

ARCO
EDITORES

ENSINO E EDUCAÇÃO

**Abordagens Pedagógicas e Múltiplas
Perspectivas**

**Fabio Brazier
Felipe Luís Saggin
Edimar Fonseca da Fonseca
Org.**



ARCO
EDITORES ● ● ●

ENSINO E EDUCAÇÃO

**Abordagens Pedagógicas e Múltiplas
Perspectivas**

**Fabio Brazier
Felipe Luís Saggin
Edimar Fonseca da Fonseca
Org.**



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensino e Educação [livro eletrônico] : Abordagens
Pedagógicas e Múltiplas Perspectivas / [organização]
Fabio Brazier, Felipe Luís Saggin, Edimar Fonseca
da Fonseca. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco
Editores, 2026.

PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-5417-682-8

1. Educação 2. Ensino 3. Práticas Pedagógicas
4. Formação Docente 5. Políticas Educacionais
I. Brazier, Fabio. II. Saggin, Felipe Luís.
III. Fonseca, Edimar Fonseca da.

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

370 – Educação



10.48209/978-65-5417-682-8

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A obra *Ensino e Educação: Abordagens Pedagógicas e Múltiplas Perspectivas* nasce do encontro de diferentes olhares, experiências e investigações que, embora situados em contextos diversos, convergem na busca por compreender e qualificar os processos educativos na contemporaneidade. Reunindo pesquisas, relatos e reflexões teóricas, este livro se propõe a problematizar práticas, tensionar conceitos e ampliar horizontes no campo da educação.

Organizada em torno de eixos que articulam infância, práticas pedagógicas, formação docente, cultura, inclusão, tecnologia e sustentabilidade, a coletânea evidencia a complexidade do fenômeno educativo e sua intrínseca relação com as transformações sociais, culturais e políticas do nosso tempo. Nesse sentido, as discussões aqui apresentadas dialogam com referenciais críticos e contemporâneos, como as reflexões de Zygmunt Bauman sobre a fluidez das relações sociais e as contribuições de Paulo Freire acerca da educação como prática de liberdade, reafirmando o papel da educação como espaço de emancipação, diálogo e construção de sentidos.

Os capítulos que compõem a obra transitam por diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo ainda a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica. Destacam-se, nesse percurso, investigações sobre o potencial da criança e as abordagens pedagógicas que valorizam o brincar, a ludicidade e os espaços educativos como ambientes de desenvolvimento integral. Ao mesmo tempo, são exploradas práticas de ensino que buscam promover aprendizagens significativas, articulando teoria e prática por meio de metodologias ativas, visitas técnicas e experiências formativas inovadoras.

A formação docente aparece como eixo central em diversas discussões, seja a partir da análise das interações em sala de aula, das competências exigidas na pós-graduação, ou dos desafios impostos pelas novas demandas educacionais. Nesse contexto, a obra também se debruça sobre as transformações da lingua-

gem, os usos das tecnologias digitais e as possibilidades da cultura transmídia, evidenciando novos modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento.

Outro aspecto relevante diz respeito ao compromisso com a inclusão, a diversidade e as políticas públicas educacionais. Os textos abordam desafios e possibilidades da educação inclusiva no ensino superior, destacando experiências institucionais, reflexões de licenciandos e análises comparativas entre diferentes contextos nacionais. Tais contribuições reforçam a necessidade de uma educação comprometida com a equidade, o acesso e a permanência de todos os sujeitos.

Além disso, a obra incorpora discussões emergentes, como o uso da inteligência artificial na educação e seus impactos na formação docente, bem como reflexões sobre educação ambiental, arte e sustentabilidade, apontando para a urgência de práticas educativas que dialoguem com os desafios socioambientais contemporâneos e promovam uma formação crítica e sensível.

Ao reunir autores de diferentes regiões e instituições, esta coletânea reafirma o caráter plural e interdisciplinar da educação, evidenciando que pensar o ensino hoje exige múltiplas perspectivas, escuta atenta e abertura ao diálogo. Assim, *Ensino e Educação: Abordagens Pedagógicas e Múltiplas Perspectivas* se apresenta como uma contribuição significativa para pesquisadores, professores, estudantes e todos aqueles comprometidos com a construção de uma educação mais justa, crítica e transformadora.

Por fim, esta obra convida o leitor a percorrer caminhos diversos, a questionar certezas e a reconhecer, na educação, um campo em permanente construção — dinâmico, desafiador e, sobretudo, essencial para a transformação social.

SUMÁRIO

PARTE I - EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....12

CAPÍTULO 1.....13

O POTENCIAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM MONTESSORIANA

Mariana Avanso Mendonça

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-7

CAPÍTULO 2.....19

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA ARTICULADA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Luiza Souza Ornellas; Emilia Peixoto Vieira; Ana Maria Alvarenga

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-9

CAPÍTULO 3.....34

ESPAÇOS LÚDICOS, DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS RURAIS

Joelma Santos Goes Prado; Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-A

CAPÍTULO 4.....48

DESCOBRIR, EXPLORAR E APRENDER: O BRINCAR COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanusa Pimentel de Jesus; Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-B

CAPÍTULO 5.....64

PROGRAMA LEEI NO RIO GRANDE DO SUL: RELEVÂNCIAS E DESAFIOS

Suélen Giordana da Silva Binotto

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-C

CAPÍTULO 6.....78

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Jadson Henrique Lopes Martins; Francisco de Oliveira Viana; Querlenilda Ferreira dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-D

CAPÍTULO 7.....94

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRÁTICAS, DESAFIOS E SENTIDOS NAS NARRATIVAS DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE – CAMPUS ARACAJU

Marília Silva Dias

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-E

CAPÍTULO 8.....111

A IMPORTÂNCIA DAS VISITAS TÉCNICAS COMO MEDIADORAS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Wellington Cardoso de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-F

CAPÍTULO 9.....125

METODOLOGIAS ATIVAS E SABERES INTEGRADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Meiriluce Portela Teles Carvalho; Edimar Fonseca da Fonseca; Ewelly Raiza de Souza Afonso; Cleide Maria Rodrigues Clímaco Costa e Silva; Suélen Giordana Da Silva Binotto; Carlos Thiago Cruz da Silva; Fernanda Santos Andrade Magalhaes; Tamires da Silva Soares; Daniele Limberger

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-G

CAPÍTULO 10.....141

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Najla Peixoto dos Santos; Juliana da Cruz Souza

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-H

PARTE II - FORMAÇÃO DOCENTE, CULTURA E PROCESSOS EDUCATIVOS..158

CAPÍTULO 11.....159

AS COMPETÊNCIAS E DESAFIOS DA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO- SENSU

Robert Marcos Moreira dos Santos; Gabriel Dias Vidal Azevedo

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-I

CAPÍTULO 12.....169

**AS CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO NA
ANÁLISE DAS INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO NO
CONTEXTO ESCOLAR**

Núbia K. Zeferino

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-J

CAPÍTULO 13.....183

**HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E DESEMPENHO
ACADÊMICO EM ADOLESCENTES: UMA REVISÃO INTEGRATIVA
DA LITERATURA**

Francisco Felipe Carneiro Neves; Thamires Pereira Alves

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-K

CAPÍTULO 14.....200

**A TEORIA DA SOCIEDADE LIQUIDA DE ZYGMUNT BAUMAN E
SUA RELAÇÃO COM AS OBRAS “EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA
DE LIBERDADE” DE PAULO FREIRE E “ESTUDO ERRADO”
MÚSICA DE GABRIEL O PENSADOR**

Enéas Cardoso Neto

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-L

CAPÍTULO 15.....211

**TRANSMÍDIA E LITERATURA: O USO DE REDES SOCIAIS PARA
A DIFUSÃO DA OBRA DE CORA CORALINA NO ENSINO MÉDIO
DE GOIÁS**

Pedro Henrique Monteiro Andrade; Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-M

CAPÍTULO 16.....223

**DA PALAVRA AO HIPERTEXTO: TRANSFORMAÇÕES DA
LINGUAGEM NA CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA**

Gustavo Gomes Siqueira da Rocha; Fabiana Castro Carvalho de Barros; Letícia Inácio Gomes;
Eric de Oliveira Garcia

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-N

PARTE III – EDUCAÇÃO, INCLUSÃO, TECNOLOGIA E SUSTENTABILIDADE..242

CAPÍTULO 17.....243

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MARANHÃO: SUPERANDO DESAFIOS E EXPLORANDO POSSIBILIDADES

Joice Fernanda Pinheiro; Regiane Andrade dos Santos; Andreia Carla Bastos Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-O

CAPÍTULO 18.....264

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOBRE O “NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA – NAP” NA FORMAÇÃO INICIAL NO ICET/UFAM

Lucas Martins Marinho; Marcela Peixoto De Freitas; Milton Santana de Melo; Juciney
Freitas de Lima Junior

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-P

CAPÍTULO 19.....280

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DA DIVERSIDADE: UM ESTUDO COMPARATIVO Brasil – COLÔMBIA

Claudia Cecilia Arango Zuleta

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-Q

CAPÍTULO 20.....294

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA: ENTRE O USO ESTUDANTIL E A URGÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Almirante Ernesto Jacinto Tipane; Alíbio Selemene Omar; Célia da Graça Albino; Cesário
Lázaro; Junito Agostinho Barrote; Manuel António Muchiloca

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-R

CAPÍTULO 21.....310

O ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS IMPACTOS NA COMUNIDADE DA CIDADE OLÍMPICA EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO

João Leonardo Carvalho Araujo Sousa

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-S

CAPÍTULO 22.....325

**ARTE E SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO: ABORDAGENS
PEDAGÓGICAS, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO CRÍTICA**

Ana Cláudia Barin

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-T

CAPÍTULO 23.....335

**RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO CRÍTICO E ATITUDE EM RELAÇÃO
À PESQUISA EM ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Mateo Dolores Perez Vasquez; Eddy Hugo Arias Borda; Julio César Sáenz Avila; Medalit
Nieves Salcedo Rodríguez; Katia Vigo Ingar

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-U

SOBRE OS ORGANIZADORES.....352

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....353

PARTE I

EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



CAPÍTULO 1

O POTENCIAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM MONTESSORIANA

Mariana Avanso Mendonça
Doi: 10.48209/978-65-5417-682-7

Na Educação Infantil, ainda é muito comum que a criança seja vista a partir de um olhar adultocêntrico, no qual o adulto ocupa o centro das decisões e interpretações, projetando sobre a infância suas próprias expectativas, ritmos e urgências. Essa perspectiva acaba levando a uma infantilização da criança que não tem relação com respeitar sua infância, mas sim com subestimar suas capacidades e desconsiderar tudo aquilo que ela já é capaz de fazer em cada fase do seu desenvolvimento.

Quando se fala em reconhecer a competência da criança, muitos adultos interpretam essa ideia como uma tentativa de transformá-la em um “mini adulto”. No entanto, reconhecer a competência infantil não significa retirar o direito de ser criança, mas compreender que a infância não é um período de incapacidade, e sim de intensa construção. A criança pequena está constantemente aprendendo como o mundo funciona e como pode agir dentro dele, e é justamente por isso que Maria Montessori se refere à criança como uma mente absorvente, capaz de assimilar profundamente tudo aquilo que vive, observa e experimenta em seu ambiente.

Nesse processo, o adulto ocupa um papel fundamental, não como aquele que faz pela criança, mas como modelo de como se vive no mundo, de como se resolvem problemas, de como se lida com frustrações e de como se respeita o próprio tempo e o tempo do outro. Ainda assim, o que se observa com frequência é a dificuldade do adulto em sustentar o tempo da criança, em observar com atenção e em permitir que ela experimente a frustração como parte natural do desenvolvimento.

Na tentativa de proteger, o adulto se apressa em resolver, em ceder, em interromper crises e desconfortos, sem perceber que, ao fazer isso, retira da criança a oportunidade de elaborar sentimentos, buscar soluções e construir recursos internos para lidar com desafios futuros. Essa pressa também se manifesta nas pequenas ações do cotidiano, quando o adulto veste, alimenta ou organiza tudo pela criança para ganhar tempo, privando-a de experiências fundamentais de aprendizagem e autonomia.

Diante disso, este capítulo convida o adulto a se questionar sobre suas próprias atitudes na convivência com a criança e a repensar o quanto suas intervenções, ainda que bem-intencionadas, podem estar limitando experiências essenciais de desenvolvimento. Mais do que acelerar processos ou evitar frustrações, trata-se de oferecer tempo, respeito e oportunidades reais para que a criança possa agir no mundo, trabalhar, experimentar e produzir de forma significativa, a partir da prática cotidiana e da confiança em seu potencial.

A VISÃO ADULTOCÊNTRICA E A SUBESTIMAÇÃO DO POTENCIAL INFANTIL

A partir de uma visão adultocêntrica, é comum que o adulto antecipe conflitos, frustrações e possíveis erros da criança, mediando excessivamente situações que poderiam se tornar experiências significativas de aprendizagem. Na tentativa de evitar a bagunça, o desconforto ou o tempo que o erro exige, o adulto acaba prevenindo a criança de experimentar, limitando sua relação ativa com o ambiente e com o próprio corpo.

Entretanto, é justamente no erro, na tentativa e na repetição que a criança constrói compreensão sobre o mundo e sobre si mesma. Quando o adulto não se pergunta por que aquela criança está frustrada, o que aquela demanda comunica ou qual necessidade está por trás daquele comportamento, perde-se a oportunidade de ensinar algo essencial sobre autorregulação, reflexão e autonomia.

Justamente por isso, o erro precisa ser ressignificado pelo adulto primeiramente. Longe de representar uma falha, o erro é um momento potente de aprendizagem, no qual a criança exercita sua capacidade de buscar soluções

de forma autônoma, lidar com emoções de maneira concreta e fazer escolhas que constroem novos caminhos neurológicos, promovendo maturidade e autoconfiança. Resolver um problema por si mesma gera na criança uma sensação genuína de competência e pertencimento, reforçando a percepção de que ela é capaz de agir no mundo.

Diante dos primeiros sinais de frustração ou de uma demanda mais complexa, o papel do adulto não deve ser o de intervir imediatamente para resolver, mas o de observar e se perguntar se aquela criança realmente precisa que alguém faça por ela ou se pode se beneficiar de uma demonstração seguida da oportunidade de tentar sozinha. É nesse ponto que se encontra um dos pilares do método montessoriano: a modelagem. Em vez de corrigir ou substituir a ação da criança, o adulto acolhe, demonstra com clareza a forma adequada de realizar determinada tarefa e, em seguida, devolve a ação à criança, permitindo que ela experimente. Quando essa tentativa não é possível, entra em cena a escuta ativa, que busca compreender o que a criança está expressando, ao mesmo tempo em que o adulto assume seu papel de guia, ajudando-a a refletir se aquela ação fez sentido, quais foram suas consequências e quais outros caminhos poderiam ser tentados.

A CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS: MOVIMENTO, EXPERIÊNCIA E PARTICIPAÇÃO NA VIDA COTIDIANA

Entre zero e três anos, a criança atravessa um período de intensa absorção do ambiente, característico da mente absorvente descrita por Maria Montessori. Nesse estágio, a criança não apenas observa o mundo, mas o incorpora por meio da ação, do movimento e da experiência concreta.

É nesse contexto que a participação nas atividades da vida cotidiana ganha centralidade. A criança aprende a se perceber como parte ativa do ambiente quando participa de ações reais, como escovar os dentes, limpar superfícies, transportar água com uma esponja, subir e descer escadas, escalar, explorar movimentos com intencionalidade e propósito.

Essas experiências não são apenas tarefas práticas, mas organizam o corpo, a mente e a relação da criança com o mundo. Ao realizar ações que envol-

vem coordenação, equilíbrio e intenção, a criança fortalece sua autonomia, sua concentração e sua confiança, além de construir noções iniciais de responsabilidade e pertencimento.

Nesse processo, a mediação do adulto não se dá pela substituição da ação da criança, mas pela preparação do ambiente, pela oferta de materiais adequados e pela presença atenta e respeitosa. Cabe ao adulto garantir segurança e sustentar o tempo necessário para que a criança tente, erre e refaça, reconhecendo que o movimento com objetivo é uma necessidade fundamental do desenvolvimento nessa fase.

A CRIANÇA DE 3 A 6 ANOS: INTERESSES, SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

A partir dos três anos, a criança amplia sua relação com o mundo e passa a demonstrar maior interesse pelas interações sociais e pelos acontecimentos ao seu redor. Nessa fase, observa-se uma curiosidade intensa sobre o ambiente, as pessoas e o funcionamento das coisas, acompanhada de uma maior capacidade de reter informações, especialmente quando os conteúdos estão alinhados aos seus interesses.

Entre três e seis anos, torna-se essencial que o adulto seja capaz de identificar e respeitar esses interesses, observando o que desperta a atenção da criança, quais áreas do conhecimento lhe causam maior envolvimento e quais desafios a mantém concentrada sem levá-la à frustração excessiva. Na abordagem montessoriana, o interesse da criança é compreendido como um indicativo das necessidades do desenvolvimento naquele momento.

Nesse período, o equilíbrio entre ampliar experiências pedagógicas e respeitar os limites do desenvolvimento infantil torna-se central. Mais do que antecipar conteúdos ou acelerar processos, é necessário compreender até onde ir para que a criança não se perca em conceitos que ainda não fazem sentido para ela.

Outro aspecto relevante dessa fase é o início de uma maior consciência social. A criança passa a perceber que suas ações impactam o ambiente

e as pessoas ao seu redor, assumindo gradualmente responsabilidades compatíveis com sua idade. Reconhecer as diferenças existentes dentro dessa faixa etária é fundamental para uma prática pedagógica que valorize o potencial infantil sem desconsiderar os limites próprios de cada momento do desenvolvimento.

COMUNICAÇÃO, COMPREENSÃO E A FALSA IDEIA DE QUE A CRIANÇA “NÃO ENTENDE”

Algo recorrente na convivência entre adultos e crianças é a ausência de explicações nas intervenções cotidianas. Muitas vezes, o adulto se limita a comandos como “não”, “para” ou “isso não pode”, sem oferecer à criança o motivo daquela decisão. Parte-se da ideia equivocada de que a criança não compreende.

Esse é um dos grandes equívocos da visão adultocêntrica. A criança compreende muito mais do que muitas vezes se supõe. Quando não entende pelas palavras, entende pelo tom de voz, pelas expressões corporais e pelas emoções do adulto. Ela percebe estados emocionais como pressa, irritação, ansiedade ou acolhimento, mesmo que não sejam verbalizados.

A ausência de explicações gera confusão e frustração, pois a criança recebe limites sem sentido aparente, sem compreender o que está sendo esperado dela. Ao não ser incluída no diálogo, perde-se a oportunidade de desenvolver autorregulação, confiança e compreensão do mundo social.

Um exemplo ilustrativo é imaginar um adulto sendo colocado sozinho em um país com língua e costumes completamente diferentes dos seus, como o Japão. Se compararmos sua adaptação à de uma criança na mesma situação, desconsiderando aqui a necessidade de cuidado, é provável que a criança se adapte mais rapidamente à língua, aos gestos e à cultura. Isso evidencia que, muitas vezes, o adulto é mais vulnerável diante do novo do que a criança, é essa vulnerabilidade que gera o impulso de proteger excessivamente.

LIMITE NÃO É PUNIÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM MONTESSORIANA

O limite não é punição. São conceitos distintos. A punição está associada ao castigo imposto após um erro, enquanto, na Educação Infantil, é fundamental compreender que a criança não erra: ela experimenta, testa e tenta novamente.

A criança ainda não possui repertórios suficientes para acertar de imediato. O aprendizado é processo, não resultado. Por isso, punição e castigo não fazem parte de uma prática pedagógica alinhada aos princípios montessorianos, que compreendem cada situação como uma oportunidade de aprendizagem.

Nesse contexto, a liberdade surge como elemento essencial. Ambientes que acolhem o processo, e não apenas o resultado, formam indivíduos mais confiantes para tentar, errar e recomeçar.

O limite, por sua vez, é inerente à vida em sociedade. Ele oferece segurança, previsibilidade e direcionamento. Estabelecer limites não significa ser autoritário, mas comunicar com clareza, observar com atenção e compreender se uma regra não foi seguida por desconhecimento ou por intenção.

Quando o comportamento ocorre por desconhecimento, cabe ao adulto explicar e demonstrar. Quando é intencional, é necessário investigar o que está por trás daquela ação, sem julgamentos, mas com firmeza e coerência. A expressão corporal, o tom de voz e a fala precisam estar alinhados para que a criança compreenda o impacto de suas ações.

O limite, portanto, não tem a função de punir, mas de ensinar. Ele organiza, orienta e prepara a criança para viver em sociedade, respeitando a si mesma, o outro e o ambiente.

Reconhecer o potencial da criança é, antes de tudo, um exercício de revisão das posturas adultas e de confiança no processo de desenvolvimento humano.

CAPÍTULO 2

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA ARTICULADA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS¹

Luiza Souza Ornellas

Emilia Peixoto Vieira

Ana Maria Alvarenga

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-9

INTRODUÇÃO

A formação de professores/as, seja ela inicial ou continuada, exige problematizar a inserção profissional como um tempo de aprendizagens significativas da docência, envolvendo dimensões da identidade profissional, profissionalidade, saberes, práticas, políticas e programas de formação docente. No contexto da formação inicial de professores/as, uma questão que circula entre os/as estudantes do ensino superior é a entrada na carreira, tendo em vista que muitas vezes os estudantes enfrentam dificuldades em desenvolver o que aprendeu com qualidade em sala de aula, por falta de espaços e oportunidades disponíveis para o exercício da função.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar em que medida as atividades desenvolvidas no espaço da Brinquedoteca UESC oportuniza a formação inicial docente. Problematisa o processo de implementação da brinquedoteca universitária dentro da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a contribuição de ações no espaço para a formação inicial a estudantes de Licenciaturas em Pedagogia e Educação Física.

A referida Brinquedoteca está vinculada ao Projeto de Extensão “Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil”, vinculado aos Departamentos de Ciências da Educação (DCIE), Ciências da Saúde (DCS) e Filosofia e Ci-

¹ O presente texto faz parte de ação extensionista do Projeto de Extensão Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil vinculado a três departamentos da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, e é financiado por emenda parlamentar e pela Universidade. A primeira autora é bolsista de extensão do projeto e as coautoras professoras da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, ambas, coordenadoras do projeto.

ências Humanas (DFCH) da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, em Ilhéus-BA. No espaço, o atendimento tem sido para crianças de 1 a 10 anos. Inicialmente, atende filhos (as) de servidores (as) técnicos (as), analistas, comissionados (as), docentes, discentes e terceirizados(as) da universidade, e atenderá futuramente, escolas públicas do entorno da UESC.

