 1-17, 2020. DOI: 10.5007/1981-1322.2020.e65710. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e65710>. Acesso em: 17 maio 2025.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, p. 181-191, 2000.
DOI: 10.1590/0104-4060.214. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.214>.
Acesso em: 17 maio 2025.

HUANG, Jing; ZHANG, Yong. Research on intelligent teaching model from the perspective of deep learning. **SCIREA Journal of Education**, v. 6, n. 6, p. 214-225, 2021.
DOI: 10.54647/education88296.16506. Disponível em:
<https://doi.org/10.54647/education88296>. Acesso em: 17 maio 2025.

HUPALO, Leandro. Matemática virtual. **YouTube**. 2024. Disponível em:
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLpkkBT8SHNCrBxFEISkkY-yu2YiQfdshO>. Acesso em: 17 out. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2021**: contexto educacional e resultados em língua portuguesa e matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio. Brasília: Inep/MEC, 2023. Volume 1. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf. Acesso em: 17 out. 2024.

MEIRA, Janeisi Lima; LIMA, Evanette Costa Moura de. O laboratório virtual de Educação Matemática na formação continuada de professores de Matemática. **ColInspiração-Revista dos Professores que Ensinam Matemática**, v. 7, p. e2024004-e2024004, 2024.
DOI: 10.61074/ColInspiracao.2596-0172.e2024004. Disponível em: <https://doi.org/10.61074/ColInspiracao.2596-0172.e2024004>. Acesso em: 17 maio 2025.

NUNES, Stella; LEMOS, Maris; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Letramento em Matemática dos alunos brasileiros do 2º ano do Ensino Fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 34, 2023. DOI: 10.18222/eae.v34.9044. Disponível em:
<https://doi.org/10.18222/eae.v34.9044>. Acesso em: 17 maio 2025.

PAULA, Josiane Souza de. Elementos associados à proficiência em Matemática: um estudo aplicado as escolas públicas em Alagoas. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 1, p. 1114-1141, 2021. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v6i1-1487. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v6i1-1487>. Acesso em: 17 maio 2025.

POLYA, George. **Mathematical discovery, 1962**. John Wiley & Sons, 1962.

QEDU. Taxas de rendimento. 2024. **QEdu**. Disponível em:
<https://qedu.org.br/municipio/4203006-cacador/taxas-rendimento>. Acesso em: 17 out. 2024.

RACH, Stefanie; HEINZE, Aiso. The transition from school to university in mathematics: Which influence do school-related variables have?. **International journal of science and mathematics education**, v. 15, p. 1343-1363, 2017. DOI: 10.1007/s10763-016-9744-8. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9744-8>. Acesso em: 17 maio 2025.

SANTOS, Acácio Bento dos; MEIRELLES, Nelson Vieira da Silva; SILVA, Paulo Rogério Barbosa. Proposta metodológica para o ensino cooperativista na educação profissional e tecnológica. **Revista Foco**, v. 17, n. 3, p. e4553-e4553, 2024.
DOI: 10.54751/revistafoco.v17n3-015. Disponível em: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n3-015>. Acesso em: 17 maio 2025.

SANTOS, Mariana Cristina Silva *et al.* Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. **Ciência & Saúde**

Coletiva, v. 24, n. 6, p. 2233-2247, 2019. DOI: 10.1590/1413-81232018246.19582017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018246.19582017>. Acesso em: 17 maio 2025.

ULIANA, Marcia Rosa *et al.* Um Panorama dos Cursos de Formação Inicial de Professores de Matemática no Brasil. **ColInspiração-Revista dos Professores que Ensinam Matemática**, v. 6, p. e2023012-e2023012, 2023. DOI: 10.61074/ColInspiracao.2596-0172.e2023012. Disponível em: <https://doi.org/10.61074/ColInspiracao.2596-0172.e2023012>. Acesso em: 17 maio 2025.

ENSINO DE FÍSICA COM TECNOLOGIA: O PROJETO FÍSICA VIRTUAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM ATIVA

HUPALO, Leandro¹
BARBOSA, Letícia Heloíse dos Santos²
PRATES, Ana Paula³
MACIEL, Lenira⁴
SANTOS, Sandro Luis Salles dos⁵
BONIN, Joel Cezar⁶

RESUMO

O projeto de extensão “Física Virtual” visa superar dificuldades conceituais em Física enfrentadas por estudantes do Ensino Médio, especialmente os que desejam ingressar no Ensino Superior. Diante dos baixos índices de proficiência em Ciências, a iniciativa oferece videoaulas temáticas com linguagem acessível, exemplos do cotidiano e listas de exercícios. Fundamentado na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, o projeto adota uma metodologia qualitativa, descritiva e aplicada, caracterizando-se como pesquisa-ação. As videoaulas são gratuitas e disponibilizadas no YouTube®, promovendo o acesso democrático ao conhecimento científico. Os resultados iniciais mostram que o projeto contribui para reduzir lacunas de aprendizagem, fortalecer a autoestima dos alunos e combater a evasão nos cursos superiores, especialmente nas engenharias. A proposta também valoriza metodologias ativas e híbridas, alinhadas às demandas educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Ensino híbrido. Popularização da ciência.

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão Física Virtual foi criado em resposta aos baixos níveis de proficiência em Ciências observados entre alunos da rede pública brasileira, realidade evidenciada por avaliações internacionais conduzidas pela OCDE (Souza; Moraes; Nunes, 2022). Pesquisas apontam que esse desempenho insatisfatório está relacionado a métodos pedagógicos tradicionais e à carência de recursos didáticos atualizados (Souza Filho; Albas; Gibin, 2018). Com o intuito de contribuir para a superação dessas dificuldades, o projeto oferece videoaulas temáticas voltadas à revisão de conteúdos fundamentais de Física do Ensino Médio, com linguagem acessível, exemplos do cotidiano e atividades complementares.

As videoaulas são disponibilizadas gratuitamente no YouTube®, promovendo a democratização do acesso ao conhecimento científico e fortalecendo os vínculos entre a universidade e a comunidade escolar (Neuenfeldt; Schuck; Rodrigues, 2022). Com a ampliação do uso de tecnologias na educação, especialmente durante a pandemia, a utilização de videoaulas ganhou ainda mais relevância (Anjos; Andrade Neto, 2021). Estudos demonstram que esse recurso contribui para a compreensão de conceitos complexos, estimula a aprendizagem ativa e possibilita a personalização do ensino (Silva; Lopes, 2020; Moreira, 2020).

O projeto também responde aos desafios enfrentados por professores que, muitas vezes, não possuem formação específica em Física, evidenciando a necessidade de formação continuada e de metodologias mais eficazes (Santos *et al.*, 2020). Nesse sentido, o Física Virtual vai além de um reforço escolar: representa uma estratégia inovadora que

¹ UNIARP. leandrohupalo.lh@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8914-577X>.

² UNIARP. heloiseleticia93@gmail.com.

³ UNIARP. anapaulaprates1@gmail.com.

⁴ UNIARP. leniramaci346@gmail.com.

⁵ UNIARP. sallessandro@hotmail.com.

⁶ UNIARP. joel@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609>.

promove a autoestima dos estudantes, amplia suas oportunidades acadêmicas e valoriza o ensino de Ciências como parte fundamental da formação integral (Carvalho; Almeida, 2018).

METODOLOGIA

O projeto consistiu na elaboração de videoaulas focadas em conteúdos básicos de Física do Ensino Médio, com duração de 15 a 20 minutos cada, e disponibilizadas livremente no YouTube®. As videoaulas foram estruturadas para abordar conceitos fundamentais e suas aplicações no cotidiano, ao mesmo tempo em que trabalham para aprimorar a técnica de resolução de problemas, fundamentada nas etapas propostas por Polya (1962): compreender o problema, elaborar um plano, executar o plano e revisar a solução. Cada miniaula foi acompanhada por uma lista de exercícios de fixação, permitindo aos alunos praticarem e consolidar os conhecimentos abordados.

A interação e o engajamento dos alunos foram aspectos fundamentais do projeto, que entende que a aprendizagem é potencializada quando os estudantes participam ativamente do processo educativo. Neste sentido, a utilização de videoaulas como recurso didático visa fomentar não apenas o entendimento teórico, mas também a aplicação prática dos conteúdos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e habilitados a resolver problemas reais por meio da Física (Rodríguez *et al.*, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Atualmente, a qualidade do Ensino Médio no Brasil revela-se insuficiente para preparar os alunos para os cursos de engenharia, refletindo-se em deficiências no aprendizado de disciplinas fundamentais como Cálculo, Física, Química e Álgebra Linear (Rodrigues *et al.*, 2012). Essas deficiências muitas vezes resultam em reprovações nas disciplinas iniciais e podem levar à desistência da graduação. Professores de engenharia afirmam que é difícil aprofundar conteúdos devido à falta de conhecimentos básicos (Schwertl; Goedert, 2005).

Para remediar essa situação, universidades brasileiras têm implementado cursos de nivelamento no início dos cursos de graduação. Esses cursos visam esclarecer e relembrar os conhecimentos necessários para uma melhor fundamentação nas disciplinas da graduação, minimizando as deficiências acumuladas no ensino fundamental e médio (Rodrigues *et al.*, 2012). Espera-se que isso resulte em uma redução nos índices de reprovação e evasão nas disciplinas relacionadas e um melhor aproveitamento do conteúdo (Brasil, 2003).

A relevância dos cursos de nivelamento foi oficialmente reconhecida em 2006, quando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) os incluiu como indicadores de qualidade educacional (Brasil, 2006). Contudo, a criação de novos cursos de nivelamento levanta questões sobre diversos aspectos, como o conteúdo abordado, o formato (presencial ou à distância), a duração e a metodologia utilizada. Essas considerações são essenciais para garantir a eficácia e a adequação desses cursos às necessidades dos estudantes.

Um estudo recente propõe explorar o ensino híbrido como uma abordagem para o curso de nivelamento em Física, utilizando a Teoria da Aprendizagem Significativa e a Teoria da Assimilação como referencial teórico. O objetivo é desenvolver atitudes e procedimentos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, especialmente em tópicos de Mecânica (Rodrigues *et al.*, 2012). O curso proposto se restringirá apenas ao uso de recursos virtuais, considerando que os alunos já frequentam o Ensino Médio regular presencialmente, visando suprir as deficiências conceituais dos alunos, indo além do mero exercício da lógica numérica (Brasil, 2003).

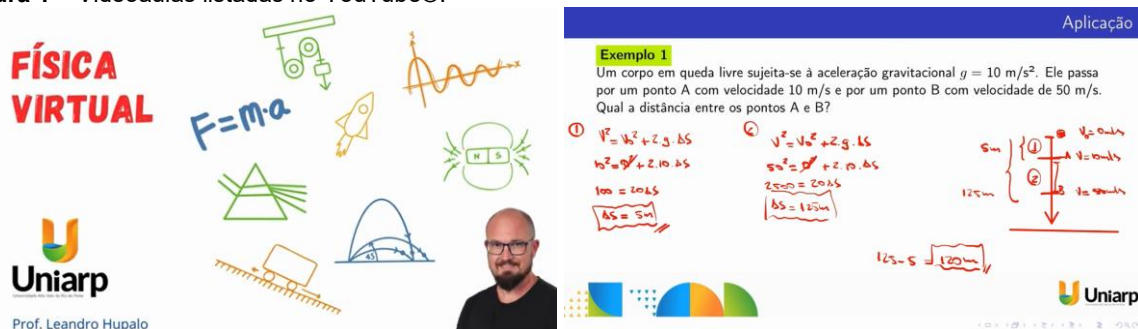
De acordo com a Teoria de Ausubel, o conceito central é o de aprendizagem significativa. Para Ausubel, esse processo ocorre quando uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, interagindo com conceitos específicos já existentes, os quais ele denomina de subsunçores (Moreira; Masini, 2001). A assimilação se dá quando há um relacionamento substancial e não arbitrária entre

o novo conteúdo e o conhecimento prévio do aluno. Esse relacionamento não altera a estrutura cognitiva, mesmo que diferentes símbolos sejam utilizados para representar o mesmo conceito (Moreira; Masini, 2001).

Os conteúdos abordados nas videoaulas, até o momento, foram movimento uniforme, movimento uniformemente variado, queda livre e lançamento vertical para cima, dinâmica, estática, hidrostática, ondas, acústica, reflexão e refração da luz e termodinâmica, com duração média de 15 minutos cada. As videoaulas possuem uma breve explanação dos conceitos de cada conteúdo, seguida de resolução de exemplos e com foco em aplicações no cotidiano, com o objetivo de apresentar a matemática como uma ferramenta de interação entre as demais ciências.

A Figura 1 apresenta uma videoaula disponibilizada no YouTube®.

Figura 1 – Videoaulas listadas no YouTube®.



Fonte: Hupalo (2024).

As videoaulas foram executadas pelo professor orientador a partir das dos materiais e conteúdos previamente organizados pelos acadêmicos bolsistas do projeto, tais como listas de exercícios, slides e edição de vídeo. Espera-se, com esse projeto, aproximar os alunos da educação básica à física, constituindo-se, ainda, como um canal de interação entre a universidade e a comunidade local e regional.

A análise dos resultados do projeto de nivelamento em Física, fundamentado na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, permite estabelecer conexões relevantes com estudos recentes na área educacional. Conforme Silva *et al.* (2019), metodologias que valorizam os conhecimentos prévios dos alunos favorecem a aprendizagem, promovem autonomia e desenvolvem o pensamento crítico. Nesse contexto, o projeto busca construir um entendimento aprofundado em Mecânica, ultrapassando a simples resolução de cálculos e promovendo conexões entre a Física e o cotidiano, o que contribui para a formação de estudantes mais preparados para os desafios acadêmicos e profissionais.

Fialho, Vianna Filho e Schmidt (2018) destacam a importância da integração entre conteúdos e estratégias que enfrentem as lacunas no aprendizado, mencionando os mapas conceituais como recurso eficiente para facilitar a compreensão de conceitos em Química. De modo semelhante, o projeto Física Virtual utiliza videoaulas interativas que incentivam a exploração ativa dos conteúdos e contribuem para a retenção do conhecimento. Gomes, Assai e Arrigo (2022) reforçam a urgência de ações pedagógicas que sanem deficiências acumuladas no ensino básico. Ao incluir exercícios de fixação, o projeto une teoria e prática, em consonância com as diretrizes do Sinaes, visando reduzir a evasão escolar e elevar a qualidade do ensino, especialmente em áreas fundamentais como a Engenharia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Física Virtual surge como uma resposta eficaz à defasagem no aprendizado de Ciências entre estudantes brasileiros, especialmente os da rede pública. Por meio da produção e disponibilização de videoaulas temáticas com linguagem acessível e aplicação prática dos conteúdos, o projeto promove a democratização do conhecimento e amplia as oportunidades de inclusão educacional. Essa iniciativa se mostra relevante diante

da escassez de recursos didáticos adequados nas escolas e das elevadas taxas de evasão escolar. Ao permitir que os estudantes acessem os conteúdos de forma gratuita pelo YouTube®, o projeto contribui para o reforço da aprendizagem, o aumento da autonomia e a valorização da ciência na formação básica.

Além de facilitar a compreensão conceitual, as videoaulas podem melhorar o desempenho acadêmico e favorecer a aprendizagem ativa. No entanto, os resultados iniciais indicam a necessidade de estudos de longo prazo sobre retenção do conhecimento e engajamento dos alunos. Desafios como o acesso desigual à internet e a formação continuada dos docentes ainda precisam ser enfrentados para garantir equidade, inclusão e qualidade no ensino.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Apoio à Extensão e Cultura (PAEC) da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) “Edital 19/2024”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Clarisse de Mendonça de.; CARVALHO, Nathalia Alves de. Avaliação da duração das videoaulas na perspectiva dos alunos do consórcio CEDERJ. In: **24º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. 2018. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/4360.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

ANJOS, Juliana Rodrigues dos; ANDRADE NETO, Agostinho Serrano de. Uma estratégia para o ensino de cinemática em nível fundamental: atividades lúdicas e linguagem de programação. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 6, n. 3, p. 1-23, 2021. DOI: 10.3895/actio.v6n3.12721. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3895/actio.v6n3.12721>. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instruções para elaboração de plano de desenvolvimento institucional**. 2006. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **No ensino médio, 67% dos estudantes têm desempenho crítico em Matemática**. 2003. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=13519&version=1.0. Acesso em: 21 mar. 2024.

FIALHO, Neusa Nogueira; VIANNA FILHO, Ricardo Padilha; SCHMITT, Magda Regina. O uso de mapas conceituais no ensino da tabela periódica: um relato de experiência vivenciado no PIBID. **Química Nova na Escola**, v. 40, n. 4, p. 267-275, 2018. DOI: 10.21577/0104-8899.20160119. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160119>. Acesso em: 16 maio 2025.

GOMES, Camila Santos; ASSAI, Natany Dayani de Souza; ARRIGO, Viviane. Análise de mapas conceituais no ensino de Cinética Química. **# Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2022. DOI: 10.35819/tear.v11.n2.a6219. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/tear.v11.n2.a6219>. Acesso em: 16 maio 2025.

HUPALO, Leandro. Física virtual. **YouTube**. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLpkBT8SHNCqm9NHUdOsfjEwvh9Hi8>. Acesso em: 17 out. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 851-873, 2010. DOI:

10.1590/S0101-73302010000300011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>. Acesso em: 16 maio 2025.

MOREIRA, José Guilherme. Ensinando Física Conceitual—Uma experiência em um Curso de Licenciatura em Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 42, p. e20190258, 2020. DOI: 10.1590/1806-9126-RBEF-2019-0258. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2019-0258>. Acesso em: 16 maio 2025.

MOREIRA, Marcos Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

NEUENFELDT, Adriano Edo *et al.* O uso de Objetos Digitais de Ensino e Aprendizagem Potencialmente Significativos para estimular a criatividade em Ciências Exatas. **Revista Thema**, v. 21, n. 3, p. 740-758, 2022. DOI: 10.15536/thema.14.2017.304-319.415. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/415>. Acesso em: 16 maio 2025.

POLYA, George. **Mathematical discovery**, 1962. John Wiley & Sons, 1962.

RODRIGUES, Alexandre Guimarães *et al.* Curso de nivelamento de física elementar: um projeto inovador de aprendizagem na engenharia. In: **Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, XL**. 2012. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2012/artigos/104431.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

RODRÍGUEZ, Diego Becerra *et al.* Estrategias que apoyan el aprendizaje de la caída libre de los cuerpos. **Revista Espacios**, v. 41, n. 48, 2020. DOI: 10.48082/espacios-a20v41n48p11. Disponível em: <https://revistaespacios.com/a20v41n48/a20v41n48p11.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

SANTOS, Karine da Silva *et al.* O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & saúde coletiva**, v. 25, n. 2, p. 655-664, 2020. DOI: 10.1590/1413-81232020252.12302018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>. Acesso em: 16 maio 2025.

SCHWERTL, Simone Leal; GOEDERT, Noelly Susana. Módulos de matemática básica: uma atividade que vem diagnosticando deficiências e revisando tópicos de matemática básica nos cursos de Engenharia. In: **XXXII—Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. Anais. Campina Grande: UFCG**. 2005. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2005/artigos/SC-5-30482820845-1118750228276.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA, Alexandre Leite dos Santos; LOPES, Suzana Gomes. Licenciatura em ciências biológicas e formação de professores para o ensino de física no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 13, n. 3, 2020. DOI: 10.3895/rbect.v13n3.10008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v13n3.10008>. Acesso em: 16 maio 2025.

SILVA, Fernando Rodrigues da *et al.* A relação da teoria cognitiva da aprendizagem significativa com a concepção de Ensino Médio Integrado na Educação profissional e tecnológica. **Revista Semiárido De Visu**, v. 7, n. 2, p. 179-193, 2019. DOI: 10.31416/rsdv.v7i2.92. Disponível em: <https://doi.org/10.31416/rsdv.v7i2.92>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SOUZA FILHO, Moacir Pereira de; ALBAS, Agda Eunice de Souza; GIBIN, Gustavo Bizarria. Uso de recursos tecnológicos no ensino de ciências: produção de videoaulas didáticos-experimentais pelos futuros professores. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 3, 2017. DOI: 10.14572/nuances.v28i3.4149. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i3.4149>. Acesso em: 16 maio 2025.

SOUZA, Raquel Aparecida; MORAES, Raquel Almeida de; NUNES, Klívia de Cássia Silva. Trabalho docente, direitos fundamentais e proteção de dados pessoais na sociedade tecnológica. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p. e15811628918-e15811628918, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i6.28918. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.28918>. Acesso em: 16 mai. 2025.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CENÁRIOS CRIATIVOS ECOFORMADORES

FERNANDES, Ariany do Prado¹
SILVA, Madalena Pereira da²

RESUMO

Este resumo expandido apresenta a proposta de uma dissertação de mestrado profissional em desenvolvimento, vinculada à linha de pesquisa Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP. A investigação busca promover práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil, por meio da formação docente voltada à integração das tecnologias digitais e da sustentabilidade. A pesquisa será realizada no CEI Vovô Nequinho, em Timbó Grande – SC, com o objetivo de desenvolver uma formação docente que favoreça a construção de cenários criativos ecoformadores, integrando recursos digitais, práticas sustentáveis e metodologias criativas. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Morin, Torre, Lévy, Kenski e Resnick, que discutem pensamento complexo, educação criativa e mediação tecnológica. A metodologia adotada é a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e descritiva, envolvendo os professores da instituição em processos de cocriação e reflexão sobre a prática pedagógica. Espera-se que o estudo contribua para transformar o ambiente educativo e fortalecer uma cultura docente mais sensível à inovação, à sustentabilidade e ao uso crítico das tecnologias na infância. Como produto educacional, será elaborado um encarte pedagógico com experiências formativas vivenciadas ao longo do processo.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Infantil. Tecnologias Digitais. Cenários Criativos Ecoformadores.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), na linha de pesquisa em Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente. A investigação será realizada no Centro de Educação Infantil Vovô Nequinho, localizado no município de Timbó Grande – SC, com docentes das turmas da Pré Escola, que atendem crianças de 4 e 5 anos de idade. A proposta é analisar as contribuições da formação de professores da Educação Infantil, com foco na integração das tecnologias educacionais na construção de cenários criativos ecoformadores.

A proposta parte da necessidade de transformar práticas pedagógicas tradicionais, por meio de estratégias inovadoras conectando tecnologia, sustentabilidade e criatividade. A formação dos professores será realizada com os educadores do CEI Vovô Nequinho e envolverá a cocriação de cenários ecoformadores, visando integrar saberes, promover o pensamento crítico e estimular a criatividade infantil.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e descritiva, com base na metodologia da pesquisa-ação (Fernandes; Gomes, 2003), permitindo a cocriação dos envolvidos no processo de transformação no ambiente escolar. O objetivo geral é desenvolver uma formação de professores da Educação Infantil com a integração de tecnologias digitais na construção de cenários criativos ecoformadores, considerando os desafios específicos da instituição.

Desta forma, além de responder a demandas locais, dialóga com políticas públicas como a complementação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a BNCC Computação, um documento que garante direitos de aprendizagem valorizando o uso das tecnologias desde a Educação Infantil, e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP. any_ariany@hotmail.com.
<http://lattes.cnpq.br/6805382817074542>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP. madalenapereiradasilva@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>. <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

(ODS) da Agenda 2030 da ONU, buscando desenvolver competências do século XXI, como o pensamento crítico, a criatividade e o uso responsável das tecnologias desde os primeiros anos da escolarização.

Espera-se que os resultados reflitam positivamente na formação dos professores e na transformação do espaço escolar, potencializando o aprendizado das crianças e inspirando outras instituições a adotarem abordagens semelhantes, ampliando os impactos positivos da iniciativa.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza aplicada, ao promover a transformação do ambiente escolar por meio da formação de professores e da integração das tecnologias educacionais. A abordagem adotada é qualitativa, esse tipo de abordagem é apropriado para investigar fenômenos sociais e culturais, permitindo interpretar significados e percepções dos sujeitos envolvidos (Driessnack; Souza; Mendes, 2007).

Trata-se de uma pesquisa descritiva, cuja finalidade é compreender e analisar as características de um fenômeno específico, investigando as relações entre os fatos observados no cotidiano escolar (Fernandes; Gomes, 2003). O método utilizado será a pesquisa-ação, envolvendo a participação ativa dos professores e demais membros da comunidade escolar na construção de cenários criativos ecoformadores do CEI Vovô Nequinho, localizado no município de Timbó Grande – SC. O projeto será desenvolvido com cerca de 10 professores que atuam nas turmas de Pré I e Pré II.

Os instrumentos de coleta de dados incluem: (a) um diagnóstico inicial com aplicação de questionários e entrevistas, voltado à identificação de necessidades e desafios enfrentados no contexto escolar; (b) observação participativa, com registros feitos pelo pesquisador durante a implementação das atividades formativas, analisando interações, comportamentos e dinâmicas pedagógicas; (c) encontros de planejamento colaborativo, nos quais os professores irão cocriar, junto ao pesquisador, um plano de ação com base nas necessidades levantadas; (d) coleta de dados durante a intervenção, por meio de portfólios digitais, registros audiovisuais e questionários aplicados ao longo do processo para documentar as práticas pedagógicas e os avanços observados; (e) questionário pós-implementação, com foco na avaliação da formação, do cenário criativo ecoformador implementado e do impacto percebido na aprendizagem, criatividade e engajamento das crianças.

Os dados serão coletados, organizados e analisados ao longo de toda a pesquisa-ação. Serão utilizadas técnicas de análise qualitativa identificando padrões. Esta pesquisa seguirá princípios éticos fundamentais, incluindo consentimento informado, confidencialidade, anonimato e respeito pelos participantes. Será obtido o consentimento informado de todos os professores que aceitarem participar da formação docente, garantindo que compreendam os objetivos e procedimentos a serem realizados.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE INOVADORA E SUSTENTÁVEL

Na Educação Infantil, a prática pedagógica deve considerar as especificidades das crianças, com propostas que estimulem a imaginação, a autonomia e a experimentação. Sendo assim, o uso das tecnologias educacionais, quando planejado de forma crítica e criativa, pode contribuir significativamente para o enriquecimento dessas experiências. Portanto, a formação de professores é essencial para garantir um ensino de qualidade, pois a capacitação contínua permite que os educadores atualizem e aprimorem suas práticas. O trabalho docente não se limita ao domínio técnico ou pedagógico, mas envolve também uma dimensão intuitiva e afetiva, construída ao longo da vida, que auxilia na resolução de problemas e na adaptação a novas situações (Prigol, 2018).