A literatura sobre brinquedoteca universitária e sua relação com a formação inicial de professoras têm apontado que, para além dos estágios obrigatórios, este espaço tem contribuído para que estudantes sejam eles/elas de quaisquer cursos, possam elaborar pesquisas e desenvolver projetos, levando em consideração o aprendizado sobre as crianças e suas múltiplas infâncias.

Nesse sentido, a formação inicial dos/as estudantes nesse espaço proporciona imersão na prática, permitindo que os/as estudantes das licenciaturas consigam aprofundar e desenvolver melhor seus conhecimentos sobre o papel do brincar na cultura infantil, propiciando constantemente reflexão, de forma crítica, sobre práticas desenvolvidas nesse espaço.

A institucionalização da Brinquedoteca UESC, em setembro de 2023, representou um marco histórico para a universidade à medida que criou um espaço organizado e privilegiado no exercício da autonomia e de conhecimento da cultura infantil dentro da universidade. Esse espaço também tem proporcionado aprendizagens sobre o brincar e os estudos das infâncias aos estudantes de licenciaturas, especialmente do curso de Pedagogia e Educação Física, ao observarem e vivenciarem o brincar das crianças e com as crianças e a interação criança-criança e criança-adulto.

Neste texto, apresentamos a trajetória de elaboração e registro da implementação e desenvolvimento das atividades da Brinquedoteca da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), dentro do campus, problematizando em que medida uma brinquedoteca universitária pode ser um espaço de formação de futuros profissionais do curso de Pedagogia e Educação Física.

Fundamentadas, principalmente, nos estudos de Brougère (1998) e Kishimoto (1996, 2001; 2011) sobre brincar e a cultura infantil, desenvolvemos essa pesquisa qualitativa, do tipo descritivo e exploratória, com metodologia de observação participativa e participação-ação (Thiollent, 2011),

no trabalho coletivo e colaborativo, efetivado por reuniões de planejamento, execução e avaliação.

Esse processo permitiu compreender a importância da dimensão formativa que ampliou a perspectiva sobre as crianças, brincar e brincadeiras e a Educação Infantil e contribuiu para práticas mais diversas do brincar. Optamos por utilizar o diário de campo para registro das ações desenvolvidas.

BREVE CONTEXTO - BRINQUEDOTECAS UNIVERSITÁRIAS NO Brasil E A BRINQUEDOTECA DA UESC

Em 1984, foi instituída a primeira brinquedoteca universitária no Brasil, localizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), nomeada de Centro de Estudos de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (CEBRIMP) (Jorge, 2023). Atualmente, é nomeada como Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMP), importante espaço de pesquisa para a formação docente com estudos sobre os brinquedos e brincadeiras.

O LABRIMP foi uma das seis brinquedotecas implementadas em escolas públicas (Jorge, 2023), através de um projeto do governo do Estado de São Paulo, organizado também pela professora Kishimoto, a partir do “Projeto das Seis Brinquedotecas geradoras do Estado de São Paulo: Centros de Cultura Infantil”, na qual foi contemplada com uma brinquedoteca para ser instalada junto à Faculdade de Educação da USP, torna possível sua implantação no espaço da universidade (LABRIMP, [s.d.]).

As brinquedotecas expandiram-se no Brasil, principalmente em ambientes educativos, como escolas e instituições de formação de professores. De acordo com Kishimoto (2011), esse crescimento está ligado às políticas públicas que valorizam o brincar, à necessidade de formação de profissionais da Educação Infantil e à falta de brinquedos nas instituições voltadas a crianças de 0 a 10 anos. No contexto das brinquedotecas universitárias, destacam-se especialmente os dois primeiros fatores (Jorge, 2023).

Diferentemente das demais brinquedotecas (escolares, em hospitais, centros sociais), dentro da universidade ela assume o compromisso com a formação dos discentes no processo de graduação, principalmente do curso de

licenciatura em pedagogia, sendo um espaço considerado potencializador para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que abordem as brincadeiras infantis e seu desenvolvimento por meio do lúdico.

Essas brinquedotecas “*visam atender às metas de ensino, pesquisa e extensão, além de promover a formação de recursos humanos por meio de atividades lúdicas*” (Santos, 2000, p. 59). Assim, a Brinquedoteca cria um ambiente voltado para o brincar, crucial para o desenvolvimento da criança, além de ampliar os objetivos da formação inicial docente no ambiente universitário.

De acordo com Kishimoto (2011), a brinquedoteca é um espaço onde a aprendizagem é contínua e oferece oportunidades para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças. As atividades lúdicas facilitam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de múltiplas linguagens, além de promover o protagonismo, a comunicação, as relações interpessoais e a análise de situações reais, contribuindo para o amadurecimento das crianças e sua interação com o meio físico e social.

Entendemos a brinquedoteca não apenas como um espaço para brinquedos, mas como um local que oferece oportunidades para estudantes observarem e interagirem com as crianças, desenvolvendo habilidades profissionais de registros, pesquisas e escrita das interações das crianças. Além disso, pesquisadores podem conduzir investigações baseadas nas atividades lúdicas que ocorrem na brinquedoteca (Kishimoto, 1996).

Segundo Brougère (1998), no brincar livre, a brinquedoteca se configura como um ambiente de desenvolvimento sociocultural, em que a criança tem acesso a diversos brinquedos que promovem uma aprendizagem. Este espaço permite a construção e a desconstrução da realidade, apoiado em processos imaginativos, investigativos e criativos.

Com a centralidade na criança, a Brinquedoteca da UESC, está organizada a partir do princípio do conceito da comunicação, em Paulo Freire (1975), onde, crianças e adultos brincam livremente, interagindo de forma dinâmica e contínua. Diferentes olhares sobre as infâncias, de áreas distintas, organizam-se em espaços nos quais as crianças se expressam de diversas formas, na atividade física lúdica, no jogo de faz de conta, no movimento constante onde

adultos e crianças aprendem, mantendo-se no compromisso com a ludicidade, oportunizando pesquisas e fortalecendo os projetos de extensão/comunicação e formação.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ancoramos este estudo em uma pesquisa qualitativa, em que se busca compreender e interpretar os fenômenos sociais, explorando as perspectivas e motivações que justificam os comportamentos dos partícipes. Para o desenvolvimento do estudo, utilizamos o tipo descritivo e exploratório da pesquisa para melhor compreensão e familiarização da realidade apresentada, sob referência de Triviños (2008).

A metodologia adotada foi de observação participativa e de participação-ação (Thiollent, 2011) e um trabalho coletivo e colaborativo, efetivado por reuniões de planejamento, execução e avaliação. Esse processo permitiu compreender a importância da dimensão formativa que ampliou a perspectiva sobre as crianças, brincar e brincadeiras e a Educação Infantil e contribuiu para práticas mais diversas do brincar, com uma leitura crítica sobre o conceito de infância.

Para entender se as atividades desenvolvidas no espaço da Brinquedoteca UESC contribuem para a formação de estudantes, o diário de campo com registros das reuniões, dos planejamentos e ações desenvolvidas do projeto de extensão, desde a implementação da Brinquedoteca, com as questões administrativas da universidade à presença em reuniões de planejamento das atividades a serem realizadas com as crianças. Também registramos as formações realizadas com os/as brinquedistas, desde os conteúdos às atividades desenvolvidas no espaço da brinquedoteca.

ORGANIZAÇÃO E PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BRINQUEDOTECA UESC

A Brinquedoteca Universitária da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) foi inaugurada no dia 15 de setembro de 2023, com o propósito de ser um lugar de brincar livre e brincar como direito das crianças. Adicionado a esse

objetivo, também um espaço para a formação acadêmica dos/as discentes, em que observam as brincadeiras lúdicas realizadas pelas crianças, possibilitando o conhecimento da cultura infantil e suas complexidades. Esses/as estudantes, que passam pela formação para o trabalho no espaço, proporcionam às crianças, todo o suporte acadêmico e um ambiente propício às brincadeiras.

A história da brinquedoteca da UESC não é recente, desde 2010, as coordenadoras do Projeto de Extensão Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil, em que está inserida a brinquedoteca, tentaram colocar a Brinquedoteca em prática. No entanto, sempre esbarraram em questões como espaço e financiamento. Enquanto o movimento de implementação da brinquedoteca da UESC acontecia, o movimento externo de formação com profissionais da Educação Infantil se concretizava, pelo Projeto Fortalecimento, formando centenas de professores da Educação Infantil na Região Sul da Bahia

Após muito diálogo, apoio e organização, iniciamos o projeto da brinquedoteca de maneira itinerante, alternando entre duas salas do Curso de Educação Física, já que não tinha uma sala dedicada exclusivamente à brinquedoteca.

Todavia, apesar das limitações iniciais, os espaços do pavilhão de Educação Física cedidos para a atuação do projeto eram bastante amplos, com ambas as salas forradas por tatames, proporcionando a realização de diversas atividades lúdicas pelas crianças como: centros de leitura; jogos de construção com legos, brincadeiras com cozinha e animais de brinquedo; pequenos e grandes automóveis; bonecas; fantasias; atividades físicas lúdicas, além de passeios pela universidade. Através dessa diversificação de brinquedos e atividades, verificamos a estimulação da imaginação e as brincadeiras das crianças, e aprendizagens sobre o brincar e as relações entre crianças e crianças, crianças e ambiente, e crianças e adultos, pela bolsista e voluntários envolvidos.

Os brinquedos e materiais lúdicos utilizados no espaço foram obtidos por meio de doações. As coordenadoras e bolsistas do projeto mobilizaram para arrecadar esses itens, contando também com a colaboração de pessoas

ligadas à universidade, que se mobilizaram para contribuir com o enriquecimento do ambiente.

Como anteriormente anunciado, nosso atendimento tem como público prioritário as crianças de 1 a 10 anos, compreendendo a primeira infância, e são filhos e filhas de mães, pais e/ou responsáveis da comunidade interna (servidores/as, técnicos/as, analistas, comissionados/as, docentes, discentes e terceirizados/as).

O perfil predominante do público da Brinquedoteca Universitária da UESC é de crianças com idades entre 4 e 6 anos. Algumas crianças frequentam com regularidade a brinquedoteca, acompanhadas por seus responsáveis que no período em que as crianças estão no espaço, estão ocupados com as atividades acadêmicas. Essa constância permite que as crianças se familiarizem com o ambiente, criando vínculos com o espaço e com outras crianças, o que favorece as interações sociais.

No ano de 2024, ainda sem sala própria, foi decidido interromper temporariamente as atividades com as crianças na Brinquedoteca, para a reorganização interna e busca institucional por um espaço físico. No mesmo ano, o projeto de extensão promoveu um Curso de Formação destinado a voluntários e bolsistas do projeto.

Durante esse período, a Brinquedoteca UESC conseguiu um espaço próprio, depois de muitas reivindicações e com amplo apoio institucional, apoio dos movimentos sindicais (docentes, discentes e técnicos) e, principalmente da verba de Emenda Parlamentar, destinado pelo Deputado Hilton Coelho, um importante apoiador do projeto da Brinquedoteca UESC. O espaço é ainda provisório, pois se trata de uma sala cedida por outro departamento. Nele foram organizados os novos tatames e os brinquedos existentes, tornando-se um ambiente lúdico e acolhedor para as crianças. Além de formar um grupo ativo de brinquedistas voluntários e novos bolsistas.

Em agosto de 2025, finalmente, tivemos a reabertura da brinquedoteca. Contamos com a mobilização da comunidade acadêmica que tanto esperou pela reinauguração do espaço, fortalecendo o objetivo da Brinquedoteca da UESC de representar não apenas a retomada de uma iniciativa valiosa, mas

também, um impulso significativo para o desenvolvimento acadêmico e científico na universidade.

A brinquedoteca da UESC funciona de segunda a sexta, nos três turnos, com planejamentos semanais das atividades, em processos de pesquisa-ação e ações tanto no espaço próprio da brinquedoteca, como em espaços livres e outros ambientes da Universidade em colaboração com outros projetos de extensão.

Com a reinauguração, observamos um aumento na participação estudantil, uma maior integração entre diferentes áreas do conhecimento e a produção de novos conhecimentos em relação à infância, às crianças e à ludicidade.

Os brinquedistas do projeto são responsáveis pela organização do espaço; recolhimento e limpeza dos brinquedos; no acolhimento dos bebês e crianças e nas brincadeiras e interações desenvolvidas com eles; diálogo com os/as responsáveis pelas crianças, garantindo o atendimento às especificidades de cada uma delas; buscas de projetos de extensão da universidade que possam contribuir com as atividades com as crianças; exercem a ação e reflexão em processos de pesquisa-ação das práticas, tanto individualmente como no coletivo, com ricos debates sobre as diferentes perspectivas; elaboração e escrita constante no diário de campo; aprofundamento na literatura sobre o brincar, a brincadeira, os jogos e a brinquedoteca universitária; auxílio da organização de formações ofertadas pelo projeto aos/às estudantes das licenciaturas e bacharelados; preparação e sistematização dos dados dos questionários, demanda para uso da brinquedoteca e inscrição das crianças.

AÇÕES DESENVOLVIDAS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Conforme mencionado, o Projeto de Extensão “Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil” realizou um curso de formação de brinquedistas para atuação na Brinquedoteca UESC, cujo objetivo promover a discussão e o debate acerca do espaço da brinquedoteca dentro da universidade, considerando os variados aspectos que este ambiente proporciona para o desenvolvimento infantil e assim problematizar a relação crianças, infâncias e práticas educativas em espaço como a Brinquedoteca. Esse lugar permite experimentação das metodologias e teorias, tornando-se um lugar próprio e adequado ao brincar,

propiciando a formação pedagógica de estudantes de diferentes cursos da Universidade Estadual de Santa Cruz (Vieira, 2019; Vieira; Sedano, 2019).

Para Santos (2008), o brinquedista traz para sua prática a abordagem científica, com estudos e pesquisas, em equilíbrio com a sensibilidade e entusiasmo unidos no brincar. Maia e Silva (2012), complementam trazendo que o brinquedista precisa ter, em sua formação “[...] conhecimentos de ordem psicológica, pedagógica, sociológica, literária, artística, ou seja, formação que lhe deem um conhecimento real sobre criança, brinquedo, jogo, brincadeira, escola, homem e sociedade” (Maia & Silva, 2012, p.4).

O curso, com emissão de certificado de carga horária de 60 horas, prevê 45 horas teóricas e 15 horas práticas (dentro do espaço da brinquedoteca). As inscrições para a formação foram abertas para todos os cursos de graduação. Mesmo com a predominância do curso de Pedagogia, estavam presentes discentes de Filosofia, Química, Letras, Comunicação Social, Ciências Sociais e Educação Física.

As discussões sobre as concepções de infâncias e crianças adotadas nesse curso, partem dos estudos da Sociologia da Infância, dos estudos sobre Atividade Física infantil e a Pedagogia da Infância, que compreende as crianças como atores sociais e produtores de cultura, que compartilham de vivências comuns ao tempo em que vivem e em grupos sociais aos quais pertencem. Ideia que se afasta da visão adultocêntrica da criança como um ser inacabado.

O termo infância foi utilizado para compreender as diferentes experiências infantis em um determinado momento da vida da criança, que são atravessadas por diferentes recortes: temporal, cultural, social, étnico, religioso. A infância, é concebida “[...] como uma categoria social de tipo geracional, e a criança, como os atores sociais que integram essa categoria” (Oliveira e Araújo, 2016, p.146).

Autores que investigam as culturas infantis e os modos de viver a infância (Sarmiento, 2005; Müller & Nunes, 2014; Trevisan, 2014) destacam que pensar o desenvolvimento da infância requer a ampliação de espaços, territórios e lugares para o exercício do ser criança. Aproximar as crianças aos espaços e territórios significa criar rotinas culturais (Corsaro, 2011), e favorecer a

participação ativa e o reconhecimento das crianças na ocupação desses lugares de modo respeitado e de forma significativa.

A Brinquedoteca da UESC representa uma dessas possibilidades, uma vez que proporciona às crianças a se apropriarem do ambiente universitário, participando de atividades e convivência com outras crianças e adultos. Isso não só dentro da sala organizada para brincar, mas também viabiliza ações com outros projetos de extensão existentes no campus, ampliando os espaços de visibilidade e escuta com as crianças.

O reconhecimento sobre as crianças e suas infâncias, em sua pluralidade, permeia toda formação enquanto brinquedista da Brinquedoteca UESC, desde o curso inicial, até a formação continuada em processos de pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Compreendendo as diferentes realidades das crianças, as abordagens adotadas têm relação com a inclusão, a diversidade e o respeito às particularidades de cada criança.

Nessa formação revive-se o lúdico e sua importância no brincar. Compreendemos que, “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (Winnicott, 1975, p. 80). É nas brincadeiras, nas interações com os outros que estimulam nossa criatividade e ocorre o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e sociocultural (Kishimoto, 2011; Brougère, 1998).

Foram esses princípios adotados na formação e na trajetória das ações na brinquedoteca, como importantes a serem desenvolvidos em um espaço seguro, pensado e criado para auxiliar as crianças por meio das brincadeiras e socialização.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A Brinquedoteca Universitária da UESC configura-se como um núcleo formativo estratégico que materializa concretamente os princípios da formação inicial e continuada das e dos discentes e se mostra na capacidade de integrar, de maneira prática, os eixos estruturantes da formação docente: ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, a Brinquedoteca opera como um “laboratório vivo”, dinâmico e criativo onde as discentes podem experienciar, observar e refletir sobre os processos da cultura infantil por meio do brincar - elemento fundamental na Educação Infantil, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010).

A vivência na Brinquedoteca permite aos/às discentes desenvolverem competências específicas no que diz respeito à atuação com crianças na primeira infância; promover a sistematização e a produção, mediante pesquisa, dos conhecimentos da criança, organizar e planejamento e mediação de brincadeiras, compreendendo na prática as diferentes linguagens infantis, as especificidades do desenvolvimento em cada faixa etária e a importância do lúdico. A experiência concreta na Brinquedoteca qualifica significativamente a formação docente, indo além da abstração teórica característica de muitos componentes curriculares.

A Brinquedoteca ancora-se conceptualmente em autores como Kishimoto (2001; 2011), Brougère (2005; 2006; 2011) para quem o brincar, o brinquedo e a brincadeira constituem elementos estruturantes do desenvolvimento infantil, sendo a brinquedoteca universitária espaço privilegiado para a observação e compreensão desses fenômenos. A distinção entre brinquedo (objeto cultural), brincar (ação) e brincadeira (estruturação da ação) ganha materialidade neste espaço, permitindo aos/às discentes compreenderem a complexidade do universo infantil.

O objetivo principal de integrar a brinquedoteca à formação docente é proporcionar aos estudantes um ambiente de observação e pesquisa prática, em processos de pesquisa-ação (Thiollent, 2011) para sua formação acadêmica. Um espaço lúdico, com brinquedos e materiais pedagógicos sendo utilizados pelas crianças que possibilita a vivência direta de metodologias de ensino e aprendizagem baseadas no brincar.

“...a finalidade da brinquedoteca universitária é a de aperfeiçoar os futuros profissionais da educação para que eles valorizem o brincar, para que possam realizar pesquisas com ênfase na importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança. (Reis, Araújo e Baptista, 2017, p. 8.).

Nesse contexto, não é só o curso de Pedagogia e Educação Física que se beneficia com a brinquedoteca. Como um espaço interdisciplinar, ela abrange diversas áreas do conhecimento que tem como propósito vivenciar o lúdico no processo de pensar a cultura infantil. Possibilitar a interação da criança com os outros ambientes e cursos existentes na universidade, ampliar as experiências vivenciadas por elas e proporcionar o contato direto dos estudantes com as crianças com ações voltadas para a ludicidade.

Na formação, a seleção de brinquedos, observando as intencionalidades, a qualidade do material, sua durabilidade, questões étnicas e de gênero, adequação à idade; interações das mais diversas formas, seja ela com outras pessoas, com os brinquedos ou o ambiente a qual está inserida; o uso das diferentes linguagens e formas de expressão (Kishimoto, 2010), são estudados com os cursistas. Tudo isso faz parte do enorme leque de possibilidades de estudo a partir da brinquedoteca universitária, que alinha o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ademais, a brinquedoteca universitária se coloca como um espaço de política afirmativa, à medida que auxilia os pais e mães estudantes/professoras/técnicas terceirizadas a permanecerem na universidade oferecendo um lugar seguro para seus filhos e suas filhas.

A experiência na Brinquedoteca também antecipa e complementa o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, permitindo que as discentes desenvolvam gradualmente suas capacidades de observação crítica, planejamento e intervenção pedagógica. Esta imersão prática em um ambiente protegido e supervisionado enriquece o repertório e qualifica a posterior atuação em outros contextos de atuação, tornando-as profissionais mais conscientes e capacitadas.

A convivência com crianças de diferentes idades e características, o planejamento de atividades adequadas a cada perfil e a mediação de conflitos próprios do convívio infantil contribuem para a formação profissional capaz de atuar em contextos diversos, respeitando diferenças sociais e culturais.

Portanto, longe de ser um apêndice na formação, a Brinquedoteca Universitária da UESC consolida-se como espaço curricular estratégico, fundamental para a realização dos objetivos formativos delineados para

as licenciaturas, especialmente aquelas que trabalham diretamente com a primeira infância, Pedagogia e Educação Física. Através dela, as discentes não apenas aprendem sobre a infância e o brincar, mas tornam-se profissionais preparados/as para exercer a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em processos de pesquisa-ação, contribuindo para a qualidade da educação básica em nossa região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Brinquedoteca Universitária da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) vem se estabelecendo como um espaço fundamental para a formação de profissionais que vão atuar diretamente com crianças, principalmente na área da Educação Infantil. Essa ação extensionista proporciona estudos acerca das infâncias, por meio de pesquisa-ação, em observações, planejamentos e reflexões críticas, colaborando com a formação dos/as futuros docentes.

Também permite uma interação entre professores/as de formação em campos de estudos diversos e discentes de diferentes cursos que, coletivamente discutem e analisam a cultura infantil, por meio dos estudos do brincar, dos brinquedos e brincadeiras. Essas ações coletivas e participativas incentivam o trabalho colaborativo, a troca de conhecimentos e a realização de diferentes pesquisas sobre o tema.

Esse espaço também propicia aprendizado, por meio de um rigor científico e acadêmico, dos estudos das diferentes infâncias, das culturas infantis e seus marcadores sociais. A Brinquedoteca articula esse rigor metodológico necessário à formação docente com a sensibilidade e a capacidade de nos conectarmos com as vivências junto das crianças.

Não menos importante, evidenciamos uma presença significativa de crianças na brinquedoteca. Essa participação, que beneficia o brincar às crianças e a formação dos/as estudantes, também traduz a importância de pensar o lugar das crianças dentro dos espaços, principalmente públicos, e que garantam seu direito de brincar. O projeto da Brinquedoteca UESC caminha para se concretizar como uma política de ação permanente da universidade, e a desmistificar que a universidade é um lugar só para os adultos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO P. S. C.; BAPTISTA T. J. R.; REIS F. S. Brinquedoteca universitária e formação de professores: [in]visibilidades acadêmicas. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 96-115, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/567>. Acesso em: 5 fev. 2025.

BARTOLUCCI, Giorgio. Como criar uma brinquedoteca na Itália? In: Oliveira, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 129.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de maio de 2024**. Altera a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, ed. 91, p. 74, 13 maio 2024.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: **Revista da Faculdade de Educação**. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>. Acesso em: 7 fev. 2025.

CAMPOS, Rosânia. A brinquedoteca: Reflexões pedagógicas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 401-414, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> . Acesso em: 3 de dez., 2024.

CUNHA, Nylse H. da S. **Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo**. In: FRIEDMANN, Adriana; et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3ª ed. São Paulo: Scritta, 1996. pp. 37-52.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1975.

JORGE, Beatriz F. **Brincar e Formação Docente: um estudo a respeito de brinquedotecas universitárias Brasileiras (1984 a 2022)**. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Diferentes tipos de brinquedotecas**. In: FRIEDMANN, Adriana; et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3ª Ed. São Paulo: Scritta, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. São Paulo: FDE, 2001, p. 39-45.

KISHIMOTO, Tizuko M. **A brinquedoteca no contexto educativo Brasileiro e internacional**. In: VERA, B. O. (org.) Brinquedoteca: uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 183-191.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LABRIMP (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos). Histórico. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/?action=historico>. Acesso em: 03 mar. 2025.

MAIA, Nataiane S.; SILVA, Maria Ivone da. Brinquedoteca: um espaço lúdico e pedagógico. **Revista FECRA**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2012.

Oliveira, Fabiana de.; ARAUJO, Tuane F. A brinquedoteca universitária enquanto um espaço para as crianças de criação e imaginação. **SÉRIE-ESTUDOS**, v. 21, p. 143-160, 2016.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Coord.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Coord.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 12.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

UESC. Universidade Estadual de Santa Cruz - Uesc. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia: Resolução CONSEPE 04/2024**. Ilhéus, 2024. Disponível em: https://www.uesc.br/pedagogia/2024/ppc_pedagogia_2024_2.pdf. Acesso em: 24 de out., 2025.

VIEIRA, Emilia P. **Formação continuada de professoras da educação infantil: Possibilidades, limites e desafios**. In VIEIRA, Emília P. e SEDANO, Luciana. A educação infantil em debate. Crianças, linguagens e formação docente. Curitiba, editora CRV, 2019.

VIEIRA, Emilia P.; SEDANO, Luciana. **A educação infantil em debate**. Crianças, linguagens e formação docente. Curitiba, editora CRV, 2019.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Imago, 1975.

CAPÍTULO 3

ESPAÇOS LÚDICOS, DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS RURAIS

Joelma Santos Goes Prado
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
Doi: 10.48209/978-65-5417-682-A

INTRODUÇÃO

O texto apresentado é parte da pesquisa de doutorado em educação que está sendo desenvolvida pela autora. Apresenta discussões referentes à vivência da professora-pesquisadora, que atua em uma creche no interior da Bahia, na cidade de Tucano, com o objetivo de contribuir para o debate acadêmico e para a reflexão sobre práticas educativas em creches rurais.

Nesse contexto, as experiências educativas vivenciadas nos primeiros anos de vida, na educação infantil, desempenham papel central na formação cognitiva, social, emocional e motora das crianças, sendo fortemente influenciadas pelas interações estabelecidas com o ambiente, com os adultos e com outras crianças. Diversos estudos no campo da pedagogia da infância destacam que o brincar, a exploração do ambiente e as experiências de interação constituem elementos estruturantes das práticas pedagógicas na educação infantil, favorecendo processos significativos de aprendizagem e desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2011; VYGOTSKY, 2000).

Nesse cenário, os espaços lúdicos assumem papel relevante na organização das experiências pedagógicas na educação infantil, pois possibilitam às crianças explorar o ambiente, interagir com diferentes materiais e construir conhecimentos a partir de experiências de brincadeira e experimentação. A literatura educacional aponta que a organização dos ambientes educativos e a disponibilidade de materiais pedagógicos influenciam diretamente as oportuni-

dades de aprendizagem e participação das crianças nas instituições de educação infantil (ZILIANI; SEBASTIAN-HEREDERO, 2022).

Além disso, as experiências lúdicas estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento integral na primeira infância, conceito amplamente discutido nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento e pedagogia da infância. Esse conceito envolve a articulação entre diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores, que se desenvolvem a partir das interações entre as crianças e os contextos socioculturais nos quais estão inseridas (PIAGET, 1999; WALLON, 1995).

Entretanto, a organização das experiências pedagógicas na educação infantil não ocorre de forma homogênea em todos os territórios. Estudos sobre políticas educacionais e desigualdades educacionais indicam que fatores socioeconômicos, territoriais e institucionais influenciam significativamente as condições de oferta educativa nas instituições de educação infantil, especialmente em contextos rurais ou socialmente vulneráveis (ABRUCIO; SEGATTO; SIQUEIRA, 2022; KOSLINSKI; BARTHOLO, 2021).

Nesse sentido, a educação infantil em contextos rurais apresenta desafios específicos relacionados à infraestrutura escolar, à disponibilidade de materiais pedagógicos e às condições de organização do trabalho docente. Essas condições podem impactar diretamente as experiências educativas oferecidas às crianças e as possibilidades de desenvolvimento integral na primeira infância (CAMPOS, 2006).

Diante desse cenário, este texto tem como objetivo discutir a relação entre espaços lúdicos, desenvolvimento integral na primeira infância e desigualdades educacionais em contextos rurais, a partir de contribuições da literatura especializada na área da educação infantil. Para isso, o texto está organizado em três eixos principais: inicialmente discute-se o papel dos espaços lúdicos nas experiências pedagógicas da educação infantil; em seguida analisa-se o conceito de desenvolvimento integral na primeira infância; e, por fim, abordam-se as desigualdades educacionais e os desafios da educação infantil em contextos rurais, destacando a importância de políticas públicas que garantam equidade no acesso e na qualidade das experiências educativas oferecidas às crianças.

ESPAÇOS LÚDICOS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os espaços lúdicos ocupam um lugar central nas práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil, pois permitem que as crianças participem de experiências de exploração, interação e construção de conhecimentos. Diversos estudos no campo da pedagogia da infância indicam que as experiências lúdicas favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, especialmente quando se desenvolvem em ambientes educativos organizados de maneira intencional para promover o jogo e a exploração do ambiente (KISHIMOTO, 2011; ZILIANI; SEBASTIAN-HEREDERO, 2022).

No âmbito educativo, os espaços lúdicos podem ser compreendidos como ambientes pedagógicos destinados a favorecer experiências de jogo, exploração e experimentação infantil. Segundo Kishimoto (2011), os ambientes educativos que promovem o brincar permitem que as crianças desenvolvam habilidades relacionadas à imaginação, à criatividade e à resolução de problemas, contribuindo para o desenvolvimento integral na primeira infância.

As experiências lúdicas também se relacionam com a construção de conhecimentos a partir da interação entre as crianças e o seu ambiente. Piaget (1971, p. 160) afirma que “O jogo constitui uma forma de assimilação da realidade pela criança” permitindo às crianças reorganizar cognitivamente suas experiências e construir novas formas de compreender a realidade. Nessa perspectiva, os espaços lúdicos favorecem a experimentação e a exploração ativa do ambiente, elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo infantil.

Na teoria histórico-cultural, o jogo também se relaciona com os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky (2000) sustenta que as experiências lúdicas permitem a criação de situações imaginárias nas quais as crianças podem desenvolver novas formas de pensamento e comportamento. Nesse sentido, o brincar constitui uma atividade socialmente mediada que contribui para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Além da dimensão cognitiva, as experiências lúdicas desempenham um papel importante no desenvolvimento social infantil. Canales (2023) destaca

que as atividades de jogo favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais como cooperação, empatia e resolução de conflitos. Essas habilidades se desenvolvem principalmente em contextos de interação entre pares, nos quais as crianças negociam regras, compartilham materiais e constroem relações sociais.

No contexto da educação infantil, os espaços lúdicos também favorecem a participação ativa das crianças nos processos educativos. Lago e Elvstrand (2021) destacam que as experiências lúdicas ampliam as possibilidades de participação infantil nas instituições educativas, promovendo ambientes pedagógicos mais democráticos e centrados nas crianças.

As políticas educacionais Brasileiras também reconhecem a importância do brincar e dos espaços lúdicos na educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as práticas pedagógicas devem organizar-se a partir das interações e do brincar, considerados elementos estruturantes do trabalho pedagógico nessa etapa educativa (Brasil, 2009). De maneira complementar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que as experiências educativas na educação infantil devem promover situações de exploração, interação e brincadeira que permitam às crianças participar ativamente na construção do conhecimento (Brasil, 2017). Nesse sentido, os espaços lúdicos configuram-se como ambientes pedagógicos que favorecem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem estabelecidos na BNCC.

A organização dos espaços lúdicos também se relaciona com a disponibilidade e diversidade de materiais pedagógicos. Kishimoto (2011) afirma que os materiais utilizados nas atividades de jogo influenciam diretamente as experiências de aprendizagem infantil, pois permitem às crianças explorar diferentes formas de interação com o ambiente.

Nesse contexto, diversos estudos destacam a importância dos materiais não estruturados na educação infantil. Esses materiais, como caixas, tampas, objetos recicláveis e elementos naturais, favorecem a criatividade, a exploração e a construção de significados pelas crianças (ZILIANI; SEBASTIAN-HEREDERO, 2022). A utilização desses recursos amplia as possibilidades de experiências lúdicas nos contextos educativos. As experiências lúdicas também con-

tribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na primeira infância. Moraes, Silva e Moura (2021) afirmam que as atividades de jogo favorecem o desenvolvimento de habilidades como empatia, cooperação e autorregulação emocional, fundamentais para a convivência e participação social.

Entretanto, pesquisas sobre educação infantil indicam que a disponibilidade de espaços lúdicos adequados ainda representa um desafio em muitas instituições educativas. Fatores como infraestrutura escolar, organização do espaço e disponibilidade de materiais pedagógicos influenciam diretamente a qualidade das experiências lúdicas oferecidas às crianças (ABRUCIO; SEGATTO; SIQUEIRA, 2022; CRUZ; Pereira; LOPES, 2022).

Koslinski, Alves e Lange (2022) destacam que as desigualdades estruturais presentes na educação infantil Brasileira afetam as condições de oferta e qualidade das experiências educativas. Essas limitações estruturais podem ser particularmente visíveis em instituições situadas em contextos rurais ou socialmente vulneráveis, onde os espaços destinados ao brincar podem ser reduzidos ou inexistentes. Nesses contextos, os docentes frequentemente desenvolvem estratégias pedagógicas alternativas para promover experiências lúdicas em ambientes com limitações estruturais.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O desenvolvimento integral na primeira infância constitui um dos princípios fundamentais que orientam as políticas educacionais e as práticas pedagógicas na educação infantil. Esse conceito refere-se ao processo de desenvolvimento articulado das dimensões cognitivas, sociais, emocionais e motoras que caracterizam o crescimento e a formação das crianças nos primeiros anos de vida. Diversos estudos no campo da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia da infância destacam que essas dimensões não se desenvolvem de forma isolada, mas em estreita relação com as experiências sociais e culturais vivenciadas pelas crianças em seu ambiente (VYGOTSKY, 2000; WALLON, 1995).

Desde a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento infantil ocorre a partir da interação entre a criança e o seu contexto social. Vygotsky

(2000) afirma que os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão profundamente relacionados às interações sociais mediadas pela linguagem, pela cultura e pelas experiências educativas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil desempenham um papel fundamental na promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento cognitivo na primeira infância foi amplamente estudado na obra de Jean Piaget. Segundo Piaget (1999), durante os primeiros anos de vida as crianças constroem ativamente seus conhecimentos a partir da interação com o ambiente. As experiências de exploração, manipulação de objetos e brincadeiras permitem reorganizar esquemas cognitivos e construir novas formas de compreender a realidade.

Além do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento emocional constitui uma dimensão central do desenvolvimento infantil. Wallon (1995) destaca que as emoções desempenham papel fundamental na organização da vida psíquica infantil e na construção da identidade da criança. As experiências de interação social e afetiva possibilitam o desenvolvimento da regulação emocional e a construção de vínculos sociais.

O desenvolvimento social também representa um componente essencial do desenvolvimento integral na primeira infância. Diversos estudos indicam que as experiências de interação com outras crianças e adultos contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais fundamentais para a convivência e a participação social (CANALES, 2023; LAGO; ELVSTRAND, 2021). No campo da educação infantil, o brincar constitui uma das principais atividades que favorecem o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Kishimoto (2011), as atividades lúdicas permitem integrar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, favorecendo simultaneamente o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor.

Pesquisas contemporâneas também indicam que experiências de brincadeira contribuem significativamente para o desenvolvimento socioemocional. Moraes, Silva e Moura (2021) apontam que atividades lúdicas favorecem cooperação, empatia e autorregulação emocional, consideradas essenciais para a convivência social.

Do ponto de vista das políticas públicas, o desenvolvimento integral constitui princípio orientador da educação infantil no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as práticas pedagógicas devem promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de experiências de interação, brincadeira e exploração do ambiente (Brasil, 2009). De maneira complementar, a Base Nacional Comum Curricular reconhece que o desenvolvimento infantil ocorre a partir de experiências que integram diferentes dimensões da aprendizagem. A BNCC organiza as práticas pedagógicas a partir dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências, os quais visam promover o desenvolvimento integral na primeira infância (Brasil, 2017).

Pesquisas no campo da neurociência também ampliaram a compreensão sobre a importância das experiências precoces no desenvolvimento infantil. Trindade (2021) destaca que os primeiros anos de vida constituem um período crítico para o desenvolvimento cerebral, no qual experiências educativas e sociais influenciam significativamente a formação de estruturas cognitivas e emocionais.

Da mesma forma, estudos sobre neurodesenvolvimento indicam que experiências educativas que favorecem exploração, jogo e interação social contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais nas crianças (CRESP; NORO; NÓBILE, 2020).

Entretanto, pesquisas sobre desigualdades educacionais indicam que as condições estruturais das instituições educativas podem influenciar as oportunidades de desenvolvimento infantil. Fatores como infraestrutura escolar, organização do espaço educativo e disponibilidade de materiais pedagógicos influenciam diretamente a qualidade das experiências educativas oferecidas às crianças (ABRUCIO; SEGATTO; SIQUEIRA, 2022).

Em contextos rurais ou socialmente vulneráveis, essas desigualdades podem afetar o acesso das crianças a experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento integral. Estudos sobre educação infantil indicam que a organização dos espaços educativos e a disponibilidade de experiências lúdicas são fatores relevantes para garantir oportunidades de aprendizagem em

contextos com limitações estruturais (CRUZ; Pereira; LOPES, 2022).

Em síntese, o desenvolvimento integral na primeira infância constitui um processo complexo que envolve a interação entre dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras. A literatura especializada destaca que experiências de interação, brincadeira e exploração do ambiente desempenham papel fundamental na promoção do desenvolvimento infantil, reforçando a importância das práticas pedagógicas e da organização dos espaços educativos na educação infantil.

DESIGUALDADES EDUCATIVAS E CONTEXTOS RURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As desigualdades educacionais constituem um dos principais desafios para a garantia do direito à educação no Brasil. Diversos estudos indicam que, apesar dos avanços na expansão do acesso à educação infantil nas últimas décadas, ainda persistem diferenças significativas entre regiões, municípios e territórios no que se refere à oferta educativa, à infraestrutura escolar e às condições pedagógicas disponíveis nas instituições de educação infantil (ABRUCIO; SEGATTO; SIQUEIRA, 2022).

Essas desigualdades territoriais manifestam-se tanto no acesso às instituições educativas quanto na qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças. Segundo Simões e Lima (2016), as desigualdades sociais e territoriais influenciam diretamente as condições de escolarização na primeira infância, afetando especialmente as crianças que vivem em contextos socialmente vulneráveis ou em regiões com menor disponibilidade de recursos educacionais.

As pesquisas sobre educação infantil no Brasil também destacam que as oportunidades educacionais não se distribuem de forma homogênea entre os diferentes territórios. Koslinski e Bartholo (2021) afirmam que fatores socioeconômicos, institucionais e territoriais influenciam significativamente as oportunidades de aprendizagem das crianças, evidenciando a persistência de desigualdades educacionais que se intensificam em contextos de maior vulne-

rabilidade social.

A educação infantil em contextos rurais apresenta características específicas que exigem atenção particular por parte das políticas públicas e das pesquisas educacionais. As instituições localizadas em áreas rurais frequentemente enfrentam desafios relacionados à infraestrutura escolar, à disponibilidade de materiais pedagógicos e às condições de trabalho docente, aspectos que podem influenciar diretamente a organização das práticas pedagógicas e as experiências educativas oferecidas às crianças (Brasil, 2014).

No Brasil, a relação entre educação infantil e ruralidade tem sido objeto de crescente interesse nas pesquisas educacionais, especialmente a partir dos debates sobre a educação do campo. Essas discussões destacam a necessidade de considerar as características socioculturais, econômicas e territoriais das comunidades rurais na organização das políticas educacionais e das práticas pedagógicas (BARBOSA, 2006). Além disso, diversos estudos indicam que as instituições de educação infantil situadas em contextos rurais desempenham papel fundamental na promoção do desenvolvimento infantil e na garantia do direito à educação. No entanto, essas instituições frequentemente enfrentam limitações relacionadas à disponibilidade de recursos institucionais e à implementação de políticas públicas adequadas às especificidades dos territórios rurais (Pereira, 2021).

As condições estruturais das instituições educativas representam um elemento fundamental para a qualidade das experiências pedagógicas na educação infantil. Estudos realizados no contexto Brasileiro indicam que fatores como a infraestrutura escolar, a organização do espaço educativo e a disponibilidade de materiais pedagógicos influenciam significativamente as oportunidades de aprendizagem das crianças (CAMPOS, 2006).

Em instituições situadas em contextos rurais, essas condições estruturais podem apresentar limitações significativas, afetando a organização das práticas pedagógicas e as experiências educativas oferecidas às crianças. A ausência de espaços adequados para o brincar, a escassez de materiais pedagógicos e as dificuldades de acesso a recursos institucionais constituem desafios recorrentes em muitas instituições de educação infantil localizadas fora dos centros urba-

nos (Brasil, 2014).

Essas limitações estruturais podem influenciar diretamente as oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Segundo Cruz, Pereira e Lopes (2022), as condições materiais das instituições educativas influenciam a organização das práticas pedagógicas e a possibilidade de oferecer experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

As políticas públicas desempenham papel fundamental na redução das desigualdades educacionais e na promoção da equidade no acesso à educação infantil. No Brasil, a educação infantil é reconhecida como um direito das crianças e como responsabilidade do Estado, o que implica a necessidade de garantir condições adequadas para sua oferta em todos os territórios (ABRUCIO; SEGATTO; SIQUEIRA, 2022).

Entretanto, diversos estudos indicam que a implementação de políticas educacionais enfrenta desafios relacionados às desigualdades territoriais e às diferenças na capacidade institucional dos municípios para garantir condições adequadas de oferta educativa. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas à primeira infância devem considerar as especificidades dos contextos rurais e socialmente vulneráveis (SIMÕES; LIMA, 2016).

Promover a equidade educacional na educação infantil implica não apenas ampliar o acesso às instituições educativas, mas também garantir condições pedagógicas, estruturais e formativas que possibilitem oferecer experiências educativas de qualidade para todas as crianças, independentemente do território em que vivem (KOSLINSKI; BARTHOLO, 2021).

Nesse contexto de desigualdades territoriais e desafios estruturais na educação infantil, torna-se fundamental analisar como essas condições se manifestam em instituições educativas situadas em contextos rurais específicos. A Creche João Calazans de Macedo Neto, localizada na comunidade de Pé de Serra, no município de Tucano (Bahia), constitui um exemplo representativo das realidades educacionais presentes em muitas instituições de educação infantil situadas fora dos centros urbanos.

Como destacam Abrucio, Segatto e Siqueira (2022), as desigualdades ter-

ritoriais influenciam diretamente a capacidade dos sistemas educacionais locais de garantir condições adequadas de infraestrutura e oferta educativa. Nesse sentido, compreender as condições estruturais, organizacionais e pedagógicas dessa instituição permite analisar como as limitações espaciais, materiais e contextuais podem influenciar as práticas docentes e as oportunidades de aprendizagem das crianças.

Dessa forma, o estudo do caso da Creche João Calazans de Macedo Neto contribui para ampliar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da educação infantil em contextos rurais, particularmente no que se refere à organização dos espaços educativos e às estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas professoras para promover experiências lúdicas e de aprendizagem em contextos com limitações estruturais.

CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste texto evidencia que os espaços lúdicos constituem elementos fundamentais na organização das experiências pedagógicas na educação infantil, pois possibilitam às crianças participar de atividades de exploração, interação e construção de conhecimentos a partir da brincadeira. A literatura especializada demonstra que o brincar desempenha papel central no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, favorecendo processos de aprendizagem significativos na primeira infância.

Nesse contexto, o conceito de desenvolvimento integral destaca a necessidade de considerar a articulação entre diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. As experiências educativas vivenciadas pelas crianças nos primeiros anos de vida influenciam diretamente a formação de habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras, evidenciando a importância de ambientes educativos que favoreçam a interação, a exploração e o brincar.

Entretanto, os estudos sobre educação infantil no Brasil também indicam que as oportunidades educativas não são distribuídas de forma igualitária entre os diferentes territórios. As desigualdades educacionais, especialmente em contextos rurais, representam desafios importantes para a garantia do direito à educação infantil de qualidade. Fatores como infraestrutura escolar,

organização dos espaços educativos e disponibilidade de materiais pedagógicos influenciam significativamente as experiências de aprendizagem oferecidas às crianças.