O conhecimento do educador, segundo Tardif, abrange diversos saberes, como os provenientes da experiência, da ciência e da didática (Tardif, 2002). No contexto das tecnologias digitais, isso significa compreender não apenas como operá-las, mas também

como integrá-las de forma significativa e adequada às necessidades e interesses das crianças, a formação docente em tecnologia deve ir além do aspecto técnico e contemplar sua mediação pedagógica (Kenski, 2012).

Na sociedade contemporânea, o conhecimento é historicamente construído a partir das condições culturais, políticas, econômicas e antropológicas que a constituem. Nesse cenário, é imprescindível reconhecer o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que vêm contribuindo significativamente para a disseminação da informação e para a ampliação das formas de relação, uso e atribuição de sentido que os sujeitos estabelecem com os meios tecnológicos. Conforme aponta Rabelo (2008), as TDIC favorecem a constituição de redes intelectuais e informacionais no interior de uma cultura digital em expansão. "[...] quando usadas de forma racional, e reflexiva também contribuem com o processo formativo, desde que com intencionalidade pedagógica, ao promover ações educativas que se aproximem da realidade dos estudantes inseridos no mundo digital." (Silva; Aguiar; Jurado, 2020, p. 185).

As crianças aprendem melhor quando se sentem mais envolvidas ao que lhes foi proposto. Por isso, a aprendizagem criativa de Resnick (2020) destaca a importância de projetos que despertem o interesse e o prazer em aprender. As transformações tecnológicas têm influenciado significativamente as formas de aprender, favorecendo práticas mais ativas e colaborativas (Morin, 2015). Nesse contexto, os professores precisam estar preparados para atuar como mediadores nas tecnologias educacionais. Entretanto, ainda há desafios, como a resistência de muitos professores ao uso das tecnologias, seja por falta de familiaridade, experiência ou por limitações estruturais nas escolas.

Portanto, é fundamental, garantir formação contínua, pautada em metodologias criativas e colaborativas. Na Educação Infantil, o uso das tecnologias deve ser cuidadosamente planejado, visto que sua incorporação não é apenas técnica, mas exige uma constante reinvenção da prática pedagógica (Kenski, 2004).

A formação docente permite compreender como as tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento das crianças. Apesar das dificuldades, as possibilidades oferecidas por esses recursos são amplas, os aplicativos e jogos digitais funcionam como ferramentas que trazem entretenimento, essas experiências envolvem e motivam as crianças, estimulando sua criatividade.

Quando integradas ao planejamento pedagógico, as tecnologias enriquecem a experiência educacional desde os primeiros anos. Resnick destaca que a criatividade infantil precisa ser incentivada, para ele, é fundamental criar espaços onde as crianças possam experimentar, errar e aprender com os erros (Resnick, 2020). A aprendizagem criativa é representada por uma espiral composta de imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir, esse é um processo que reflete a forma natural como as crianças exploram o mundo.

Um ambiente que valoriza a imaginação, a criatividade, o compartilhamento e a reflexão estimulam a aprendizagem significativa. Dessa forma, os cenários criativos ecoformadores promovem tanto a criatividade quanto a consciência ambiental, incentivando o desenvolvimento integral das crianças em suas dimensões intelectual, afetiva, física e social (Gabiec *et al.*, 2020). Os cenários criativos ecoformadores promovem o protagonismo das crianças em vivências significativas, em interação com o meio natural e social, muitas vezes utilizando materiais recicláveis para transformar o espaço escolar (Zwierewicz; Simão; Silva, 2019). Os cenários criativos ecoformadores no ambiente escolar também promovem a colaboração, pois muitas das atividades podem ser realizadas em grupo, fortalecendo a socialização e o trabalho em equipe, assim, a escola e seu entorno tornam-se um vasto espaço de desenvolvimento integral (Torre; Zwierewicz, 2022).

Para Lévy (2007), o uso das tecnologias deve estar associado à criação de ambientes interativos que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a ação colaborativa. A integração das tecnologias com práticas sustentáveis permite abordar temas ambientais de maneira interativa, por meio de aplicativos, realidade aumentada e projetos voltados à reciclagem, os educadores têm a capacidade de personalizar planos de aprendizagem com base nas necessidades individuais da criança. A integração dessas

tecnologias na educação infantil muda a maneira como as crianças aprendem e interagem com o mundo. Ferramentas como tablets, jogos educacionais e plataformas digitais promovem não só a aprendizagem, mas também a criatividade e a colaboração.

Este estudo visa atender às necessidades do ecossistema de Desenvolvimento, Tecnologia e Inovação (DT&I) do estado de Santa Catarina, alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas. Ao contribuir com o ODS 4, a proposta busca garantir uma educação de qualidade por meio da capacitação docente em tecnologias digitais e práticas sustentáveis. Também se relaciona ao ODS 12, ao promover o consumo responsável e a reciclagem no ambiente escolar, e ao ODS 13, ao integrar a educação ambiental com ações voltadas à sensibilização sobre as mudanças climáticas.

A sustentabilidade, nesse contexto, é entendida como um processo de ampliação da consciência, em que a humanidade reconhece seu papel dentro da natureza (Marcondes *et al.*, 2024). As escolas devem integrar práticas sustentáveis em seu trabalho diário, como reduzir o desperdício e usar os recursos naturais de forma consciente.

Portanto, integrar tecnologias digitais e práticas sustentáveis na Educação Infantil não apenas transforma a prática pedagógica, mas forma cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e comprometidos com o futuro do planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, torna-se evidente que a formação de professores voltada ao uso das tecnologias educacionais, aliada a práticas pedagógicas sustentáveis e criativas, é um caminho promissor para uma educação infantil mais significativa, inclusiva e transformadora. A integração entre tecnologia, criatividade e sustentabilidade não deve ser vista como um desafio, mas como uma oportunidade de ressignificar o ambiente escolar e enriquecer o processo de aprendizagem.

A construção de cenários criativos ecoformadores, fundamentados na aprendizagem criativa, demonstra como é possível desenvolver propostas educativas que dialoguem com os interesses das crianças, respeitando suas fases de desenvolvimento e potencializando suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes.

A proposta aqui discutida também evidencia que a inserção das tecnologias educacionais na Educação Infantil deve ocorrer de forma planejada e reflexiva, respeitando o desenvolvimento das crianças. Além disso, é necessário reforçar a importância do investimento contínuo na formação de professores, bem como na valorização de práticas educativas que dialoguem com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as tecnologias educacionais, ultrapassando as paredes da sala de aula.

Por fim, este estudo reforça o compromisso com uma prática educativa que valoriza o brincar, a experimentação, a reciclagem e a inovação. É por meio dessas ações que se torna possível cultivar, desde a infância, uma cultura de cuidado com o outro, com o meio ambiente e consigo mesmo. Assim, espera-se que os conhecimentos aqui compartilhados possam inspirar novas práticas, ampliar debates e fortalecer a construção de uma educação infantil mais inovadora, inclusiva e comprometida com o bem-estar coletivo e ambiental.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa em andamento está sendo viabilizada, em parte, pelo apoio financeiro proveniente de bolsa de estudos correspondente a 25% do valor das mensalidades, concedida pela Prefeitura Municipal de Timbó Grande, Santa Catarina, em convênio com a UNIARP – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, que também contribuiu com uma bolsa de 25%. Agradeço a ambas as instituições pelo incentivo e comprometimento com a formação acadêmica e profissional dos educadores.

REFERÊNCIAS

DRIESSNACK, Martha; SOUSA, Valmi D.; MENDES, Isabel Amélia Costa. Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: parte 2: desenhos de pesquisa qualitativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.15, n.4, Jul./Ago. 2007.

FERNANDES, Luciane Alves; GOMES, José Mário Matsumura. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. **Contexto**, Porto Alegre, v.3, n.4, 2003.

GABIEC, Cristiane Elizabeth; FRAGATA, Erecilda da Rocha; NAVROSKI, Marianne. LIMA, Nair Fragata de; SIMÃO, Vera Lúcia; ZWIEREWICZ, Marlene; MARQUES, Circe Mara; BAADE, Joel Haroldo. Cenário ecoformador: uma trilha de descobertas na educação infantil para o período de pandemia e pós-pandemia. **Revista Extensão em Foco**, v.8, n.1, p. 1-14, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 2004.

LÉVY, Pierre. A inteligência possível do século XXI. **Revista FAMECOS**, v.14, n.33, Abr. 2007.

MARCONDES, Aldair; HÜLSE, Levi; HOFFMANN, Elisete; SERAFIM, Pedro Madeira Froufe. Desenvolvimento sustentável e a continuidade da vida planetária: necessidade de mudança do comportamento humano? **Ponto de Vista Jurídico**, Caçador, v.13, n.2, Jul./Dez. 2024.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PRIGOL, Edna Liz. **Pensamento complexo e transdisciplinar: ecologia dos saberes na prática pedagógica**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2018.

RABELO, D. Abordagens complexas: algumas premissas educacionais no Cepae. **Revista Polyphonia**, v. 19, n. 2, p. 151–163, 2008

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2020.

SILVA, Madalena Pereira da; AGUIAR, Paula Alves de; GARROTE JURADO, Ramon. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonia**, v. 31, n. 1, p. 182-204, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRE, Saturnino; ZWIEREWICZ, Marlene. **Escolas criativas: reflexões, estratégias e ações com projetos criativos ecoformadores**. / Marlene Zwierewicz; Saturnino de la Torre. (Orgs). EdUniarp: Caçador: SC, 2022.

ZWIEREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; SILVA, Vera Lúcia de Souza e. Da formação docente ao protagonismo infantil na criação de cenários ecoformadores. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, [s. l.], n. especial, p. 83-94, out, 2019. DOI: 10.17561/reid.m4.6.

GAMIFICAÇÃO E NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UMA JUNÇÃO NECESSÁRIA

CUNHA, Ana Caroline Scarabel¹
FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins²

RESUMO

Essa pesquisa visa refletir sobre as contribuições da gamificação e da neurociência para o processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, conforme os critérios de Lakatos e Marconi (2003), a qual se baseia na análise de produções teóricas e científicas que abordam as duas temáticas. Discute-se como a aplicação de elementos de jogos em contextos educacionais pode favorecer o engajamento e a motivação dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais ativa e significativa. Também são apresentados conceitos fundamentais da neurociência - a neuroplasticidade, os sistemas de memória e a influência das emoções e da atenção na aprendizagem. Essa articulação evidencia que práticas pedagógicas que consideram o funcionamento do cérebro e utilizam estratégias gamificadas e interativas podem potencializar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos. Conclui-se que integrar gamificação e neurociência representa um avanço importante para práticas educacionais mais eficazes e alinhadas às necessidades das novas gerações.

Palavras-chave: Gamificação. Neurociência. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as transformações sociotecnológicas vêm exigindo que a educação repense suas estratégias didáticas para responder às novas formas de atenção, engajamento e construção do conhecimento. Nesse cenário, a gamificação e os aportes da neurociência educacional têm se mostrado caminhos promissores para fomentar aprendizagens mais significativas. Enquanto a gamificação propõe o uso de elementos dos jogos como forma de potencializar o interesse e a motivação dos estudantes, a neurociência traz contribuições sobre como o cérebro aprende, revelando a importância de fatores como emoção, atenção, repetição e plasticidade cerebral. Este estudo bibliográfico, conforme sugerido por Lakatos e Marconi (2003) tem como objetivo refletir sobre as aproximações entre essas duas abordagens e discutir como sua integração pode favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos, com base em revisão de literatura e exemplos aplicados à prática pedagógica.

GAMIFICAÇÃO

A gamificação pode ser compreendida, em termos gerais, como a aplicação de elementos de design de jogos em contextos não lúdicos. Importa destacar que gamificar não implica transformar a atividade em um jogo completo, mas sim incorporar características específicas que conferem atratividade e engajamento aos jogos, tais como pontuação, progressão em níveis, desafios e recompensas. Embora essa definição possa inicialmente parecer abstrata, sua aplicação torna-se mais clara à medida que se compreendem suas distinções em relação a outras práticas pedagógicas baseadas em jogos, como os jogos educacionais, que são desenvolvidos com o propósito explícito de ensinar, e os jogos tradicionais, que têm finalidade recreativa, mas podem ser ressignificados no contexto educativo.

Um exemplo notável é o jogo de tabuleiro "Banco Imobiliário", que possibilita aos participantes exercitar habilidades relacionadas à gestão financeira, à negociação e à tomada de decisões estratégicas. No ambiente escolar, tal jogo pode ser utilizado como

¹ UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. anascarabel_pr@yahoo.com.br.
<http://lattes.cnpq.br/7572241653727710>

² UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. alvarojunior777@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-0726-1177>. <http://lattes.cnpq.br/4687363695453133>

recurso didático para a abordagem de conteúdos de economia, matemática e habilidades sociais. Ao participarem coletivamente das partidas, os estudantes desenvolvem competências socioemocionais relevantes, tais como comunicação, negociação, paciência e cooperação. Tais experiências reforçam a aprendizagem teórica por meio de situações concretas, contribuindo para a construção de saberes mais significativos e duradouros. Se pensarmos no processo educativo como uma jornada, idealmente ela deveria ser permeada por descobertas, entusiasmo e senso de realização. Contudo, na prática, o percurso pode se tornar monótono, desestimulante e pouco atrativo. A gamificação, nesse cenário, opera como um catalisador que potencializa o interesse dos alunos e contribui para uma experiência educacional mais dinâmica e eficaz.

Do ponto de vista cognitivo e motivacional, a gamificação proporciona benefícios consistentes: reforço positivo, desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, aumento da retenção de informações, promoção da autonomia e estímulo à competição saudável.

Em síntese, a gamificação não se limita a um modismo ou tendência passageira. Trata-se de uma estratégia pedagógica alinhada às demandas contemporâneas por inovação, dinamismo e efetividade na aprendizagem. Ao integrar os aportes da ludicidade com objetivos educacionais concretos, a gamificação transforma o ambiente educacional em uma experiência mais significativa, envolvente e produtiva para estudantes e docentes.

NEUROCIÊNCIA

A pesquisa de Costa (2023) apresenta uma reflexão teórica sobre como os avanços da neurociência contribuem para práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem significativa, destacando a importância da neuroplasticidade, que é a capacidade do cérebro de fazer e desfazer conexões neurais como resposta a estímulos e experiências. A autora enfatiza que os indivíduos aprendem de formas diversas e em tempos distintos, sendo necessário o interesse pessoal para que uma aprendizagem profunda ocorra. Questões como atenção, memória, emoção e motivação são abordadas com destaque: o foco atencional é essencial para a aprendizagem eficaz; a consolidação da memória depende da repetição e elaboração; as emoções afetam diretamente os processos cognitivos; e a motivação sustenta aprendizagens duradouras.

Em relação à atenção, ela enfatiza que "não somos tão multitarefas como poderíamos supor" (Costa, 2023), sendo essencial focar a atenção para garantir uma aprendizagem eficiente e, distrações excessivas, podem prejudicar o processamento cognitivo.

Sobre a memória, Costa diferencia memória explícita e implícita, ressaltando que a consolidação da memória, que transforma registros de curto prazo em memórias de longo prazo, depende da repetição, elaboração e consolidação. A prática educativa, portanto, deve estimular conexões significativas e reflexivas para solidificar o aprendizado.

O episódio "Memory", da série *The Mind, Explained* (NETFLIX, 2019), contribui para essa compreensão ao apresentar, de forma acessível e fundamentada, os mecanismos de funcionamento da memória humana, distinguindo entre memória de curto e longo prazo, entre memória declarativa e procedimental, e destacando a falibilidade da memória, suscetível a distorções e falsas recordações. O episódio também oferece estratégias para aprimoramento da memória, como revisão, associação e controle de estímulos distratores.

A obra de Amaral e Guerra (2020) reforça essa perspectiva ao apresentar uma revisão de mais de 800 pesquisas sobre o funcionamento do cérebro e suas implicações para a educação. As autoras defendem a necessidade de construir pontes entre a ciência e a prática docente, a fim de que os professores possam utilizar os avanços da neurociência para promover aprendizagens mais eficazes. Elas destacam a plasticidade cerebral como fundamento essencial da aprendizagem, sustentando que o cérebro aprende ao reorganizar suas conexões diante dos estímulos recebidos no ambiente escolar.

No campo da motivação, Costa sublinha que a motivação é mais eficaz para promover aprendizagens profundas e duradouras. Já no campo das emoções, a autora nos mostra que elas impactam diretamente a aprendizagem ao influenciar a atenção e a memória, salientando que "[...] não há como separar emoção e cognição" (Costa, 2023).

Segundo Amaral e Guerra (2020) o cérebro humano possui mais conexões do que estrelas em nossa galáxia, sendo uma fábrica de conceitos e ideias que funciona 24 horas por dia e é o que torna possível o processo de aprendizagem.

A aprendizagem acontece quando as conexões entre os neurônios mudam e se reorganizam no cérebro, ajudando a desenvolver habilidades como atenção, emoção, memória, linguagem e raciocínio. Assim, as atividades usadas pelos professores durante as aulas servem como estímulos que fortalecem essas habilidades e ajudam o cérebro a aprender coisas novas.

É no final da década de 2000, que surge a neurociência educacional, que conecta a neurociência e educação, chamada Mente, Cérebro e Educação, que estuda como cérebro aprende e busca aplicar esse conhecimento na educação, tendo sido criado diversos centros de estudos internacionais e reunindo cientistas para promover práticas educacionais baseadas em pesquisas.

Antes do avanço da neurociência, os estudiosos da educação e da psicologia do desenvolvimento humano, como, Ausubel, Vygotsky e Wallon, que basearam as suas teorias na observação do comportamento das crianças e a sua interação com o ambiente, propuseram ideias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana, mesmo sem um conhecimento detalhado do cérebro.

Ausubel dizia que aprendemos melhor quando ligamos o que estamos aprendendo a algo que já sabemos, e a neurociência nos explica que o cérebro cria novas conexões com mais facilidade quando elas se formam a partir de conexões já existentes, levando a uma aprendizagem mais completa e duradoura.

O núcleo de sua proposta reside no conceito de aprendizagem significativa, que se caracteriza pela retenção de informações devido à sua integração com conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Em outras palavras, a aprendizagem ocorre de modo mais efetivo quando o novo conteúdo estabelece relações com saberes prévios. Esses conhecimentos pré-existentes, que servem como âncoras para a assimilação de novas informações, são denominados por Ausubel como "subsunçores".

Nas palavras do próprio Ausubel (Ausubel *et al.*, 1978, p. iv apud Moreira, 2006, p. 12), "se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo". Moreira (2006, p. 13) esclarece que, ao mencionar "aquilo que o aluno já sabe", Ausubel está se referindo à "estrutura cognitiva", entendida como o conjunto e a organização das ideias de um indivíduo.

Para Vygotsky, todas as funções psicológicas superiores têm origem na cultura. Isso implica reconhecer que os processos de aprendizagem não são determinados exclusivamente por fatores genéticos, mas são, sobretudo, construídos a partir das influências culturais às quais o indivíduo está exposto. Cada sociedade, com suas especificidades históricas e sociais, desenvolve modos próprios de ensinar e aprender, configurando aquilo que se pode denominar de "cultura da aprendizagem". Assim, a internalização da cultura por meio da aprendizagem resulta, simultaneamente, na formação de uma forma culturalmente situada de aprender (Vygotsky citado por Pozo, 2002). Com a ajuda de outras pessoas, conseguimos aprender coisas que não conseguimos sozinhos, chamada de zona de desenvolvimento proximal.

A neurociência segue essa ideia mostrando que o cerebelo, além de controlar movimentos, também ajuda em funções mentais importantes para resolver problemas e aprender coisas novas, o que nos mostra como as interações sociais, o brincar, o vínculo com o professor e a troca entre os alunos são fundamentais para a aprendizagem.

Henri Wallon nos disse que o desenvolvimento da criança acontece pela combinação de fatores internos e externos, destacando que a criança aprende sobre si mesma e sobre

os outros por meio da interação social, da imitação, da consciência do próprio corpo e das emoções trocadas com as pessoas.

Para o autor, não se pode entender a criança como um ser fragmentado, pois seu desenvolvimento ocorre por meio da articulação entre as dimensões orgânicas e sociais, em constante reciprocidade. Tal como apontado por Galvão (1995), a psicogênese da pessoa completa proposta por Wallon revela que a afetividade não é apenas uma dimensão do sujeito, mas constitui uma força originária, anterior à racionalidade, e que permeia todos os estágios do desenvolvimento. Assim, a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando há vínculos afetivos entre a criança e os adultos que a cercam, especialmente no ambiente escolar, onde tais relações podem potencializar suas capacidades mentais e sociais.

Essa perspectiva é fortalecida por pesquisas recentes da neurociência que, ao estudarem o funcionamento do cérebro infantil, reafirmam a relevância da interação social no desenvolvimento da empatia, da consciência de si e da aprendizagem. A identificação dos neurônios espelho, por exemplo, evidencia que a capacidade da criança de imitar, sentir e compreender o outro está diretamente relacionada a circuitos cerebrais específicos, os quais são estimulados por meio das experiências afetivas e do convívio social (Amaral; Guerra, 2020). Tais descobertas dialogam diretamente com a teoria walloniana, que já afirmava que o desenvolvimento se dá pela interação entre fatores internos — como as disposições biológicas — e externos — como o ambiente social. Wallon (1968, apud Galvão, 1995) sustentava que o ser humano é afetado tanto pela fisiologia quanto pelas relações sociais, e é nessa integração que a criança constrói seu próprio "eu", num processo em que emoção e razão se entrelaçam desde os primeiros anos de vida.

A Neurociência tem ajudado a entender como o cérebro aprende, mas ainda há dificuldades na sua aplicação na Educação. Neurocientistas muitas vezes não conhecem a realidade das escolas, e professores nem sempre entendem os dados científicos. Por isso, é importante criar um diálogo entre essas áreas, com apoio da Psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, buscou-se evidenciar que tanto a gamificação quanto a neurociência oferecem subsídios teóricos e práticos relevantes para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. A gamificação, ao incorporar elementos lúdicos no ambiente escolar, estimula a motivação intrínseca, o protagonismo e o engajamento dos estudantes. Por sua vez, a neurociência contribui ao elucidar como o cérebro responde a estímulos, reforçando que fatores como emoção, atenção e repetição são determinantes na consolidação da aprendizagem. A intersecção entre essas duas perspectivas revela que experiências educacionais lúdicas e afetivamente significativas fortalecem as conexões neurais, favorecendo a aprendizagem duradoura. Assim, integrar práticas gamificadas com os princípios da neuroeducação representa um caminho potente para tornar a educação mais responsiva às necessidades dos estudantes do século XXI.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI/DN, 2020.

COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 28, p. 01 – 22, fev. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280010>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FERNANDES JUNIOR, Alvaro M.; ENDO, F. T. P.; ALMEIDA, S. do C. D. de. A importância da afetividade entre professor e aluno na educação infantil: como a afetividade pode influenciar no processo da aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança, sob a teoria de Henri Wallon. **VEREDAS - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 136-154, 2023. DOI: 10.56242/revistaveredas;2023;6;11;136-154. Disponível em: [//periodicos.unisa.br/index.php/veredas/article/view/471](http://periodicos.unisa.br/index.php/veredas/article/view/471). Acesso em: 17 maio. 2025.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, M.A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo. EPU. 1999.

MOREIRA, M.A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em aula**. Brasília. Unb. 2006.

NETFLIX. **The Mind, Explained**. Episódio 1: Memory. Direção: Joe Posner. Produção: Ezra Klein; Emma Schwartz. Narração: Emma Stone. Estados Unidos: Vox Media; Netflix, 2019. 1 vídeo (20 min), son., color.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

O PAPEL DA CRIATIVIDADE E ECOFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO À LUZ DA COMPLEXIDADE NO SÉCULO XXI

MESQUITA, Ana Raquel da Silva¹
PINHO, Maria José de²

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da criatividade e da ecoformação na Educação Básica, articulando essas dimensões à teoria da complexidade de Edgar Morin. A proposta centra-se na urgência de uma educação que promova a formação integral do sujeito em conexão com o mundo, rompendo com modelos reducionistas e fragmentados de ensino. Entende-se que a criatividade, compreendida como competência fundamental para a autonomia e a inovação, e a ecoformação, entendida como processo de formação sensível às interações ecológicas e existenciais, são pilares de um modelo educativo complexo e transformador. O objetivo da pesquisa busca compreender como os dispositivos cognitivos da Complexidade, criatividade e ecoformação, estão delineando a educação básica no século XXI, bem como os desafios que tem enfrentado para a formação de uma educação ontológica, ou seja, que se preocupa com a natureza do ser humano e com a construção do conhecimento através da experiência e da reflexão sobre o próprio ser. Parte-se de um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa. Conclui-se que, ao integrar essas perspectivas, a escola pode tornar-se um espaço de resistência à homogeneização e um ambiente fecundo para o desenvolvimento humano e planetário.

Palavras-chave: Criatividade. Ecoformação. Educação Básica. Complexidade.

INTRODUÇÃO

A educação tem uma capacidade transformadora de mudar realidades, ampliar visões e perspectivas, produzir conhecimento, crescimento e formação. Nesse contexto, a escola, como espaço de formação, pode ser considerada o maior meio de contribuição para o despertar de uma consciência diante de padrões de percepção sobre a realidade, do sentido da vida e do ser humano nesse universo planetário que nos toca viver (Torre; Zwierewicz, 2012).

Quando o espaço escolar é formado por projetos ecoformativos a tendência é sair do tradicional, possibilitando que o aluno participe, seja o protagonista, contextualize os conhecimentos adquiridos e desenvolva a sensibilidade sobre a vida de cada ser. Além disso, proporciona o ato de pensar no outro dentro das suas particularidades de maneira altruísta.

As escolas classificadas como inovadoras, que apresentam indícios de criatividade, são conhecidas como escolas de Desenvolvimento Humano, como nos ensinou Saturnino De La Torre (2012), pois as mesmas são mediadas pelos pressupostos teórico-metodológicos do processo de ensinar criativamente a partir dos princípios da autoformação, heteroformação e ecoformação. Esses requerem, além da articulação entre os três níveis, um desempenho reflexivo, crítico em que na autoformação transfira para o ser uma relação consigo mesmo, a heteroformação seja refletida na relação com o outro e a ecoformação na relação com o meio ambiente.

A Ecoformação trata do cuidado, do cuidar de si, do outro e consequentemente cuidar do meio. Desta forma nossos alunos e professores tornam-se mais sensíveis e a sua relação com o ambiente passa a ser melhor, aumentando a qualidade de vida nessa sociedade consumista e acelerada.