Nesse sentido, torna-se fundamental fortalecer políticas públicas voltadas à educação infantil que considerem as especificidades dos diferentes contextos territoriais, especialmente aqueles marcados por condições de vulnerabilidade social e limitações estruturais. A promoção da equidade educacional exige não apenas ampliar o acesso às instituições de educação infantil, mas também garantir condições pedagógicas, estruturais e formativas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, a reflexão sobre os espaços lúdicos, o desenvolvimento infantil e as desigualdades educacionais contribuem para ampliar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da educação infantil em contextos rurais. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas e políticas educacionais que assegurem às crianças experiências educativas significativas, respeitando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni; SIQUEIRA, Bianca Valadares. **Educação e desigualdades no Brasil**: políticas públicas e trajetórias sociais. São Paulo: Fundação Santillana, 2022. Disponível em: <https://fundacaosantillana.org.br/publicacoes/educacao-e-desigualdades-no-Brasil/>. Acesso em: 02 fev. 2026.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

Brasil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 dez. 2026.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível

em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 03 dez. 2026.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação infantil em debate. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 5-35, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2219>. Acesso em: 23 jan. 2026.

CANALES, Roberto Manuel Orellana. La relación entre el juego y el desarrollo de habilidades sociales en niños. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1. Acesso em: 05 fev. 2026.

CRESP, Márcia; NORO, Luiz; NÓBILE, Renato. **Neurodesenvolvimento e aprendizagem na infância**. São Paulo: Cortez, 2020.

CRUZ, Maria M. L.; Pereira, J.; LOPES, R. Educação infantil e desigualdades educacionais no Brasil. **Revista Educação Física y Deportes**, 2022. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/2650>. Acesso em: 05 fev. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram. Desigualdades de acesso e qualidade na educação infantil Brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e249592, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es.249592>. Acesso em: 03 fev. 2026.

KOSLINSKI, Mariane; BARTHOLLO, Tiago. Desigualdades educacionais na educação infantil no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/>. Acesso em: 06 fev. 2026.

LAGO, Lina; ELVSTRAND, Helene. **Children's participation in early childhood education**. Early Child Development and Care, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1929200>. Acesso em: 05 fev. 2026.

MORAIS, Roberta L. S.; SILVA, Ana Flávia; MOURA, Maria O. Play and socioemotional development in early childhood. **Infant Behavior and Development**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101619>. Acesso em: 10 jan. 2026.

Pereira, Maria Lúcia de Souza. Educação infantil em contextos rurais: desa-

fios e perspectivas para a garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, e11945, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e11945>. Acesso em: 02 mar. 2026.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; LIMA, Paulo Gomes. Políticas públicas e desigualdades na educação infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 355-373, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/65328>. Acesso em: 10 dez. 2025.

TRINDADE, Maria Aparecida da. Neurociência e educação infantil: contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância. **Revista Educação em Foco**, v. 26, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6065>. Acesso em: 11 jan. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ZILIANI, Valéria C.; SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio. Materiais não estruturados e aprendizagem na educação infantil. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.16752>. Acesso em: 21 jan. 2026.

CAPÍTULO 4

DESCOBRIR, EXPLORAR E APRENDER: O BRINCAR COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanusa Pimentel de Jesus
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
Doi: 10.48209/978-65-5417-682-B

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação, que se encontra em desenvolvimento pela autora, que é professora-pesquisadora. O objetivo central consiste em investigar o uso de materiais não estruturados na educação infantil e as percepções das professoras acerca de seu potencial pedagógico no contexto da Creche Padre José Gumerindo Santos, localizada no município de Tucano, Bahia. A investigação parte da compreensão de que as experiências vivenciadas pelas crianças nos primeiros anos de vida desempenham papel fundamental em seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural. Nesse sentido, o estudo busca discutir, à luz de referenciais teóricos e documentos educacionais, as contribuições do brincar e da exploração de materiais diversos para a construção de aprendizagens significativas na primeira infância.

Sabe-se que a educação infantil representa a primeira etapa da educação básica e constitui um período fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Nesse estágio da vida, as experiências vivenciadas pelas crianças contribuem significativamente para a construção de conhecimentos, para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais e para a formação da autonomia. Entre as diferentes experiências que estruturam o cotidiano da educação infantil, o brincar ocupa posição central, sendo reconhecido tanto

pela literatura científica quanto pelos documentos curriculares como elemento essencial para o desenvolvimento infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas na educação infantil, afirmando que as instituições educativas devem garantir experiências nas quais as crianças possam “brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros”, ampliando suas experiências e formas de interação com o mundo (Brasil, 2017). Nesse sentido, o brincar não é compreendido apenas como um momento recreativo, mas como uma prática educativa fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças.

Entre as diferentes possibilidades de promover experiências de brincar na educação infantil, destaca-se o uso de materiais não estruturados, que consistem em objetos simples e cotidianos que não possuem uma função lúdica previamente definida. Esses materiais podem incluir caixas, tecidos, recipientes, pedaços de madeira, tampas ou elementos naturais, que permitem múltiplas formas de exploração e manipulação pelas crianças.

A utilização desses materiais está associada a concepções pedagógicas que valorizam a autonomia infantil, a criatividade e a aprendizagem por meio da experimentação. Entretanto, apesar de seu potencial educativo, a incorporação de materiais não estruturados nas práticas pedagógicas ainda enfrenta desafios em muitos contextos educativos, especialmente no que se refere à compreensão social sobre o que é considerado aprendizagem escolar.

Diante dessas considerações, torna-se necessário aprofundar a discussão sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil e compreender como diferentes perspectivas teóricas têm contribuído para fundamentar práticas pedagógicas que valorizam a experiência lúdica na educação infantil. A seguir, são apresentados referenciais teóricos que discutem o brincar como elemento estruturante das práticas educativas voltadas à infância.

DESENVOLVIMENTO

O Brincar como Fundamento da Educação Infantil

Historicamente, o brincar tem sido reconhecido como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil. Um dos primeiros educadores a destacar a importância do brincar no processo educativo foi Friedrich Froebel, criador do conceito de jardim de infância. Para Froebel, o brincar representa uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois por meio dele a criança expressa suas experiências, sentimentos e percepções sobre o mundo. Segundo o autor, para que a criança possa aprender, é imprescindível que ela possa:

viver de acordo com sua natureza, tratada corretamente, e deixada livre, para que use todo seu poder. (...) A criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesmo o centro de todos seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos (Froebel, 1912c, p. 21 *apud* Kishimoto, 2002, p. 59).

Nessa perspectiva, o autor compreende o brincar como uma manifestação autêntica da vida interior da criança e como uma forma fundamental de construção de conhecimento na infância. Essa concepção influenciou profundamente as propostas pedagógicas voltadas à infância, contribuindo para a valorização das atividades lúdicas no contexto educacional.

Posteriormente, outros estudiosos ampliaram a compreensão sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil. Para Donald Winnicott (1975), por exemplo, o brincar constitui um espaço intermediário entre a realidade interna e externa da criança, no qual ela pode experimentar, criar e desenvolver sua identidade. O autor afirma que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto podem ser criativos e utilizar plenamente sua personalidade” (Winnicott, 1975, p. 80).

As políticas educacionais Brasileiras voltadas à educação infantil reconhecem a criança como sujeito de direitos e enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) constituem um dos principais documentos normativos que orientam a organização do trabalho pedagógico nas instituições que atendem crianças de zero a cinco anos. O documento das DCNEI (Brasil, 2010) estabelece princípios, fundamentos e orientações que visam assegurar condições educativas capazes de favorecer experiências significativas de aprendizagem, respeitando as especificidades da infância e garantindo os direitos das crianças no ambiente escolar. Nesse sentido, as DCNEI destacam que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

O desenvolvimento infantil ocorre, em grande medida, por meio das interações sociais estabelecidas pelas crianças em seu cotidiano. Ao interagir com seus pares e com os adultos, elas participam de processos de construção de conhecimentos que emergem das experiências compartilhadas no ambiente educativo. Essas interações não apenas favorecem a aprendizagem, mas também contribuem para a dinâmica e a transformação do meio em que as crianças estão inseridas. Nesse contexto, é pertinente recorrer às reflexões de Santos e Santos (2016):

O brincar alegre, desperta sentimentos, contribui para o desenvolvimento global e para a socialização, pois dificilmente brincamos sozinhos. O brinquedo torna-se objeto de comunicação, meio pelo qual a criança sai de uma relação centralizada em um objeto, para torná-lo um utensílio mediador entre ela e as outras crianças, entre ela e o mundo. O brinquedo traduz o mundo para a realidade infantil possibilitando o desenvolvimento da inteligência, sensibilidade, habilidade e criatividade, proporcionando a socialização entre crianças e adultos (p. 2).

Ao brincar, a criança usa sua imaginação com vários objetos, criando ali um mundo próprio, seja ele imaginário ou real, por intermédio dos brinquedos e isso lhe possibilita participar, criar vários tipos de brincadeiras que, certamente, lhe permitirão aprender e se desenvolver de forma integral. Além disso,

possibilita a interação e o contato dessa criança com outras crianças, bem como lhe oportuniza conviver através do brincar, saber o que o outro pensa sobre a brincadeira e estabelecer vínculos e afetos. Essas contribuições teóricas reforçam a ideia de que o brincar representa uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil e que deve ser valorizado no contexto educativo.

A teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky também atribui grande importância ao brincar no processo de desenvolvimento infantil. Para o autor, a brincadeira cria condições favoráveis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permitindo que a criança explore diferentes papéis sociais e construa novos significados. Vygotsky (1998) afirma que “no brinquedo a criança comporta-se sempre além do comportamento habitual de sua idade; no brinquedo ela é como se fosse maior do que é na realidade” (p. 134). Dessa forma, a brincadeira cria um espaço simbólico no qual a criança pode experimentar situações imaginárias e desenvolver novas formas de pensamento.

A compreensão do brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento infantil também conduz à reflexão sobre os recursos e ambientes que favorecem as experiências lúdicas. Nesse contexto, a organização dos espaços educativos e a disponibilidade de materiais diversos tornam-se fatores importantes para ampliar as possibilidades de exploração e aprendizagem das crianças.

Materiais Não Estruturados e Aprendizagem na Infância

Os materiais não estruturados configuram-se como recursos pedagógicos relevantes para a ampliação das experiências de aprendizagem na educação infantil, pois favorecem processos de exploração, experimentação e construção ativa do conhecimento pelas crianças. Diferentemente dos brinquedos industrializados, que apresentam funções previamente definidas, esses materiais permitem múltiplas formas de manipulação e interpretação, possibilitando que as crianças atribuam novos significados aos objetos e criem diferentes formas de brincar. De acordo com Kishimoto (2011), o brinquedo na educação infantil assume tanto uma função lúdica quanto educativa, pois,

ao brincar, a criança explora o mundo dos objetos, das pessoas e da cultura, desenvolvendo diferentes linguagens e formas de expressão.

A importância da diversidade de materiais no ambiente educativo também foi destacada por Simon Nicholson, autor da Teoria das *Loose Parts*, segundo a qual ambientes ricos em elementos manipuláveis ampliam significativamente as possibilidades de criação e experimentação infantil. Para Nicholson (1971, p. 30), “em qualquer ambiente, o grau de inventividade e criatividade é diretamente proporcional ao número e à variedade de variáveis presentes nele”. Essa perspectiva evidencia que a presença de materiais diversos no espaço educativo favorece a curiosidade, a investigação e a imaginação das crianças, permitindo que elas explorem diferentes possibilidades de uso dos objetos e construam novas experiências de aprendizagem.

No contexto da educação infantil, a valorização do brincar e da exploração de materiais está também presente nos documentos normativos Brasileiros. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências de interação e brincadeira que permitam às crianças explorar diferentes linguagens e construir conhecimentos por meio da experimentação e da convivência com outras crianças (Brasil, 2010).

De forma complementar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o brincar constitui um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica, devendo ocorrer cotidianamente em diferentes espaços, tempos e contextos (Brasil, 2017). Esses documentos reforçam a necessidade de ambientes educativos que ofereçam materiais variados e oportunidades de exploração ativa pelas crianças.

Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, Vygotsky também atribui grande importância à interação da criança com os objetos e com o ambiente no processo de desenvolvimento cognitivo. Para o autor, as experiências de manipulação e experimentação contribuem para a construção de significados e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, o brincar permite que a criança explore diferentes possibilidades de ação e imaginação, ampliando sua compreensão do mundo social e cultural (Vygot-

sky, 1998). A interação com materiais diversos favorece, portanto, processos de aprendizagem mediados pela experiência e pela ação.

Além disso, pesquisas contemporâneas indicam que o uso de materiais não estruturados favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e criativas na infância. Ao manipular objetos variados e experimentar novas combinações, as crianças desenvolvem capacidades de resolução de problemas, pensamento divergente e cooperação com outras crianças, ampliando suas formas de interação com o ambiente e com seus pares. Nessa perspectiva, os materiais não estruturados tornam-se ferramentas pedagógicas importantes para estimular a imaginação, a criatividade e o protagonismo infantil no processo de aprendizagem.

Essa concepção dialoga também com abordagens pedagógicas contemporâneas, como a proposta de Reggio Emilia, que concebe o ambiente educativo como um espaço rico em possibilidades de exploração e investigação. Para Malaguzzi (1996), o ambiente e os materiais disponíveis constituem elementos fundamentais no processo de aprendizagem, pois oferecem às crianças oportunidades para expressar suas múltiplas linguagens e construir conhecimentos por meio da experiência. Assim, a organização de espaços educativos que disponibilizem materiais diversificados — naturais, recicláveis ou cotidianos — contribui para promover experiências significativas de aprendizagem e fortalecer o protagonismo infantil na educação infantil.

A valorização da exploração de materiais diversos dialoga diretamente com abordagens pedagógicas contemporâneas que reconhecem a criança como protagonista de sua aprendizagem. Entre essas perspectivas, destaca-se a abordagem desenvolvida por Emmi Pikler, que enfatiza a autonomia, o movimento livre e a importância do ambiente na construção das experiências infantis.

A abordagem Pikler e o brincar livre

A abordagem pedagógica desenvolvida por Emmi Pikler destaca a importância da autonomia, do movimento livre e da relação respeitosa entre adulto e criança no processo de desenvolvimento infantil. Para Pikler, as crianças constroem conhecimentos por meio da exploração ativa do ambien-

te, sendo protagonistas de suas próprias experiências. Nessa perspectiva, o desenvolvimento ocorre de maneira gradual e integrada, quando a criança tem oportunidades de agir sobre o mundo ao seu redor, explorando objetos, espaços e relações sociais. Como destacam Tardos e Szanto (2021), a autonomia na primeira infância está diretamente relacionada à possibilidade de a criança experimentar, investigar e descobrir suas próprias capacidades por meio da atividade espontânea e do brincar.

Nesse contexto, o brincar livre constitui um elemento central na abordagem Pikler, pois possibilita que a criança explore o ambiente e os objetos de forma autônoma, respeitando seu ritmo de desenvolvimento. Falk (2021) afirma que o brincar livre permite que a criança construa conhecimentos por meio da experiência e da interação com o ambiente, favorecendo o desenvolvimento da curiosidade, da iniciativa e da autoconfiança.

Da mesma forma, Kálló e Balog (2021) ressaltam que, durante o brincar espontâneo, a criança desenvolve formas próprias de manipulação e exploração dos objetos, criando situações de aprendizagem que emergem de suas próprias iniciativas.

Outro aspecto importante dessa abordagem refere-se ao uso de materiais simples e não estruturados nas experiências de brincar. Diferentemente de brinquedos com funções previamente definidas, objetos cotidianos permitem múltiplas formas de exploração e manipulação pelas crianças. Kálló (2021) observa que, ao manipular objetos variados, a criança desenvolve habilidades motoras, cognitivas e perceptivas, ampliando suas possibilidades de experimentação e descoberta. Nesse sentido, materiais simples — como recipientes, tecidos, caixas ou objetos naturais — tornam-se elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e da criatividade infantil.

Essa perspectiva dialoga também com estudos contemporâneos sobre o brincar na educação infantil. Para Kishimoto (2011), o brincar constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, pois possibilita a construção de conhecimentos por meio da interação com objetos, pessoas e contextos culturais. Na mesma direção, Vygotsky (1998) destaca que o brincar cria um espaço simbólico no qual a criança pode experimentar diferentes pa-

péis sociais e desenvolver funções cognitivas superiores. Assim, a exploração de materiais e a interação com o ambiente tornam-se elementos essenciais para a construção de aprendizagens significativas na infância.

Além disso, a abordagem Pikler enfatiza o papel do adulto como mediador sensível das experiências infantis. O educador não deve dirigir ou controlar a atividade da criança, mas organizar um ambiente seguro, estimulante e rico em possibilidades de exploração. Soares (2020) destaca que a função do adulto consiste em garantir condições adequadas para que a criança possa explorar o ambiente com segurança e autonomia, respeitando seu ritmo de desenvolvimento e suas iniciativas. De maneira semelhante, Malaguzzi (1999), ao discutir a abordagem de Reggio Emilia, afirma que o ambiente educativo e os materiais disponíveis constituem elementos fundamentais para a aprendizagem infantil, sendo frequentemente descritos como o “terceiro educador”.

Dessa forma, a abordagem Pikler contribui para ampliar a compreensão sobre o brincar na primeira infância, evidenciando a importância de ambientes educativos que favoreçam a autonomia, a exploração e o protagonismo infantil. Ao valorizar o brincar livre e o uso de materiais diversos, essa perspectiva pedagógica reforça a necessidade de práticas educativas que respeitem as iniciativas das crianças e promovam experiências significativas de aprendizagem.

As reflexões da abordagem Pikler convergem com outras perspectivas pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito ativo no processo educativo. Nesse sentido, diferentes propostas educacionais contemporâneas têm destacado o protagonismo infantil como princípio fundamental para a organização das práticas pedagógicas na educação infantil.

A Criança como Protagonista da Aprendizagem

Entre as abordagens pedagógicas contemporâneas que valorizam o protagonismo infantil, destaca-se a experiência desenvolvida na cidade de Reggio Emilia, na Itália, cuja proposta educativa foi amplamente difundida a partir das ideias de Loris Malaguzzi. Nessa perspectiva, a criança é compreendida como um sujeito ativo, competente e capaz de construir conhecimentos por meio da interação com o ambiente, com os outros e com os materiais disponíveis no

espaço educativo. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999), a abordagem de Reggio Emilia parte do princípio de que as crianças possuem um potencial expressivo e investigativo que deve ser valorizado nas práticas pedagógicas, sendo o papel do educador criar condições para que esse potencial se manifeste no cotidiano das instituições educativas.

Malaguzzi expressa essa concepção por meio da conhecida metáfora das “cem linguagens da criança”, destacando a multiplicidade de formas pelas quais as crianças podem pensar, comunicar-se e expressar suas experiências. Em seu poema pedagógico, o autor afirma que “a criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem maneiras de pensar, de brincar e de falar” (Malaguzzi, 1996, p. 3), ressaltando que a aprendizagem infantil ocorre por meio de diferentes formas de expressão e interação com o mundo. Segundo Rinaldi (2012), a abordagem de Reggio Emilia rompe com concepções tradicionais de infância que consideravam a criança um sujeito passivo no processo educativo, reconhecendo-a como protagonista de sua aprendizagem e participante ativa na construção do conhecimento.

Essa compreensão também dialoga com contribuições teóricas da sociologia da infância, que reconhece as crianças como sujeitos sociais capazes de produzir cultura e participar ativamente da construção de significados em seus contextos de vida. Corsaro (2011) destaca que as crianças não apenas reproduzem a cultura adulta, mas também a reinterpretam e transformam por meio das interações que estabelecem entre si. De maneira semelhante, Sarmiento (2004) afirma que a infância deve ser compreendida como uma categoria social específica, na qual as crianças atuam como participantes ativos na produção de experiências sociais e culturais.

Nesse contexto, a aprendizagem infantil ocorre por meio da exploração, da experimentação e da interação com diferentes materiais, espaços e linguagens. A utilização de materiais diversos, especialmente aqueles que não possuem uma função previamente definida, amplia as possibilidades de investigação e expressão das crianças, favorecendo a construção de conhecimentos de forma significativa. Para Kishimoto (2011), as atividades lúdicas e a exploração de objetos constituem experiências fundamentais na educação infantil, pois

possibilitam que as crianças experimentem, imaginem e criem novas formas de interação com o ambiente.

A organização do ambiente educativo também assume grande relevância nessa perspectiva pedagógica. Na abordagem de Reggio Emilia, o espaço é frequentemente descrito como o “terceiro educador”, pois desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem infantil. Segundo Gandini (1999), a organização do espaço, a disposição dos materiais e a qualidade estética do ambiente influenciam diretamente as experiências das crianças, oferecendo oportunidades para investigação, descoberta e criação. Dessa forma, ambientes ricos em materiais e possibilidades de exploração contribuem para promover o protagonismo infantil e a construção de aprendizagens significativas.

Essa concepção pedagógica também encontra respaldo em teorias do desenvolvimento infantil que enfatizam a importância da interação da criança com o ambiente. Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural, sendo as experiências de exploração e experimentação fundamentais para a construção de conhecimentos. Assim, ao reconhecer a criança como protagonista da aprendizagem, as práticas pedagógicas da educação infantil devem favorecer contextos nos quais as crianças possam investigar, criar, interagir e expressar suas múltiplas formas de pensamento.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos que reconhecem a importância do brincar e da autonomia infantil, a implementação dessas práticas no cotidiano das instituições educativas ainda enfrenta desafios. Entre esses desafios, destacam-se as concepções sociais sobre aprendizagem e as expectativas das famílias em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil.

Desafios pedagógicos e diálogo com as famílias

Apesar do amplo reconhecimento teórico da importância do brincar e da exploração de materiais diversos na educação infantil, a implementação dessas práticas pedagógicas ainda enfrenta desafios em muitos contextos educativos. Diversos estudos indicam que, frequentemente, famílias e membros da comunidade escolar possuem concepções tradicionais sobre aprendizagem, asso-

ciando o processo educativo principalmente a atividades formais ou ao uso de materiais didáticos convencionais. Segundo Brougère (2010), essa visão está relacionada a uma compreensão limitada do brincar, frequentemente entendido apenas como entretenimento ou atividade recreativa, e não como uma experiência educativa fundamental para o desenvolvimento infantil.

Essa compreensão também se manifesta nas expectativas sociais sobre o que deve ocorrer nas instituições de educação infantil. Em muitos casos, a aprendizagem é associada a atividades estruturadas, como exercícios com lápis e papel ou o uso de materiais pedagógicos padronizados. Para Oliveira (2012), essa perspectiva tende a desconsiderar a especificidade da educação infantil, cujo foco deve estar nas experiências de interação, brincadeira e exploração do ambiente, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse cenário, o uso de materiais não estruturados nas atividades pedagógicas pode ser interpretado por algumas famílias como ausência de planejamento ou como falta de recursos institucionais. Entretanto, pesquisas educacionais demonstram que a exploração de objetos simples e cotidianos contribui significativamente para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e das habilidades cognitivas das crianças. Kishimoto (2011) destaca que os materiais utilizados nas brincadeiras infantis não precisam necessariamente possuir uma função didática previamente definida, pois o valor pedagógico emerge das interações que as crianças estabelecem com os objetos e com seus pares.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental fortalecer o diálogo entre escola e família, de modo a ampliar a compreensão sobre o valor educativo do brincar e das experiências de exploração na infância. A participação das famílias no cotidiano escolar pode contribuir para a construção de uma visão mais ampla sobre o processo de aprendizagem na educação infantil. Segundo Epstein (2011), parcerias efetivas entre escola e família favorecem a criação de ambientes educativos mais colaborativos, nos quais diferentes atores sociais compartilham responsabilidades na formação das crianças.

Nesse sentido, cabe às instituições educativas desenvolver estratégias de comunicação e sensibilização que possibilitem às famílias compreender a in-

tencionalidade pedagógica presente nas práticas da educação infantil. Registros pedagógicos, reuniões formativas e momentos de interação com as famílias podem contribuir para tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças. Conforme destacam Edwards, Gandini e Forman (1999), quando as famílias passam a compreender as experiências educativas vivenciadas pelas crianças, ampliam-se as possibilidades de construção de uma cultura pedagógica compartilhada entre escola e comunidade.

Assim, enfrentar os desafios relacionados à compreensão social do brincar e do uso de materiais não estruturados na educação infantil implica não apenas reorganizar práticas pedagógicas, mas também fortalecer processos de diálogo e parceria com as famílias. Ao promover essa aproximação, as instituições educativas contribuem para consolidar uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem e participante ativa na construção de conhecimentos.

CONCLUSÃO

A reflexão desenvolvida neste capítulo evidencia que o brincar ocupa um lugar central nas práticas pedagógicas da educação infantil, constituindo uma experiência fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A literatura educacional aponta que, por meio da brincadeira, as crianças exploram o ambiente, constroem conhecimentos e desenvolvem diferentes formas de interação social e expressão cultural.

Nesse contexto, os materiais não estruturados apresentam-se como recursos pedagógicos relevantes para ampliar as possibilidades de exploração e experimentação na infância. Ao interagir com objetos que não possuem funções previamente definidas, as crianças podem atribuir novos significados aos materiais, exercitando a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas. Estudos indicam que ambientes ricos em materiais abertos favorecem processos de descoberta e investigação, ampliando as oportunidades de aprendizagem infantil.

As discussões teóricas apresentadas ao longo do capítulo evidenciam que diferentes abordagens pedagógicas contemporâneas convergem para a

valorização do protagonismo infantil. Contribuições de autores como Vygotsky, Kishimoto, Malaguzzi e Pikler reforçam a importância da interação da criança com o ambiente, com os objetos e com outras pessoas no processo de construção do conhecimento. Essas perspectivas destacam que a aprendizagem infantil ocorre por meio da ação, da experimentação e da participação ativa das crianças em contextos sociais significativos.

Nesse sentido, a organização de ambientes educativos que disponibilizem materiais diversos, acessíveis e abertos à exploração torna-se fundamental para promover experiências de aprendizagem significativas na educação infantil. Além disso, práticas pedagógicas que valorizem o brincar livre contribuem para fortalecer a autonomia, a criatividade e o protagonismo das crianças em seus processos de aprendizagem.

Entretanto, o capítulo também evidenciou que a implementação dessas práticas pedagógicas ainda enfrenta desafios em muitos contextos educativos, especialmente no que se refere à compreensão social do brincar como experiência educativa. Em muitos casos, famílias e membros da comunidade escolar associam a aprendizagem a atividades formais ou a materiais didáticos tradicionais. Dessa forma, torna-se fundamental fortalecer o diálogo entre escola e família, de modo a ampliar a compreensão sobre o valor pedagógico do brincar e das experiências de exploração na infância.

Por fim, destaca-se que a valorização do brincar e do uso de materiais não estruturados na educação infantil contribui para a construção de práticas educativas mais sensíveis às necessidades das crianças, promovendo ambientes de aprendizagem que respeitam o ritmo de desenvolvimento infantil e reconhecem a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education**. Norwood: Ablex, 1999.

EPSTEIN, Joyce L. **School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools**. 2. ed. New York: Routledge, 2011.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

GANDINI, Lella. Educational and caring spaces. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education**. 2. ed. Norwood: Ablex, 1999. p. 161–178.

KÁLLÓ, Éva. Maneiras típicas de manipulação e brinquedos apropriados durante o primeiro ano. *In*: KÁLLÓ, Éva; BALOG, György (Orgs.) **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2021, 2. ed., pp. 20–40.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, György. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MALAGUZZI, Loris. **The hundred languages of children**. Reggio Emilia: Reggio Children. Ablex. 1996.

NICHOLSON, Simon. How not to cheat children: the theory of loose parts. **Landscape Architecture**, Washington, v. 62, n. 1, p. 30–34, 1971.

Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

RINALDI, Carla. **Dialogues with Reggio Emilia: Listening, researching and learning**. Routledge, 2012.

TARDOS, Anna; SZANTO, Agnes. Autonomia na primeira infância. *In*: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

RINALDI, Carla. **Dialogues with Reggio Emilia: listening, researching and learning**. London: Routledge, 2012.

SANTOS, Ana Paula Costa; SANTOS, Daniele Alves dos. **Brinquedo, educação e aprendizagem**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade São Luís de França, Aracaju, 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc4-7.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

SOARES, Suely Amaral Mello. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. São Paulo: Omnisciência, 2020.

TARDOS, Anna; SZANTO, Agnes. Autonomia na primeira infância. *In*: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CAPÍTULO 5

PROGRAMA LEEI NO RIO GRANDE DO SUL: RELEVÂNCIAS E DESAFIOS

Suélen Giordana da Silva Binotto
Doi: 10.48209/978-65-5417-682-C

Resumo: O presente artigo analisa criticamente a relevância social e política da pesquisa “LEEI no Rio Grande do Sul: políticas públicas de formação continuada para as docentes da Educação Infantil”, desenvolvida no contexto do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul. A investigação propõe compreender de que maneira as vozes das formadoras municipais podem contribuir para a formulação e execução de políticas públicas de formação continuada, tomando como foco o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). O estudo adota uma abordagem qualitativa interpretativa, fundamentada no Ciclo de Políticas de Stephen Ball, na análise de conteúdo de Bardin e em autores como Imbernón, Nóvoa e Pimenta. São discutidas as contribuições sociais e políticas do trabalho, bem como as dificuldades e limites para sua aplicabilidade no cenário educacional Brasileiro contemporâneo.

Palavras-chave: Formação Continuada; Políticas Públicas; Educação Infantil; LEEI; Docentes.

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil constitui um dos eixos estruturantes para a qualidade da educação básica e, ao mesmo tempo, um campo de tensões políticas e epistemológicas. Nos últimos anos, o país tem vivenciado alternâncias de políticas públicas voltadas à alfabetização e à Educação Infantil, marcadas por descontinuidades e reinterpretações conforme as mudanças de governo. Nesse contexto, o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), instituído em 2013 e retomado em 2024 sob a égide do Compromisso

Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), representa um esforço de reconstrução de uma política nacional de formação continuada para docentes da Educação Infantil. A pesquisa desenvolvida por Binotto (2025) insere-se nesse cenário e busca compreender como a inclusão das vozes das formadoras municipais pode contribuir para a qualificação das políticas formativas no Rio Grande do Sul. Ao propor uma escuta atenta de quem vivencia o cotidiano das formações, o estudo pretende revelar como as políticas federais se traduzem em práticas locais e como essas práticas, por sua vez, podem retroalimentar a formulação de políticas mais democráticas, coerentes e efetivas.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa assume relevância não apenas científica, mas também social e política, por promover a valorização da docência na Educação Infantil e por evidenciar o papel das profissionais da base na construção de políticas públicas mais dialógicas e contextualizadas.

RELEVÂNCIA SOCIAL DA PESQUISA

A relevância social da pesquisa reside, primeiramente, em valorizar a Educação Infantil como etapa fundante da Educação Básica e as professoras que nela atuam como protagonistas de processos formativos e de produção de saber pedagógico. Historicamente, a docência na Educação Infantil foi marcada pela desvalorização social e pela invisibilidade política, sendo tratada como extensão do cuidado ou como etapa preparatória para o ensino fundamental. Ao focalizar esse campo, o projeto contribui para reconhecer a complexidade da atuação docente com crianças pequenas, especialmente no que tange ao trabalho com a linguagem, a leitura e a escrita em uma perspectiva de direitos. A escuta das práticas e das percepções dessas profissionais permite revelar as potências e os entraves das políticas formativas, além de reconhecer o papel das escolas e das redes municipais como espaços de formulação política.

Ao realizar o estudo no contexto pós-pandemia e de retomada das políticas públicas, a pesquisa reforça seu compromisso social com a equidade e a justiça educacional, contribuindo para compreender como os processos de formação continuada podem favorecer a reconstrução de vínculos pedagógicos e o enfrentamento das desigualdades regionais e institucionais.

RELEVÂNCIA POLÍTICA DA PESQUISA

A relevância política do projeto manifesta-se em dois níveis: o macropolítico, relativo à formulação e gestão das políticas educacionais, e o micropolítico, ligado às práticas cotidianas das formadoras e professoras. No plano macropolítico, a pesquisa adota como referencial a Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1994; 2001; 2012), que compreende as políticas públicas como processos dinâmicos e não lineares, nos quais os textos oficiais são reinterpretados, negociados e, muitas vezes, ressignificados pelos sujeitos que os implementam. Essa perspectiva confere densidade analítica ao estudo, permitindo compreender como o LEEI é (re)construído nos contextos locais e como diferentes vozes e interesses atravessam sua execução. Tal abordagem contribui para o campo das políticas públicas educacionais ao evidenciar as relações de poder, discurso e agência docente na concretização das formações continuadas.

No plano micropolítico, o estudo enfatiza o cotidiano das formadoras e professoras, revelando as estratégias locais de apropriação e resistência frente às diretrizes nacionais. Essas micropolíticas, frequentemente invisibilizadas, expressam a criatividade e a autonomia das educadoras, demonstrando que as políticas não apenas se implementam, mas são também produzidas nas práticas. Nesse sentido, a pesquisa contribui para a repolitização da formação docente, reafirmando a formação continuada como um direito, um espaço de diálogo e de emancipação profissional.

Além disso, ao ser desenvolvida em parceria com redes municipais e no contexto de um programa federal, a pesquisa oferece subsídios concretos para gestores e formuladores de políticas repensarem os mecanismos de acompanhamento, avaliação e escuta das políticas públicas. Assim, sua relevância política ultrapassa o campo acadêmico, impactando a gestão pública e a própria concepção de política educacional democrática.

Figura 1



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

DESAFIOS E LIMITES DE APLICABILIDADE

A Educação Básica é assegurada para crianças de quatro a dezessete anos, sendo categorizada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, todas sob a corresponsabilidade dos municípios, estados e da União (Brasil, 2013). Este arcabouço legal levanta importantes reflexões sobre a efetividade das políticas destinadas à Educação Infantil, principalmente no que diz respeito à qualidade do ensino e à equidade no acesso a oportunidades de aprendizagem. Assim, as perguntas que surgem durante esta escrita não apenas visam identificar as lacunas existentes, mas também buscam compreender como as políticas públicas podem ser aprimoradas para atender de maneira eficaz às necessidades das crianças nessa fase basilar de desenvolvimento.

Estudos correlatos apontam que Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica no Brasil, é regida por um conjunto robusto de leis e diretrizes que, teoricamente, reconhecem a sua importância para o desenvolvimento humano e social. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208,

estabelece que a Educação é um direito de todos e que o Estado deve garantir educação infantil em creches e pré-escolas, sendo a matrícula obrigatória para crianças a partir dos quatro anos desde de 2016, conforme a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Essa diretriz destaca que a Educação Infantil trata dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, incluindo o direito à educação e à proteção integral, com o apoio da família, sociedade e Estado e também como um espaço fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Além da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996, em seu Art. 29, considera a Educação Infantil como um direito da criança e um dever da família e do Estado, assegurando que a educação deve ser oferecida de maneira a respeitar os diferentes ritmos de aprendizado e as diversidades culturais. A LDB também define que a Educação Infantil deve ser organizada de forma que atenda às necessidades das crianças de zero a cinco anos, visando seu desenvolvimento físico, emocional, cultural e social.

Adicionalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCENEI's), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2009, reforçam que a Educação Infantil deve promover experiências que favoreçam o desenvolvimento das dimensões pessoal, social e cultural da criança. O documento reconhece também a importância da interação social para o pleno desenvolvimento da criança e sugere que as práticas educativas sejam projetadas para estimular a criatividade, a curiosidade e o aprendizado.

Entretanto, apesar da existência dessas normativas, frequentemente se observa a falta de implementação efetiva e a carência de recursos destinados à Educação Infantil.

Apesar da consistência teórica e da relevância social da proposta, sua aplicabilidade enfrenta desafios inerentes à natureza e ao contexto do objeto investigado. Em primeiro lugar, a amplitude do LEEI e sua inserção em múltiplas esferas federativas tornam o recorte empírico complexo. O programa é implementado de forma descentralizada, com variações significativas entre estados e municípios, o que exige um recorte espacial preciso para evitar dispersão analítica e garantir a viabilidade da coleta e interpretação dos dados.

O LEEI emerge da necessidade de aprofundar a discussão sobre o papel da EI na ampliação das experiências linguísticas das crianças. Desde o início, a formação das professoras foi considerada uma estratégia central, necessitando de um debate teórico sobre a relação entre Educação Infantil, oralidade, leitura e escrita. A colaboração entre o Ministério da Educação e universidades começou em 2008, com uma reunião técnica em Brasília, promovida pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC). O objetivo era discutir o papel da Educação Infantil na formação de leitores e as demandas para uma política nacional de leitura. Essa reunião levou ao Programa Currículo em Movimento, que, em 2010, resultou na publicação de textos sobre a prática pedagógica em creches e pré-escolas, incluindo a discussão sobre leitura e escrita, com a elaboração do texto “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”.

Ainda, a pesquisa depende de autorização institucional e adesão das participantes formadoras e docentes, o que pode ser dificultado pela sobrecarga de trabalho e pelos trâmites éticos (TCLE e TAI). Há também o risco de baixa representatividade amostral caso a adesão seja reduzida, o que demandará estratégias alternativas, como entrevistas por videoconferência e triangulação com documentos oficiais.

Outro ponto crítico é a temporalidade da política: o LEEI, ao ser retomado em 2024, ainda se encontra em processo de consolidação. Isso implica lidar com dados parciais e políticas em transição, exigindo um olhar analítico sensível à instabilidade institucional. Soma-se a isso a dependência de fontes digitais, como o portal do MEC e o site do LEEI, que sofrem constantes atualizações, comprometendo a estabilidade documental.

Por fim, destaca-se o posicionamento da pesquisadora como formadora municipal do próprio programa, o que configura uma pesquisa implicada. Embora isso enriqueça o olhar interno, pode gerar viés interpretativo. A adoção de estratégias de reflexividade e validação entre pares é fundamental para garantir a credibilidade e o rigor científico do estudo.

Esses limites não desqualificam o projeto, mas apontam a necessidade de ajustes metodológicos e consciência epistemológica, fundamentais em pesquisas qualitativas de natureza interpretativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o LEEI no Rio Grande do Sul apresenta relevância social e política significativa ao propor uma leitura crítica e dialógica das políticas públicas de formação continuada para a Educação Infantil. Ao privilegiar a escuta das formadoras e docentes, a investigação resgata o princípio da participação e da democracia educacional, articulando teoria e prática em um campo historicamente marcado pela hierarquização das decisões. Politicamente, o estudo contribui para redefinir o papel das professoras da Educação Infantil como agentes de política pública, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para gestores, universidades e redes de ensino repensarem as estratégias de formação continuada.

A formação continuada é essencial para que os docentes possam atualizar seus conhecimentos e habilidades, refletir sobre suas práticas pedagógicas, adaptar suas abordagens às necessidades específicas dos discentes e promover uma educação inclusiva e de qualidade, como LEEI. Essas diretrizes e leis buscam consolidar uma educação infantil que respeite a diversidade das crianças e trabalhe para superar as desigualdades no acesso e na qualidade da educação. É um processo educacional que visa aprimorar e atualizar as competências e habilidades dos profissionais da educação ao longo de sua carreira. Esse conceito se fundamenta na premissa de que a aprendizagem do educador não se encerra com a formação inicial, mas deve ser um processo contínuo, promovendo desenvolvimento pessoal e profissional constantes.

não podemos evitar o pensamento de que a formação continuada dos professores não pode se separar das políticas que incidem sobre os docentes. Se queremos que tal formação seja viva e dinâmica, além de útil, é claro, devemos uni-la a uma carreira profissional ou a um estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoções, verticais em diversas etapas e horizontais em uma mesma etapa, e que recompense ou, ao menos, não castigue aqueles que se dedicam mais para um melhor funcionamento das instituições de ensino e de sua prática docente, não de forma individual, mas também coletivamente. Enfim, aqueles que realizam práticas alternativas de formação e inovação. (Imbernón, p. 45, 2009)

Também é essencial que a formação continuada de docentes da EI possa observar a adaptação às novas demandas sociais, tecnológicas e pedagógicas do campo educacional, especialmente em um contexto em que as transformações culturais e tecnológicas ocorrem de maneira acelerada.

No campo da educação, esse tipo de investigação caracteriza-se pela ênfase em sentidos, práticas situadas e contextuais (Bardin, 2016), pela interação próxima entre pesquisador e participantes e pela análise interpretativa dos dados. Enquanto Yin (2016) ressalta a importância do planejamento rigoroso e da coerência entre o problema, o desenho e os procedimentos analíticos, Bardin (2016) enfatiza a necessidade de um processo sistemático de categorização e inferência, de modo a transformar comunicações e registros em indicadores significativos de sentido.

O estudo será desenvolvido em três etapas articuladas: (a) revisão sistemática da literatura, para identificar, selecionar e analisar criticamente as evidências existentes sobre a formação continuada na Educação Infantil; (b) análise documental de políticas, diretrizes e planos de formação; e (c) pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes envolvidos no processo formativo.

Segundo Yin (2016), a pesquisa qualitativa “privilegia a compreensão aprofundada de acontecimentos do mundo real” e requer o uso de múltiplas fontes de evidência, coerência entre questões e procedimentos e estratégias de validação, como o encadeamento de evidências.

o princípio refere-se ao objetivo de buscar ao menos três modos de verificar ou corroborar um determinado evento, descrição, ou fato que está sendo relatado por um estudo. Tal corroboração serve como uma outra forma de reforçar a validade de um estudo. (Yin, p 96, 2016).

Essa concepção dialoga com Bardin (2016), para quem a confiabilidade da análise se constrói pela clareza das categorias, pela transparência do percurso metodológico e pela capacidade de o pesquisador interpretar criticamente o material empírico.

já não se trata de detectar e desconectar e depois classificar os elementos de significação, mas de ter em conta como material de análise os próprios significantes. (Bardin, p. 82, 2016)

O uso combinado de revisão sistemática, análise documental e entrevistas semiestruturadas reflete o princípio da triangulação, valorizado por Yin (2016), que busca a convergência de diferentes perspectivas para fortalecer a validade dos resultados. As entrevistas permitem explorar percepções e significados dos participantes, constituindo material de análise discursiva que, conforme Bardin (2016), pode ser submetido a processos de codificação, categorização e inferência.

Se a esta suprimimos sua função de inferência, e se limitarmos as suas possibilidades técnicas apenas a análise categorial ou temática, podemos, efetivamente, identificá-la à análise documental. (Bardin, p. 45, 2016)

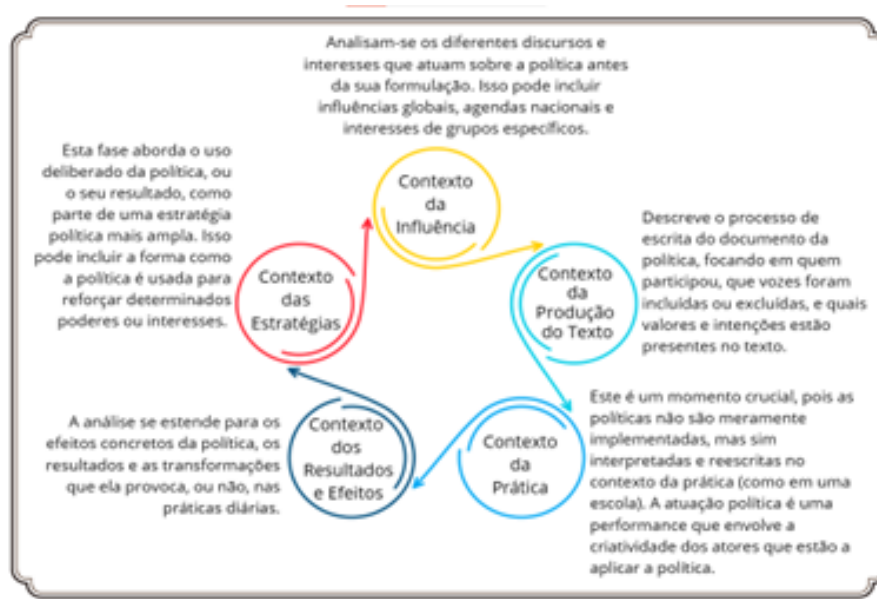
A análise documental, por sua vez, possibilita contextualizar as práticas e políticas de formação, articulando níveis macro e micro de análise, enquanto a revisão sistemática garante uma base teórica e metodológica sólida e transparente.

Em síntese, a pesquisa caracteriza-se por seu foco interpretativo e contextual, pelo uso de múltiplas fontes de evidência, pela triangulação de dados e métodos e pela preocupação com o rigor analítico. Ao integrar as contribuições de Yin e Bardin, busca-se aliar o desenho metodológico estruturado e validado (Yin, 2016) à profundidade interpretativa e ao rigor da análise de conteúdo (Bardin, 2016), elementos centrais para a compreensão situada dos processos de formação continuada de professores da EI.

A “escuta” também tem um modo visual específico. Ela assume a forma de ser observador. A competência se inicia com alguns simples atributos físicos. (Yin, 2016, p. 41).