No entanto, a crise ambiental, social e educacional que atravessa o século XXI exige uma profunda reconfiguração dos modos de pensar e fazer educação. Muito tem-se falado

¹ Universidade Federal do Tocantins-UFT. E-mail: anainharaquel2020@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9453-7334>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3589964333749001>

² Universidade Federal do Tocantins-UFT E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>. - Orientadora do presente trabalho.

em inovação, transformação e práticas criativas, mas realmente essas ações têm chegado até a escola de maneira diferenciada? O que é de fato uma prática mediada pelos indícios de criatividade? Os princípios da Ecoformação têm feito parte do cotidiano escolar? Quais ações do paradigma emergente tem orientado os currículos e propostas pedagógicas? Quais os limites das práticas tradicionalistas? Essas e muitas outras indagações têm feito parte das atuais reflexões que pertencem a escola do século XXI.

Nesse contexto indagativo, a Educação Básica ocupa lugar central como espaço de formação inicial e contínua dos estudantes. Para responder aos desafios contemporâneos, torna-se urgente incorporar novas abordagens pedagógicas que valorizem a criatividade, a consciência ecológica e a complexidade da existência.

Nesta pesquisa, propomos uma articulação entre os conceitos de criatividade, ecoformação e a teoria da complexidade de Edgar Morin, com vistas a delinear caminhos para uma educação transformadora e integrada. Logo, objetivou-se compreender como os dispositivos cognitivos da Complexidade, criatividade e ecoformação, estão delineando a educação básica no século XXI, bem como os desafios que tem enfrentado para a formação de uma educação ontológica, ou seja, que se preocupa com a natureza do ser humano e com a construção do conhecimento através da experiência e da reflexão sobre o próprio ser.

METODOLOGIA

Partimos metodologicamente de um estudo de caráter teórico direcionado pela pesquisa bibliográfica, que para Marconi e Lakatos (2003, p. 158), “nessa etapa, o pesquisador faz uma curadoria dos artigos científicos, livros, teses e outros materiais que falam a respeito do tema estudado”. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que conforme Minayo (2001, p. 21) essa abordagem, lida com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, refletindo as camadas mais profundas das relações e processos sociais. A autora aponta como vantagem o fato de ser uma abordagem eficaz para captar as nuances da vida e do comportamento humano em um determinado tempo, permitindo explorar contextos que influenciam — ou são influenciados — pela forma como se compreende o mundo social em que se vive.

A base teórica foi estabelecida pela leitura de alguns teóricos, como: Morin (2000, 2015), Torre (2012), Souza e Pinho (2025), entre outros que discutem acerca da temática em questão.

É importante destacar que no decorrer da pesquisa foi possível refletir sobre as indagações que mediam este estudo, buscando respostas e diálogos sobre a formação, a construção e a solidificação da Criatividade e Ecoformação na educação básica, em especial na escola do século XXI. O tópico a seguir a destaca os aspectos teóricos com as discussões manifestadas embasadas em autores que abordam a temática.

DISCUSSÕES ACERCA DA CRIATIVIDADE E ECOFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A criatividade e a ecoformação desempenham um papel fundamental na construção de uma Educação Básica mais sensível, significativa e conectada com os desafios contemporâneos. O primeiro conceito é entendido como a capacidade de produzir novas ideias, solucionar problemas e reinventar práticas. Favorece em sua busca reflexiva a autonomia, expressão e o pensamento crítico dos estudantes. Já a ecoformação propõe uma formação que valoriza a interdependência entre o ser humano e o meio ambiente, promovendo uma consciência ética, ecológica e planetária.

Ambas se articulam à teoria da complexidade de Edgar Morin, que defende uma educação capaz de integrar saberes, acolher a diversidade e lidar com a incerteza.

Nesse sentido, quando a escola está direcionada por esses dispositivos cognitivos da complexidade torna-se um espaço vivo, que educa para a vida, formando sujeitos criativos, sensíveis e comprometidos com o cuidado de si, do outro e do planeta.

Edgar Morin, ao propor a teoria da complexidade, realiza uma crítica a fragmentação do saber e defende uma visão integradora da realidade, que considere a interdependência

entre os fenômenos e a incerteza como parte do conhecimento. Para Morin (2000), "o conhecimento do mundo como um todo é uma necessidade intelectual e vital".

Essa perspectiva desafia a lógica disciplinar tradicional da Educação Básica, que tende a compartimentalizar o saber, enfraquecendo a capacidade de compreender a realidade em sua totalidade. Em um mundo de imprevisibilidade, compartimentar os saberes não traz reflexões abertas, não amplia os conhecimentos, divide-os, reduzindo o valor.

Morin (2000) preconiza que é preciso aprender a contextualizar os conhecimentos, pois o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar. Tudo começa pelo pensamento, quando o pensamento é reformado, a instituição passa por transformação. Assim, é necessário que a escola se torne um lócus de processos de aprender para o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e autonomia que visam à construção contínua de conhecimento.

A educação pelo viés do pensamento complexo propõe o ensino da condição humana, a identidade terrena e a ética da solidariedade. Ao articular diferentes saberes, ela favorece uma aprendizagem que transcende o conteúdo e se aproxima da vida, preparando os alunos para lidar com a imprevisibilidade, a ambiguidade e a diversidade do mundo, logo com as incertezas.

No entanto, percebe-se que a criatividade é frequentemente reduzida a uma habilidade artística ou inovação tecnológica, mas no contexto da educação complexa, ela adquire um papel mais amplo: é a capacidade de imaginar, recriar, problematizar e propor novos modos de ser e de viver.

Torre (2000) aborda que Criatividade é "um processo em que se põem em jogo todas as facetas da pessoa, onde se combinam elementos cognitivos, afetivos e volitivos, resultando em produções originais e valiosas." (Torre, 2000, p. 45).

A citação de Torre, destaca a complexidade do processo criativo, ao evidenciar que ele envolve uma integração profunda entre razão, emoção e vontade. Ao afirmar que todas as facetas da pessoa estão em jogo, o autor reconhece que a criatividade não é um ato isolado de inspiração momentânea, mas sim um fenômeno multifacetado que mobiliza competências cognitivas, sentimentos e motivações internas. Essa combinação dinâmica permite a geração de produções não apenas originais, mas também valiosas, no sentido de possuírem significado e relevância tanto para o indivíduo quanto para o contexto em que estão inseridas. Assim, a criatividade se revela como uma expressão integral do ser humano, envolvendo o sujeito por completo em sua realização.

Cabe aqui destacar que as escolas validadas com indícios de criatividade são reconhecidas pela Rede Internacional de Escolas Criativas - RIECs. A RIEC teve origem no IV Fórum Internacional sobre Inovação e Criatividade: Adversidade e Escolas Criativas realizado em Barcelona em 2012, coordenado pelo professor Saturnino de la Torre, da Universidade de Barcelona. A RIEC Brasil foi criada para colaborar na identificação, potencialização e difusão de instituições educativas que desenvolvam práticas de ensino, pesquisa e formação criativas, transdisciplinares e ecoformadoras, em âmbito nacional e internacional, que visem a valorização de iniciativas com a religação dos saberes, a formação integral e a consciência planetária.

A RIEC Brasil é vinculada à Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, com sede na Universidade de Barcelona – Espanha. Tem como princípios a sustentabilidade, a ecologia dos saberes e a integração institucional do conhecimento, superando, desse modo, a fragmentação do mesmo. Apresenta como metas criar uma consciência coletiva buscando gerar ações transformadoras e promover ações investigadoras e polinizadoras. A RIEC está presente, além do Brasil, também na Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Espanha, México, Peru e Portugal.

Segundo Alencar (2012), a criatividade deve ser estimulada desde os primeiros anos escolares, não apenas como expressão individual, mas como forma de construção coletiva de sentido.

Promover indícios de Criatividade na Educação Básica significa abrir espaço para o pensamento divergente, a experimentação, a autonomia e o erro como parte do processo de aprendizagem. Uma escola que valoriza a criatividade é aquela que se dispõe a transformar-se continuamente, ouvindo seus alunos, professores e comunidades em suas múltiplas vozes e contextos.

Entendendo a escola como um espaço formativo, os professores procurarão por práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do espírito colaborativo e da transformação do estudante na construção do conhecimento. Para isso é preciso romper com algumas convicções que muitos de nós, professores, temos com relação à educação: os currículos prescritos, a atenção voltada mais aos conteúdos do que nos estudantes, a supervalorização de algumas disciplinas, como Português e Matemática e o valor à nota como principal índice de desempenho escolar (Torre, 2012).

A união entre esses princípios nos leva a uma prática transformadora. A ecoformação, conforme proposto por Gaston Pineau (2009), é um processo de formação que ocorre na e pela relação com o meio ambiente, compreendendo o ser humano como parte integrante do ecossistema. Ecoformar implica cultivar uma consciência ecológica e ética, na qual o sujeito aprende com e através do mundo natural, reconhecendo sua interdependência com os outros seres e com o planeta.

Na Educação Básica, a ecoformação convida a práticas pedagógicas que vão além da educação ambiental tradicional. Trata-se de integrar o cuidado, a sensibilidade e o pertencimento ao currículo, promovendo vivências que envolvam corpo, emoção e espiritualidade. Assim, a ecoformação se alia à criatividade para despertar nos estudantes uma percepção ampliada de si e do mundo.

A fim de entendermos a ação educativa da ecoformação no processo escolar, Mallart (2009) ressalta a sua intencionalidade: Trabalhar o entorno, aproximando a escola da vida real; valorizar todas as disciplinas, propiciando uma visão holística, transdisciplinar da realidade, mediante trabalho em equipes; oportunizar um trabalho com metodologia ativa, aberta ao novo, ao debate, à reflexão, pesquisa e ação; provocar todos os agentes na resolução dos problemas oriundos da realidade ambiental.

Em um de seus artigos, Pinho e Souza (2025) afirmam que a perspectiva ecoformadora se pauta em uma formação integral do sujeito tendo como finalidade partir das vivências do indivíduo e se efetivar pela própria vida. Dessa maneira, acreditamos que a ecoformação reconhece as adversidades da experiência humana e se interconecta com diferentes saberes e contextos para formar-se com e para a vida humana e planetária.

A convergência entre criatividade, ecoformação e teoria da complexidade revela-se potente para a reinvenção da escola. Enquanto a criatividade rompe com a rigidez e possibilita novas formas de pensar e agir, a ecoformação reintroduz o sujeito no tecido da vida, promovendo uma formação sensível, ética e ecológica. A complexidade, por sua vez, fornece o arcabouço epistemológico que permite integrar essas dimensões em um projeto educacional holístico.

Morin (2001) nos alerta que "o futuro da humanidade dependerá da nossa capacidade de educar para compreender". Compreender aqui significa mais do que conhecer: é envolver-se, sentir, relacionar-se. Uma educação complexa, criativa e ecoformadora capacita os alunos a atuarem como sujeitos transformadores, conscientes de sua responsabilidade com o mundo e com as futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar a Educação Básica a partir da criatividade, da ecoformação e da teoria da complexidade é um exercício de resistência e de esperança. Resistência aos modelos educativos que perpetuam a fragmentação, a padronização e a alienação. Esperança na potência da educação como prática de liberdade, cuidado e transformação. É fundamental que políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas sejam orientadas por essa tríade, a fim de construir uma escola viva, conectada com a realidade e comprometida com a vida em todas as suas formas.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Brasília: Editora da UnB, 2012.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PINEAU, Gaston. **A autoformação: para uma ecologia da pessoa**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SOUZA, K. P. de Q., & PINHO, M. J. de. (2021). *Ecoformação amazônida: reflexões e possibilidades entre saberes e adversidades na e da Amazônia Legal*. **Revista Humanidades & Inovação**, 8(1), 1–15. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7866>. Acesso em: 17 maio 2025.
- TORRE, S. De La. (2000). ***Creatividad en la educación: El desafío de innovar***. Barcelona: Editorial Octaedro.
- TORRE, S. De La. (2012). ***Criatividade Aplicada: Recursos para uma Formação Criativa***. São Paulo: Madras.
- TORRE, S. de la; ZWIEREWICZ, M. **Projetos Criativos Ecoformadores**. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. de la (Org.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insular, 2012.

ACERVO DOCUMENTAL COMO FONTE PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

ALVES, Maysa Braga¹
SCHEUER, Bianca²
CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado³

RESUMO

Este trabalho aborda o conceito e objetivos dos acervos, o seu papel de mediação em pesquisas e projetos educacionais. Destaca-se sua relevância na preservação e organização de documentos, narrativas e memórias que proporcionam novas possibilidades de investigação. Acervos, compostos por materiais diversos como textos, imagens, áudios e vídeos, que vão além das funções de armazenar os conteúdos, mas se tornam instrumentos de análises e reflexões. Assim, tem como objetivo geral apresentar como os acervos podem ser *locus* de pesquisa em educação. Nesse contexto, apresenta-se o Acervo do Performa, um projeto criado em 2020, que reúne registros de um percurso formativo voltado a docentes da rede pública em algumas cidades da região norte de Santa Catarina. O acervo documenta experiências, reflexões e práticas de docentes por meio de eixos como o biográfico, o estético e o coletivo. A pesquisa, de abordagem documental, revela como a sistematização e organização desses materiais potencializa a formação docente e contribui para investigações que articulam teoria e prática, reconhecendo o acervo como lugar vivo de memória, afeto e produção de saberes.

Palavras-chave: Acervo. Educação básica. Docentes. Pesquisa em educação

INTRODUÇÃO

A conceitualização da palavra “acervo”, se volta para a coleção ou conjunto de documentos e objetos, normalmente de períodos anteriores. Existem alguns exemplos em que os acervos podem estar inseridos, organizando as informações tais como bibliotecas, museus e arquivos digitais. Tais espaços podem compor a história de uma instituição/pessoa ou demais propostas que tenham uma alta gama de informações. Promovendo assim, a oportunidade de ser fonte de materiais para projetos de pesquisa (Andreotti, 2005).

Os materiais inseridos podem ter formas variadas, como fotografias, documentos escritos, áudios, obras de arte, entre outros (Andreotti, 2005). A análise das informações obtidas será realizada somente após definir a intenção do pesquisador, pois segundo Hobsbawm (1998, p. 220), “não existe material algum até que nossas perguntas o tenham revelado”. Por isso, o seguinte trabalho tem como objetivo geral apresentar como os acervos podem ser *locus* de pesquisa em educação. Fomentando por meio dele o acesso a materiais que podem ampliar questões e compreensões sobre novos objetos de pesquisa ou mesmo aqueles que já tenham sido investigados serem aprofundados dentro da área, neste caso a educacional.

Para que isso ocorra, Saviani (2005), aponta a importância de se ter um acervo conservado e organizado, pois com isso será possível o aumento de pesquisas e a qualidade das mesmas. Ter um acervo organizado é importante, pois facilita ao pesquisador não só a economia de tempo, mas também a possibilidade de localizar materiais com mais facilidade, tendo em vista que ele não irá precisar alinhar esses materiais, adentrando-se diretamente nas análises das informações (Saviani, 2005).

¹ Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 18/2024.

psico.maysabraga@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-5125-6982>, <http://lattes.cnpq.br/1335137373249603>.

² Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 61/2024.

biancascheuer2@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7186-9799>, <http://lattes.cnpq.br/5010720021861542>.

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). aliciene_machado@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6778-5285>, <http://lattes.cnpq.br/6901544078023636>.

Nessa pesquisa será apresentado o “Acervo Performa” criado no ano de 2020. Ele é um percurso formativo, ligado às formações continuadas de professores, seguindo uma linha dialógica, estética, coletiva e crítica, a qual é contrária a muita das atuais propostas massificadas e individuais, as quais tendem a querer ensinar o professor desconsiderando sua trajetória, suas práticas e concepções (Cordeiro; Gomes, 2021).

O acervo Performa foi organizado visando a importância de armazenar os materiais referentes à formação continuada de professores da rede pública de algumas cidades do norte de Santa Catarina, que teve início em 2020. Ele se consolidou após as reflexões acerca das potências que a formação trazia para os profissionais da educação, proporcionando assim um diálogo horizontal sobre suas histórias, práticas e contextos educacionais, por meio dos encontros e atividades propostas (Salvatori, 2023).

Um dos desafios iniciais foi que em 2020, ano da pandemia do Covid-19, a organização do material acumulado durante as formações que estavam sendo realizadas de forma remota, estava em processo de desenvolvimento. Assim, alguns materiais do ano de 2020 foram perdidos por conta da falta de sistematização da forma de registros e, a falta de um lugar único para inseri-los. A partir do ano de 2021, os pesquisadores assistentes do Performa, foram informados em qual local poderiam armazenar as informações e a forma como isso deveria ser feito. Após essa estruturação houve o aumento de registros e documentos, envolvendo áudios, transcrições, narrativas e imagens de cada docente participante. Visto isso, cada vez mais o acervo foi se aperfeiçoando para que os documentos ficassem de forma acessível e organizada para futuros estudos (Salvatori, 2023).

METODOLOGIA

Por meio da metodologia documental é possível analisar “os materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). Dessa forma, serão apresentados os dados obtidos através do Acervo Performa.

Como descrito anteriormente, o Performa é um percurso formativo proposto para os docentes da rede pública das cidades de Araquari, Joinville e São Bento do Sul do ano de 2020 até 2024. Previamente ao início desta formação, os participantes preenchem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), aceitando não somente participar, como também o armazenamento desses dados, respeitando os princípios do projeto aprovado pelo comitê de ética.

O programa se constitui por meio de encontros virtuais e *online*, tanto de maneira individual, quanto coletiva, fornecendo a discussão e reflexão entre os profissionais, sobre ser professor/professora, o trabalho docente e as condições efetivas e necessárias para a sua realização. Assim, vai ao encontro com as pesquisas participativas em que “os sujeitos são considerados coprodutores de conhecimento” (Streck, 2016, p.538). Pois, por meio das atividades, os docentes poderiam trazer as novas significações ali produzidas.

O Acervo Performa, local onde foram incluídos todos os materiais adquiridos, foi organizado num primeiro momento por meio de pastas nomeadas com os eixos realizados, no entanto, por conta do aumento de participantes, uma nova forma foi elaborada. Atualmente, as pastas são estruturadas pelo primeiro nome dos docentes a qual contém outras pastas referentes aos materiais incluídos, como: os áudios dos encontros, as transcrições ou narrativas, as fotos enviadas e os materiais apresentados pelos pesquisadores assistentes (Salvatori, 2023).

DISCUSSÕES

Como abordado na introdução, o Performa é um percurso formativo, organizado em eixos que proporcionam diferentes espaços e temáticas de discussões acerca do papel da educação na trajetória desses docentes. O percurso é organizado em dez encontros, sendo dois de cada um dos eixos, sendo eles “biográfico, trabalho, conceitual, estético e coletivo” (Cordeiro; Gomes, 2021, p. 4).

Nos primeiros encontros do eixo biográfico, os professores trazem suas vivências relacionadas a sua trajetória desde a escolha pela profissão até a docência. Nessa etapa, os docentes narram suas memórias que muitas vezes não estavam organizadas da forma como são apresentadas. Os encontros seguintes referem-se ao eixo do trabalho, em que esses docentes relatam as significações referentes ao seu local de trabalho e os atravessamentos sociais que nele constam. Para partilhar seus cotidianos de trabalho eles são convidados a realizar algumas imagens significativas das instituições e do seu fazer docente (Cordeiro; Gomes, 2021). No ano de 2023, os pesquisadores assistentes foram até os intermédios desses locais, para visualizar pessoalmente o que esses docentes traziam ao decorrer dos encontros.

Posterior às questões de trabalho, apresenta-se o eixo conceitual, estético e coletivo, fazendo a correlação entre as falas que os docentes traziam suas práticas, concepções e teorias. Isso ocorre, por meio da promoção de atividades criativas/artísticas, baseadas em referência como “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire, das quais trazem a riqueza da coletividade e da troca entre pares, fornecendo espaços afetivos de diálogo e escuta desses profissionais. Assim, eles podem produzir novas significações sobre sua profissão e os desafios educacionais (Cordeiro; Gomes, 2025).

Dessa forma, analisando o Acervo Performa, foi possível ter acesso a quantidade de profissionais que participaram do percurso proposto e os materiais desenvolvidos, desde sua implantação. O ano de 2020, teve a inclusão de 26 docentes e mesmo que muitos dos seus registros não tenham sido salvos, possui a totalidade de 175 documentos, englobando todos os eixos trabalhados. Com implementação efetiva do acervo, os demais anos tiveram aumentos significativos nesses dados. Em 2021 houve a participação de 31 docentes e 268 materiais, mesmo que ainda estivessem as organizações híbridas da formação.

Já o ano de 2022, foi marcado pela volta total das atividades presenciais, oportunizando a realização dos encontros coletivos, ele teve a integração de 23 profissionais, com o acúmulo de 451 documentos anexados. Apesar de ser visível o seu crescimento, o destaque veio para o ano de 2023 por conta da alta quantidade de informações produzidas pelos docentes, tendo 33 participantes, obteve-se 1.107 materiais. Sendo uma grande parte voltada para as fotografias apresentadas no eixo do trabalho e coletivo. Reconhecer a potência das imagens e registros fotográficos para a formação é essencial, pois “toda fotografia é marcada pelo olhar de quem a produziu e a sua leitura traz as marcas dos olhares de quem a admira, ambos olhares socialmente constituídos.” (Mattos; Zanella; Nuernberg, 2014, p. 902). Com isso, a partir das fotos mostra-se uma possibilidade de dialogar e problematizar as escolhas das imagens, visando a construção de novos sentidos frente às vivências desses docentes (Cordeiro; Magalhães; Aguiar, 2023).

Diferentemente dos anos anteriores, percebe-se que em 2024 houve uma diminuição da quantidade de docentes que participaram do percurso Performa. Em frente às condições de trabalhos apresentadas pelos mesmos e as demandas exaustivas na busca pela performatividade, buscar por formação complementar acaba nem sempre sendo possível aos docentes. (Moraes, Souza; Santos, 2018). Porém, observou-se que mesmo com uma menor participação, com 24 profissionais, a produção de matérias foi superior, sendo 1.140. O Performa visa a formação de docentes com pensamentos críticos frente às suas atuações. E seu acervo possibilita pesquisas em educação e a produção de novas significações sobre o trabalho e a formação docente.

Desta forma, entende-se que manter um acervo documental e disponibilizá-lo para as pesquisas em educação propicia uma compreensão mais alargada da docência, pela perspectiva daqueles que a vivenciam diariamente. Assim, tais pesquisas podem promover compreensão sobre vários aspectos do trabalho de professoras e professores que de outra forma podem ficar invisibilizados ou mesmo ser desconsiderados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em guisa de conclusão, entende-se que o Acervo Performa possibilita um espaço de valorização das narrativas docentes, possibilitando a escuta das trajetórias, que por vezes

podem ser silenciadas no cotidiano escolar. A estrutura organizada do acervo permite não apenas o armazenamento de informações, mas a construção de sentidos a partir das vivências compartilhadas pelos participantes ao longo do percurso formativo.

Mais do que reunir documentos, o acervo se mostra como fonte de pesquisa e formação, capaz de auxiliar e possibilitar novos estudos, relacionando a prática docente com a teoria. No caso do acervo do Performa, ele reafirma a importância de refletir e analisar a educação como um campo atravessado por histórias e afetos. No acervo a história documentada está pulsante das histórias vividas em cada unidade escolar, por diferentes docentes que juntos fazem a educação ganhar materialidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio do Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), pois as nossas pesquisas e o Projeto Performa surgem a partir do amparo institucional. Junto a isso, também gostaríamos de citar a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), por apoiarem as autoras e mestrandas pelo financiamento da bolsa presente.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Azilde L. **Acervo de fontes de pesquisa para a história da educação brasileira: características e conteúdo**. Campinas: HISTEDBR, 2005.

CORDEIRO, A. F. M.; GOMES, A. H. **Performa**: a montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. In: Reunião Nacional da Anped, 40., 2021, Belém.

CORDEIRO, Aliciene. F. M.; MAGALHÃES, Luciana. O. R.; AGUIAR, Wanda M. J. **Inventividade capturada**: movimentos criativos da prática docente. Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag. Uberlândia, 2023.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; GOMES, Allan Henrique. **A método Performa**: Princípios, Concepções e Eixos Constitutivos. Cap 4 Metodologia Performa. Livro Formação docente e psicologia em educação. Joinville, Univille, 2025.

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

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo. Cia das Letras, 1998.

MATTOS, L. K. DE.; ZANELLA, A. V.; NUERNBERG, A. H. **Entre olhares e (in)visibilidades**: reflexões sobre fotografia como produção dialógica. Fractal: Revista de Psicologia, 2014.

MORAIS, Luiz Armando Arouca; SOUZA, Katia Reis de; SANTOS, Gideon Borges. **Intensificação e precarização social do trabalho de professores de escola pública**: um estudo exploratório na região da baixada fluminense (RJ). Rev. Trabalho Necessário, 2018.

SALVATORI, Ana Paula. **Docência em cena: pesquisa-exposição de um percurso formativo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Joinville, Univille, 2023.

STRECK DR. **Territórios de resistência e criatividade**: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: Streck DR, Esteban MT, organizadores. Educação popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes; 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Breves considerações sobre fontes para a história da educação**. In LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. Fontes, História e Historiografia da Educação. Campinas, Autores Associados, 2004.

ENTRE BIRRAS E BOAS MANEIRAS: O QUE PEPPA PIG ENSINA SEM QUERERPEREIRA PIRES, Ana Fábila¹BRAZ GARDI, Maria Alice²FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins³**RESUMO**

Este trabalho analisa criticamente o desenho animado *Peppa Pig* e sua influência na formação de comportamentos infantis na primeira infância. O objetivo da pesquisa foi desmistificar o entendimento público sobre o desenho *Peppa Pig* se consistir em uma narrativa que promove comportamentos negativos em seus espectadores. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, com análise interpretativa de seis episódios selecionados aleatoriamente entre diferentes temporadas da série. As observações foram registradas por escrito e analisadas à luz de teorias do desenvolvimento infantil e estudos sobre mídia e infância. A investigação também se fundamenta em revisão bibliográfica de autores como Piaget (apud Oliveira, 2018), Firmino *et al.* (2020), Pereira e Peruzzo (2020) e Oliveira (2015), buscando identificar os significados educativos – explícitos e implícitos – presentes nas narrativas. Os resultados apontam para a importância da mediação crítica dos adultos no processo de recepção, reforçando o papel ativo da criança na interpretação dos conteúdos midiáticos.

Palavras-chave: *Peppa Pig*. Comportamento. Mídia. Educação.

INTRODUÇÃO

Os desenhos animados exercem forte influência na formação cognitiva, emocional e social das crianças, especialmente na primeira infância, quando os indivíduos estão em pleno processo de desenvolvimento de valores, linguagem e habilidades sociais (Oliveira, 2018). Diante disso, a escolha dos conteúdos assistidos assume papel fundamental na construção da formação de padrões comportamentais.