O percurso metodológico desta pesquisa encontra sustentação no referencial analítico da abordagem do ciclo de políticas formulado por Stephen Ball (1994, 2001, 2012), que oferece uma perspectiva fecunda para compreender a complexidade da formulação, circulação e materialização das políticas educacionais.

Figura 2



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Longe de um processo linear, o ciclo de políticas se caracteriza pela fluidez entre seus contextos, pela coexistência de disputas, tensões e negociações e pela possibilidade de diferentes leituras e ressignificações que se produzem ao longo do caminho.

Com o objetivo de compreender, em profundidade, os significados, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos no processo de formação continuada de professoras da Educação Infantil, optou-se por privilegiar duas dimensões do ciclo: o contexto da produção de texto e o contexto da prática. A escolha desses contextos responde à necessidade de articular a análise documental com o campo empírico e com as repercussões que emergem da implementação das políticas de formação.

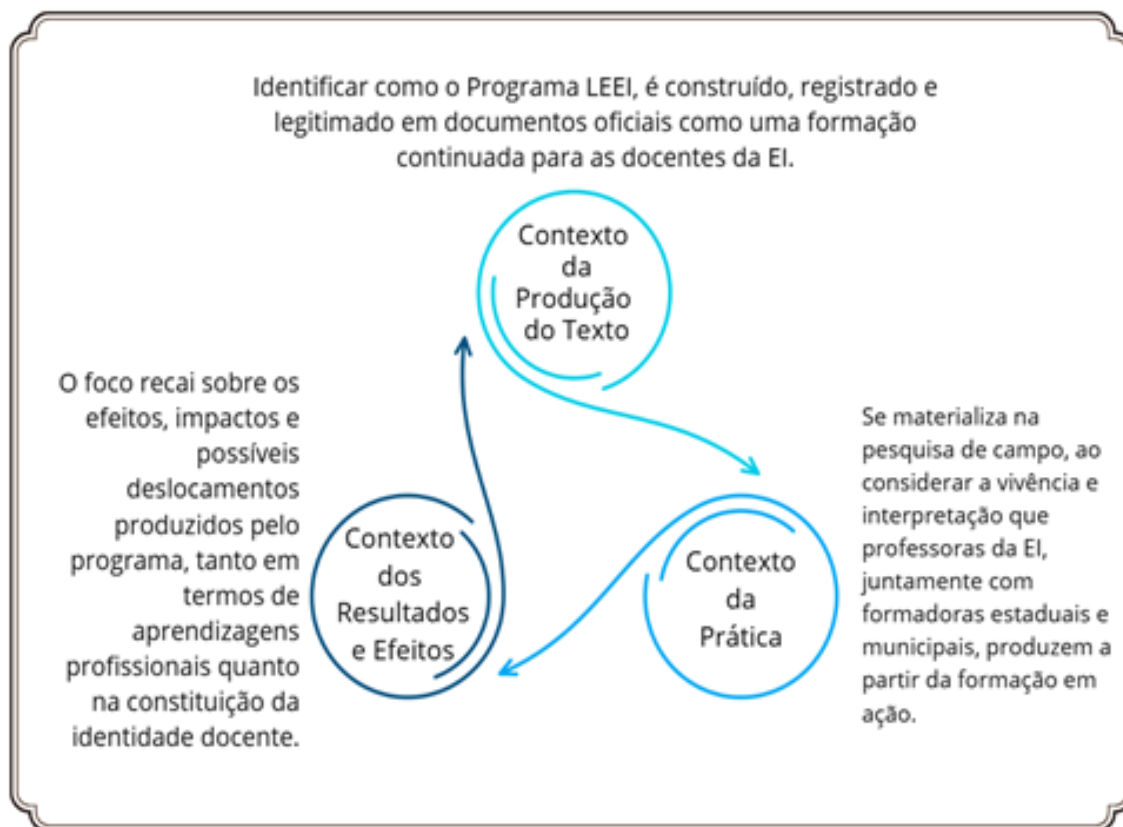
O contexto da produção de texto será explorado por meio da análise documental, que possibilita identificar como o Programa LEEI é construído, registrado e legitimado em documentos oficiais como uma formação continuada para as docentes da EI. Esse movimento permite observar os discursos, as intencionalidades governamentais e as concepções de profissionalismo docente que atravessam tais textos, bem como compreender os mecanismos de governança que se instituem no processo de formulação de políticas educacionais em âmbito nacional. Nessa direção, na abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994;

1998), avançamos da análise do contexto da produção de texto para a análise de influência, interrogando os atores, redes e discursos que moldam o LEEI antes e durante sua formalização documental. A análise de influência busca mapear como organismos governamentais, agências multilaterais, especialistas e comunidades epistêmicas disputam sentidos sobre a formação continuada na EI, e tecnologias de política orientam o desenho do programa (Ball, 1994; 1998). Ao identificar os fluxos de ideias, as referências circulantes e as coalizões que sustentam determinadas concepções de profissionalismo docente, examinamos como tais influências se estabilizam em textos de política e se projetam para o contexto da prática.

O contexto da prática se materializa na pesquisa de campo, ao considerar a vivência e interpretação que as FM produzem a partir da formação. Nesse espaço, torna-se possível observar como os textos oficiais são apropriados, reinterpretados e até mesmo tensionados no cotidiano da formação continuada. As práticas formativas não são mera reprodução do texto político, mas constituem um campo de tradução no qual os sujeitos reelaboram sentidos, negociam concepções pedagógicas e articulam saberes da experiência docente.

Por sua vez, o contexto dos resultados será examinado tanto pela revisão sistemática da literatura quanto pelas análises das repercussões que o programa tem na prática pedagógica e na trajetória formativa das docentes. Aqui, o foco recai sobre os efeitos, impactos e possíveis deslocamentos produzidos pelo programa, tanto em termos de aprendizagens profissionais quanto na constituição da identidade docente. O diálogo com o conceito de profissionalismo (Ball, 2012) é central, uma vez que evidencia como dispositivos de regulação e responsabilização incidem sobre as práticas formativas, tensionando a autonomia das professoras e das formadoras, mas também abrindo espaços para a construção de sentidos próprios.

Figura 3



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Assim, o ciclo de políticas, ao ser mobilizado como categoria analítica, permite compreender não apenas a formulação oficial do programa, mas também a sua apropriação e ressignificação nos diferentes níveis em que se materializa: o nacional, no âmbito dos textos; o regional e municipal, no trabalho das formadoras; e o local, na experiência cotidiana das professoras da Educação Infantil. Esse movimento analítico possibilita uma leitura crítica da política de formação continuada, colocando em relevo as vozes dos sujeitos e suas experiências, que constituem a base para pensar processos formativos mais significativos e contextualizados.

Socialmente, amplia o debate sobre a valorização docente e a equidade educacional, reforçando o compromisso com uma educação que reconhece a infância como tempo de direitos e a escola como espaço de humanização.

Mesmo diante de desafios de aplicabilidade éticos, metodológicos e institucionais, a pesquisa de Binotto se insere em um movimento contemporâneo de reconstrução das políticas educacionais Brasileiras, propondo um caminho de escuta, diálogo e transformação.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Education policy and social class: the selected works of Stephen Ball. London: Routledge, 2012.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

BINOTTO, Suélen Giordana da Silva. Reflexões sobre a pesquisa LEEI no Rio Grande do Sul: políticas públicas de formação continuada para os docentes da educação infantil. 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/398600742_REFLEXOES SOBRE A PESQUISA: LEEI NO RIO GRANDE DO SUL POLITICAS PUBLICAS DE FORMACAO CONTINUADA PARAAS DOCENTES DA EDUCACAO INFANTIL. Acesso em: 25 fev. 2026.

Brasil. Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o programa “Leitura e Escrita na Educação Infantil” e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

Brasil. Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente. 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/718360/1/formacao-inicial-e-continuada-de-professores-e-a-identidade-docente-2.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). MEC e INEP contextualizam resultados do Censo Escolar 2024. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024#:~:text=Nesse%20contexto%2C%20a%20coordena%C3%A7%C3%A3o%20entre,est%C3%A3o%20matriculados%20em%20escolas%20municipais>. Acesso em: 30 jun. 2025.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jul. 2025.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-r-cp002-19/file>. Acesso em: 31 jul. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. Educação Infantil. [S.l.: s.n.], [20--]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>. Acesso em: 29 out. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mecweb-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 19 jul. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Educação Infantil: para uma formação de qualidade. v. 2. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CAPÍTULO 6

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Jadson Henrique Lopes Martins
Francisco de Oliveira Viana
Querlenilda Ferreira dos Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-682-D

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios no ensino de Geografia é fazer com que os conteúdos dialoguem com a realidade dos estudantes, permitindo que reconheçam o espaço onde vivem e compreendam as transformações sociais, culturais e ambientais ao seu redor. Apesar de avanços na educação geográfica, ainda são comuns práticas baseadas apenas na exposição de conceitos, pouco relacionadas ao cotidiano dos alunos, o que gera desmotivação e dificulta o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo.

Estudar Geografia significa compreender as relações que organizam o espaço, refletir sobre o papel das pessoas e dos lugares e perceber como o território é constantemente transformado por diferentes dinâmicas. Conforme aponta Santos (1996), compreender o espaço envolve reconhecer as interações humanas que constroem e transformam o território. Nesse sentido, o ensino da disciplina deve contribuir para que os estudantes aprendam a “ler” o mundo, analisando fenômenos e reconhecendo-se nas escalas local e global.

Em muitos municípios Brasileiros marcados por dificuldades sociais, econômicas e culturais, esses desafios se intensificam. Os professores buscam aproximar os conteúdos da vivência dos alunos, mas enfrentam obstáculos como a falta de materiais didáticos, limitações na formação continuada, salas superlotadas e infraestrutura precária. Esses fatores comprometem o desenvolvimento do raciocínio geográfico e dificultam a construção de um aprendizado

mais ativo.

Callai (2005) destaca a importância de o aluno compreender o lugar onde vive e conseguir relacioná-lo a contextos mais amplos, considerando a articulação constante entre o local e o global. Para isso, o ensino de Geografia precisa estimular a observação, o diálogo e a reflexão a partir das experiências reais dos estudantes. O uso de mapas, imagens, reportagens, debates e outros recursos contribui para aproximar os conteúdos do cotidiano e tornar as aulas mais significativas.

Cavalcanti (2013) ressalta que ensinar Geografia envolve o desenvolvimento do pensamento espacial crítico, possibilitando que os alunos compreendam o mundo a partir das relações entre sociedade e natureza. Nesse sentido, metodologias mais dinâmicas e o uso de recursos tecnológicos, como mapas digitais, plataformas interativas e ferramentas como o Google Earth, ampliam as possibilidades de aprendizagem e favorecem aulas mais contextualizadas.

Assim, promover uma aprendizagem significativa em Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental exige enfrentar desafios estruturais e pedagógicos, ao mesmo tempo em que se valorizam estratégias que aproximem os conteúdos da vida dos estudantes. Quando isso ocorre, a disciplina contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender o mundo e participar ativamente da sociedade.

Diante desse contexto, a pesquisa teve como objetivo compreender os principais desafios do ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e identificar possibilidades que favoreçam uma aprendizagem mais significativa. Para isso, analisou-se a percepção dos estudantes em relação à disciplina, considerando seu interesse, participação e dificuldades, bem como as práticas pedagógicas dos professores, os métodos utilizados e os obstáculos enfrentados no cotidiano escolar. A partir dessas análises, foi possível apontar estratégias capazes de tornar o ensino mais atrativo, contextualizado e próximo da realidade dos alunos.

DA ÁREA DE ESTUDO

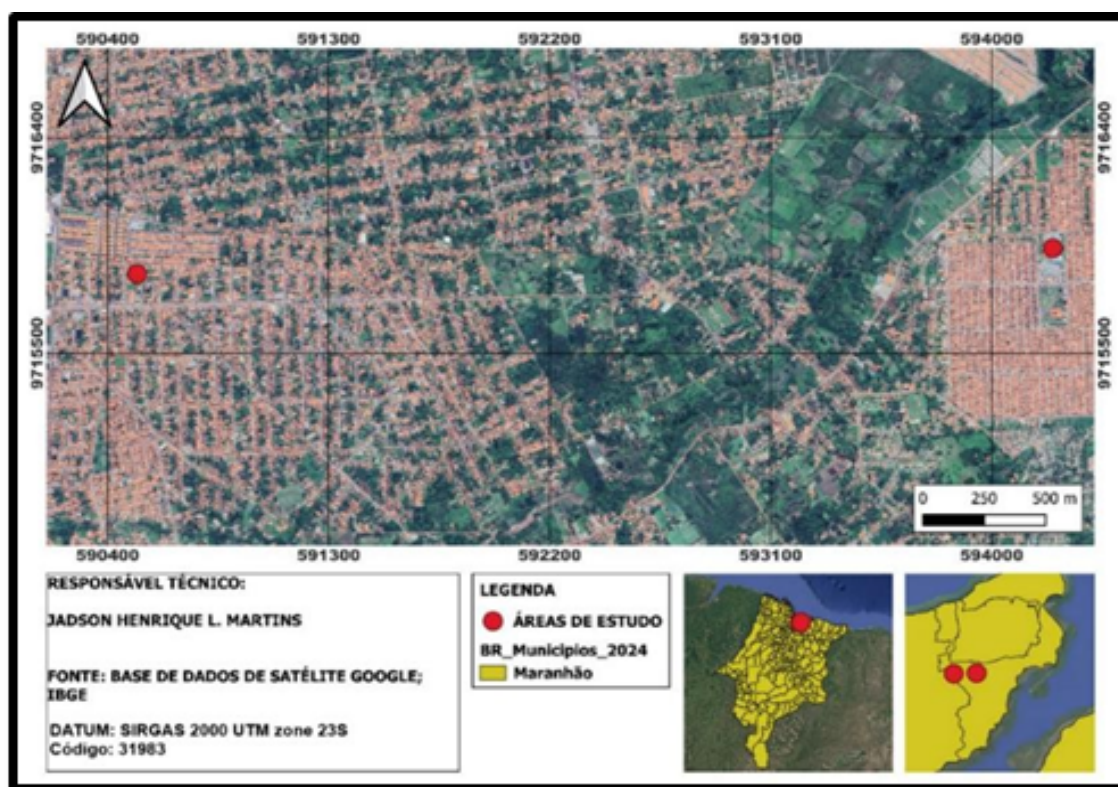
Este estudo adotou a abordagem dialética como perspectiva de análise, conforme Spósito (2003), fundamentada em Japiassu (1990), por sua capa-

cidade de problematizar a realidade educacional e evidenciar suas contradições. Essa abordagem permitiu analisar criticamente o ensino de Geografia, especialmente no que se refere à formação docente e à relação entre teoria e prática no contexto escolar.

A pesquisa possui caráter qualitativo, possibilitando a compreensão das percepções, experiências e dificuldades vivenciadas por professores e alunos no cotidiano escolar, conforme Minayo (2001). Essa perspectiva favoreceu a análise das metodologias utilizadas e das práticas pedagógicas no ensino de Geografia.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública municipal de São José de Ribamar/MA: a Escola Municipal José Fernandes Machado, localizada no bairro Jardim Tropical, e o Complexo Educacional Curiar Bilíngue, que está localizado no bairro Residencial Nova Terra. Essas duas instituições de ensino estão a aproximadamente quatro quilômetros de distância uma da outra e situadas em realidades socioeconômicas distintas, o que permitiu observar diferentes contextos escolares e favoreceu uma análise comparativa mais abrangente sobre o ensino de Geografia. As coordenadas geográficas das escolas são, respectivamente, - 2.57067, -44.18567 e -2.56999, -44.15237 (Figura 1).

Figura 1 - Localização das instituições de ensino onde a pesquisa foi realizada.



Elaboração: Henrique, 2025.

ENSINO DE GEOGRAFIA: ENTRE NOVOS E VELHOS DILEMAS

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a Geografia exerce papel central na formação de cidadãos críticos, ao oferecer fundamentos teóricos para a compreensão do espaço geográfico como resultado de processos sociais, históricos e políticos. Entretanto, a trajetória da disciplina na educação básica evidencia um constante embate entre práticas pedagógicas tradicionais e a necessidade de renovação metodológica.

Martins, Pedroso e Costa (2021) apontam que o ensino de Geografia precisa superar abordagens centradas na memorização de conteúdos e descrições, avançando para o desenvolvimento do raciocínio espacial e da consciência cidadã. Nessa perspectiva, o aprendizado torna-se mais significativo quando o aluno consegue relacionar os conceitos geográficos à sua realidade, compreendendo as relações entre o local e o global, conforme destacam Nascimento e Júnior (2021).

Apesar das discussões acadêmicas, ainda persiste nos anos finais do Ensino Fundamental uma prática marcada pelo repasse de informações, com o professor ocupando posição central e o aluno assumindo um papel passivo. Estudos indicam que esse modelo tradicional fragmenta os conteúdos, prioriza a memorização e dificulta a contextualização, resultando em um ensino pouco conectado à realidade dos estudantes e com reduzido potencial formativo.

Diante desse cenário, o principal desafio do ensino de Geografia é adequar-se às demandas contemporâneas, que exigem sujeitos capazes de pensar criticamente e compreender a complexidade do mundo. Isso implica articular teoria e prática, relacionando os conteúdos escolares às experiências vividas pelos alunos, como defende Cavalcanti (1998).

Martins, Pedroso e Costa (2021) reforçam a necessidade de uma mudança de enfoque, na qual o ensino de Geografia ultrapasse a preocupação com o conteúdo em si e passe a valorizar seus sentidos e finalidades. O trabalho com conceitos como território, lugar, paisagem e globalização, conforme Sousa (2021), amplia o caráter crítico da disciplina e transforma o conhecimento geográfico em instrumento de compreensão e intervenção na realidade.

Essa perspectiva dialoga com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que enfatiza o desenvolvimento do raciocínio geográfico por meio da comparação de espaços e da análise das transformações ao longo do tempo, demandando metodologias que tornem o aluno protagonista do processo de aprendizagem.

ENSINO DE GEOGRAFIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Estudos recentes evidenciam que o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental enfrenta desafios estruturais e pedagógicos significativos. Pesquisas realizadas por Weyner et al. (2019), Luz Neto (2019) e Santos e Nunes (2019) apontam que a precariedade das condições materiais das escolas, a escassez de recursos didáticos, a existência de turmas numerosas e o apoio pedagógico limitado dificultam a implementação de metodologias mais dinâmicas e participativas. Diante dessas limitações, muitos professores acabam recorrendo a práticas tradicionais, centradas no livro didático e na transmissão de conteúdos.

Nesse cenário, o desafio central do ensino de Geografia consiste em promover uma aprendizagem significativa, capaz de relacionar os conteúdos escolares à realidade vivenciada pelos estudantes. Conforme destaca Cavalcanti (2013), ensinar Geografia não se restringe ao trabalho com conceitos, mas envolve o desenvolvimento do pensamento espacial crítico, que possibilita ao aluno interpretar, compreender e transformar o espaço em que vive. Para isso, torna-se necessário superar a lógica expositiva e conteudista ainda predominante em muitas escolas.

A transformação das práticas pedagógicas exige que o professor reflita constantemente sobre sua atuação e adote metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos. Autores como Libâneo (2006) e Castellar e Vilhena (2010) defendem uma postura docente inovadora, na qual a sala de aula se configura como um espaço de diálogo, investigação e construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva valoriza o protagonismo discente e contribui para tornar o ensino mais significativo e conectado às demandas contemporâneas.

Entre as estratégias pedagógicas que têm se mostrado eficazes nesse processo, destacam-se o uso de atividades lúdicas, jogos, simulações, debates, trabalhos em grupo, projetos interdisciplinares, estudos do local e trabalhos de campo. Tais práticas favorecem a assimilação dos conteúdos, estimulam o interesse dos estudantes e contribuem para o desenvolvimento de uma postura crítica diante das questões sociais e espaciais.

O uso de tecnologias digitais também amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem em Geografia. Ferramentas como mapas digitais, imagens de satélite, aplicativos de geolocalização e plataformas interativas tornam as aulas mais dinâmicas e favorecem a compreensão de fenômenos espaciais complexos. Vesentini (2004) ressalta que a incorporação de recursos audiovisuais e interativos aproxima os conteúdos da experiência cotidiana dos alunos, tornando-os mais significativos. Essa perspectiva dialoga com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que incentiva o uso de metodologias diversificadas e recursos digitais, considerando as realidades locais e as demandas da sociedade contemporânea.

Dessa forma, ao articular teoria e prática, o ensino de Geografia pode cumprir sua função social de formar sujeitos críticos, capazes de compreender as dinâmicas espaciais e intervir de forma consciente no mundo em que vivem.

PARA ALÉM DA TEORIA, A PRÁXIS: COMPLEXIDADES NO ENSINO DE GEOGRAFIA COM BASE EM UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR (MA)

Os desafios que afetam a qualidade do ensino de Geografia na rede municipal de São José de Ribamar vão muito além da simples escolha de uma metodologia. Eles estão profundamente ligados a questões materiais e estruturais que marcam o cotidiano escolar.

Muitos professores relataram dificuldades básicas, como a falta de cadernos, canetas e lápis por parte dos alunos, além da ausência de recursos tecnológicos nas escolas. Esse cenário cria obstáculos significativos para a adoção das “Estratégias Inovadoras de Ensino” defendidas por Libâneo (2006, p. 49, *apud* Martins et al., 2022, p. 177). Em um ambiente com tantas limitações, promover

uma aprendizagem significativa que exige dinamismo, participação e contextualização torna-se um grande desafio diário.

Embora seja fundamental relacionar o conteúdo às realidades vividas pelos estudantes, como destaca Cavalcanti (1998), a falta de suporte material e logístico muitas vezes empurra o professor para estratégias fragmentadas. Isso acaba reforçando uma “geografia de decoreba”, dificultando o desenvolvimento de práticas lúdicas e ativas que demandam tempo, planejamento e recursos.

Ao examinarmos os dados obtidos nas duas instituições de ensino analisadas, fica claro que os estudantes, em sua maioria, têm uma visão favorável da Geografia, mesmo que o entusiasmo oscile entre um simples “gostar” e um “gostar razoavelmente”. No Curiar Bilíngue, dos 43 alunos que participaram, a maioria expressa satisfação com a matéria, considerando-a essencial ou muito essencial para seu desenvolvimento.