É comum encontrar postagens em redes sociais (Farias, 2024; La Torre, 2025) que comparam *Peppa Pig* com outros desenhos infantis, muitas vezes afirmando que a série não seria adequada ao público infantil. Essas postagens, frequentemente reproduzidas sem análise crítica, sugerem alternativas consideradas mais apropriadas e criticam a conduta da personagem principal, apontando comportamentos como grosserias, birras sem consequências, desrespeito aos pais, autoritarismo e atitudes egoístas. Autores como Firmino (2020) e Oliveira (2015) também observam tais comportamentos, discutindo como podem influenciar negativamente o desenvolvimento da empatia e da convivência respeitosa entre crianças. Segundo esses estudos, a exposição constante a modelos negativos de interação social exige uma mediação ativa por parte dos adultos, para que as crianças consigam interpretar criticamente os conteúdos que consomem.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo desmistificar o entendimento público sobre o desenho *Peppa Pig* se consistir em uma narrativa que promove comportamentos negativos em seus espectadores. Para isso, foi adotada uma abordagem qualitativa, fundamentada em análise interpretativa de episódios selecionados, complementada por revisão bibliográfica de estudos acadêmicos sobre o tema.

A análise considerou aspectos comportamentais das personagens, os valores transmitidos nas narrativas e os modos de interação entre crianças e adultos. Os episódios foram assistidos integralmente, com registro escrito das ações, falas e interações mais relevantes para a análise. Em seguida, os dados foram interpretados à luz de teorias do desenvolvimento infantil — especialmente os estágios cognitivos de Jean Piaget (apud

¹ UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. anafabiapereirapires2@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/0731676352060110>.

² UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. mariaalicebrazgardi@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/2437261654164010>.

³ UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. alvarojunior777@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0726-1177>, <http://lattes.cnpq.br/4687363695453133>.

Oliveira, 2018) — e de estudos sobre mídia e infância, como os de Firmino *et al.* (2020), Pereira e Peruzzo (2020) e Oliveira (2015). O procedimento analítico adotado assemelha-se à análise de conteúdo, entendida como um conjunto de técnicas que busca inferir, a partir de um corpus, conhecimentos relacionados à produção e à recepção de mensagens (BARDIN, 2016).

METODOLOGIA

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se por seu potencial em compreender fenômenos sociais e culturais em profundidade, especialmente aqueles relacionados à linguagem, ao imaginário e ao comportamento infantil (Minayo, 2008). Foram analisados seis episódios da série, escolhidos aleatoriamente entre diferentes temporadas, priorizando a diversidade de situações cotidianas representadas.

Temporada 1 - episódio 1 (Melhor Amiga):

Temporada 1 - episódio 11 (Arrumando o quarto):

Temporada 2 - Episódio 12: Jogando Bola

Temporada 3 - Episódio 3 (A Viagem de Barco da Polly):

Temporada 4 - Episódio 7: O Computador do Vovô Pig

Temporada 6 - Episódio 7: Os Dias Antigos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A ambivalência de Peppa: entre afeto e autoritarismo

No episódio “O Computador do Vovô Pig”, Peppa demonstra empatia e iniciativa positiva ao auxiliar seu avô com o uso do computador. Apesar da resistência inicial de Vovô Pig à tecnologia, Peppa age com paciência, encorajando-o a explorar o aparelho. Tal postura revela habilidades pró-sociais como cooperação, empatia e valorização da autonomia do outro, aspectos relevantes no processo de socialização infantil. A resolução positiva do episódio — em que o avô consegue usar o computador por conta própria — reforça a ideia de que o apoio emocional e a valorização das diferenças geracionais são fundamentais para a convivência familiar.

Por outro lado, episódios como “Jogando Bola” e “Melhor Amiga” evidenciam traços de egocentrismo e autoritarismo na personagem. Em “Jogando Bola”, Peppa exclui George da brincadeira e impõe regras de forma autoritária, demonstrando baixa tolerância à frustração ao ser contrariada, entretanto, no mesmo episódio ainda encontramos atitudes positivas por parte da personagem principal. Já em “Melhor Amiga”, há manifestações de possessividade na relação com Suzy, com comportamentos de ciúmes e tentativa de controle das interações sociais da amiga. Essas atitudes, embora negativas à primeira vista, são coerentes com o estágio pré-operacional do desenvolvimento cognitivo infantil, descrito por Piaget, no qual a criança apresenta pensamento egocêntrico, dificuldade de se colocar no lugar do outro e forte ligação com o próprio ponto de vista (Oliveira, 2018).

A alternância entre comportamentos colaborativos e egoístas na série reflete com precisão os dilemas do desenvolvimento emocional infantil, em que a construção de valores morais está em processo. Nesse contexto, retoma-se a importância do papel do adulto como mediador do processo de aprendizagem das crianças ao se relacionarem com qualquer tipo de signo do mundo, essa mediação permite transformar episódios cotidianos em oportunidades educativas, promovendo empatia, respeito e autorregulação emocional.

Educar ou entreter? As categorias de valor em Peppa Pig

O estudo conduzido por Firmino *et al.* (2020), a partir da análise de 120 episódios do desenho Peppa Pig, identificou nove categorias temáticas recorrentes: polidez, cuidado com o outro, controle parental, comportamento socialmente indesejável, entre outras. Essa categorização permite compreender a complexidade da narrativa, que combina elementos educativos com manifestações de condutas infantis realistas — nem sempre ideais.

Em consonância com a observação dos episódios “Jogando Bola” e “Melhor Amiga”, a pesquisa destaca que comportamentos como desobediência, zombarias e atitudes autoritárias não apenas estão presentes na série, mas se concentram especialmente na personagem principal. Apesar disso, a presença de adultos que exercem mediação afetiva, como Mamãe Pig e Papai Pig, contribui para a modelagem de respostas mais equilibradas, mesmo quando os comportamentos infantis não são imediatamente corrigidos. Esses adultos costumam adotar uma forma de controle parental baseada na indução, explicando as consequências das ações de forma dialogada e não coercitiva (Firmino *et al.*, 2020).

Por outro lado, o episódio “O Computador do Vovô Pig” pode ser classificado nas categorias “cuidado com o outro” e “polidez”, pois retrata gestos de ajuda intergeracional e incentivo mútuo. Nessa cena, a criança é representada como agente ativo e capaz de promover aprendizado, não apenas receptora passiva de ordens.

Ao reunir esses contrastes, a análise proposta por Firmino *et al.* (2020) confirma que a série alterna entre reforços positivos e negativos de conduta. Isso exige atenção por parte de pais e educadores, que devem atuar como intérpretes críticos do conteúdo assistido. O desenho, portanto, pode ser um recurso pedagógico rico — desde que acompanhado de diálogo, contextualização e orientação.

A criança espectadora: crítica, lúdica e ativa

A leitura crítica do desenho Peppa Pig pode ser enriquecida à luz das reflexões de Pereira e Peruzzo (2020), que destacam o papel ativo da criança no processo de recepção de conteúdos midiáticos. Contrariando a ideia de que a criança seria apenas uma espectadora passiva diante da televisão, os autores defendem que ela interpreta, dramatiza e reinventa os estímulos audiovisuais que consome, combinando-os com suas experiências prévias e com o repertório cultural que carrega. Essa postura ativa faz com que o desenho animado atue não apenas como entretenimento, mas como ferramenta simbólica de construção de linguagem, identidade e valores.

No caso de Peppa Pig, isso significa que a criança pode tanto assimilar comportamentos negativos — como as birras ou atitudes de exclusão social protagonizadas por Peppa — quanto ressignificá-los em suas brincadeiras e interações, desde que haja espaço para reflexão mediada. O episódio “Os Dias Antigos”, por exemplo, aborda de maneira lúdica a noção de passagem do tempo e o reconhecimento da própria infância. A incredulidade inicial de Peppa ao ver a foto de bebê da amiga Suzy é superada com a ajuda de sua mãe, que apresenta evidências visuais e um discurso afetivo. Essa mediação familiar permite que a personagem compreenda a continuidade da existência e desenvolva empatia — aprendizagem que pode ser reproduzida pelas crianças espectadoras.

Segundo os autores, é precisamente nesse jogo entre o real e o imaginário que os desenhos animados adquirem valor educativo: “Ao assistir, a criança não é um mero receptáculo diante do arcabouço de imagens e sons produzidos pelas animações, mas um ser crítico e criativo que transita entre seu mundo real e o imaginário” (Pereira; Peruzzo, 2020, p. 8). Assim, o impacto da mídia não está unicamente no conteúdo, mas também na forma como ele é interpretado, filtrado e incorporado ao cotidiano infantil.

A televisão como escola paralela: aprendizados além da sala de aula

A pesquisa de Oliveira (2015) contribui para a compreensão dos desenhos animados como parte de um processo de educação informal, conceito que permite reconhecer a televisão e os produtos audiovisuais como espaços de formação moral, social e intelectual das crianças. Embora tradicionalmente se atribua à escola e à família o papel principal na educação da infância, não se pode ignorar que as crianças contemporâneas estão imersas em uma cultura visual e midiática que também transmite valores, modelos de comportamento e formas de interpretar o mundo.

No caso de Peppa Pig, os episódios apresentam não apenas situações familiares e escolares, mas também dilemas morais, conflitos interpessoais e relações hierárquicas que espelham e influenciam as vivências infantis. Por exemplo, no episódio “Arrumando o

Quarto”, Peppa inicialmente resiste a organizar seus brinquedos e só toma a iniciativa quando percebe que a desordem a impede de brincar. Essa situação, comum no cotidiano de muitas famílias, pode ser utilizada como uma oportunidade educativa, desde que adultos estejam atentos para dialogar sobre responsabilidade, autonomia e cooperação.

Oliveira (2015) ressalta que os desenhos animados devem ser analisados em sua dimensão educativa, pois “constituem uma escola não oficial, mas altamente expressiva, que influencia fortemente os modos de pensar, sentir e agir das crianças” (p. 47). Nessa perspectiva, programas como Peppa Pig não são inócuos ou neutros: eles mobilizam emoções, estimulam o imaginário e, sobretudo, modelam atitudes e valores, seja de forma explícita ou implícita.

Por isso, cabe aos adultos — pais, professores e cuidadores — o papel de curadores do conteúdo audiovisual, incentivando uma recepção crítica e contextualizada. Assim, os desenhos deixam de ser apenas passatempo e passam a integrar o processo formativo de forma construtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica de episódios selecionados da série Peppa Pig, aliada ao diálogo com estudos acadêmicos, demonstra que os desenhos animados podem exercer forte influência no comportamento infantil — tanto de forma positiva quanto negativa. A personagem principal expressa uma variedade de comportamentos típicos da infância, como egocentrismo, ciúmes, dificuldades de partilha e também gestos de empatia, colaboração e criatividade. Essas atitudes, embora muitas vezes representadas com humor e leveza, refletem fases importantes do desenvolvimento cognitivo e emocional, como bem descreve Piaget (apud Oliveira, 2018).

Estudos como os de Firmino *et al.* (2020) revelam que Peppa Pig articula conteúdos educativos e valores morais, mas também retrata comportamentos socialmente indesejáveis que exigem interpretação e orientação. A alternância entre cenas de cooperação e atitudes negativas ressalta a importância da presença de adultos no processo de mediação. A criança, conforme argumentam Pereira e Peruzzo (2020), não é um receptáculo passivo, mas sim um sujeito que interpreta, recria e incorpora os significados dos conteúdos consumidos em suas vivências sociais e familiares.

A televisão, portanto, longe de ser um instrumento neutro ou meramente recreativo, torna-se uma potente “escola paralela” (Oliveira, 2015), com capacidade de formar valores, estimular a linguagem e reforçar ou problematizar padrões de comportamento. Essa constatação exige uma postura ativa dos educadores e responsáveis, que devem acompanhar, discutir e contextualizar o que é assistido pelas crianças.

Em síntese, Peppa Pig não deve ser descartado nem consumido de forma acrítica. Seu potencial educativo depende diretamente da intencionalidade com que é utilizado. Quando assistido com mediação e diálogo, pode se transformar em uma ferramenta significativa para o desenvolvimento ético, afetivo e cognitivo das crianças na primeira infância.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

FARIAS. @lisandracfarias. **Seus filhos assistem esses desenhos? Aqui vai um alerta**.

2024. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/DDKQnV3xLot/?igsh=aGw2dTYxMmpjNWcz>. Acesso em: 22 maio 2025.

FIRMINO, L. B. R. *et al.* Análise valorativa dos conteúdos do desenho animado *Peppa Pig*. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 59689-59702, 2020.

LA TORRE. @dra.luizalatorre. **Seus filhos assistem esses desenhos?** Fique atento a este alerta!. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DJoyjGFOVt-/?igsh=MW5keWw5emJ3MmgwaQ%3D%3D>. Acesso em: 22 maio 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

OLIVEIRA, D. R. de. **Peppa Pig, a porquinha cor-de-rosa**: as novas configurações de desenho animado influenciando no comportamento de crianças de 1 a 6 anos. Juína-MT: AJES, 2018.

OLIVEIRA, D. V. **Desenho animado**: contribuição moral e intelectual ao desenvolvimento infantil. Rio Claro: UNESP, 2015.

PEREIRA, I. S.; PERUZZO, C. M. K. O corpo brincante, o brinquedo corpo que fala: desenhos animados, comunicação e imaginário no desenvolvimento infantil. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 7-20, 2020.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE

ABREU; Mirian dos Santos de¹
GOULART; Ruth Inês Dotta Gogoy²
DUMMEL, Inês Maria Gugel³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as metodologias ativas e os desafios encontrados na prática docente. Para isso, busca compreender o conceito e as principais abordagens dessas metodologias, identificar seus benefícios e desafios na implementação, considerando aspectos pedagógicos, tecnológicos e sociais, além de descrever suas implicações para o papel do professor. Também são analisados os impactos das metodologias ativas na aprendizagem dos alunos, com foco no aumento da motivação e no desenvolvimento de habilidades do século XXI. A pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica de artigos indexados com Qualis mínimo B3 publicados nos últimos cinco anos, além de uma análise qualitativa de experiências docentes relatadas na literatura. Os resultados indicam que metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Sala de Aula Invertida e Gamificação são eficazes, mas requerem infraestrutura e formação docente adequadas para seu sucesso.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Inovação pedagógica. Formação docente.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos, com a necessidade urgente de adotar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa e o engajamento dos estudantes. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como alternativas eficazes ao ensino tradicional, deslocando o aluno para o centro do processo educativo. Essas metodologias não só promovem o protagonismo estudantil, mas também favorecem o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de trabalhar em equipe.

Nos últimos anos, educadores têm destacado que, para que os estudantes se integrem de maneira ativa e transformadora à sociedade, não basta apenas o acesso à informação. Embora o conhecimento seja fundamental, ele precisa ser compreendido de forma profunda e não apenas memorizado. O modelo tradicional de ensino, que muitas vezes promove uma aprendizagem superficial, coloca o aluno em uma posição passiva, o que dificulta a sua capacidade de fazer conexões significativas.

Diante das mudanças e desafios globais, nacionais e locais, torna-se imprescindível desenvolver competências que vão além do simples acúmulo de informações. É necessário estimular habilidades cognitivas mais complexas, como o pensamento crítico, a reflexão ética e a ação responsável, promovendo uma relação real e dinâmica com as questões sociais e pessoais que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa, que investiga as metodologias ativas na educação, seus desafios e possibilidades na prática docente. A pesquisa foi baseada em fontes bibliográficas e documentais, considerando artigos publicados na base de dados SciELO entre 2021 e 2024, além de outros materiais acadêmicos relevantes. Para fundamentar a análise, foram consultadas publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2023), bem como legislações educacionais. Além disso, documentos oficiais do Ministério da Educação foram utilizados para

¹ Uniarp. niuabreu@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0001-6942-0922> <http://lattes.cnpq.br/1296011274072787>

² Uniarp, goulart@uniarp.edu.br. <https://orcid.org/009-0002-1852-8332>. <http://lattes.cnpq.br/7531079270202845>

³ Uniarp. dummel98@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8279-7508>. <http://lattes.cnpq.br/2043897001241940>.

contextualizar e embasar a discussão sobre a implementação das metodologias ativas no cenário educacional brasileiro.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Santos (2025), a educação contemporânea tem se distanciado do modelo tradicional de ensino, que se concentra na figura do professor como único detentor do saber. Em contrapartida, as metodologias ativas colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, onde ele assume a responsabilidade pela construção do seu conhecimento. Essas metodologias incluem práticas como a aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, ensino por problemas, entre outras, e têm como principal objetivo promover um aprendizado mais significativo e engajador para os estudantes.

As metodologias ativas buscam desenvolver competências essenciais no contexto atual, como o pensamento crítico, a criatividade, o trabalho em equipe e a capacidade de resolver problemas complexos. Ao proporcionar um ambiente em que os alunos são desafiados a aplicar o conhecimento de forma prática e contextualizada, essas metodologias promovem uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Elas favorecem o envolvimento ativo do aluno, estimulando sua curiosidade e o engajamento com o conteúdo, ao contrário do modelo tradicional, em que o aprendizado muitas vezes se limita à memorização. Pimentel (2022, p. 15), destaca que "as metodologias ativas buscam uma aproximação do conteúdo curricular com a realidade dos alunos, promovendo uma aprendizagem que vai além da simples transmissão de informações."

Embora apresentem muitos benefícios, a implementação das metodologias ativas também enfrenta desafios significativos. Muitos educadores enfrentam resistência à mudança, o que pode dificultar a adoção plena dessas práticas. Além disso, as escolas precisam garantir que tenham os recursos necessários para suportar essas novas abordagens, o que pode ser um obstáculo, especialmente em escolas públicas ou com menos recursos financeiros. Nesse contexto, Nakano, Primi e Alves (2021), destacam que o desenvolvimento de competências como a criatividade e as habilidades socioemocionais exige um ambiente educacional inovador, o que reforça a necessidade de superação desses desafios estruturais e formativos.

Vale destacar que as metodologias ativas têm o potencial de transformar a prática educativa, tornando o ensino mais dinâmico, envolvente e eficaz. No entanto, sua implementação exige um esforço coletivo que envolva a adaptação de professores, alunos e instituições, além de um ambiente propício à inovação pedagógica. Nesse contexto, Pereira (2022), destaca que a formação docente voltada para metodologias ativas demanda não apenas o domínio de novas estratégias pedagógicas, mas também uma mudança paradigmática na compreensão do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a necessidade de um compromisso institucional com a inovação educacional.

Entre as práticas mais conhecidas das metodologias ativas, destacam-se o ensino baseado em projetos, a aprendizagem colaborativa e a sala de aula invertida, que compartilham o princípio comum de incentivar a participação ativa do aluno e a resolução de problemas reais. No ensino baseado em projetos, a ideia central é que os alunos se envolvam em atividades interdisciplinares que desafiem seu raciocínio e criatividade, promovendo a construção de soluções a partir de um problema complexo. Em sua pesquisa, Souza (2022) afirma que a metodologia baseada em projetos oferece a oportunidade de se envolverem em atividades significativas que contribuem para a aprendizagem de conteúdos, para o desenvolvimento de competências essenciais, como a colaboração e a resolução de problemas.

Além disso, a aprendizagem colaborativa é um pilar fundamental das metodologias ativas. Nesse modelo, os alunos não aprendem de forma isolada, mas interagem com seus colegas, trocando ideias, resolvendo problemas e discutindo conceitos. Ao trabalhar em conjunto, os estudantes desenvolvem habilidades sociais e emocionais, como a empatia, a comunicação e a negociação. Essas competências são essenciais para o desenvolvimento

pessoal e profissional, visto que o trabalho em equipe é uma habilidade altamente valorizada no mercado de trabalho (Souza, 2022).

A sala de aula invertida é uma abordagem inovadora que reorganiza a dinâmica tradicional do ensino. Em vez de o professor ser o centro da aprendizagem, transmitindo o conteúdo em sala de aula e deixando a prática para casa, o modelo invertido inverte essa lógica. Os alunos têm acesso ao conteúdo teórico de maneira antecipada, por meio de vídeos, textos e outras fontes, e utilizam o tempo em sala de aula para aplicar o que aprenderam, discutir ideias e resolver problemas com o apoio do professor e dos colegas. Como afirma Almeida (2021, p.52), "essa inversão de papéis oferece ao aluno mais liberdade para explorar o conteúdo em seu próprio ritmo, ao mesmo tempo em que promove um aprendizado mais dinâmico e interativo".

No entanto, a implementação exige não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também na formação dos professores e na estrutura das instituições de ensino, que precisam estar preparadas para oferecer suporte adequado a essas novas abordagens (Pimentel, 2022). Para que essas metodologias sejam eficazes, é necessário um esforço conjunto entre professores, alunos e instituições de ensino, com o objetivo de criar um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. De acordo com Souza (2023), a implementação bem-sucedida dessas práticas exige não apenas mudanças estruturais, mas também uma transformação na cultura educacional, promovendo a autonomia discente e a formação de professores capacitados para atuar como facilitadores do processo de aprendizagem.

Essa mudança de paradigma exige não apenas o desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas, mas também uma mudança na mentalidade dos educadores, que precisam abraçar as metodologias ativas como parte de sua prática cotidiana. Segundo Pereira (2022), essa transformação requer um compromisso formativo contínuo por parte dos docentes, assim como o apoio institucional para que práticas inovadoras possam ser efetivamente incorporadas no cotidiano escolar. A adaptação dos professores ao papel de facilitadores também implica em um desafio relacionado à sua formação contínua. Muitos educadores não estão adequadamente preparados para integrar as novas metodologias ao seu planejamento pedagógico, o que pode gerar insegurança e resistência à mudança.

Segundo Lima e Souza (2023, p. 215), "falta de capacitação específica e contínua é um dos maiores obstáculos à implementação das metodologias ativas, uma vez que os professores se veem pressionados a seguir um modelo pedagógico que não dominam completamente".

Além da formação docente, as limitações estruturais e orçamentárias também são fatores que dificultam a adoção das metodologias ativas em muitas escolas. O uso de tecnologias digitais, por exemplo, é um componente essencial em algumas metodologias, como a sala de aula invertida, mas muitas instituições de ensino, especialmente em regiões mais carentes, enfrentam dificuldades em garantir o acesso a equipamentos adequados e à infraestrutura necessária. Como enfatiza Silva (2022, p. 52), "A utilização de tecnologias no ensino não pode ser vista como um fim em si, mas como um meio para facilitar a aprendizagem ativa; no entanto, a falta de recursos e de formação adequada pode tornar esse processo mais desafiador".

Outro desafio importante está relacionado à resistência de algumas escolas à mudança. As práticas pedagógicas tradicionais estão profundamente enraizadas na cultura educacional de muitas instituições, o que torna a adoção de metodologias ativas um processo gradual e, por vezes, complicado. Segundo Ribeiro (2021, p. 90), "A resistência à mudança é um fenômeno natural em qualquer organização, e nas escolas não é diferente; a implementação de metodologias ativas exige não apenas uma mudança no processo pedagógico, mas também na cultura institucional".

O processo de adaptação dos professores às metodologias ativas é uma das dificuldades mais evidentes no cenário educacional atual. A transição do ensino tradicional para um modelo ativo exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas e nas atitudes dos docentes. Como destaca Pereira (2022, p. 52), "a transição de um ensino

tradicional para um modelo de ensino ativo exige mudanças substanciais nas atitudes e na formação dos educadores, que precisam se posicionar como facilitadores e orientadores, em vez de meros transmissores de conteúdo”.

Essa mudança envolve uma reavaliação do papel do professor, que deixa de ser o centro do conhecimento para se tornar um mediador que guia o aluno em sua jornada de aprendizagem. Lima e Souza (2023, p. 214) ressaltam que “a formação continuada é uma das chaves para a implementação eficaz das metodologias ativas, pois ela permite que o professor desenvolva novas competências que o capacitem a lidar com os desafios dessa abordagem”.

No entanto, o acesso e a qualidade das formações disponíveis também são obstáculos significativos. Embora existam programas de formação continuada, muitos deles não atendem às reais necessidades do corpo docente, ou não são oferecidos de forma contínua e adequada ao ritmo da prática escolar. Como destaca Souza (2022, p. 78), “os programas de formação continuada precisam ser mais direcionados às dificuldades e às demandas concretas dos professores no cotidiano escolar, para que eles possam aplicar as metodologias de maneira eficaz”.

À medida que o cenário educacional evolui, as metodologias ativas se destacam por seu potencial de transformar o estudante em protagonista do processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas e trabalho colaborativo. Segundo a Revista FT (2023), essas metodologias promovem uma aprendizagem centrada no aluno, estimulando o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho do século XXI.

Essa personalização do ensino, que é uma das principais vantagens das metodologias ativas, será fundamental para promover uma educação mais justa e acessível, atendendo às diversas necessidades dos alunos, independentemente de sua origem ou contexto. A educação do futuro também será marcada pela formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de atuar de forma ética e responsável no mundo. As metodologias ativas, ao envolverem os alunos em situações práticas e desafiadoras, favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a resiliência e a capacidade de trabalhar em equipe (Revista FT, 2023).

Segundo Almeida (2021, p. 142), “as metodologias ativas, ao promoverem o aprendizado em contexto, permitem que os alunos se envolvam em questões reais e desenvolvam soluções criativas para problemas concretos, o que resulta em uma aprendizagem mais profunda e duradoura”. Por fim, o futuro da educação será um reflexo de um compromisso coletivo com a inovação, a inclusão e o desenvolvimento contínuo. As metodologias ativas não são apenas uma mudança no modo de ensinar, mas uma transformação cultural que envolve todos os atores do processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as metodologias ativas na educação, seus benefícios e desafios na prática docente. As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e o ensino por problemas, demonstraram ser eficazes na promoção do protagonismo do aluno, no estímulo à sua autonomia e no desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como a colaboração, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

A análise dos benefícios dessas metodologias indicou um impacto positivo na motivação e no engajamento dos estudantes, ao mesmo tempo que contribuem para um aprendizado mais profundo e duradouro. O protagonismo dos alunos nas metodologias ativas não só altera a dinâmica tradicional da sala de aula, mas também os prepara para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, além de promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Entretanto, os desafios encontrados na implementação dessas metodologias não devem ser subestimados. A formação contínua dos professores, a resistência a mudanças

no ambiente escolar e as limitações estruturais, como a falta de recursos tecnológicos, foram identificados como obstáculos significativos. A transição de um modelo tradicional de ensino para um modelo centrado no aluno exige não só uma mudança de práticas pedagógicas, mas também um suporte adequado para os educadores.