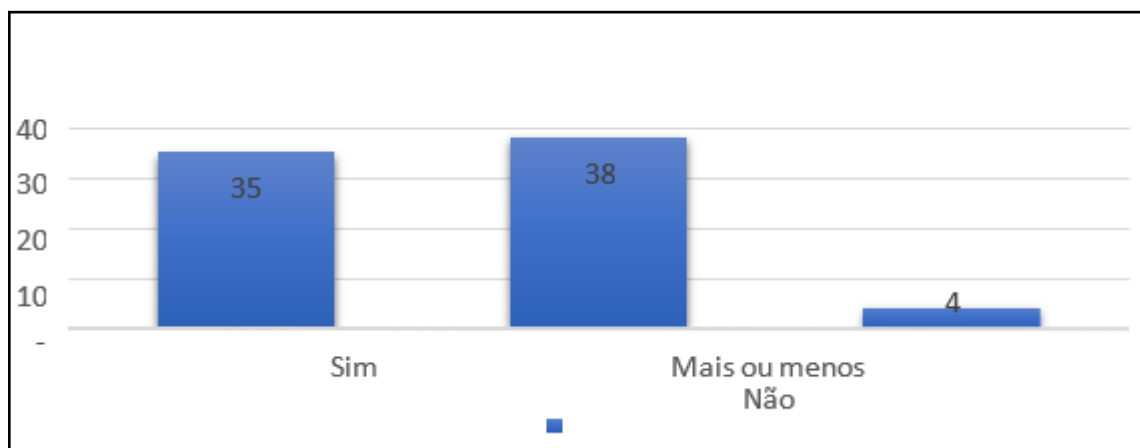
As abordagens pedagógicas mais apreciadas por essa turma são as atividades práticas realizadas fora da sala, seguidas pelas aulas tradicionais, materiais audiovisuais e projetos em equipe. As maiores dificuldades apontadas estão relacionadas ao entendimento do conteúdo, embora muitos alunos tenham admitido não conseguir identificar seus próprios desafios.

Em todas as falas, percebe-se que o que os alunos pensam e o que os professores consideram necessário se complementam, confirmando o que Freire (1996) afirma: para compreender o ato de ensinar, é preciso olhar tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Dessa forma, os dados revelam não apenas problemas de estrutura e de metodologia, mas também oportunidades que podem ser aproveitadas para tornar a Geografia mais valorizada nas escolas pesquisadas.

A pesquisa foi realizada com 77 (setenta e sete) alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental distribuídos entre o Complexo Educacional Curiar Bilíngue e a Escola Municipal José Fernandes Machado, ambas localizadas no município de São José de Ribamar/MA.

Ao serem questionados sobre o interesse pela disciplina, 35 alunos (45,5%) afirmaram gostar de estudar Geografia, enquanto 38 (49,4%) responderam “mais ou menos” e apenas 4 (5,1%) declararam não gostar (**Gráfico 1**).

Gráfico 1 – Interesse dos alunos pela disciplina de Geografia



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Quando questionados sobre seu interesse pela disciplina, 45,5% afirmaram gostar de estudá-la, enquanto 49,4% responderam que gostam “mais ou menos” e apenas 5,1% disseram não gostar. Esses números indicam que, apesar de não haver rejeição à matéria, muitos alunos também não demonstram grande entusiasmo, revelando um envolvimento apenas moderado com os conteúdos.

Esses dados mostram que o problema não está simplesmente no desinteresse dos alunos, mas sim na necessidade de tornar as aulas mais atrativas e conectadas com a realidade deles. O fato de quase metade dos estudantes adotar uma postura neutra sugere que as estratégias utilizadas em sala talvez ainda não estejam conseguindo despertar a curiosidade e o engajamento que favorecem uma aprendizagem mais efetiva. Assim, os resultados reforçam a importância de repensar as práticas pedagógicas, buscando metodologias mais dinâmicas, interativas e contextualizadas, capazes de transformar esse interesse moderado em motivação real e contribuir para um ensino de Geografia mais envolvente e significativo.

Quanto as atividades consideradas mais atrativas pelos alunos, as atividades práticas fora da sala de aula e os trabalhos em grupo e debates foram os tipos de aula mais citados, ambos com 22 respostas (28,6%), seguidos das aulas com vídeos, imagens e mapas digitais (22,1%) e das aulas expositivas tradicionais (20,7%) (**Gráfico 2**).

Gráfico 2 - Tipos de aulas preferidos pelos alunos

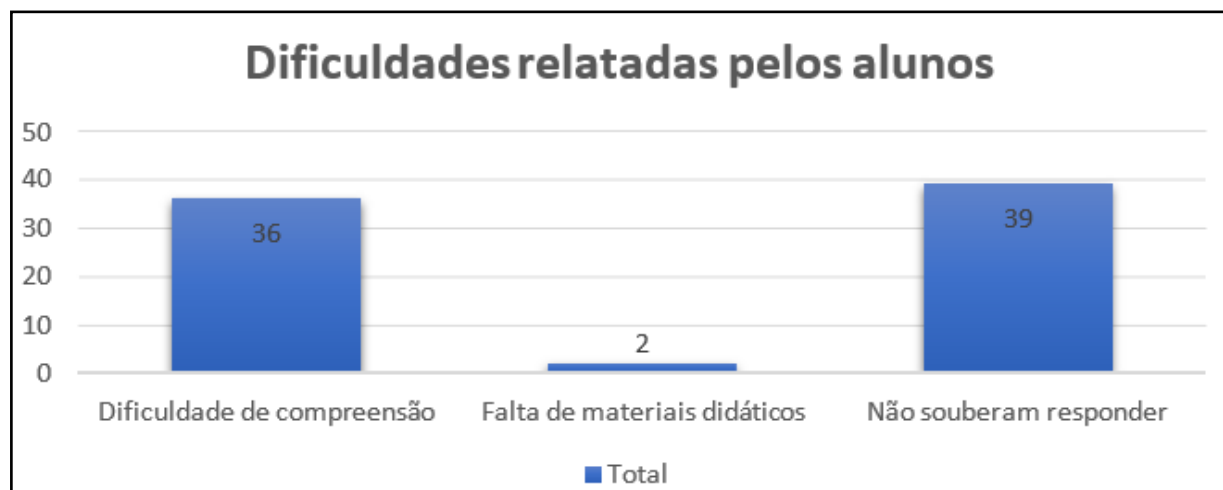


Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Somando as três primeiras opções, 73,3% dos alunos indicam preferência por aulas dinâmicas, participativas e com uso de recursos visuais, o que evidencia o desejo por metodologias mais ativas e envolventes. Em outras palavras, os estudantes não desejam apenas ouvir ou memorizar informações; eles querem construir conhecimento, interagir, explorar situações práticas e utilizar recursos que facilitem a compreensão e tornem o aprendizado mais significativo. Essa tendência reforça a importância de metodologias que transformem a sala de aula em um espaço de investigação, experimentação e protagonismo estudantil.

No que diz respeito às dificuldades para aprender Geografia, a principal queixa está relacionada à compreensão dos conteúdos teóricos, mencionada por 36 estudantes (46,8%). Outros 2 (2,6%) apontaram a falta de materiais didáticos, enquanto 39 (50,6%) afirmaram não saber responder (**Gráfico 3**).

Gráfico 3 - Dificuldades relatadas pelos alunos



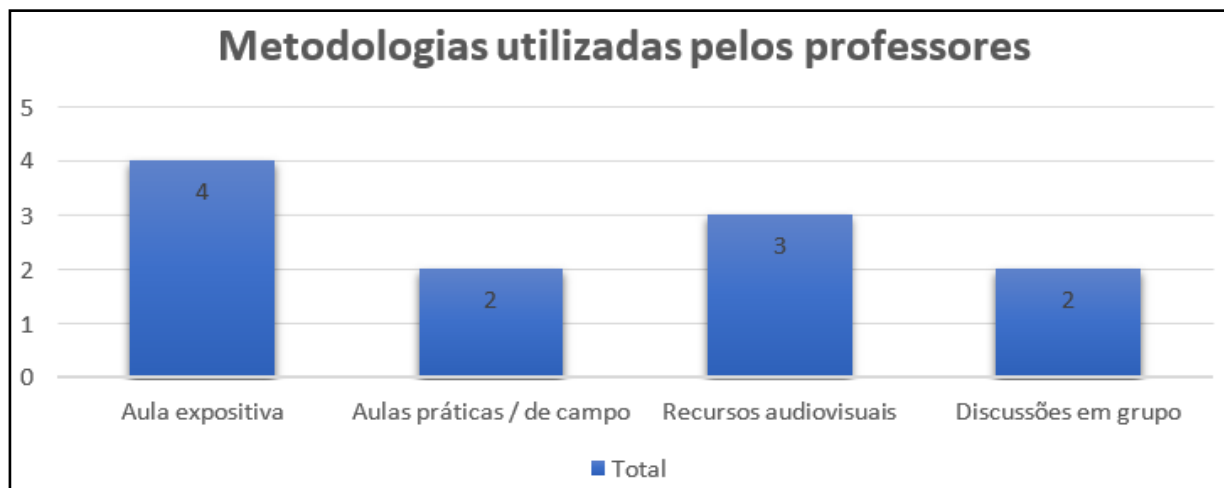
Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Observando o gráfico, nota-se a predominância da dificuldade de compreensão reforça que muitos estudantes ainda enfrentam barreiras na interpretação conceitual e linguagem técnica da disciplina.

A pesquisa também contou com a participação de quatro professores de Geografia, e todos eles (100%) afirmaram considerar a disciplina fundamental para a formação dos alunos. Na percepção desses docentes, a Geografia ajuda o estudante a entender melhor o espaço onde vive, as dinâmicas da sociedade, as relações entre as pessoas e as transformações que ocorrem no mundo, contribuindo para uma formação mais crítica e cidadã.

Em relação às metodologias de ensino, os resultados mostram que as aulas expositivas ainda são as mais utilizadas, aparecendo na prática de todos os professores (100%). Isso revela que o modelo tradicional com o professor explicando e o aluno ouvindo continua bastante presente nas escolas. Além disso, 75% dos docentes afirmaram usar recursos audiovisuais, como vídeos e apresentações, numa tentativa de tornar as aulas mais envolventes e interessantes (**Gráfico 4**).

Gráfico 4- Metodologias utilizadas pelos professores



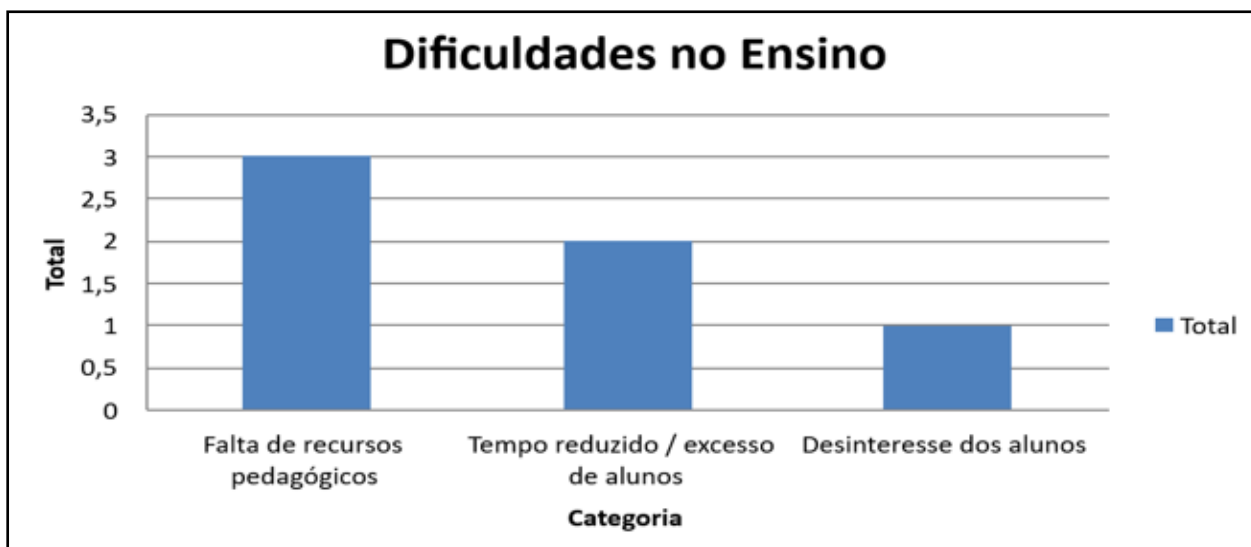
Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Metade dos professores (50%) também utiliza discussões em grupo, que são importantes para estimular o diálogo, a participação e o pensamento crítico dos estudantes. Outros 50% mencionaram realizar aulas práticas ou de campo, práticas que aproximam o conteúdo da vivência dos alunos e tornam o aprendizado mais concreto.

Sobre os materiais mais utilizados, os livros e mapas ainda aparecem como os recursos mais frequentes (75%), reforçando o peso das ferramentas tradicionais no ensino de Geografia. Já os recursos digitais são usados por 50% dos professores, indicando que existe um movimento de inclusão de novas tecnologias, mas esse avanço ocorre de forma gradual. Assim, percebe-se um momento de transição: novas práticas começam a surgir, mas ainda convivem fortemente com os métodos tradicionais.

Os resultados da pesquisa mostram, de forma clara, os principais desafios que os professores enfrentam no dia a dia da escola. Esses desafios envolvem tanto problemas de estrutura quanto questões de comportamento que acabam afetando diretamente o trabalho em sala de aula. No caso das limitações estruturais, elas aparecem na falta de materiais pedagógicos, em espaços inadequados e em condições físicas que não favorecem o desenvolvimento das atividades. Já as limitações relacionadas ao comportamento dizem respeito ao desinteresse, à pouca participação e a atitudes dos alunos que acabam dificultando o andamento das aulas (**Gráfico 5**).

Gráfico 5 - Dificuldades enfrentadas pelos professores



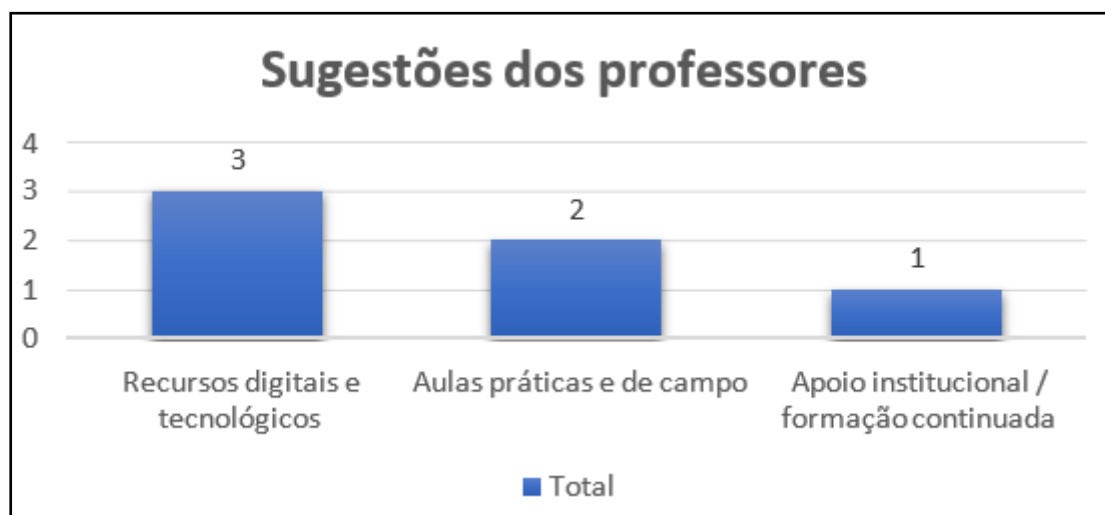
Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Esses fatores demonstram que limitações estruturais e comportamentais comprometem a efetividade das práticas pedagógicas.

As sugestões dos professores para melhorar o ensino de Geografia apontam para três necessidades principais. O mais destacado é o investimento em recursos digitais, mencionado por 75% dos docentes. Isso indica que a maioria reconhece o quanto as tecnologias podem enriquecer as aulas, seja com computadores, tablets, softwares educativos, acesso à internet ou ferramentas interativas que deixem o aprendizado mais dinâmico e conectado com o cotidiano dos alunos. Esses recursos ajudam na visualização de mapas, imagens, dados e fenômenos geográficos, ampliando as formas de compreensão dos conteúdos.

Outro ponto ressaltado por metade dos professores (50%) é a ampliação das aulas práticas e das atividades de campo. Essa sugestão evidencia que muitos docentes entendem que a Geografia se aprende também fora da sala de aula, por meio de experiências diretas com o ambiente. Visitas a diferentes espaços, como áreas urbanas, rurais, rios, praias ou outros locais, permitem que os alunos façam relações reais entre o que estudam e o mundo ao seu redor, tornando o aprendizado mais significativo (**Gráfico 6**).

Gráfico 6 - Sugestões dos professores para melhoria do ensino



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Além disso, 25% dos professores apontaram a necessidade de mais oportunidades de formação continuada. Isso mostra que parte dos docentes sente falta de cursos, capacitações e momentos de atualização que os ajudem a aprimorar suas práticas, acompanhar mudanças e se adaptar a novas metodologias e tecnologias. A formação continuada é fundamental para que o professor cresça profissionalmente e acompanhe as transformações que acontecem no campo educacional.

No geral, as sugestões reforçam que a melhora na qualidade do ensino passa por três pilares: infraestrutura adequada, apoio pedagógico e atualização constante dos profissionais. Em outras palavras, para que a inovação realmente chegue às salas de aula, é necessário investir em condições materiais, oferecer suporte aos professores e garantir que tenham acesso a formação contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender os desafios da articulação entre teoria e prática no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como recorte o município de São José de Ribamar (MA). Os resultados evidenciam que, embora professores e alunos reconheçam a importância da disciplina, ainda persistem obstáculos que dificultam a integração entre o conhecimento teórico e as experiências práticas no cotidiano escolar.

A análise dos questionários aplicados a 77 alunos e quatro professores revelou um cenário marcado por contrastes. A Geografia é valorizada pelos estudantes, com altos índices de interesse e reconhecimento de sua relevância. No entanto, as práticas pedagógicas permanecem majoritariamente tradicionais. Todos os professores relataram utilizar aulas expositivas, enquanto apenas uma parcela reduzida dos alunos demonstrou preferência por esse formato, evidenciando um distanciamento entre as metodologias adotadas e as expectativas discentes.

Os dados indicam que o principal desafio do ensino de Geografia reside na dificuldade de articular teoria e prática. Apesar do reconhecimento da importância do conteúdo, a predominância de metodologias tradicionais contribui para a desmotivação dos alunos. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de ampliar o uso de metodologias ativas, como aulas de campo, jogos educativos, mapas interativos, recursos digitais e ferramentas como o Google Earth, capazes de estimular a participação e o pensamento crítico.

A pesquisa também apontou limitações institucionais que interferem na inovação pedagógica, como a falta de materiais didáticos, infraestrutura inadequada, turmas numerosas, pouco tempo para planejamento e escassez de formação continuada. Ainda assim, professores e alunos demonstraram interesse comum em tornar as aulas mais dinâmicas, práticas e conectadas à realidade vivida.

Compreendemos o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, conclui-se que os desafios do ensino de Geografia no município analisado se manifestam em três dimensões principais: epistemológica, ao exigir a superação da memorização em favor da compreensão do espaço como construção social; pedagógica, ao demandar metodologias que promovam o protagonismo discente; e institucional, relacionada à necessidade de investimentos em infraestrutura, recursos e valorização docente.

Os resultados reforçam a importância do fortalecimento da relação entre escola, território e comunidade, por meio de aulas de campo, projetos interdisciplinares e uso de tecnologias digitais, como estratégias que favorecem uma aprendizagem significativa. Valorizar o contexto local e as experiências

dos estudantes mostra-se fundamental para tornar o ensino de Geografia mais próximo, crítico e transformador.

Dessa forma, a superação dos desafios identificados exige ações articuladas entre políticas públicas, formação docente e práticas escolares reflexivas. O ensino de Geografia só poderá cumprir plenamente sua função social quando teoria e prática estiverem integradas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar o espaço em que vivem.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** [recurso eletrônico]. Brasília: MEC, 2017.

CACETE, Núria H.; PAGANELLI, Tomoko I.; PONTUSCHKA, Nídia N. **Para ensinar e aprender Geografia**. 2009.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** [recurso eletrônico] Terra Livre , n. 16, p. 133-152, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo. Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, p. 83-134, 2000.

Cavalcanti, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos: o desafio da geografia escolar** [recurso eletrônico]. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

JUNIOR, Jorge Rodrigues Ataide, Maria José Duarte de Amorim, and Marinalva Ferreira do Nascimento. **“Holograma: uma linguagem inovadora para o ensino da cartografia escolar.”** Revista Geoaraguaia–ISSN 11.2 (2021): 166.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia Crítica: alguns obstáculos e questões a enfrentar no ensino-aprendizagem de Geografia** [recurso eletrônico]. Boletim Gaúcho de Geografia, v. 28, n. 1, 2002.

LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JUNIOR, Celso Francisco (org.). **Educação remota em tempos de pandemia** [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2021. E-book. ISBN 978-65-89499-25-1. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/>. Acesso em: 13 nov. 2025.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. **Os desafios da prática educativa do professor de Geografia no desenvolvimento do raciocínio geográfico** [recurso eletrônico]. Revista Ensino de Geografia (Recife), Recife, v. 2, n. 3, p. 19–27, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.38187/regeo2019.v2n3id243161>. Acesso em: 24 out. 2025.

MARTINS, Fernanda Pereira; PEDROSO, Leonardo Batista; COSTA, Rildo Aparecido (org.). **Geografia em foco: teorias e práticas** [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2021. E-book. ISBN 978-65-89499-26-8. DOI: 10.37008/978-65-89499-26-8.16.02.2.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde**. Revista Brasileira de saúde materno infantil, v. 1, p. 91-102, 2001.

PIMENTA, S. G. **Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura** [recurso eletrônico]. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; Oliveira, M. R. N. S. (orgs.). Alternativas do ensino de didática. Campinas: Papirus, 1997.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção** [recurso eletrônico]. São Paulo: Hucitec, 1996.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico** [recurso eletrônico]. São Paulo: UNESP, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula** [recurso eletrônico]. São Paulo: Libertad, 1995.

VIANA, Francisco de Oliveira. **A questão curricular na formação de professores de Geografia: repensando paradigmas e o diálogo entre universidade e escola** [recurso eletrônico]. 2022. 94 f. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

CAPÍTULO 7

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRÁTICAS, DESAFIOS E SENTIDOS NAS NARRATIVAS DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE – CAMPUS ARACAJU

Marília Silva Dias

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-E

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) Brasileira constitui-se historicamente como campo de disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas. Desde suas origens, a educação profissional esteve marcada pela dualidade estrutural que separava formação intelectual e formação técnica, reservando à classe trabalhadora um ensino voltado predominantemente à execução de tarefas. A criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, institucionalizada pela Lei nº 11.892/2008, representou um movimento de reconfiguração desse modelo, reafirmando a integração entre formação geral e formação técnica sob o princípio da formação integral e incluindo a educação superior tecnológica.