Além disso, a infraestrutura escolar também foi apontada como um ponto crítico. As escolas que não possuem recursos tecnológicos adequados enfrentam maiores dificuldades em adotar algumas metodologias ativas, como a sala de aula invertida ou o ensino híbrido.

Recomenda-se a realização de estudos empíricos que investiguem a implementação prática das metodologias ativas em diferentes contextos educacionais e explorar mais os impactos dessas metodologias no desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos, que são tão fundamentais para o sucesso no contexto profissional e pessoal.

Em suma, este estudo confirmou que as metodologias ativas são uma proposta pedagógica eficaz, que pode revolucionar o ensino, mas que exige adaptações estruturais e culturais significativas para que se consolidem como prática consolidada nas escolas.

REFERÊNCIAS

LIMA, A. P.; SOUZA, R. M. Desafios e potencialidades das metodologias ativas: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 31, n. 2, p. 210–225, 2023. Acesso 03 de março 2025.

NAKANO, Tatiana de Cassia; PRIMI, Ricardo. Habilidades do século XXI: Relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ccYWfCPrGtYqKPFd9hkJrZv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 março. 2025.

PEREIRA, S. M. **A formação docente para metodologias ativas: um novo paradigma educacional**. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/gwHgVpdQYTYGnF4H8hvPFRx/> Acesso em: 09 mar. 2025.

PEREIRA, T. R. **Desafios e perspectivas para a implementação das metodologias ativas nas escolas**. 2022. 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/> Acesso em: 10 mar. 2025.

PIMENTEL, A. Metodologias ativas no ensino: uma abordagem inovadora para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, [n.d] v. 23, n. 1, p. 10-20, 2022. Acesso em: 11 mar. 2025.

REVISTA FT. **Metodologias ativas: promovendo a aprendizagem centrada no aluno**. 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/metodologias-ativas-promovendo-a-aprendizagem-centrada-no-aluno/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

RIBEIRO, T. C. **Implementação de metodologias ativas nas escolas: um estudo de caso**. 2021. 120 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Escolar) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Acesso em: 12 mar. 2025.

SANTOS, Queila Pereira *et al.* Formação de professores e a implementação de metodologias ativas de ensino. **Revista Fórum Transformador**, v. 29, n. 143, fev. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/formacao-de-professores-e-a-implementacao-de-metodologias-ativas-de-ensino/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SILVA, M. L. Tecnologia e metodologias ativas: uma parceria no ensino contemporâneo. 2022. 160 p. Artigo publicado em **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional** – volume 25, n. 4, p. 168-185, 2022. DOI: 10.1590/rbte.2022.168. Acesso em: 13 mar. 2025.

SOUZA, A. R. **A aprendizagem ativa na educação**: estratégias para uma abordagem inovadora. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Acesso em: 15 mar. 2025.

SOUZA, R. G. **Metodologias ativas no século XXI**: impactos na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Acesso em: 16 mar. 2025.

BLACK MIRROR: UMA ANÁLISE DO EPISÓDIO THE NATIONAL ANTHEM A LUZ DO ENSINO DE COMPETÊNCIAS DE FILOSOFIA NA BNCC

SILVA, Bruno Ribeiro da¹
MENEGUEL, Romário da Silva²
FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins³

RESUMO

O seguinte trabalho visa expor uma análise crítica do primeiro episódio da série *Black Mirror*, intitulado “Hino Nacional”, ele mostra como é fácil manipular as massas somente com signos que substituem o real, ao trazer este artigo cinematográfico para o contexto da sala de aula brasileira, podemos trabalhar dentro de uma perspectiva da BNCC, onde competências e habilidades das Ciências Humanas e sociais aplicadas, são complementadas a ideias filosóficas a fim de desenvolver o pensamento e a análise crítica. Usando de ideias como “Modernidade Líquida” e “A Sociedade do Espetáculo”, ambas ajudam na percepção da realidade de forma crítica, onde se escapa dos gatilhos de ingenuidade utilizados de forma a exemplificar a sociedade atual no episódio.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino Médio. *Black Mirror*. Pensamento Crítico.

INTRODUÇÃO

A Filosofia, embora essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, ainda enfrenta uma crise de imagem: é frequentemente percebida como uma disciplina árida, vinculada a figuras antigas ou a intelectuais distantes da realidade cotidiana (Irwin; Johnson, 2010). Para superar essa barreira, educadores têm recorrido à cultura pop como recurso pedagógico, identificando em filmes, músicas, jogos e séries um potencial para tornar o ensino filosófico mais acessível, envolvente e significativo. Nesse cenário, *Black Mirror* destaca-se por oferecer narrativas que espelham as tensões do mundo contemporâneo. Como afirma Johnson (2020), ao tocar a tela para assistir a um episódio da série, o espectador depara-se com seu próprio reflexo – uma metáfora do “espelho negro” presente em nossas mãos, mesas e paredes: a tela de um celular, computador ou televisão. A série não se limita a retratar tecnologias futuristas, mas expõe, sobretudo, os aspectos éticos, psicológicos e sociais que emergem de seu uso cotidiano. Para Charlie Brooker, criador da obra, “o problema não é tecnológico, é humano”; a tecnologia apenas amplifica nossas fragilidades, funcionando como uma extensão de nossos impulsos mais contraditórios (Johnson, 2020). Com base nisso, esta pesquisa propõe investigar como obras da cultura pop, como *Black Mirror*, podem ser mobilizadas para o ensino de Filosofia, promovendo a reflexão crítica e ética a partir de experiências culturais significativas.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, adequada para a análise de fenômenos sociais e culturais a partir de suas representações simbólicas (Chizzotti, 2014), ainda segundo o autor, a abordagem qualitativa permite compreender o mundo a partir do ponto de vista dos sujeitos e das práticas culturais, sendo apropriada para investigações que envolvem mídia, linguagem e valores. A primeira etapa consistiu na descrição detalhada do episódio “The National Anthem”, da série *Black Mirror*, com foco nos dilemas éticos, políticos e comunicacionais apresentados. Em seguida, a análise foi orientada por conceitos filosóficos contemporâneos, especialmente as noções de “modernidade líquida”, de Bauman (2001), e “sociedade do espetáculo”, de Debord (1997),

¹ UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. brunoribeiroasilva047@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-9114-4442>, <http://lattes.cnpq.br/0485942020110086>.

² UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. romariomeneguel231@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-7841-1444>, <http://lattes.cnpq.br/2449866637201376>.

³ UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. alvarojunior777@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-0726-1177>. <http://lattes.cnpq.br/4687363695453133>

estabelecendo relações com a cultura digital e a espetacularização da política. Também foram considerados os objetivos e competências da BNCC para o ensino de Filosofia, como o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da reflexão ética (BRASIL, 2018). A narrativa audiovisual foi utilizada como recurso pedagógico, visando abordar a aproximação do ensino filosófico do cotidiano dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O primeiro episódio da série **Black Mirror**, intitulado “O Hino Nacional”, apresenta uma narrativa instigante sobre o poder das mídias sociais e a fragilidade das instituições diante da opinião pública. A trama gira em torno do Primeiro-Ministro britânico Michael Callow, que se vê forçado a realizar um ato grotesco - manter relações sexuais com um porco ao vivo na televisão nacional - como condição para o resgate da Princesa Susannah, sequestrada por um autor desconhecido. A transmissão do ato, assistida por milhões de pessoas, culmina na libertação da princesa, que já havia sido solta antes da exibição, evidenciando a manipulação midiática e o sadismo coletivo mascarado de compaixão.

1 Modernidade líquida e a sociedade do espetáculo: interpretações filosóficas

A análise do episódio sob a ótica da Filosofia contemporânea permite aproximar o conteúdo da narrativa às transformações sociais em curso. A noção de “modernidade líquida”, proposta por Zygmunt Bauman (2001), revela uma sociedade marcada pela fluidez dos valores, pela instabilidade das relações interpessoais e pela superficialidade dos vínculos sociais. No episódio, observa-se a fragilidade das instituições diante da pressão popular mediada pelas redes sociais, onde o clamor pelo espetáculo se sobrepõe à moralidade e à dignidade.

Complementarmente, Guy Debord (1997) em **A sociedade do espetáculo** descreve como, em um mundo dominado pelas imagens, o real é substituído por representações espetacularizadas. O prazer coletivo na humilhação do Primeiro-Ministro ilustra a transformação do sofrimento humano em entretenimento, consumido em tempo real por uma audiência globalizada. Essa espetacularização não apenas neutraliza a empatia, mas reforça uma cultura de voyeurismo e passividade crítica.

2 A BNCC e a filosofia no cotidiano dos estudantes

Considerando esse pano de fundo filosófico e social, cabe refletir sobre como essas temáticas podem ser mobilizadas no contexto escolar. Inserir **Black Mirror** no contexto escolar é uma oportunidade pedagógica valiosa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o componente de Filosofia no Ensino Médio deve desenvolver competências como a argumentação, o pensamento crítico e a reflexão ética. A habilidade EM13CHS101, por exemplo, propõe que os alunos sejam capazes de identificar, analisar e comparar diferentes narrativas e linguagens para compreender ideias filosóficas e eventos sociais. O episódio em questão, ao apresentar uma situação extrema mediada por tecnologias familiares aos estudantes, permite um debate profundo sobre valores, instituições e responsabilização social.

3 Dilemas éticos: consequencialismo, deontologia e ética da virtude

O dilema moral enfrentado pelo personagem principal pode ser analisado à luz de diferentes correntes da ética. Conforme discutido por Collins e Boesch (2020), o consequencialismo justificaria a ação de Callow com base nos resultados - a salvação da princesa - enquanto a deontologia a condenaria por se tratar de um ato imoral, independentemente de suas consequências. Já a ética da virtude sugeriria que o Primeiro-Ministro deveria agir conforme seu caráter moral, buscando a excelência de virtudes como coragem, responsabilidade e humanidade. Esses três modelos podem ser comparados e debatidos em sala, proporcionando aos alunos uma compreensão mais ampla da complexidade ética das decisões humanas.

4 Atualização do debate: mídia, fake news e educação crítica

André Lemos (2018), ao analisar o mesmo episódio, ressalta que o debate não é apenas sobre tecnologia, mas sobre os usos sociais da comunicação e a cultura do exagero midiático. Mesmo com estéticas contemporâneas, o episódio retoma temas do século XX, como o agendamento das mídias de massa e a manipulação da opinião pública.

Esse debate se atualiza no Brasil com a difusão de fake news, a espetacularização da violência e a polarização de opiniões. A fragilidade das instituições, a perda de referências confiáveis e o excesso de informação não verificada contribuem para o esvaziamento do pensamento crítico. Em tempos de crise de confiança nas mídias tradicionais e instituições democráticas, torna-se urgente uma educação que promova a media literacy (alfabetização midiática), preparando os estudantes para reconhecer e resistir à manipulação informacional.

Essa abordagem está em consonância com a habilidade EM13CHS504 da BNCC, que propõe analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores dos indivíduos e das sociedades.

Ao explorar esses aspectos em sala de aula, o episódio "O Hino Nacional" não apenas instiga o interesse dos estudantes, mas também os desafia a pensar criticamente sobre os limites da ética, o papel das mídias e os rumos da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de obras audiovisuais como Black Mirror no contexto educacional revela-se uma estratégia eficaz para desenvolver competências filosóficas previstas na BNCC, sobretudo aquelas que envolvem pensamento crítico, reflexão ética e análise argumentativa. O episódio "O Hino Nacional" permite aproximar temas complexos da realidade vivida pelos estudantes, por meio de uma linguagem acessível e provocadora, conectada às mídias digitais com as quais convivem diariamente.

Ao articular os conceitos de modernidade líquida (Bauman) e sociedade do espetáculo (Debord), é possível instigar os alunos a refletirem sobre os modos como o entretenimento, a política e a moralidade se misturam em um cenário marcado pela fluidez dos valores e pela centralidade da imagem. O episódio, ao expor os paradoxos do comportamento coletivo diante da mídia, cria oportunidades pedagógicas para discutir dilemas éticos sob diferentes perspectivas filosóficas, como o consequencialismo, a deontologia e a ética da virtude.

Além disso, ao relacionar o conteúdo da série com o contexto brasileiro, marcado pela difusão de fake news e pela espetacularização da violência, evidencia-se a urgência de uma educação crítica e midiática. O papel da escola, nesse sentido, deve ir além da transmissão de conteúdos: é preciso formar cidadãos capazes de analisar, interpretar e resistir à manipulação simbólica promovida pelas mídias.

Portanto, o ensino de Filosofia mediado por produtos culturais como Black Mirror não apenas amplia o repertório dos alunos, mas os capacita para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo de forma ética, crítica e consciente. Trata-se de um caminho promissor para consolidar uma formação humanística comprometida com a autonomia intelectual e a responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

COLLINS, Brian J.; BOESCH, Brandon. **The National Anthem and Weighing Moral Obligations**. In: IRWIN, William; JOHNSON, David Kyle (Ed.). *Black Mirror and Philosophy*. Hoboken: Wiley, 2020. p. 9–19.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

IRWIN, William; JOHNSON, David Kyle (Ed.). **Introducing Philosophy through Pop Culture: From Socrates to South Park, Hume to House**. United Kingdom: John Wiley & Sons Inc, 2010.

JOHNSON, David Kyle (Ed.). **Black Mirror And Philosophy: Dark Reflections**. Estados Unidos: John Wiley & Sons, 2020.

LEMONS, André. **Isso (não) é muito black Mirror: passado, presente e futuro das tecnologias de comunicação e informação**. Salvador: EDUFBA, 2018.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

DUMMEL, Inês M. Gugel¹
SILVA, Madalena Pereira da²

RESUMO

As tecnologias estão integradas ao cotidiano, facilitando diversas atividades, simples e complexas, evidenciando seu papel na evolução histórica, não se deve encará-la como ameaça, pois suas descobertas e inovações impulsionam a sociedade contemporânea. No ambiente escolar, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) tornam as aulas mais inovadoras e interativas, permitindo que professores atuem como mediadores do aprendizado e que alunos desenvolvam competências essenciais para o exercício da cidadania digital. Para que os professores incorporem as TDIC de maneira significativa, é fundamental que ressignifiquem suas práticas pedagógicas, enfrentando os desafios de modo a tornar o ensino mais significativo e contextualizado. O estudo tem como objetivo analisar teses e dissertações que abordam o uso das TDIC na formação docente e os resultados obtidos com estas pesquisas. A pesquisa proporcionou uma reflexão sobre a formação docente para o uso das TDIC e os resultados evidenciam que a adoção de ferramentas tecnológicas na educação contribui na formação dos educandos para enfrentarem os desafios do cotidiano escolar e da vida, promovendo uma mentalidade criativa e flexível.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação. Formação docente. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

As tecnologias estão presentes no cotidiano das pessoas em diferentes atividades. Todos os dias utiliza-se dispositivos que facilitam e ajudam na organização de atividades simples e complexas. A utilização das TDIC nas atividades pedagógicas auxilia na criação de um ambiente inovador, atrativo e interativo, sendo o professor um mediador do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que o estudante desenvolva suas competências e habilidades.

Assim sendo, é necessário que os professores no processo de formação (re)signifiquem suas práticas pedagógicas buscando enfrentar os desafios, facilitando e tornando o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado, Kenski, (2003). Diante desta integração das TDIC nos espaços escolares, é importante a formação continuada para o aprimoramento dos saberes docentes com as TDIC.

Este estudo tem como objetivo analisar teses e dissertações provenientes do catálogo CAPES que abordam o uso das TDIC na formação docente, bem como explicar os resultados oriundos para oportunizar reflexão fundamentada sobre a formação docente para o uso de TDIC.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa optou-se pela metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A análise de conteúdo foi escolhida pela sua capacidade de abarcar as mensagens explícitas e implícitas nos textos, permitindo uma compreensão profunda dos significados e dos contextos envolvidos nas teses e dissertações. O corpus da pesquisa foi composto por teses e dissertações do catálogo da Capes, selecionadas por meio de uma busca cuidadosa utilizando termos como "TDIC" e "formação de professores".

Seguindo uma abordagem qualitativa e exploratória, o processo de análise de conteúdo foi estruturado em três fases, conforme Bardin (2011): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

¹ Uniarp. dummel98@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8279-7508>.
<http://lattes.cnpq.br/2043897001241940>.

² Uniar <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822> <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>

A etapa final envolveu o tratamento dos dados obtidos, momento em que os resultados foram submetidos a um processo de síntese e interpretação. A interpretação dos dados busca relacionar os achados empíricos aos referenciais teóricos abordados, proporcionando uma compreensão ampliada das potencialidades e desafios enfrentados pelos professores ao integrar tecnologias educacionais em suas práticas pedagógicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A evolução é um processo histórico, oriundo dos tempos primitivos, surge o fogo, a roda e a escrita, seguidas por avanços medievais, destaca-se aqui a imprensa móvel e as armas. No século XVIII, a Revolução Industrial trouxe a máquina a vapor, transformando a produção e permitindo um grande salto. No século XIX, o estudo da eletricidade foi o marco histórico consolidando-se como essencial para o desenvolvimento de tecnologias como eletrônica e automação. No início do século XX, as tecnologias de informação e comunicação, como o telégrafo, o telefone e a televisão, revolucionaram a comunicação. A partir da década de 1980, a microeletrônica permitiu o surgimento de dispositivos digitais e redes de comunicação.

Assim sendo, em sintonia com Kenski (2003) e Lévy (1999), é inadmissível a visão de que a tecnologia é ameaçadora, que as máquinas dominarão o mundo como nos filmes, ao contrário, ela apresenta um grande potencial positivo de inovação e comunicação.

Com base na afirmação de Castells (1999), compreende-se que a presença das tecnologias se caracteriza pelo processo de descobertas científicas, iniciativas inovadoras e sua apropriação por parte da sociedade possibilita transformações sociais, culturais, políticas, econômicas tornando-se a chave propulsora da sociedade contemporânea.

Vale destacar que o a utilização das TDIC no espaço escolar e nas práticas pedagógicas está vinculado a criação de um ambiente que seja atrativo e interativo entre os professores e os estudantes, onde o docente assume o papel importante de mediar o processo de aprendizagem transcendendo a antiga fórmula de apenas transmissão e memorização de conteúdos, conforme criticado por Freire (1987). Porém, para isso, é importante revisar o currículo, este é fundamental para compreender a missão da instituição escolar, suas funções sociais e seu papel na transmissão de conhecimentos e valores (Sacristan, 2018).

A proposta é aproximar a realidade dos alunos de modo a despertar sua curiosidade e incentivá-los nas atividades de construção do conhecimento, pesquisa e elaboração textual. Paulo Freire (1996) questiona o valor de se discutir com os alunos a realidade que vivenciam e a conexão com a disciplina ensinada. Nesse sentido, a formação docente precisa estimular o engajamento e a motivação dos estudantes em atividades que utilizam tecnologias.

Kenski (2003), corrobora que a integração da tecnologia à prática docente, bem como sua apropriação pelos educadores, configura-se como um processo gradual, capaz de promover (re)significações nas ações e nas reflexões dos professores ao longo do tempo, manifestando-se em mudanças de atitude e inovadoras práticas pedagógicas, promovendo a valorização da produção de conhecimentos tanto individuais quanto coletivos.

Entretanto, limitações de recursos físicos, financeiros ou humanos nem sempre permitem que as escolas incorporem as TDIC. Aquelas que conseguem, apenas buscam um alinhamento com a contemporaneidade, alterando pouco a estrutura dos cursos, a articulação entre conteúdos e a maneira “[...] como os professores trabalham didaticamente com os alunos” (Kenski, 2012, p. 44), de modo que a potencialidade mediadora das TDIC nos processos educativos “[...]”.

Observa-se também que as instituições formadoras de docentes, muitas vezes, têm colocado as TDIC em segundo plano em seus currículos e programas, evidenciando, dessa forma, que os licenciandos “[...] não são formados para o uso pedagógico das tecnologias, [...]” (Kenski, 2012, p. 57).

A busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES por estudos focados na integração das (TDIC) e na formação docente foi possível localizar produções acadêmicas

sobre esses temas nos últimos anos. Estas produções refletem uma preocupação acadêmica e institucional com a apropriação das tecnologias educacionais na prática pedagógica, sinalizando uma tendência de valorização das competências tecnológicas na formação.

Realizando uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os filtros para o período de 2018 a 2023, identificou-se três dissertações que exploram a temática “formação de professores para uso das TDIC”. Ao conduzir a investigação no catálogo da Capes, utilizando o descritor “formação docente para uso das tecnologias”, identificaram-se, inicialmente, 389 dissertações e teses relacionadas a essa temática. No entanto, ao refinar os resultados para o período compreendido entre 2020 e os dias atuais, restaram apenas quatro dissertações e uma tese de doutorado.

Miranda (2019, p.17), aborda os “Desafios da Formação continuada de professores para o uso das TDIC na educação profissional e Tecnológica”, trazendo como objetivo “capacitar os docentes [...] para aquisição das competências digitais para utilização das TDIC como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem”.

Cruz (2018), traz em sua pesquisa “o papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental para o uso das TDIC”.

Morais (2022), aborda em sua pesquisa a “Formação inicial de professores do ensino fundamental para o uso das TDIC em aulas de ciências: uma proposta formativa orientada pelo TPACK”.

Castro (2020) realizou a pesquisa que teve como objetivo investigar os possíveis entrelaçamentos entre a formação do professor dos anos iniciais para o ensino de matemática, e o uso das tecnologias digitais no contexto dos cursos presenciais de Pedagogia das universidades federais mineiras.

Falcão (2020), aborda em sua pesquisa quais formações para uso de TIC têm sido efetivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Castro (2023), teve como objetivo de sua pesquisa compreender, a partir de uma visão filosófica e crítica, a inserção da tecnologia na sociedade, seus impactos na cultura e na educação, caminhando no entendimento sobre a percepção da criança na sociedade e como as tecnologias digitais vêm influenciando a perspectiva infantil, em especial na educação infantil.

Rocha (2022), abordou a Formação de Professores a partir de uma experiência docente com professores de ensino superior, no que se refere a utilização de Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais, tendo como objetivo geral elaborar uma proposta de formação continuada para professores do ensino superior, fundamentada na Sequência Fedathi e articulada às dimensões teóricas e práticas das Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais, com vistas à ressignificação da prática docente em cursos de graduação.

Silva (2022), traz como pesquisa a formação continuada docente para o uso das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e expressão, nos Centros de Referência em Tecnologia Educacional do Distrito Federal, pois destaca que se vive em uma era digital e tecnológica, mas nem sempre se observa, nas escolas, o uso das tecnologias para fins pedagógicos

Dentre estas pesquisas, é possível analisar que se torna essencial o processo de formação dos professores de todas as áreas e níveis de ensino, de modo especial, a formação inicial destes professores com o objetivo de romper com as práticas tradicionalistas, desenvolvendo a fluência tecnológico-pedagógica e possibilitando a aquisição das competências digitais para utilização das TDIC como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

Neste mesmo viés, vale destacar o papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores, suas contribuições e incentivo para que os professores recebam e realizem momentos de formação com qualidade, bem como, implantem nas suas práticas pedagógicas é primordial.

Vale pontuar que apenas equipar as escolas, sem conceder as devidas assistências e manutenções, e formação adequada aos professores, torna os equipamentos obsoletos e

as precárias formações, docentes treinados para uso exclusivo de uma ferramenta. As escolas ainda enfrentam barreiras significativas para integrar tecnologias digitais ao processo educativo, seja devido à insuficiência de recursos, à falta de formação específica dos profissionais ou à resistência de parte da comunidade escolar.

Nesse contexto, a formação docente precisa estimular e motivar os professores para a utilização das TDIC assim engajando e inspirando os estudantes na realização das atividades, esta, inovadoras, desafiadoras e que levem em conta as habilidades cognitivas e experiências contribuindo para um processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado (Kenski, 2003).

A formação continuada dos docentes tanto a nível de formação nas instituições, o que versa a necessidade de currículos atualizados e compatíveis com o que preconiza a legislação, bem como, as formações dos licenciados egressos, deve atentar-se, segundo Rao (2013), a integração as tecnologias, seu uso planejado, com propósito, objetivos, fomentar habilidades, para construir conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou a necessidade de repensar a inclusão das TDIC nos espaços escolares olhando não apenas para a estrutura física, com investimento em salas, laboratórios, desigualdades no acesso às tecnologias, garantindo que todos os educandos tenham a oportunidade de usufruir das inovações no campo educacional, mas principalmente, na formação continuada dos professores e na criação de estratégias que promovam a participação ativa e reflexiva destes quanto a suas práticas pedagógicas. A mudança do ensino tradicional para métodos mais dinâmicos e colaborativos é importante para preparar os estudantes para os desafios atuais e futuros, para a apropriação dos conhecimentos através de práticas significativas e contextualizadas que permitam o desenvolvimento de habilidades que contribuam para seu crescimento pessoal e profissional.

Conclui-se que a formação docente ser pensada desde a reestruturação curricular, tendo sua continuação posterior ao egresso das Instituições de Ensino Superior, sendo estimuladora e inspirando os professores para a utilização das TDIC em suas práticas pedagógicas engajando os estudantes na realização das atividades, que levem em conta as habilidades cognitivas e experiências contribuindo para um processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Marcelo dos Santos. **Formação para o uso das TDIC em cursos de licenciatura da área das ciências da natureza da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho**. Sergipe, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/17664>. Acesso em: 5 nov 2024.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Samira Bahia E. **Entrelaçamentos entre a Formação Docente para o Ensino de Matemática e o uso das Tecnologias Digitais nos Cursos de Pedagogia**. Bahia, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10767477. Acesso em 5 nov. 2024.

Castro, Stella Dos Santos Pimenta De. **A Formação Docente para o Uso das Tecnologias Digitais na Educação Infantil: Reflexões à Luz da Revisão de Literatura**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13864081. Acesso em: 10 nov. 2024.

CRUZ, Kezia Claudia da. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental para uso das TDIC**. Jataí, 2018.

Disponível em: <https://sucupira->

[legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6312473](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6312473). Acesso em: 5 nov. 2024.

Falcao, Maria Claudia. **As Proposições Formativas das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação Inicial Docente para Uso de Tecnologias: Estado do**

Conhecimento. Cuibá, 2020. Disponível em: <https://sucupira->

[legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9334868](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9334868). Acesso em: 10 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba: PUCPR, n. 4, p. 47-56, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999. 264 p.

MIRANDA, Fernanda Machado de. **Desafios da Formação continuada de professores para o uso das TDIC na educação profissional e Tecnológica**. Santa Maria, 2019.

Disponível em: <https://sucupira->

[legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7949742](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7949742). Acesso em: 10 nov. 2024.

MORAIS, Cintia Silva de. **Formação inicial de professores do ensino fundamental para o uso das TDIC em aulas de ciências: uma proposta formativa orientada pelo TPACK**.

Jataí, 2022. Disponível em: <https://sucupira->

[legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11821921](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11821921). Acesso em: 5 nov. 2024.

RAO, A. **What's the Difference Between "Using Technology" and "Technology Integration"?** Teachbytes, 2013, apud Lemke; Araujo, 2023),

ROCHA, Mirley Nadila Pimentel. **A Sequência Fedathi para a Formação Docente no Ensino Superior: uma Proposta Formativa com Uso de Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais**. Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://sucupira->

[legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11733421](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11733421). Acesso em: 5 nov. 2022.

[legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11733421](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11733421). Acesso em: 5 nov. 2022.

SILVA, Luciana Alexandre Do Nascimento. **Um olhar para os Centros de Referência em Tecnologia Educacional do Distrito Federal na perspectiva da formação continuada docente para o uso das TICE: a visão dos professores formadores**. Brasília, 2022.

Disponível em: <https://sucupira->

[legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11958702](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11958702). Acesso em: 10 nov. 2024.

BULLYING, MISOGINIA E COMUNIDADES VIRTUAIS: REFLEXÕES A PARTIR DA SÉRIE “ADOLESCÊNCIA” PARA O ENSINO MÉDIO

COSTA, Kailane Aprigio¹
FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins²

RESUMO

A série *adolescência* de 2025, busca compreensão dos comportamentos de Jamie Miller, um adolescente de 13 anos, acusado de assassinar Katie Leonard, sua colega de classe. Em uma sessão com a psicóloga Briony, no terceiro episódio retrata assuntos como bullying, violência e misoginia. A partir deste episódio é possível levantar debates importantes com alunos do terceiro ano do ensino médio, pois são vivências parecidas. Torna-se viável a implementação dessa série nas aulas do ensino médio

Palavras-chave: Adolescência. BNCC. Ensino médio.

INTRODUÇÃO

A minissérie britânica *Adolescência*, lançada em 2025 na Netflix, retrata o caso de Jamie Miller, um adolescente de 13 anos acusado de assassinar a colega de classe Kate Leonard. Com apenas quatro episódios, a obra se estrutura como um drama criminal, gravado em plano-sequência — técnica que simula continuidade sem cortes, conferindo realismo à narrativa (São Paulo, 2015). Cada episódio explora diferentes perspectivas sobre o crime, buscando entender as motivações de Jamie e os contextos que envolvem o ato.

A minissérie possui quatro episódios. O primeiro, mostra a prisão de Jamie e a reação de sua família. No segundo, os investigadores aprofundam o caso a partir do ambiente escolar. O terceiro episódio, foco deste trabalho, acompanha a última sessão de avaliação psicológica de Jamie. No quarto e último episódio, a narrativa se concentra na tentativa da família de retomar a rotina enquanto o julgamento se aproxima.

A série aborda temas como bullying, misoginia e violência nas escolas, sendo o terceiro episódio o foco deste trabalho. Nele, Jamie é submetido a uma avaliação psicológica em um centro de internação juvenil, onde ocorre sua última sessão com a psicóloga Briony Ariston. Esse momento permite ao espectador acessar as camadas subjetivas do personagem, revelando elementos emocionais e sociais que ajudam a compreender seus conflitos.

A análise desse conteúdo permite refletir sobre questões atuais vividas por jovens, o que justifica sua proposta de uso pedagógico em sala de aula, especialmente no ensino médio. Tal abordagem dialoga com os componentes curriculares da BNCC, em especial com a competência geral I, promovendo o pensamento crítico, o letramento digital e a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas.

METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, com foco na análise de uma obra audiovisual contemporânea como objeto de reflexão educacional. A metodologia baseia-se na análise cultural, entendida como um processo de interpretação de narrativas midiáticas à luz de seus contextos sociais, simbólicos e políticos (Hall, 2016). O corpus de análise é o terceiro episódio da minissérie *Adolescência* (2025), disponível na plataforma Netflix.

A escolha desse episódio se justifica por sua relevância temática, abordando questões como bullying, misoginia, comunidades virtuais e saúde mental na juventude. A

¹ UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. kailanefagun24@gmail.com
<https://lattes.cnpq.br/4040063080967942>

² UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. alvaro.junior@uenp.edu.br. <https://orcid.org/0000-0003-0726-1177>. <http://lattes.cnpq.br/4687363695453133>

análise considerou elementos narrativos, diálogos e comportamentos do protagonista, articulando-os com conceitos da área educacional e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que tange à competência geral I (Brasil, 2018).

A investigação também se inspira na proposta da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008; Gasparin, 2020), que valoriza a mediação entre o conhecimento escolar e as práticas sociais dos estudantes. Assim, propõe-se uma leitura crítica da cultura pop como ferramenta pedagógica para promover o pensamento reflexivo e o engajamento social em sala de aula.

DESCRIÇÃO DO CAPÍTULO 3 DA SÉRIE ADOLESCÊNCIA

Sete meses após o assassinato de Kate, Jamie aguarda julgamento em uma unidade chamada *Secure Training Centre* (STC), instituição real destinada a jovens infratores entre 12 e 17 anos, que oferece 30 horas semanais de educação e treinamento (YJLC, s/d). A psicóloga Briony Ariston, conduz a quinta e última sessão de avaliação, que será base para o relatório psiquiátrico de Jamie.

Na sessão, Briony evita referências a avaliações anteriores para preservar a espontaneidade do diálogo. Jamie, ciente de que suas falas podem impactar o julgamento, inicialmente responde com ironia e resistência. Ao longo da conversa, a psicóloga explora temas como autoestima, confiança, influência familiar, bullying e relações de gênero. A discussão evolui para assuntos sensíveis como o vazamento de uma foto íntima de Kate, o uso de redes sociais e a participação de Jamie em comunidades virtuais. Ao ser confrontado com prints de comentários feitos por Kate com emojis usados em ambientes misóginos, Jamie se irrita, afirmando que ela o chamou de *incel*.

Durante a sessão, Jamie alterna momentos de silêncio, agressividade e descontrole emocional, jogando objetos e recusando-se a obedecer. Seus rompantes evidenciam traumas acumulados por anos de bullying e sua exposição a discursos misóginos presentes em comunidades virtuais. Em determinado momento, confessa ter convidado Kate para sair após o vazamento da foto, acreditando que sua vulnerabilidade o tornaria mais acessível.

Ao final, Briony encerra a avaliação e orienta Jamie a considerar tratamentos de saúde mental. O episódio evita retratá-lo como vilão, sugerindo que suas atitudes resultam de influências sociais, violência simbólica e exclusão juvenil.

ENTRE EMOJIS E SILÊNCIOS: AS CAMADAS TEMÁTICAS DE ADOLESCÊNCIA

Dentro do episódio analisado é presumível visualizar os temas que a psicóloga tenta explorar com o adolescente, por meio de perguntas que levam a alguma definição, como nos primeiros momentos com Jamie, no minuto 11:54 a psicóloga Briony levanta as pautas para o dia deles, e uma é qual o sentimento/sensação de ser homem para ele. Em 25:28, ela introduz perguntas “o que você pensa das mulheres?”, “sente atração por mulheres?”, “se ele gostaria de uma namorada?” e em 28:45 ele menciona que todo mundo é espectador de pornografia, lembra que já viu fotos de amigas de sala nua. As respostas de Jamie revelam traços de misoginia, embora, sem confirmação de pertencimento a discursos extremistas.

Que segundo Moterani e Carvalho (2016) configura-se como uma das formas mais antigas de preconceito, caracterizando-se pela hostilidade ou rejeição direcionada às mulheres. Essa atitude pode se expressar por meio de práticas como a discriminação de gênero, a desvalorização simbólica, a violência física ou psicológica, bem como a objetificação sexual. Diversas formas de violência têm o gênero feminino como alvo, abrangendo agressões físicas, abusos emocionais e sexuais, mutilações, perseguições e, em casos extremos, o feminicídio.

Isso remete os pesquisadores à teoria de 80-20, também mencionada no episódio do minuto 40:20, que consiste em uma interpretação equivocada do teorema de Pareto e afirma que onde 80% das mulheres se interessam por apenas 20% dos homens, deixando os demais sem chances. “Essa regra se tornou um mantra para adolescentes frágeis e inseguros, que acreditam ser desprezados pelo gênero feminino.” (Veloso, 2025).

A partir do minuto 36:11 do episódio relatado nesta pesquisa, a psicóloga questiona sobre o bullying que Jamie sorriu e comentou em sessões anteriores, nesse momento a psicóloga Briony recorda das violências físicas e morais que ele obteve na escola, com cuspes, rasteiras e empurrões. Em seguida, ela entra no contexto da presença de Jamie nas redes sociais, e ao mostrar os comentários que Kate fez em suas fotos, Jamie responde o que significam os emojis nessas comunidades virtuais, Kate insinuou ao comentar o emoji “o feijão” que ele era um *incel*, pois as maçãs, feijões, contas ou o 100 podem ser associados a alguém que expressa ser um “incel” (Ismerim, 2025; Herbert, 2025).

Os incels sustentam um sexismo hostil, manifestado por misoginia, objetificação e difamação das mulheres. Estudos anteriores destacam que, além dessas atitudes misóginas, a ideologia incel inclui sentimentos de vitimização e fatalismo. Influenciados pela “pílula preta” da mesosfera³, acreditam que o sucesso romântico masculino é definido por fatores inalteráveis, como aparência física e a suposta preferência feminina por homens considerados atraentes. (Lockyer; Halpin; Maguire, 2024).

Na série, mesmo não sendo um integrante e afirmando não concordar com o que são os incels, entretanto Jamie chama muita atenção no minuto 44:00 com a forma como se expressa em relação a Kate, após ter uma resposta negativa com o convite feito. O adolescente pode não fazer parte da comunidade virtual e nem se identificar como um pincel, contudo suas ações e falas podem ser vistas como contraditórias.

Há dois momentos em que o adolescente de 13 anos, Jamie se descontrola, ameaçando ir para cima da psicóloga, aumentando e agravando a voz, jogando o copo com líquido no chão e batendo na mesa, momentos descritos no minuto 18:32, quando falavam sobre o sistema educacional do sistema de proteção onde Jamie está preso por 7 meses, ela pedia para que ele voltasse a se sentar e ele se nega dizendo que ela não deve mandá-lo fazer nada. Outra mudança radical em seu comportamento apresentando indícios de violência, misoginia e descontrole é no minuto 33:17 em que ele joga a cadeira, levantando novamente a voz, jogando a cadeira, desferindo palavras ofensivas e um mau comportamento, tendo como pauta o descontrole Jamie menciona como a especialista coloca palavras em sua boca e observa o momento em que ela dá a mão para que o guarda não interfira no momento e ele diz que ela está controlando e ela não tem esse poder sobre ele.

BNCC E COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expõe competências e habilidades organizadas em áreas, componentes curriculares e nível de ensino, mas também aponta em seu início, as competências gerais da educação básica. Acredita-se que trabalhar a série em sala de aula com alunos do 3º ano do ensino médio pode contribuir no desenvolvimento de várias competências, mas o foco aqui consistirá em apontar como ela auxilia na construção primeira competência, “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (Brasil, 2018, p.9)

Partindo da concepção de consciência crítica de Vieira Pinto (1993, p.60) que consiste na “representação mental do mundo exterior e de si mesmo, mas acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos que levam o indivíduo a ter essa representação” e da didática de Gasparin (2020) baseada na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani aponta-se uma possibilidade do uso da série para trabalhar o desenvolvimento da competência geral I da BNCC. Na Prática Social Inicial, os alunos participam de uma roda de conversa a partir do título da série e discutem o que esperam de seu conteúdo. Em

³ Ou machosfera, é uma subcultura formada por homens que promovem o desenvolvimento pessoal masculino, geralmente por meio de críticas ao feminismo e da valorização do alto investimento em detrimento de relacionamentos amorosos ou da formação de família.

seguida, na etapa da Problemática, assiste-se a um trecho do terceiro episódio, levantando questões sobre bullying, misoginia, comunidades virtuais e o conceito de *incel*, incentivando os alunos a pesquisarem exemplos reais desses temas. A Instrumentalização envolve a análise de dados sobre violência escolar e a formulação de hipóteses sobre as causas do comportamento violento apresentado na série. Durante a Catarse, os alunos refletem sobre o que descobriram, identificando quais temas foram mais impactantes e relacionando-os a suas vivências. Por fim, na Prática Social Final, os grupos apresentam cartazes com definições e dados, seus pré-projetos de intervenção escolar e um relatório reflexivo sobre a experiência, promovendo o engajamento crítico com a realidade social e escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível ver uma via promissora nos elementos da cultura pop — como filmes, séries, músicas e jogos — para renovar o interesse dos estudantes, tornando o ensino mais acessível, envolvente e significativo. Roteiristas de cinema e televisão oferecem narrativas instigantes que tornam mais compreensíveis temas complexos como ética, identidade, liberdade, justiça, bullying e misoginia, permitindo que esses conteúdos sejam discutidos com maior proximidade da realidade dos alunos.

Levando-se em conta o terceiro episódio da série *Adolescência*, que foi apresentado neste artigo, entende-se que o seriado britânico aborda temas extremamente pertinentes, que podem gerar reflexões importantes sobre as relações sociais, os efeitos da violência simbólica e estrutural e a reprodução de padrões de gênero. Assim, pode contribuir para a compreensão das motivações dos comportamentos juvenis e, até mesmo, colaborar na prevenção de situações semelhantes no ambiente escolar.

Trabalhar a série pedagogicamente nas salas de aula do 3º ano do Ensino Médio pode ampliar a compreensão dos alunos sobre as possíveis consequências do bullying, da misoginia e da violência escolar. Além disso, estimula a formulação de hipóteses e a conscientização acerca do impacto vivenciado pelas vítimas, sobretudo em contextos marcados por desigualdade e exclusão. As competências gerais da BNCC, especialmente a primeira, permitem que um plano de aula, alinhado à pedagogia histórico-crítica, promova o conhecimento sobre o mundo físico, social, cultural e digital, ajudando os estudantes a compreenderem e explicarem a realidade em que vivem, e a colaborarem de forma crítica e ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. 2018. Acesso em: 11 mai. 2025. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2016.

HEBERT, Edward. **The meaning behind the emoji | The Children's Society**. 2025. Acesso em: 11 mai. 2025. Disponível em: <https://www.childrenssociety.org.uk/what-we-do/blogs/the-meaning-behind-the-emoji>.

ISMERIM, Flávio. **Entenda significado de emojis usados como código para crimes, ofensa e sexo**. 2025. Acesso em: 11 mai. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/entenda-significado-de-emojis-usados-como-codigo-para-crimes-ofensa-e-sexo>.

LOCKYER, D.; HALPIN, M.; MAGUIRE, F. **The Emergence of the Incel Community as a Misogyny-Motivated Terrorist Threat. Terrorism and Political Violence**, v. 37, n. 3, p. 1–17. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09546553.2023.2296515>.

MOTERANI, Geisa Maria Batista; CARVALHO, Felipe Mio de. **Misoginia: a violência contra a mulher numa visão histórica e psicanalítica**. *Avesso do avesso*, v. 14, n. 14, p. 167–178, nov. 2016. Disponível em:

https://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v14_artigo11_misoginia.pdf.

SÃO PAULO, Yves Marcel de Oliveira. O espetáculo experimentado: o plano-sequência e o cinema realista. **Revista Ideação**, n. 31, jan./jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VELOSO, V. **Entenda teoria 80/20, que viralizou em Adolescência, série da Netflix**. 2025. Acesso em: 11 mai. 2025. Disponível em:

<https://www.metropoles.com/entretenimento/televisao/entenda-teoria-80-20-que-viralizou-em-adolescencia-serie-da-netflix>.

YJLC. **Secure Training Centre**. Acesso em: 14 mai. 2025. Disponível em:

<https://yjlc.uk/resources/legal-terms-z/secure-training-centre#>.

NOMOFOBIA E EDUCAÇÃO DIGITAL: ENTRE OS HÁBITOS E AS DIRETRIZES

PINHEIRO, Ana Paula¹

RUBINI, Fabiana Mara²

PINHEIRO, Fernanda³

KROHL, Diego Ricardo⁴

RESUMO

Este estudo investiga a relação entre Nomofobia, Educação Digital e a regulamentação do uso de dispositivos eletrônicos no ambiente escolar. A partir de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, discute-se como a dependência excessiva das tecnologias digitais afeta a vida acadêmica e social dos estudantes, destacando a necessidade de um uso equilibrado. A Educação Digital é apresentada como estratégia fundamental para mediar esse processo, promovendo o desenvolvimento de competências digitais responsáveis. A implementação da Lei nº 15.100/2025 busca regulamentar o uso de dispositivos eletrônicos no contexto escolar, visando minimizar os impactos da Nomofobia. No entanto, sua eficácia depende da integração com programas pedagógicos e da capacitação docente. Conclui-se que a Educação Digital contribui para reduzir a dependência tecnológica excessiva, e desempenha um papel essencial na formação cidadã dos estudantes, garantindo um uso crítico e produtivo das tecnologias digitais disponíveis.

Palavras-chave: Tecnologia. Nomofobia. Ensino. Cultura Digital.

INTRODUÇÃO

A Educação Digital é um tema cada vez mais relevante no cenário educacional do século XXI. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), refere-se a esse assunto sob a perspectiva da Cultura Digital. No entanto, fica evidente que existe uma lacuna entre a legislação normativa e a efetiva implementação da Educação Digital. Para que essa implementação ocorra de maneira eficaz, não basta a existência de diretrizes regulamentadoras, é fundamental a disponibilização de recursos estruturais e humanos, incluindo a formação e qualificação docente para lidar com essa temática e com estudantes altamente conectados às tecnologias digitais.

Bhattacharya *et al.*, (2019) apontam que o conceito de Nomofobia vem sendo discutido no Reino Unido, mais especificamente na Inglaterra, desde meados de 2008 e 2009. No entanto, foi no período pós-pandemia de SARS-CoV-2 que essa discussão ganhou maior notoriedade no meio acadêmico, visto a utilização em larga escala das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) por estudantes e professores para darem prosseguimento a seus compromissos acadêmicos.

Essa discussão além de envolver profissionais da educação, envolve também profissionais de saúde e tecnologia. Assim, este estudo busca estabelecer conexões entre essas três áreas do conhecimento, destacando suas interseções e contribuições mútuas.

Nesse sentido, esse texto, por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, busca encontrar subsídios para entender como o uso dos dispositivos tecnológicos sem uma cultura digital pode afetar negativamente a vida dos estudantes.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, apropriou-se de uma metodologia que consiste em uma pesquisa de natureza básica e de abordagem qualitativa. Segundo Severino (2007)

¹Instituto Federal de Santa Catarina. ana.pineiro@ifsc.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0700-2327>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2597682279802490>

²Instituto Federal de Santa Catarina. fabiana.rubini@ifsc.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8599-2925>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180317615754888>

³Universidade Federal de Santa Maria. fernandapineiro24@gmail.com, orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2830-0585>, link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/7600301749377068>

⁴Instituto Federal Catarinense. diego.krohl@ifc.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0336-2889>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8898838287979619>

esse tipo de pesquisa tem a capacidade de oferecer uma interpretação mais subjetiva dos dados por parte do pesquisador. Além disso, a pesquisa conta com caráter analítico e exploratório, investigando a literatura e a legislação sobre três temas centrais no contexto atual: a Nomofobia, a Educação Digital e a Lei nº 15.100/2025, que regulamenta o uso de dispositivos eletrônicos portáteis no ambiente escolar.

O problema de pesquisa que norteia este estudo consiste em compreender como a Lei nº 15.100/2025 pode contribuir para a Educação Digital e para o combate à Nomofobia no contexto escolar? A partir de uma revisão bibliográfica sobre essas temáticas, busca-se fornecer subsídios para uma reflexão crítica e contextualizada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A Nomofobia é um transtorno caracterizado pelo medo irracional de ficar sem o celular ou sem acesso à internet. Esse fenômeno tem se intensificado com o aumento do uso de dispositivos móveis, especialmente entre jovens e adolescentes, os quais por estarem ainda em um período de autoformação acabam por serem os mais afetados por essa problemática. De acordo com Maziero e Oliveira (2017), o termo é um acrônimo da expressão “*NoMobile Phone Phobia*” (fobia por ficar sem celular).

No mesmo sentido, Pinheiro e Pinheiro (2021, p. 2) apontam que esse conceito também “pode ser entendido, por extensão, como o medo e a ansiedade de permanecer desconectado. Trata-se de uma fobia que afeta especialmente os jovens em idade escolar”. Isso se assimila a uma condição psicológica que se apresenta na forma de sintomas como angústia e isolamento (Pinheiro; Pinheiro, 2021),

Nesse sentido, Bianchessi (2020, p. 5) ressalta que, apesar de pouco conhecido, o termo Nomofobia refere-se à dependência excessiva das tecnologias digitais, um fenômeno cada vez mais presente no cotidiano. Segundo o autor, essa condição pode ser observada em muitas pessoas, mesmo entre aquelas que fazem uso frequente dessas tecnologias.

Para Maziero e Oliveira (2016), essa dependência também pode ser classificada como Dependência Digital, configurando um uso nocivo da tecnologia. Os principais sintomas associados à Nomofobia podem incluir: ansiedade ou angústia ao ficar longe do celular; necessidade constante de verificar notificações; dificuldade de concentração em atividades sem o celular por perto; irritabilidade e/ou inquietação quando a bateria está baixa ou não há conexão com a internet; prejuízo nas interações sociais presenciais devido ao uso excessivo do celular.

Entre os fatores que agravam a Nomofobia, destaca-se a crescente necessidade de conexão, já que o celular tornou-se indispensável para comunicação, entretenimento, estudo e trabalho. Além disso, a influência do Reforço Intermitente – fenômeno no qual notificações das redes sociais ativam o sistema de recompensa do cérebro – incentiva o uso contínuo do dispositivo. A intensificação das atividades online reforça esse comportamento, tornando a dependência digital um desafio crescente (Arpaci, 2019).

Os impactos da Nomofobia afetam diversas áreas, incluindo a saúde mental com o aumento dos níveis de estresse, ansiedade e, em casos mais graves, depressão. Além disso, prejudicam o desempenho acadêmico e profissional, causando dificuldades de concentração, procrastinação e menor produtividade. No ambiente escolar, sua influência se manifesta na dificuldade de aprendizagem, na redução da atenção dos estudantes e limitação do desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Pinheiro; Pinheiro, 2021).

Nesse sentido, a Educação Digital surge como uma estratégia para enfrentar essa problemática, promovendo benefícios por meio da alfabetização digital no contexto escolar. Como forma de tentar minimizar tais impactos, a Lei 15.100/2025 surge com o objetivo de regular o uso da tecnologia no ambiente educacional, restringindo o uso indiscriminado do celular e tentando promover uma Educação Digital consciente. Entre suas diretrizes, estão: ensinar sobre os impactos do uso excessivo do celular e incentivar práticas saudáveis; estabelecer limites para o uso de telas, especialmente durante refeições, estudos e antes de dormir, oferecer suporte psicológico para estudantes que apresentem sinais de Nomofobia, incluindo acompanhamento profissional em casos mais graves, promover atividades

alternativas, como esportes, leitura e interações presenciais, reduzindo a dependência digital.

A Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, estabelece diretrizes para o uso de dispositivos eletrônicos portáteis, incluindo celulares, por estudantes de instituições públicas e privadas da Educação Básica no Brasil. Sua implementação visa criar um ambiente escolar mais equilibrado, garantindo que a tecnologia seja uma ferramenta de aprendizado, e não um fator de distração ou risco ao bem-estar dos estudantes (Brasil, 2025).

Dentre os principais pontos dessa lei destaca-se que: os estudantes não podem utilizar dispositivos eletrônicos portáteis durante as aulas, recreios e intervalos em todas as etapas da Educação Básica; o uso de dispositivos é permitido em sala de aula exclusivamente para fins pedagógicos, conforme orientação dos professores. Os dispositivos podem ser utilizados para atender a necessidades especiais, condições de saúde ou garantir direitos fundamentais dos estudantes.

A Educação Digital, nesse contexto, refere-se ao desenvolvimento de habilidades para o uso crítico, responsável e produtivo das tecnologias digitais tanto na aprendizagem quanto na vida cotidiana. Dessa forma, busca-se integrar o uso dos dispositivos de maneira pedagógica, garantindo que seu impacto seja positivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste estudo evidenciam a complexidade da relação entre a Nomofobia, a Educação Digital e a regulamentação do uso de dispositivos eletrônicos no ambiente escolar. A revisão bibliográfica mostrou que a dependência excessiva das tecnologias digitais pode impactar negativamente a vida acadêmica e social dos estudantes, exigindo medidas que promovam um uso consciente e equilibrado dessas ferramentas. Nesse contexto, a Educação Digital apresenta-se como uma solução para mediar a relação entre os avanços tecnológicos e os desafios enfrentados na contemporaneidade.

A implementação da Lei nº 15.100/2025 surge como um passo para regulamentar o uso dos dispositivos eletrônicos no ambiente escolar, buscando minimizar os impactos da Nomofobia e criar um espaço de aprendizado mais saudável. No entanto, a eficácia dessa legislação depende da sua articulação com programas pedagógicos voltados à Educação Digital, bem como da capacitação dos professores para que possam integrar adequadamente as tecnologias digitais ao ensino. Assim, a escola deve atuar como mediadora desse processo, garantindo que os estudantes desenvolvam competências digitais saudáveis.

Portanto, este estudo reforça a importância da Educação Digital não apenas como uma forma de reduzir a dependência tecnológica excessiva, mas também como uma ferramenta fundamental para a formação cidadã dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARPACI, I. Culture and nomophobia: The role of vertical versus horizontal collectivism in predicting nomophobia. **Information Development**, v. 35, n. 1, p. 96–106, 5 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº. 15.100, de janeiro de 2025. **Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

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

BHATTACHARYA, Sudip. *et. al.* **Nomophobia: No Mobile Phone Phobia**. J. Fam. Med. Prim. Cuidado, 2019.

BIANCHESSI, Cleber. **Nomofobia e a dependência tecnológica do estudante**. Curitiba: Bagai, 2020.

MAZIERO, Mari Bela; OLIVEIRA, Lisandra Antunes de. Nomofobia: uma revisão bibliográfica. **Unoesc & Ciência** - ACBS Joaçaba, v. 8, n. 1, jul./dez. 2016, p. 73-80.

PINHEIRO, Ana Paula; PINHEIRO, Fernanda. O uso do celular em tempos de Pandemia - Uma análise da Nomofobia entre os Jovens. **Revista Tecnologias Educacionais Em Rede (ReTER)**, 2(3), e9/01–15, 2021. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67222>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

O PROGRAMA TECHEDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBANOS - SC

TOMASI, Christiane Pereira do Amaral¹
ZANINI, Vanessa Furtado de Oliveira²
SILVA, Madalena Pereira da³

RESUMO

Este trabalho apresenta o Projeto TechEducação, desenvolvido para atender a rede municipal de educação de Curitiba (SC), incluindo seis Núcleos Municipais com Educação Básica e dez Centros de Educação Infantil. Embora algumas metas ainda estejam em fase de implementação, os avanços incluem a aquisição de equipamentos, a criação de novos espaços e a previsão de conclusão até 2025. Destaca-se o compromisso com a efetivação das tecnologias na educação por meio de políticas públicas, com ênfase na implantação da "Escola do Futuro" — unidade inovadora que atenderá toda a rede com equipe multidisciplinar, sala de realidade virtual, atividades no contraturno e ambientes pedagógicos voltados ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Projeto TechEducação; Educação Básica, TDIC.

INTRODUÇÃO

A tecnologia e seus avanços têm causado em diversas esferas da sociedade, especialmente na forma como os sujeitos se comunicam e se relacionam. Essas mudanças impactam diretamente a área da educação, reconfigurando práticas pedagógicas, modos de interação e formas de acesso ao conhecimento. Como afirma Castells (1999, p. 160), “o espaço do movimento é sempre feito de uma interação do espaço dos fluxos na internet e nas redes de comunicação sem fio com o espaço dos lugares”, indicando que vivemos em uma era em que o digital e o presencial se entrelaçam continuamente, inclusive no contexto educacional.

No decorrer dos tempos, a sociedade tem experimentado um avanço tecnológico desmesurado. Esses avanços provocam transformações na sociedade, modificando a forma como se desenvolve a arte, a cultura, os meios de produção, a socialização entre as pessoas, a saúde, a Educação, entre outros. Nessas circunstâncias de mudanças surgem as chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ou, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (Silva, *et al.*, 2021).

Ao mesmo tempo em que as TDIC podem aproximar as pessoas, por outro lado, elas podem contribuir para ampliar ainda mais as desigualdades. Nesta perspectiva, partindo do princípio de que a escola pode ser o local possível de atenuar as desigualdades e de promover as transformações sociais, é preciso incorporar as TDIC no processo educativo, não como solução de todos os problemas educacionais, mas como via possível para os agentes humanos exercerem a cidadania digital (Silva; Aguiar; Jurado, 2020).

As mudanças educacionais são significativas e impactantes na formação dos estudantes, alterando fundamentalmente a forma como o ensino e aprendizado se efetivam. As mudanças tecnológicas têm transformado a área educacional, oferecendo novas oportunidades e conseqüentemente alguns desafios para estudantes, professores e para as instituições de ensino. Incluir as tecnologias digitais na educação de modo mais amplo é salutar para a inclusão de todas as pessoas da comunidade escolar. Conforme Silva, *et al.*, (2021) “As TDICs, na dinâmica escolar, tornam-se um facilitador de interação, colaboração e

¹ Universidade do Rio do Peixe (UNIARP). christianetomasi0@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-5912-1120>, <http://lattes.cnpq.br/5652511804385566>.

² Universidade do Rio do Peixe (UNIARP). vazanini@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-5126-1664> orcid, link do currículo lattes. <http://lattes.cnpq.br/2545996592229306>.

³ Universidade do Rio do Peixe (UNIARP). madalenapereiradasilva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

inclusão entre estudantes e professores quando integradas às práticas pedagógicas [...]” (p.275). Em consonância com os autores, reafirmamos a importância da seleção das TDIC na educação, pois há muitas tecnologias disponíveis para uso pedagógico e cabe a cada instituição eleger aquelas que possam colaborar para o acesso e uso pelos estudantes no contexto da cultura digital.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza a Competência Geral da Cultura Digital em três dimensões: Computação e Programação, Pensamento Computacional e Cultura e Mundo Digital. Essa competência destaca o impacto da tecnologia na sociedade e, especialmente, na educação, ao promover novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Para uma integração efetiva das tecnologias na prática docente, é essencial que os professores utilizem os recursos digitais com intencionalidade pedagógica, planejamento adequado e formação contínua, além de contarem com suporte e infraestrutura apropriados.

Em algumas instituições escolares, ainda há carência de recursos tecnológicos, como também, a necessidade de uma formação inicial e continuada dos professores para que estejam mais preparados e inseridos na cultura digital, de forma a utilizar as novas tecnologias em suas aulas. Neste contexto, a rede municipal de educação de Curitiba/SC tem empreendido esforços para disponibilizar e capacitar os professores para o uso consciente das possibilidades e desafios das TDIC na educação.

O projeto TechEducação, implantado na rede municipal de Curitiba a partir de 2018, tem como objetivo integrar tecnologias educacionais às práticas pedagógicas, promovendo o uso de recursos como lousas digitais, salas de realidade virtual, computadores, tablets e mesas de jogos em todas as salas de aula. A iniciativa contempla os Centros de Educação Infantil, Núcleos Municipais e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, buscando, por meio de pesquisas e planejamento, ampliar o acesso às tecnologias. Para garantir sua efetividade, o projeto oferece formações gratuitas aos professores e demais profissionais a cada nova implementação tecnológica.

Destaca-se que todos os estudantes e professores da rede têm acesso a plataforma office 365, plataforma na qual se iniciou formação no município no ano de 2019, tendo mais enfoque em 2020 no ano de pandemia da COVID-19, a qual tornou-se uma ferramenta que auxiliou todos os professores em suas aulas remotas e continua sendo usado por eles.

Para Kenski (2009), a tecnologia possui grande potencial a fim de propiciar uma aprendizagem mais personalizada, e que possa atender cada aluno de maneira individual por ser uma ferramenta de auxílio para a educação. Ela acredita ainda que a tecnologia pode ser inserida como forma de enriquecer as experiências educacionais.

Desde 2022, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba tem ampliado os investimentos em tecnologia, oferecendo notebooks para uso pessoal e pedagógico a professores efetivos e contratados. As unidades escolares contam com suporte técnico de Tecnologia da Informação (TI) e dispõem de ferramentas digitais que fortalecem a integração dos multiletramentos nas práticas em sala de aula.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo segue uma abordagem qualitativa e estudo bibliográfico. A pesquisa se justifica por qualitativa, pois a preocupação das pesquisadoras consiste em compreender as intenções pedagógicas do projeto Techeducação no sistema municipal de educação de Curitiba. A pesquisa qualitativa “[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 202, p. 21).

Para o estudo bibliográfico, fez-se necessário buscar auxílio em textos e materiais já produzidos sobre o tema de estudo: - tecnologias da educação. Nesse contexto dialogamos com Gil (2002, p. 44) ao afirmar que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos”.

O PROJETO TECHEDUCAÇÃO

TechEducação é um projeto idealizado em 2107 pelo então Secretário de Educação de Curitiba, com interesse de investir na área de tecnologias educacionais, o qual iniciou um processo de pesquisa em busca de recursos tecnológicos para implantação na área de educação para os Núcleo Municipais e Centros de Educação Infantil. Além do Secretário, o projeto contou com a participação de dois profissionais, funcionários efetivos da rede e que atuavam na área de TI da Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação.

Após aprovação do Projeto, a equipe iniciou com a aquisição de equipamentos. Inicialmente aconteceu a apresentação de óculos de VR-realidade virtual, o qual utiliza o celular com um software embutido com recursos pedagógicos. A realidade virtual tem sido alvo de muitas pesquisas, com resultados promissores para a educação básica (Afonso *et al.*, 2020; Lima Júnior; Dantas; Andrade, 2021).

Os autores Lima Júnior, Dantas e Andrade (2021) apresentam um estudo reflexivo da inserção de tecnologias de realidade virtual e aumentada de baixo custo em sala de aula. O estudo se concentrou em “[...] descrever o processo de inserção dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem da educação básica”. Como conclusões, os autores evidenciaram “[...] o uso de aplicações em realidade virtual e aumentada contribuem para um ensino mais interdisciplinar e atrativo, possibilitando aos alunos explorarem locais antes inalcançáveis e manipular objetos de forma segura” (p. 1).

Afonso *et al.*, (2020) apresentam o estado da arte de estudos que contemplam o uso da realidade virtual imersiva (RVI) na educação, com destaque para a relevância e experiências no uso da RVI, riscos e desafios associados. Como resultados, os autores concluem que a RVI “[...] auxilia diversas práticas pedagógicas, quando corretamente aplicada” (p. 52-53), pois é necessária formação para uso consciente e crítico deste recurso.

No âmbito do Projeto TechEducação, a equipe buscou profissionais especializados para integrar saberes e promover o uso significativo da Realidade Virtual na educação básica. Entre os colaboradores está o professor José Motta, conhecido por suas contribuições sobre Metodologias Ativas, Educação 4.0, Sistema Maker e o uso de VR e AR nas escolas. Entre julho e agosto de 2017, foram realizadas visitas técnicas a empresas nos estados de São Paulo e Paraná para avaliação de lousas digitais. Após as pesquisas, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura iniciou processo licitatório, resultando na contratação da empresa TAW, de Florianópolis, para fornecer as lousas digitais adequadas às necessidades da rede municipal (Curitiba, 2018, p.30).

Destaca-se que a lousa digital interativa já vem sendo adotada em escolas de educação básica há mais de uma década, como é o caso da pesquisa realizada com professores da educação infantil, apresentada por Gomes (2011). Contudo, em muitas escolas, os professores ainda não sabem utilizá-la e explorar o seu potencial pedagógico para uso em suas práticas pedagógicas (Almeida; Pinto Neto, 2015). Mas quando se se apropriam de suas funcionalidades técnicas e pedagógicas, os resultados são promissores.

Atualmente, o projeto TechEducação contempla seis Núcleos Municipais e dez Centros de Educação Infantil. O projeto também previu instalação de Internet em todos os Núcleos e Centros de Educação Infantil (CEIs). Os Núcleos possuem lousas digitais em todas as salas de aula, mais uma sala chamada interativa, laboratório móvel que conta com 36 tablets que carrega e recarrega os mesmos, de uso de alunos. Já nos Centros de Educação Infantil nem todos tem disponível lousas digitais, somente as mesinhas tecnológicas e TVs Touch. Também conta com laboratório de realidade virtual, o qual encontrava-se instalado na Secretaria Municipal de Educação, para uso de todos os Núcleo e CEIs por meio de agendamento.

Algumas propostas e/ou produtos educacionais foram previstos no projeto original, mas nem todos eles foram implantados, por exemplo: Sistema Maker a partir de 06 anos até 14 anos Lego (Maker), impressora Scanner 3D, ambientalização da sala com recurso maker, estes estão em processo de aquisição/implantação desde o início do ano de 2025.

No ano de 2025 foi inaugurada a “Escola do Futuro”, a princípio é uma escola projetada para trabalhar com “reforço” das habilidades de terceiro e nonos anos da rede Municipal de Educação, um projeto piloto que deixa de lado o uso da didática convencional e passa a incorporar ferramentas tecnológicas na perspectiva dos multiletramentos. Sua estrutura foi projetada para trabalhar com oficinas, dentre elas: Oficina maker; Oficina de matemática; Oficina de arte; Oficina de ciências; Oficina de linguagens e Oficina de V.R.

A escola conta ainda com o Centro Integrado Assistivo (APOIO), Programa Jornal Educação e Cultura, equipe multidisciplinar (fonoaudiólogo e psicólogo, bem como ferramentas já à disposição dos professores e dos alunos: Óculos de Realidade Virtual, com e sem fio; Tabletes; Impressoras 3D; Impressoras de corte a laser.

Por fim, destaca-se que serão implementados três projetos inovadores na “Escola do Futuro” de Curitiba, não existentes em escolas públicas e privadas, oportunizando a comunidade escolar com experiências únicas. Segundo a diretora da escola, informações sobre os projetos, ainda não podem ser divulgadas, mas as atividades já foram iniciadas com previsão de atender uma escala de 224 estudantes no apoio pedagógico e atendimento multidisciplinar. Estão previstas ainda oficinas para uso desses recursos tecnológicos para apropriação dos professores para posterior uso em suas práticas pedagógicas.

Proporcionar aos estudantes da rede municipal de educação de Curitiba o acesso a recursos tecnológicos é uma ação que contribui significativamente para a formação de sujeitos investigativos, críticos e autônomos. No entanto, é fundamental compreender que o uso das TDIC na educação não pode se restringir a uma abordagem instrumental ou meramente técnica. Conforme nos alerta Magda Pischetola (2016), as TDIC devem ser compreendidas como artefatos socioculturais, ou seja, como elementos inseridos em contextos históricos, culturais e políticos que influenciam — e são influenciados — pelos processos de ensino e aprendizagem. Reduzir essas tecnologias a ferramentas neutras é ignorar seu potencial formativo mais amplo e suas implicações para a construção de sentidos, identidades e relações no ambiente escolar.

Portanto, o verdadeiro potencial pedagógico das TDICs só se realiza quando seu uso está orientado por práticas educativas reflexivas, críticas e contextualizadas, que promovam a articulação entre diferentes saberes e a aproximação com os desafios do mundo contemporâneo. Mais do que dominar tecnologias, é necessário formar estudantes capazes de atribuir significado ao que aprendem, compreendendo o papel das mídias e das tecnologias na sociedade e nas formas de produção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todas as discussões aqui descritas foi possível perceber que o Projeto TechEducação contou com cinco objetivos específicos, sendo que os três primeiros puderam ao longo desses anos serem efetivados que são eles: (i) estruturar ambientes nos Núcleos e Ceis Municipais e as salas de aula, transformando em um espaço de produção do saber utilizando ferramentas de tecnologia digital; (ii) oportunizar aos alunos atividades diversificadas de forma interdisciplinar e lúdica, com acompanhamento on-line da equipe de TI da Prefeitura Municipal e equipe pedagógica e núcleo de tecnologias da Secretaria Municipal de Educação, dos gestores escolares, professores, alunos e familiares; (iii) incentivar o uso da internet para ampliação do conhecimento com recursos exclusivos para os estudos.

Os outros dois após sete anos de implantação do projeto ainda não se efetivaram por completo que são: (iv) reduzir o número de alunos em recuperação de estudos com atividades complementares, usando os recursos tecnológicos, como reforço escolar sempre que necessário (na prática ainda não se efetivou) e como quinto e último o de (v) transformar o ambiente escolar em um lugar atrativo para os alunos e familiares diminuindo a repetência/retenção e a evasão escolar. Este não se efetivou por completo, haja visto que ainda encontramos profissionais que não fazem o uso por completo da TDIC e não temos

evidências se o uso delas de fato contribui ou não contribui para as questões de repetência/retenção e evasão escolar.

AGRADECIMENTOS

À Prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Germano Bruno *et al.* Potencialidades e fragilidades da realidade virtual imersiva na educação. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 34, 2020.

ALMEIDA, José Adolfo Mota de; PINTO NETO, Pedro da Cunha. A lousa digital interativa: táticas e astúcias de professores consumidores de novas tecnologias. **ETD Temática Digital**. 2015, vol.17, n.2, pp.394-413. ISSN 1676-2592. Disponível em <https://doi.org/10.2592/EDT17N2A20150011>, acesso em 14 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CURITIBANOS, Prefeitura Municipal de. **Projeto de implantação de Tecnologias Educacionais (Metodologias Ativas) na rede municipal de ensino de Curitiba – SC**. Curitiba, SC, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed.- São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Elaine Messias. Uma experiência com o uso da Lousa Digital Interativa por profissionais da educação infantil. **ETD Educação Temática Digital**. 2011, vol.12, n.03, pp.268-286. ISSN 1676-2592.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIMA JUNIOR, Heraldo Gonçalves; DANTAS, Renan Felipe Brito; ANDRADE, Matheus Vinicius Vidal de. O uso de aplicações de realidade virtual e realidade aumentada como ferramentas pedagógicas na Educação Básica. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 2, n. 9, p. e29676-e29676, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2016.

SILVA, Madalena Pereira da; AGUIAR, Paula Alves de; GARROTE JURADO, Ramon. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonía**, v. 31, n. 1, p. 182-204, 2020.

SILVA, Madalena Pereira da *et al.* Design Universal como Possibilidade de Inserção de Tecnologias Educacionais Inclusivas. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 43, p. 270-283, 2021.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E SAÚDE MENTAL DE ESCOLARES: COMO A ATIVIDADE FÍSICA PODE FAZER A DIFERENÇA

DALLAZEM, Vanessa¹
PEREIRA, Sabrina²
VELASQUEZ, Jorge Luiz³
REIS, Mauro Rogério dos⁴
BRIDI, Diego André⁵

RESUMO

O uso crescente de tecnologias digitais por crianças e adolescentes tem gerado preocupações quanto aos impactos na saúde mental, especialmente no ambiente escolar. Sintomas como ansiedade, estresse, distúrbios do sono e isolamento social têm sido associados ao uso excessivo de dispositivos eletrônicos. Diante desse cenário, este estudo teve como objetivo investigar como a Educação Física Escolar pode contribuir para mitigar os efeitos negativos do uso intensivo de tecnologias digitais na saúde mental de estudantes. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica, com base em artigos publicados entre 2019 e 2024. Os resultados apontam que a prática regular de atividades físicas no contexto escolar promove o bem-estar psicológico, melhora a autoestima e reduz sintomas de ansiedade, configurando-se como uma ferramenta eficaz no enfrentamento dos desafios impostos pela digitalização precoce da infância e adolescência.

Palavras-chave: Saúde Mental. Estudantes. Educação Física. Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

O presente estudo investiga a influência da Educação Física escolar na saúde mental de adolescentes, considerando os impactos do uso excessivo de tecnologias digitais. A exposição precoce e intensa a dispositivos eletrônicos tem reduzido o tempo destinado a brincadeiras, interações sociais e atividades físicas, o que pode resultar em prejuízos emocionais, cognitivos e físicos (Twenge; Campbell, 2018). Com o crescente uso das tecnologias digitais, especialmente entre adolescentes, torna-se urgente investigar os efeitos desse comportamento no ambiente escolar e buscar alternativas que colaborem com a promoção da saúde mental.

A adolescência, fase compreendida entre 10 e 19 anos, segundo a OMS (BRASIL, 2018), é um período crítico de desenvolvimento, tornando-se especialmente vulnerável aos efeitos negativos desse uso exagerado, como ansiedade, distúrbios do sono e isolamento social (Santos, 2021). Nesse cenário, a escola se destaca como espaço privilegiado para promover hábitos saudáveis por meio da Educação Física, que contribui para o bem-estar psicológico e social dos estudantes.

Apesar do reconhecimento da importância da atividade física para o bem-estar psicológico, são ainda escassos os estudos que relacionam diretamente a prática da Educação Física escolar com os impactos do uso excessivo de tecnologias digitais entre adolescentes.

Estudos mostram que a prática regular de atividades físicas pode reduzir significativamente os níveis de ansiedade e melhorar a qualidade de vida dos adolescentes

¹ UNIARP. E-mail: vanessadallazem5@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6904-6347>, link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/9159840612632620>.

² UNIARP. E-mail: sabrina.pb@hotmail.com, orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0000-6185-7057>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2425375810780534>.

³ UNIARP. E-mail: edufisica@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1527-248X>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3674511024744530>.

⁴ UNIARP. E-mail: mauro@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7467-4736>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9559063883947279>.

⁵ UNIARP. E-mail: dbridi@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6356-8491>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4023110592060401>.

(Biddle; García; Pedisic, 2019). Além disso, estratégias como o controle do tempo de tela e o incentivo ao engajamento em atividades esportivas são recomendadas para equilibrar os efeitos das tecnologias no cotidiano escolar (Puccinelli; Marques; Lopes, 2023).

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar o papel da Educação Física escolar na mitigação dos efeitos negativos do uso excessivo de tecnologias digitais sobre a saúde mental de adolescentes.

METODOLOGIA

A investigação foi embasada em livros e artigos científicos, com o objetivo de conhecer e analisar a questão central do estudo, além de coletar e interpretar os dados necessários à construção dos resultados e discussões. Assim, trata-se de uma pesquisa científica de revisão bibliográfica, conforme definido por Sousa, Oliveira e Alves (2021), com o objetivo de responder à pergunta-problema por meio da análise de materiais já existentes.

Este estudo se caracteriza como uma produção científica, focada na análise de estudos similares realizados por outros pesquisadores. A finalidade dessa abordagem é buscar respostas para questões relevantes, mediante a aplicação de métodos científicos (Gil, 2002).

A pesquisa utilizou como banco de dados o Google Acadêmico, empregando os descritores: saúde mental AND escolares AND tecnologias AND Educação Física escolar. Como critério de seleção, foram incluídos artigos publicados de 2019 até os dias atuais, permitindo um recorte temporal que abrange estudos recentes e pertinentes ao tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A saúde mental é um tema que vem ganhando cada vez mais relevância atualmente, especialmente considerando o aumento dos problemas psicológicos entre crianças. Fatores como estresse, ansiedade e questões emocionais têm impacto direto na vida cotidiana das pessoas e podem comprometer significativamente a qualidade de vida (Puccinelli; Marques; Lopes, 2023).

A saúde mental tem se tornado uma preocupação global crescente, com destaque para o impacto em crianças e adolescentes, que enfrentam desafios como ansiedade, depressão e outros transtornos relacionados ao bem-estar psicológico (OMS, 2022).

A ansiedade é uma reação emocional comum, marcada por sentimentos de apreensão, preocupação ou medo, geralmente em resposta a situações percebidas como desafiadoras ou ameaçadoras (Silva, 2022).

Quando se torna crônica, a ansiedade pode afetar tanto o psicológico, com pensamentos excessivos e preocupações constantes, quanto o físico, gerando sintomas como taquicardia, sudorese e tensão muscular (Zimbres, 2021).

A saúde mental entre crianças em idade escolar tem se tornado um tema central em discussões sobre desenvolvimento infantil, com destaque para a ansiedade. A ansiedade em escolares pode ser definida como uma resposta emocional exagerada a situações percebidas como ameaças ou desafios, que impacta negativamente o desempenho escolar, as interações sociais e o bem-estar geral. Ela pode se manifestar de diversas formas, desde sintomas físicos, como dores de cabeça e estômago, até comportamentos como evasão escolar, dificuldade de concentração e isolamento social (Melo *et al.*, 2023).

O uso excessivo de tecnologias, especialmente entre crianças, tem se tornado uma preocupação crescente, pois pode impactar negativamente a saúde física, emocional e social. Com o acesso cada vez mais fácil a dispositivos eletrônicos, como smartphones, tablets e computadores, muitas crianças passam horas por dia conectadas, o que pode interferir em seu desenvolvimento saudável (Silva, 2023).

Estudos indicam que o uso excessivo de redes sociais está associado a um aumento dos níveis de ansiedade, depressão e solidão em crianças e adolescentes (Twenge; Campbell, 2018). Isso ocorre, em parte, porque as redes sociais incentivam a comparação social, criando pressão para atingir padrões irreais de sucesso e beleza.

A Educação Física escolar é uma disciplina fundamental no desenvolvimento integral dos alunos. Ela não só promove a saúde física, mas também contribui para o bem-estar mental e social (Queiroz, 2024).

A prática regular de atividade física oferece inúmeros benefícios. Em crianças e adolescentes, estudos mostram ganhos no desenvolvimento ósseo, muscular, controle de peso e melhora da saúde cardiovascular (American Academy of Pediatrics, 2019).

Através de atividades físicas e esportivas, os alunos podem desenvolver habilidades motoras, socialização, aprender a trabalhar em equipe, melhorar a autoestima e adotar hábitos saudáveis que podem ser levados para a vida adulta (Parris; Cale; Harris; Casey, 2022).

De acordo com estudos, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), oferece uma visão detalhada sobre a saúde dos adolescentes no Brasil, incluindo hábitos relacionados ao uso de telas e à prática de atividades físicas. Os dados de 2019 revelaram que muitos adolescentes brasileiros gastam mais de três horas diárias em dispositivos eletrônicos fora do horário escolar, enquanto a adesão a atividades físicas é significativamente baixa. Esse comportamento tem sido associado ao aumento de problemas de saúde mental, como ansiedade e estresse (Bates *et al.*, 2020).

O Ministério da Saúde (2020) também destaca a importância de estudos focados no impacto das atividades físicas na saúde mental dos jovens. O órgão ressalta o papel fundamental da Educação Física escolar na promoção da saúde mental e no combate ao uso excessivo de tecnologias, que pode contribuir para o agravamento de quadros de ansiedade e estresse.

Segundo estudo conduzido por Orben e Przybylski (2019), pesquisadores da Universidade de Oxford, foram analisados dados de mais de 300 mil adolescentes. Publicado na revista *Nature Human Behaviour*, o estudo revela que o impacto do tempo gasto em frente às telas no bem-estar dos jovens é estatisticamente mínimo. Os autores sugerem que, em vez de se concentrar apenas na quantidade de tempo diante das telas, é mais importante compreender os contextos e os tipos de atividades realizadas, como o uso das tecnologias para interação social ou aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso excessivo de tecnologias digitais está associado ao aumento dos níveis de ansiedade em adolescentes, devido ao tempo prolongado em atividades sedentárias, à sobrecarga cognitiva e à redução da interação social direta. Em contrapartida, a prática regular de atividades físicas, especialmente no ambiente escolar, tem se mostrado uma estratégia eficaz para reduzir a ansiedade, promovendo o bem-estar, a autoestima e a saúde mental.

A Educação Física Escolar desempenha um papel essencial nesse contexto, funcionando como uma ferramenta tanto preventiva quanto promotora de hábitos saudáveis. Embora alguns estudos, como o da Universidade de Oxford, apontem um impacto estatisticamente mínimo do uso de tecnologias na saúde mental, essa divergência pode ser explicada por questões metodológicas, diferenças culturais e contextuais.

Dessa forma, recomenda-se o incentivo à construção de rotinas equilibradas, que conciliem o uso das tecnologias com a prática regular de atividade física, além da realização contínua de pesquisas que aprofundem a compreensão sobre essa relação e orientem intervenções eficazes, principalmente entre crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. Physical activity guidelines for children ages 6-17. **Healthy children**, 2019. Disponível em: <https://www.nhs.uk/live-well/exercise/physical-activity-guidelines-children-and-young-people/>. Acesso em: 02 abr. 2025.

BATES, L. C. *et al.* Covid-19 Impact on behaviors across the 24-hour day in children and adolescents: physical activity, sedentary behavior, and sleep. **Children**, v. 7, n. 9, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32947805/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BIDDLE, S. J. H.; GARCÍA B. E.; PEDISIC, Z. (2019). "Tempo de tela, outros comportamentos sedentários e risco de obesidade em adultos: Uma revisão de revisões". **Sports Medicine**. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9882420/>. Acesso em: 27 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)** 2019. Brasília, DF: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Relatório sobre a saúde dos adolescentes**: importância da atividade física e os impactos do uso de tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_atividade_fisica_populacao_brasileira.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.

MELO, L. C. N. *et al.* Redes sociais virtuais e tecnologias em saúde no cotidiano de usuários e famílias: cuidado e promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 8, p. 2193–2202, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/TYyRtXjjPnMMdLQGzPFJwfv/?lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2025.

ORBEN, A.; PRZYBYLSKI, A. K. (2019). A associação entre o bem-estar de adolescentes e o uso de tecnologias digitais. **Nature Human Behaviour**, v. 3, n. 2, p. 173-182. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100009. Acesso em: 03 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Saúde mental**: fortalecendo nossa resposta. Genebra: OMS, 2018. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. Acesso em: 15 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS): Organização Mundial da Saúde. (2022). **Saúde mental**: Fortalecendo nossa resposta. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PARRIS, Z. *et al.* Atividade física para saúde, Covid-19 e mídias sociais: o quê, onde e por quê?. **Movimento**, [S. l.], v. 28, p. e28024, 2022. DOI: 10.22456/1982-8918.122533. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/122533>. Acesso em: 23 abr. 2025.

PUCCINELLI, M. F.; MARQUES, F. M.; LOPES, R. C. S. Telas na Infância: Postagens de Especialistas em Grupos de Cuidadores no Facebook. **Psicologia**, v. 43, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/SMRTnNDrkMHmdW8G3QBFtHt/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

QUEIROZ, L. Z. **Mídias sociais, governança digital e autorregulação regulada**: a construção de diretrizes para a proteção do direito humano à saúde mental da criança frente aos casos de cyberbullying. Unesc.net, 2024. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/10776>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SANTOS, M. de S. **Educação Física escolar**: a importância da atividade física e a conscientização corporal do educando. 58f- Paripiranga, 2021. Disponível em: <https://tunapolis.sc.gov.br/uploads/sites/461/2016/10/A-IMPORTANCIA-DA-PRATICA-DA-EDUCACAO-FISICA-NA-PREVENCAO-AO.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SILVA, A. C. L. da. **Impacto da era digital na saúde mental dos jovens**/ 2023. 28 p. Orientador(a): Me. Danilo Manoel Farias da Silva. Coorientador(a): Anna Lígia Trabalho de

Conclusão de Curso (Graduação)- Centro Universitário Brasileiro– UNIBRA. Bacharelado em Psicologia, 2023. Disponível em: <https://www.grupounibra.com/repositorio/PSICO/2023/impacto-da-era-digital-na-saude-mental-dos-jovens.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

TWENGE, J. M., CAMPBELL, W. K. (2018). O impacto do tempo de tela digital em crianças e adolescentes: Evidências de estudos sobre o bem-estar psicológico. **Journal of Adolescence**, v. 67, p. 12-24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/GmStpKgyqGTtLwgCdQx8NMR/>. Acesso em: 09 abr. 2025.

ZIMBRES, R. C. (2021). **Ansiedade**: Compreensão, Diagnóstico e Tratamento. Rio de Janeiro: Editora Manole.

INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS GENERATIVAS NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS ÉTICOS E LEGAIS PARA DIRIGENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ.

ALMEIDA, Guilherme Henrique de¹
ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de²

RESUMO

Este texto, motivado pela necessidade da ampliação do debate acerca das recentes evoluções tecnológicas inseridas nas escolas, tem por seu objetivo investigar, delinear e mapear desafios, tanto éticos quanto legais, enfrentados por gestores escolares atuantes nas fases de ensino fundamental e médio do estado do Paraná, ao que se refere à administração e uso de Inteligências Artificiais Generativas (IAGen), em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O processo metodológico da pesquisa tem, fundamentalmente, sua base na revisão teórica com pesquisa bibliográfica, compondo uma abordagem sistemática de busca, culminando em quatro dissertações analisadas. O resultado esperado da pesquisa, em fase de desenvolvimento, contemplará a elaboração de propostas e diretrizes norteadoras para o uso ético e responsável de tal tecnologia pelos gestores nas escolas paranaenses.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Gestão Escolar. LGPD. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por origem a observação do atual sistema educacional paranaense que vem empregando, em larga escala, as denominadas TICs, Tecnologias de Informação e Comunicação, e a experiência profissional atrelada ao contato direto do pesquisador com tal cenário. Por meio de pesquisas e constatações, é possível denotar carências que surgem perante esta guinada tecnológica. É factível a necessidade de formação tanto para os educadores quanto para os gestores de escolas. Estes, por sua vez, precisam compreender essa nova gama de ferramentas para aplicá-las corretamente no contexto escolar, mitigando potenciais malefícios e utilizando-as de modo ético e coerente.

Desde 2022 a rede pública de educação no estado do Paraná tem passado por uma fase de mudanças com relação à utilização de tecnologias integradas, incorporando novos sistemas e tendências com tecnologias de Inteligência artificial generativa, afetando diretamente e indiretamente os mais de 500 mil estudantes matriculados na rede nos anos finais do ensino fundamental (Paraná, 2025) Frente a este claro direcionamento da gestão estadual, que rumo em estabelecer com mais afinco sua estruturação pautada nos métodos neoliberais, surgem muitos percalços e questões problemáticas relevantes a serem superadas, como a carência na, ainda incipiente, preparação dos gestores escolares para planejar, direcionar e implantar o uso diário de IAs generativas. O presente texto objetiva apresentar os primeiros resultados de uma investigação em andamento, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação da UENP, cuja proposta consiste em identificar e analisar produções acadêmicas de Mestrados Profissionais que abordam as relações entre tecnologia, gestão escolar e o uso ético de Inteligências Artificiais Generativas. Trata-se de um recorte da etapa de levantamento documental, cujos achados contribuirão para a construção do Produto Educacional da dissertação.

METODOLOGIA

Esta produção encontra-se ainda em desenvolvimento e integra as pesquisas do Mestrado Profissional em Educação (PPEd), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, combinando dados quantitativos e qualitativos. A primeira etapa de desenvolvimento consiste na acareação de

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). guilhermeaumeidah@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-1314-1576>, <http://lattes.cnpq.br/1841818061592886>.

² Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). siderly.almeida@uenp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-2190-7213>, <http://lattes.cnpq.br/9600322657151582>.

programas de Pós-Graduação em Mestrados Profissionais, particularmente encontrados na plataforma de consulta online Sucupira, através de títulos que contivessem as palavras “tecnologia” e/ou “gestão”, totalizando 43 Mestrados Profissionais, dos quais apenas 13 contemplavam o requisito mencionado. Contudo, uma das instituições (UFPB - Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) não estava disponível para consultas durante o período do levantamento das informações e outro programa (UFSM - Políticas Públicas e Gestão Educacional) não apresentava o local para a leitura de seus produtos educacionais, sendo então, não elegível para a atual metodologia de busca. Esta fase culmina no montante de 11 (onze) programas que poderíamos consultar seus trabalhos.

A pesquisa foi realizada nas seguintes instituições: Uninter – Mestrado em Educação e novas tecnologias – Região Sul; UFMA – Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica – Região Nordeste; UFJF - Gestão e Avaliação da Educação Pública – Região Sudeste; UNICID – Formação de gestores educacionais – Região sudeste; USCS – Docência e gestão educacional – Região sudeste; UFU - Tecnologias, Comunicação e Educação – Região sudeste; UNISINOS – Gestão educacional – Região Sul; IFSUL – Educação e tecnologia – Região Sul; UNIARA - Processos de ensino, gestão e inovação – Região sudeste; CEETPES - Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional – Região sudeste; IFTM – Educação tecnológica – Região Sudeste. Para dar continuidade ao procedimento, procuramos pelos Produtos Educacionais em cada uma delas, mas nem todas as instituições os apresentam. As que os listam, fizemos as buscas nos produtos, as que não listam, procuramos pelas dissertações (e algumas poucas teses, pois poucos doutorados profissionais possuem teses defendidas até a data do presente estudo). As sondagens foram realizadas da seguinte forma: Partindo-se do pressuposto de que as palavras-chave que utilizamos seriam relativamente novas, “Inteligência Artificial” ou “Chatgpt” (a partir de 2022); “Ética digital” ou “LGPD” (a partir de 2018), optamos por rastrear também termos mais comuns, porém apenas no último quadriênio, 2021 a 2024. Deste modo, nos programas que tivessem a palavra “gestão” em seu título, procuramos pelo termo “tecnologia” nos produtos e dissertações. Em contrapartida, nos programas que tivessem “tecnologia” em seu título, buscamos pela palavra-chave “gestão”, considerando o fato de que, caso procurássemos pelo vocábulo “tecnologia” em um programa com a palavra tecnologia em seu título, quase todos teriam esta palavra.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Após todo o processo de filtragem, destacamos e elencamos quatro produções que melhor dialogam com nossa proposta de Produto Educacional, todas datadas em 2024, porém provindas de instituições distintas. Para melhor organização, aqui discorreremos sobre os textos conforme seus enunciados, respeitando a ordem alfabética. O primeiro, denominado “Inteligência artificial e formação profissional em tecnologias da informação e comunicação: uma abordagem à luz da noção de cultura técnica” escrito por Priscila Caldas Biachini e o Dr. Emerson Freire (Bianchini, 2024). Esta dissertação oferece uma análise abrangente sobre o papel da Inteligência Artificial na sociedade contemporânea, com destaque para o ChatGPT como uma ferramenta representativa dessa tecnologia. Os autores examinam os desafios éticos emergentes, especialmente no que tange à privacidade e à proteção de dados, contextualizando a discussão dentro do escopo da LGPD. A ética digital é apresentada como um componente crucial para garantir o uso responsável e transparente da IA, promovendo a confiança e a segurança dos usuários. Este trabalho contribui para nossa pesquisa ao oferecer uma fundamentação crítica e ética sobre o uso da inteligência artificial, destacando riscos como vieses algorítmicos. A partir da noção de cultura técnica, é proposto uma formação que integra aspectos técnicos e socioculturais, o que pode embasar diretrizes pedagógicas mais humanizadas. Além disso, o instrumento de investigação apresentado pode inspirar ferramentas de avaliação para gestores escolares, e a análise de políticas públicas pode servir de referência para a construção de orientações locais alinhadas à realidade das escolas públicas do Paraná.

O segundo, “Gestão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de docentes de escola pública”, escrito por Pricilla Paolla Barros e a Dra. Liamara Scortegagna (Barros, 2024). Nesta dissertação, nota-se propostas de ações de Intervenção como: Reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; Elaboração de um planejamento pedagógico integrado que incorpora as TICs; Oferta de formação continuada para os docentes focada no uso pedagógico das tecnologias digitais. Ela também aponta alguns desafios encontrados no uso das TICs, como a ausência de propostas que incentivem a utilização das TICs como recursos pedagógicos, o uso concentrado das TICs por apenas alguns docentes, indicando desigualdade na adoção tecnológica, a falta de formação docente específica para o uso das tecnologias digitais. Vale salientar que há a menção do termo ChatGPT por parte de um dos entrevistados envolvidos na pesquisa.

O terceiro, chamado “Gestão e comunicação ética do uso dos algoritmos pelas redes sociais on-line.” escrito por Kethly Garcia e Dra. Regina Rossetti (Garcia, 2024). A dissertação analisa criticamente como os algoritmos são comunicados aos usuários por meio dos termos de serviço das redes sociais, com foco na ética e no interesse público. O trabalho discute como esses algoritmos, presentes em plataformas, afetam a privacidade, a autodeterminação e o comportamento dos usuários, muitas vezes sem transparência. Utilizando uma abordagem exploratória e documental, a autora identifica falhas na clareza e acessibilidade dessas comunicações e propõe cinco princípios éticos fundamentais para guiar a gestão ética dos algoritmos: transparência, beneficência, não maleficência, responsabilidade e justiça. Esses princípios buscam tornar mais responsável a relação entre plataformas digitais e sociedade. Esta produção tem grande valia para nossa pesquisa pois ela propõe a criação de uma lista de princípios éticos norteadores para melhor gestão e comunicação dos algoritmos.

O último, intitulado como “O ChatGPT como recurso nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica: Sob a ótica de professores e alunos de uma rede de educação básica privada”, escrito por Rita de Cássia Junqueira de Carvalho e a Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida (Carvalho, 2024). Esta pesquisa investiga o uso do ChatGPT como recurso nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica, com foco em uma escola privada de Belo Horizonte. Ela analisa as percepções de alunos e professores do 7º ano sobre a ferramenta de inteligência artificial. Utilizando abordagem mista (qualitativa e quantitativa), a autora conclui que o ChatGPT pode ser uma ferramenta pedagógica útil, desde que seu uso seja crítico e ético. A dissertação destaca tanto o potencial da IA para estimular o pensamento e a criatividade quanto os riscos de dependência e perda da autonomia intelectual dos alunos. Em especial, esta dissertação pode enriquecer o nosso produto ao oferecer dados reais sobre as percepções de professores e alunos quanto ao uso do ChatGPT, destacar benefícios e desafios éticos, apresentar uma base teórica atualizada sobre IA na educação e propor sugestões práticas para sua implementação. Além disso, o foco da autora em um uso crítico e consciente da IA, aliado à intenção de criar um código de ética, dialoga diretamente com os objetivos do seu produto educacional.

AGRADECIMENTOS

É com imenso prazer que expresso meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Ser orientado pela Professora Doutora Siderly do Carmo Dahle de Almeida, bem como aprender com todos os demais professores, tem sido uma experiência enriquecedora e transformadora. Cada aula, discussão e orientação recebida são fundamentais para minha trajetória acadêmica e profissional, proporcionando conhecimento e inspiração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dissertações selecionadas apresentam significativa congruência ao abordarem temas essenciais para o desenvolvimento de nosso Produto Educacional, ao passo que

fortalecem a fundamentação teórica, proporcionando insumos críticos aplicáveis à nossa pesquisa. Todas, de certa forma, dialogam sobre os desafios e oportunidades relacionadas à tecnologia no campo da educação. Salientamos ainda que há um ponto de convergência entre os trabalhos analisados, que é a preocupação com a ética e responsabilidade no uso de tais tecnologias no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

BARROS, Pricilla Paolla. **Gestão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de docentes de escola pública**. 2024. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2024.

BIANCHINI, P. C. **Inteligência artificial e formação profissional em tecnologias da informação e comunicação: uma abordagem à luz da noção de cultura técnica**. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.

CARVALHO, Rita de Cássia Junqueira de. **O ChatGPT como recurso nos processos de ensino e aprendizagem: sob a ótica de professores e alunos de uma rede de educação básica privada**. 2024. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2024. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/13392>. Acesso em: 7 maio 2025.

GARCIA, Kethly. **Gestão e comunicação ética do uso dos algoritmos pelas redes sociais on-line**. 2024. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/server/api/core/bitstreams/01b8be77-8273-4a11-9243-972c74792ee5/content>. Acesso em: 7 maio 2025.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Censo: Paraná registra 2º maior crescimento do Brasil em matrículas para ensino integral**. Publicado em 10 abr. 2025. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Censo-Parana-registra-2o-maior-crescimento-do-Brasil-em-matriculas-para-ensino-integral>. Acesso em: 7 maio de 2025.

GAMIFICAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM INOVADORA PARA O APRENDIZADO

FERREIRA, Luan José dos Santos¹

ALVES, Gabriel de Souza²

VELASQUEZ, Jorge Luiz³

BRIDI, Caroline Neris⁴

BRIDI, Diego André⁵

RESUMO

Este estudo evidencia a importância da gamificação e das metodologias ativas no ambiente educacional, pensado pelas necessidades de adaptar o ensino às demandas de uma geração conectada e familiarizada com tecnologias digitais. O objetivo é conscientizar e apresentar a comunidade escolar sobre novas práticas educacionais que promovem a participação ativa dos alunos. A metodologia utilizada consistiu em uma revisão bibliográfica, analisando artigos que discutem a aplicação dessas abordagens. Os resultados obtidos demonstram que a gamificação e as metodologias ativas ao serem incorporadas nas práticas pedagógicas aumentando a eficácia da aprendizagem, o engajamento dos estudantes e o prazer por aprender. A pesquisa enfatiza a importância da formação docente para a implementação eficaz dessas metodologias, sugerindo que a adoção consciente da gamificação pode potencializar o aprendizado, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e preparando os alunos para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Gamificação. Metodologias ativas. Educação. Protagonismo.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de se adaptar às exigências e demandas de uma geração cada vez mais conectada e familiarizada com as tecnologias digitais. Nesse cenário, a gamificação e as metodologias ativas emergem como abordagens inovadoras que visam transformar o processo de ensino aprendizagem. A gamificação envolve a utilização de elementos e mecânicas de jogos em ambientes educacionais, fomentando o engajamento e a motivação dos estudantes, enquanto as metodologias ativas posicionam os estudantes como protagonistas de seu próprio aprendizado (Schons; Straub, 2023).

Ao nos depararmos com alunos nativos digitais e que tem uma necessidade grande do contato com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ao trazemos essas vivências para a sala de aula, ela possibilita uma aproximação do ensino à realidade dos estudantes, promovendo uma educação contextualizada com a realidade dos nossos estudantes (Wetterich; Costa, 2022).

A gamificação e as metodologias ativas representam um caminho auspicioso para a educação contemporânea, elas se alinham com as novas exigências de uma geração imersa as tecnologias. A gamificação ao incorporar elementos de jogos como desafios e recompensa, torna o aprendizado mais dinâmico e envolvente, oferecendo o feedback imediato. Já as metodologias ativas transformam o processo de aprendizagem incentivando a participação ativa dos estudantes. E a metodologia ativa ela transforma o processo de aprendizagem mais dinâmico, promove a participação do estudante na construção do

¹ UNIARP. E-mail: sluan65@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0313-0540>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3927663794155418>

² UNIARP. E-mail: gabriel.11sa@hotmail.com, orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0003-0221-7908>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7066739188043671>.

³ UNIARP. E-mail: edufisica@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1527-248X>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3674511024744530>.

⁴ UNIARP. E-mail: caroline.neris@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8545-1130>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9502280584502459>.

⁵ UNIARP. E-mail: dbriedi@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6356-8491>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4023110592060401>.

conhecimento. A união dessas duas abordagens, embora distintas, é complementar, elas são ferramentas poderosas para reduzir a defasagem educacional (Wetterich; Costa, 2022).

Justificando a importância desse estudo, gostaríamos de mencionar uma frase de um educador e pedagogo José Pacheco, que reflete resumidamente o porquê da nossa pesquisa e o porquê ela é importante: “Não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são ‘ensinados’ por professores do século XX, com práticas do século XIX” (Fiocruz, 2025).

O presente trabalho é uma revisão bibliográfica, na qual tem como objetivo conscientizar nossa comunidade escolar sobre as novas práticas educacionais e sobre a influência delas na educação do século XXI.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo é investigar a relevância da gamificação e das metodologias ativas no contexto educacional, analisando as influências dessas abordagens sobre os estudantes, a aprendizagem e o comportamento em sala de aula. Foram lidos e analisados artigos publicados que relatam a aplicação dessas metodologias, o que nos permite obter uma visão mais holística sobre essas práticas adotadas em sala de aula e a influência delas no processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A definição de gamificação é apresentada como o emprego de elementos e mecânicas de jogos em contextos não relacionados ao entretenimento, com a finalidade de engajar indivíduos, motivar ações, promover a aprendizagem e solucionar problemas. A gamificação se utiliza de métodos e dinâmicas comuns aos jogos para criar experiências que incentivam a participação ativa dos estudantes, tornando as atividades mais atrativas e interativas. Essa abordagem almeja transformar a forma como as pessoas interagem com o conteúdo, facilitando a aquisição de conhecimento de maneira mais lúdica e envolvente (Farias, 2021).

A gamificação se configura como uma ferramenta de grande relevância para a melhoria da experiência de aprendizagem, promovendo um engajamento mais significativo e o desenvolvimento de competências sociais. Ressaltamos que imprescindibilidade de que os educadores adotem essa metodologia, a fim de atender às exigências da geração contemporânea, que se encontra cada vez mais conectada e familiarizada com as tecnologias digitais (Farias, 2021).

A gamificação no âmbito educacional pode ser implementada de diversas maneiras, destacando-se, entretanto, dois tipos principais: a gamificação estrutural e a de conteúdo. A gamificação estrutural utiliza elementos de jogos no processo de aprendizagem com o objetivo de motivar os estudantes a se engajar nas atividades propostas, por meio de motivações (Oliveira; Pimentel, 2020).

No contexto da gamificação de conteúdo, ela modifica parcial ou integralmente o conteúdo de uma aula, curso ou disciplina. Seu objetivo é promover uma maior interação entre os participantes da estratégia gamificada e estimular o protagonismo dos estudantes, por meio da participação voluntária e intencional na construção do conhecimento (Oliveira; Pimentel, 2020).

Gamificação altera parte ou todo o conteúdo de uma aula, curso ou disciplina. Tem como objetivo proporcionar maior interação entre os que fazem parte da estratégia gamificada e o protagonismo por parte dos estudantes, por meio da participação voluntária e objetiva na construção da aprendizagem (Oliveira; Pimentel, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta a relevância do protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, afirmando que a formação integral do estudante deve considerar suas experiências, interesses e potencialidades, promovendo sua autonomia e participação ativa na construção do conhecimento, nesse contexto a

gamificação se destaca, como uma estratégia que desenvolve em uma visão holística (BNCC, 2017).

Nesse contexto, a gamificação se destaca como uma estratégia que favorece esse protagonismo, uma vez que utiliza elementos de jogos para engajar os alunos, estimulando a motivação e a responsabilidade sobre seu próprio aprendizado (BNCC, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular estabelece o aluno como o centro do processo de construção da aprendizagem, posicionando-o como um agente transformador de sua realidade. A metodologia ativa constitui uma abordagem educacional que posiciona o aluno como protagonista no processo de aprendizagem, estimulando sua participação ativa e o desenvolvimento de habilidades fundamentais, o professor passa a ser um mediador entre o conhecimento e o aluno, assim professor desempenha um papel mais crucial, na aprendizagem dos alunos, ele passa a ser um facilitador desse conhecimento e o aluno produtor desse conhecimento (Marques *et al.*, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sustenta e integra essa abordagem de diversas maneiras. Essa forma de ensino, ao priorizar a interação, a experiência prática, desenvolvimento do senso crítico, desenvolvimento de competências e habilidades busca preparar os alunos para os desafios do século XXI (BNCC, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a gamificação e as metodologias ativas no âmbito escolar, podemos evidenciar a importância e a relevância que essas abordagens trazem para a sala de aula, alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A gamificação, ao incorporar elementos e mecânicas de jogos, transforma a experiência de aprendizagem, promovendo um desempenho mais significativo e o desenvolvimento de competências sociais. Essa abordagem não apenas torna as atividades mais atrativas, mas também estimula a participação e o protagonismo dos alunos, fundamental para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

As metodologias ativas, por sua vez, são baseadas em um aprendizado colaborativo, incentivando a participação e a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem. Essa mudança na dinâmica da sala de aula, que sai de uma realidade tradicional para uma abordagem contemporânea, faz com que o professor deixe de ser o único detentor do conhecimento e assume o papel de mediador, enquanto o aluno se torna o protagonista de sua própria construção do conhecimento.

Entretanto, a implementação da gamificação e das metodologias ativas deve ser realizada de maneira consciente e planejada. Para que essas metodologias possam contribuir de forma benéfica para a sala de aula, os professores precisam reavaliar suas práticas pedagógicas e seus métodos de avaliação. A formação dos educadores é, portanto, um fator imprescindível e para o sucesso dessas abordagens. Eles devem ser capacitados não apenas para utilizar ferramentas tecnológicas, mas também para compreender a filosofia por trás dessas práticas e como adaptá-las às necessidades específicas de seus alunos.

A BNCC reafirma a importância do protagonismo do aluno, posicionando-o como agente transformador de sua realidade. Essa perspectiva se alinha com as metodologias ativas e a gamificação, que visam estimular a participação e o desenvolvimento de habilidades. A relação indissociável entre gamificação e metodologias ativas pode potencializar o processo de ensino, criando um ambiente em que os alunos se sintam motivados a explorar, questionar e construir conhecimentos mais significativos.

Em síntese, a gamificação e as metodologias ativas representam um caminho promissor para a educação contemporânea, alinhando-se às exigências de uma geração imersa nas tecnologias digitais. Contudo, sua implementação deve ser cuidadosamente pensada e direcionada à aprendizagem, buscando sempre o desenvolvimento integral dos alunos e a construção de um ambiente educacional mais dinâmico e inclusivo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a UNIARP-Caçador-SC e ao Curso de Educação Física, que se dispusera a contribuir significativamente para o desenvolvimento deste projeto, possibilitando sua realização.

Aproveitamos a oportunidade para reconhecer colaboração da coordenação e dos professores Me. Jorge Luiz Velásquez e Me. Diego André Bridi, cuja orientação foi essencial para a condução desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. (2017). Ministério da Educação.

Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo>

integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.

FARIA, Alexandre Ferreira de. **Gamificação na educação**. 2021. Disponível em:

<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3441/1/Gamifica%C3%A7%C3%A3o%20Na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FIOCruz. **Campus Virtual da Fiocruz**. Disponível em:

<https://campusvirtual.fiocruz.br/porta1/?q=node/28497>. Acesso em: 18 abr. 2025.

MARQUES, Humberto Rodrigues *et al.* Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 26, n. 03, p. 718-741, 2021. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2025.

OLIVEIRA, Josefa Kelly Cavalcante de; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante.

Epistemologias da gamificação na educação: teorias de aprendizagem em

evidência. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 236-250, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p236-250>.

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v29n57/0104-7043-faeeba-29-57-0236.pdf>.

Acesso em: 15 abr. 2025.

SCHONS, Juliana Cristina Schmidt; STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. Gamificação no ensino fundamental: metodologia ativa na perspectiva da educação inclusiva e da valorização das potencialidades de todos os estudantes. **Eventos Pedagógicos**, v. 14, n. 2, p. 424-442, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/68871/1/2022_tcc_lsrocha.pdf.

Acesso em: 17 abr. 2025.

WETTERICH, Caio Bruno; COSTA, Lidinei Santos. O uso de metodologias ativas no ensino remoto emergencial: uma proposta de gamificação na Educação Profissional e

Tecnológica. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**,

Barretos, v. 8, p. e197922-e197922, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.1979>.

Disponível em:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/download/1979/869>.

Acesso em: 16 abr. 2025.