Autores como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005) defendem que a EPT deve superar a lógica do adestramento para o mercado, assumindo o trabalho como princípio educativo e articulando ciência, cultura e tecnologia na formação omnilateral dos sujeitos. Nessa perspectiva, a educação profissional não pode restringir-se à qualificação técnica, mas deve possibilitar a compreensão crítica dos processos produtivos e das relações sociais que os estruturam.

Entretanto, mesmo no interior desse projeto formativo, persistem tensões que atravessam o currículo, especialmente no Ensino Médio Técnico

Integrado. A recente implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconfigura expectativas em torno das áreas do conhecimento, enfatizando competências e habilidades, o que pode reforçar leituras pragmatistas do currículo. No caso do ensino de língua estrangeira, essa conjuntura pode intensificar a tendência à instrumentalização, compreendendo a língua como ferramenta utilitária voltada à empregabilidade e à comunicação funcional.

Todavia, a Linguística Aplicada contemporânea problematiza tais reduções. Para Kanavillil Rajagopalan (2003), o ensino de línguas é atravessado por dimensões ideológicas e políticas, sendo impossível concebê-lo como prática neutra. De modo semelhante, Luiz Paulo da Moita Lopes (2006) propõe uma Linguística Aplicada indisciplinar, comprometida com questões éticas e sociais e atenta às relações entre linguagem, identidade e poder. Sob essa ótica, ensinar língua estrangeira na EPT implica disputar sentidos sobre internacionalização, cidadania, globalização e inclusão social.

Além disso, conforme argumenta Brian Street (1984), os letramentos devem ser compreendidos como práticas sociais situadas, e não apenas como aquisição de habilidades técnicas. Assim, o ensino de línguas na educação profissional pode tanto reforçar modelos instrumentais quanto promover letramentos críticos que ampliem a participação social dos estudantes em contextos globais e interculturais.

Compreender como essas tensões se materializam na prática docente exige deslocar o foco para a experiência vivida pelos professores. A pesquisa narrativa, conforme desenvolvida por Jean Clandinin e Michael Connelly (2000), entende a docência como experiência situada nas dimensões da temporalidade, da sociabilidade e do lugar. Ao narrar suas trajetórias e práticas, os docentes constroem significados e reorganizam sua identidade profissional. Para Jerome Bruner (1990), a narrativa é um modo privilegiado de organização da experiência humana, permitindo que sujeitos atribuam coerência a eventos marcados por tensões e ambiguidades. Já Paul Ricoeur (1991) destaca que a identidade narrativa emerge da dialética entre mesmidade e ipseidade, sendo continuamente (re)configurada no tempo.

No contexto do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju, o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio Técnico Integrado situa-se nesse campo de forças. De um lado, demandas por alinhamento às áreas técnicas e às exigências do mundo do trabalho; de outro, o compromisso institucional com a formação integral. As narrativas de docentes de inglês e espanhol revelam como esses profissionais negociam legitimidade curricular, constroem práticas interdisciplinares e resistem a leituras reducionistas da disciplina.

Dessa forma, este artigo analisa as narrativas de professores de língua estrangeira do IFS, campus Aracaju, buscando compreender como constroem sentidos para sua atuação na EPT, enfrentam desafios institucionais e articulam práticas pedagógicas que integram letramentos profissionais e formação crítica. Ao privilegiar a dimensão narrativa, o estudo contribui para evidenciar que o ensino de línguas na educação profissional não ocupa posição periférica, mas constitui espaço estratégico de disputa curricular, produção identitária e afirmação da formação integral.

METODOLOGIA, PARTICIPANTES E ANÁLISE DE DADOS

Abordagem Teórico-Metodológica

Este estudo se insere no paradigma qualitativo, de natureza interpretativista, ancorado na perspectiva da pesquisa narrativa. Parte-se do pressuposto de que a experiência docente não é um dado objetivo a ser medido, mas um fenômeno vivido, interpretado e reconstruído, discursivamente. Conforme argumentam Jean Clandinin e Michael Connelly (2000), a pesquisa narrativa compreende a experiência como fenômeno situado nas dimensões da temporalidade, da sociabilidade e do lugar, sendo a narrativa o meio pelo qual os sujeitos organizam e significam o vivido.

A opção por essa abordagem relaciona-se diretamente ao percurso investigativo desenvolvido em minha tese de doutorado, na qual a análise das narrativas docentes constitui eixo central para compreender como políticas curriculares são recontextualizadas na prática pedagógica. Nesse sentido, o presente recorte volta-se, especificamente, ao ensino de língua estrangeira na Educação

Profissional e Tecnológica (EPT), aprofundando as questões emergentes acerca da identidade docente e da disputa simbólica no currículo.

Inspirada também na hermenêutica narrativa de Paul Ricoeur (1991), a análise considera que narrar implica configurar a experiência em forma de enredo (*emplotment*), articulando eventos dispersos em uma totalidade significativa. Assim, as entrevistas não são tratadas como simples relatos factuais, mas como construções discursivas por meio das quais os docentes interpretam suas trajetórias e produzem sentidos sobre suas atuações na EPT.

CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Sergipe (IFS), Campus Aracaju, instituição que oferta cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em diferentes áreas tecnológicas.

Participaram do estudo docentes de língua inglesa e espanhola que atuam no Ensino Médio Técnico Integrado. Os critérios de seleção incluíram:

- Experiência mínima de dois anos na EPT;
- Atuação em turmas integradas;
- Disponibilidade para participação voluntária na pesquisa.

Foram entrevistados cinco docentes (três de inglês e dois de espanhol), com trajetórias formativas diversas, incluindo experiências anteriores em escolas regulares e redes privadas. Essa diversidade permitiu observar deslocamentos identitários e adaptações pedagógicas decorrentes do ingresso na EPT.

Para preservar o anonimato, os participantes foram identificados por pseudônimos ao longo do texto.

PRODUÇÃO DE DADOS

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas narrativas semiestruturadas, realizadas individualmente, com duração média de 60 a 90 minutos. As entrevistas foram gravadas em áudio, mediante consentimento livre e esclarecido dos participantes, e posteriormente transcritas integralmente.

As questões suleadoras¹ buscaram estimular relatos amplos, tais como:

- Como foi sua entrada na EPT?
- Como você percebe o lugar da língua estrangeira no currículo técnico?
- Quais desafios enfrenta em sua prática?
- Como articula sua disciplina às áreas técnicas?
- Que sentidos atribui ao seu trabalho na EPT?

O objetivo não foi obter respostas objetivas, mas possibilitar que os docentes narrassem experiências significativas, episódios marcantes e processos de transformação profissional.

PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DE DADOS

A análise seguiu uma perspectiva hermenêutico-narrativa, combinando elementos da análise temática com a compreensão estrutural do enredo narrativo. O processo ocorreu em quatro etapas:

1. Leitura compreensiva

Realizou-se leitura integral das transcrições, buscando apreender o sentido global das narrativas.

2. Identificação de núcleos de significado

Foram mapeados temas recorrentes, tais como: hierarquização curricular, instrumentalização da língua, integração interdisciplinar, reconstrução identitária e formação integral.

3. Análise do enredo narrativo

Inspirada em Donald Polkinghorne (1995), a análise considerou como os docentes organizavam eventos em sequência, identificando: situações de ruptura (ingresso na EPT), conflitos (necessidade de justificar a disciplina), estratégias de resolução (integração curricular), processos de ressignificação profissional.

¹ utilizo o termo “suleadoras” por adotar uma postura associada à Linguística Aplicada Suleada, baseada nos estudos de Matos e Silva Júnior (2022)

4. Interpretação teórica

Os núcleos emergentes foram articulados ao referencial teórico da EPT, da Linguística Aplicada e da pesquisa narrativa, buscando compreender como as narrativas revelam disputas simbólicas e negociações identitárias.

VALIDADE INTERPRETATIVA

Em pesquisas narrativas, a validade não se fundamenta em generalização estatística, mas na coerência interpretativa e na densidade analítica. Conforme defendem Jean Clandinin e Michael Connelly (2000), o rigor está na fidelidade à experiência vivida e na transparência do processo analítico.

Foram adotadas as seguintes estratégias:

- Devolutiva parcial aos participantes para validação interpretativa;
- Triangulação teórica (EPT, Linguística Aplicada e Narrativa);
- Registro reflexivo da pesquisadora sobre sua posição no campo, considerando que esta investigação dialoga com o percurso desenvolvido em minha tese.

Reconhece-se, portanto, que a análise é situada e interpretativa, marcada também pela posição da pesquisadora como docente e investigadora no campo da Educação Profissional e Tecnológica.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa respeitou os princípios éticos aplicáveis a estudos com seres humanos, garantindo o consentimento livre e esclarecido, o anonimato dos participantes, bem como o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A FORMAÇÃO INTEGRAL

O interesse por investigar o ensino de língua estrangeira na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) emerge diretamente das inquietações teóricas e empíricas desenvolvidas em minha tese de doutorado, cujo foco incide sobre

a relação entre políticas curriculares, identidade docente e práticas pedagógicas no contexto da Rede Federal, em virtude da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao analisar narrativas de professores acerca da implementação de diretrizes curriculares e das reconfigurações institucionais recentes, tornou-se evidente que o ensino de línguas ocupa um espaço particularmente tensionado na EPT, demandando investigação específica.

Historicamente, a educação profissional Brasileira foi estruturada sob a lógica da dualidade, separando formação técnica e formação propedêutica. Conforme argumentam Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005) e já mencionado anteriormente, essa cisão produziu um modelo que destinava à classe trabalhadora uma formação pragmática e instrumental, limitando seu acesso aos saberes científicos e culturais mais amplos. A proposta do Ensino Médio Técnico Integrado, consolidada na Rede Federal, busca justamente superar essa fragmentação, defendendo o trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral como horizonte político-pedagógico.

Entretanto, mesmo sob a perspectiva integradora, persistem hierarquizações curriculares que posicionam determinadas disciplinas como centrais e outras como periféricas. No contexto investigado do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju, as narrativas docentes revelam que o ensino de língua estrangeira frequentemente necessita afirmar sua legitimidade diante da centralidade atribuída às áreas técnicas.

Maria, professora de língua inglesa e participante desta pesquisa, relata: “Quando cheguei ao campus, ouvi de alguns colegas que o importante mesmo eram as disciplinas técnicas. O inglês era visto como complemento. Eu precisei mostrar, na prática, que a língua atravessa a formação técnica”

Esse enunciado evidencia o que Pierre Bourdieu (1989) denominaria de disputa simbólica no campo educacional: diferentes áreas competem por reconhecimento e capital simbólico no interior da instituição. A língua estrangeira, nesse cenário, precisa constantemente justificar sua pertinência.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular intensifica essas tensões ao reorganizar expectativas em torno de competências e habilidades. Embora a BNCC reconheça a importância do ensino de línguas para a for-

mação cidadã e intercultural, a ênfase em competências pode reforçar leituras utilitaristas quando articulada às demandas da EPT. Como aponta Stephen Ball (1994), políticas curriculares são sempre recontextualizadas na prática, sendo reinterpretadas pelos sujeitos que as implementam.

No campo da Linguística Aplicada, Kanavillil Rajagopalan (2003) argumenta que o ensino de línguas é inevitavelmente político, pois envolve disputas sobre identidade, pertencimento e poder. De forma convergente, Luiz Paulo da Moita Lopes (2006) sustenta que a linguagem é espaço de construção identitária e de negociação social, o que amplia a compreensão do ensino de línguas para além da aquisição de estruturas gramaticais.

As narrativas docentes analisadas nesta pesquisa ilustram essa complexidade. Nesse sentido, o professor de espanhol, Marcos, afirma: “Não quero que meus alunos aprendam espanhol só para ler manual de máquina. Quero que eles entendam que fazem parte de uma América Latina diversa, que podem circular por outros espaços.”

Essa fala dialoga diretamente com a noção de letramentos como práticas sociais defendida por Brian Street (1984), ao deslocar o foco da habilidade técnica para a participação social e cultural.

A perspectiva narrativa, conforme desenvolvida por Jean Clandinin e Michael Connelly (2000), permite compreender essas falas como construções identitárias situadas. Ao narrar suas práticas, os docentes não apenas descrevem metodologias, mas organizam experiências, atribuem coerência às tensões vividas e constroem uma identidade profissional no interior da EPT. Para Jerome Bruner (1990), a narrativa é forma privilegiada de produção de significado. Para Paul Ricoeur (1991), é na narrativa que o sujeito articula permanência e mudança na constituição de si.

Ana, também docente de língua espanhola, relata: “Eu precisei reconstruir minha prática. Não dava para usar o mesmo planejamento que eu usava em escola regular. Aqui, os alunos querem ver sentido no que aprendem.”

Essa afirmação evidencia um processo de reconfiguração identitária. O ingresso na EPT demanda deslocamentos epistemológicos e pedagógicos, exigindo que o professor articule letramentos profissionais e formação crítica.

Assim, o interesse por este estudo, que se desdobra da investigação mais ampla desenvolvida em minha tese de doutorado, reside em compreender como professores de língua estrangeira, atuantes no Ensino Médio Técnico Integrado do IFS, campus Aracaju, negociam sentidos, enfrentam hierarquizações curriculares e constroem práticas que dialogam com a formação integral defendida pela EPT. Ao privilegiar suas narrativas, busca-se evidenciar que o ensino de línguas, longe de ocupar posição marginal, constitui espaço estratégico de disputa curricular, produção identitária e afirmação de um projeto formativo emancipatório.

DISPUTA SIMBÓLICA PELO RECONHECIMENTO CURRICULAR

A análise das narrativas evidencia que o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju, insere-se em um campo de disputas simbólicas no interior do currículo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tal disputa não se manifesta apenas na distribuição da carga horária ou na organização da matriz curricular, mas, sobretudo, na hierarquização implícita dos saberes, que tende a posicionar as disciplinas técnicas como centrais e as da formação geral como periféricas.

Essa dinâmica pode ser compreendida à luz do conceito de campo de Pierre Bourdieu (1992), segundo o qual os espaços sociais são arenas de luta por capital simbólico e legitimidade. No interior do campo escolar, diferentes áreas do conhecimento disputam reconhecimento, prestígio e centralidade curricular. No contexto da EPT, onde a identidade institucional historicamente se vincula à formação técnica, a língua estrangeira precisa constantemente afirmar seu valor formativo.

Joana, professora de inglês, relata: “Às vezes parece que precisamos provar que nossa disciplina tem utilidade. Já ouvi que o importante mesmo é a parte técnica, porque é isso que vai garantir o emprego do aluno.” Essa fala revela não apenas uma percepção individual, mas um enredo recorrente nas narrativas analisadas: a necessidade de justificar a existência da disciplina diante de uma racionalidade produtivista. A lógica da empregabilidade, intensificada pelas reformas curriculares contemporâneas, tende a reforçar o que Stephen

Ball (2001) denomina cultura da performatividade, na qual o valor das práticas educativas passa a ser medido por sua eficiência, produtividade e alinhamento às demandas do mercado.

Essa tensão dialoga diretamente com as discussões desenvolvidas em minha tese de doutorado, que investiga como políticas curriculares, especialmente a Base Nacional Comum Curricular, são reinterpretadas pelos docentes e impactam a construção de sua identidade profissional. Embora a BNCC (2018) reconheça a importância do ensino de línguas para a formação intercultural e cidadã, sua ênfase em competências pode ser recontextualizada, no âmbito da EPT, como exigência de funcionalidade e aplicabilidade imediata.

Nesse sentido, a disputa simbólica pelo reconhecimento curricular da língua estrangeira articula-se a um embate mais amplo entre duas concepções de formação: uma instrumental, voltada à adaptação ao mercado, e outra omnilateral, comprometida com a formação humana integral. Conforme argumentam Gaudêncio Frigotto (2001), Maria Ciavatta (2005) e Marise Ramos (2010), a EPT deve superar a lógica do adestramento e assumir o trabalho como princípio educativo, integrando saber técnico e formação crítica.

Entretanto, as narrativas indicam que essa integração não se realiza de modo automático. Luiz, professor de inglês, afirma: “Muitas vezes o aluno pergunta: ‘Professor, para que eu vou usar espanhol no meu curso técnico?’ Essa pergunta mostra como a própria cultura escolar já hierarquiza os saberes.” Essa indagação estudantil evidencia a internalização de uma hierarquia curricular que associa valor ao que é percebido como diretamente produtivo. Tal fenômeno pode ser analisado à luz do que Michael Apple (2004) denomina política do conhecimento oficial: o currículo não é neutro, mas resultado de disputas sobre quais saberes são considerados legítimos e socialmente relevantes.

Ao narrar suas experiências, os docentes revelam que a disputa simbólica não se limita ao plano institucional, mas atravessa sua própria identidade profissional. O professor, Marcos, de inglês, também relata: “Quando entrei na EPT, senti que precisava reconstruir minha prática. Não bastava ensinar literatura ou gramática. Eu precisava mostrar que a língua dialoga com a formação técnica.”

Essa reconstrução identitária confirma a tese de Jerome Bruner (1991) de que a narrativa é forma de organizar experiências de ruptura e transformação. Ao ingressar na EPT, o docente de língua estrangeira confronta-se com expectativas institucionais que demandam ressignificação de sua prática. Nesse processo, constrói uma identidade narrativa (Ricoeur, 1991) marcada pela negociação entre permanência (sua formação na área de línguas) e mudança (as exigências do contexto técnico).

A disputa simbólica, portanto, não se reduz a um embate disciplinar, mas constitui espaço de produção de sentido e de identidade. Conforme argumenta Luiz Paulo da Moita Lopes (2006), a linguagem é espaço de construção identitária e de posicionamento social. Ensinar língua estrangeira na EPT implica disputar narrativas sobre o que significa formar um profissional: apenas alguém tecnicamente competente ou um sujeito crítico, capaz de transitar em contextos interculturais e globais.

Maria, docente de língua espanhola, sintetiza esta tensão: “Se eu ensino só vocabulário técnico, eu reduzo a língua. Mas se eu ignoro o curso técnico, perco o aluno. O desafio é encontrar um equilíbrio.” Essa fala explicita a condição de entre-lugar que caracteriza a docência de línguas na EPT. O professor situa-se entre demandas de instrumentalização e compromisso com a formação crítica. Essa posição intermediária, longe de indicar fragilidade, pode constituir-se como potência pedagógica, pois permite articular letramentos profissionais e letramentos críticos, conforme proposto por Brian Street (1984).

Assim, a disputa simbólica pelo reconhecimento curricular da língua estrangeira, no contexto investigado, revela-se como fenômeno estrutural e identitário. Estrutural, porque decorre da organização histórica da EPT e das políticas curriculares contemporâneas; Identitário, porque incide diretamente sobre o modo como os docentes constroem sentido para sua atuação.

Ao articular as narrativas dos professores com as discussões desenvolvidas em minha tese, torna-se possível afirmar que o ensino de língua estrangeira na EPT constitui espaço privilegiado de análise das recontextualizações curriculares e das negociações identitárias que atravessam a docência na contemporaneidade. Longe de ocupar posição marginal, a disciplina revela-se terreno estratégico onde se confrontam projetos distintos de formação e de sociedade.

SENTIDOS, TENSÕES E RECONFIGURAÇÕES DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EPT

A análise das narrativas dos docentes de língua estrangeira do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju evidencia que o ensino de inglês e espanhol na Educação Profissional e Tecnológica se constitui como um campo de disputas, negociações e reinvenções permanentes. Mais do que descrever práticas, os relatos revelam processos de produção de sentido, nos quais os professores articulam dimensões curriculares, identitárias e políticas.

Um dos principais eixos tensionados nas narrativas diz respeito à compreensão da língua estrangeira como disciplina instrumental, voltada exclusivamente à leitura técnica ou como componente formativo mais amplo, vinculado à formação integral.

Essa tensão dialoga diretamente com a tradição dual da educação Brasileira, analisada por autores como Saviani (2008), que aponta a histórica separação entre formação geral e formação para o trabalho. No contexto da EPT, essa dualidade reaparece sob novas formas: espera-se que a língua estrangeira “sirva” às demandas técnicas, mas frequentemente se questiona seu papel humanístico e crítico.

O professor Marcos, reafirma: “Muitas vezes a gente escuta que o inglês é só para ler manual. Mas eu não consigo reduzir minha aula a isso. Eles precisam compreender o mundo, não só o equipamento.” Essa fala evidencia o embate simbólico já discutido anteriormente, mas agora aprofundado à luz das práticas concretas. O que está em jogo não é apenas a carga horária, mas a concepção de formação. Como argumenta Frigotto (2010), a educação profissional não pode se limitar à adaptação às demandas do mercado; ela deve contribuir para a compreensão crítica das relações sociais de produção.

Ao incluir debates culturais, análise de discursos midiáticos e discussões sobre tecnologia e globalização, os docentes ampliam o escopo da disciplina. O professor Marcos relata ainda: “Quando trabalhamos textos sobre inteligência artificial, eu não fico só no vocabulário técnico. A gente discute ética, impactos sociais, desigualdade. Eles começam a perceber que língua também é

posicionamento”. Aqui, a língua estrangeira emerge como prática social, em consonância com os pressupostos da Linguística Aplicada crítica (Pennycook, 2001) e com a noção de letramentos múltiplos (Street, 2003). O ensino deixa de ser mera decodificação linguística e passa a ser um espaço de construção de sentidos sobre o mundo do trabalho.

Outro aspecto recorrente nas narrativas refere-se à busca por articulação entre a língua estrangeira e as áreas técnicas. Essa tentativa não ocorre de forma automática; ela demanda negociação com colegas, planejamento coletivo e, muitas vezes, superação de resistências institucionais.

A professora Joana narra: “Eu comecei a conversar com o professor de Edificações. Peguei o projeto que eles estavam desenvolvendo e pedi para os alunos apresentarem em inglês. No início houve estranhamento, mas depois eles perceberam que fazia sentido”. Essa prática aponta para uma concepção interdisciplinar que dialoga com a proposta dos Institutos Federais de integrar ciência, cultura e trabalho (Pacheco, 2011). No entanto, as narrativas também revelam que essa integração depende muito da iniciativa individual do docente, não sendo necessariamente uma política institucional consolidada.

Nesse ponto, as experiências relatadas dialogam com Nóvoa (1992), ao destacar que a identidade docente se constrói na articulação entre história pessoal, contexto institucional e projetos profissionais. A interdisciplinaridade, portanto, não é apenas uma estratégia didática, mas um gesto identitário: ao buscar parcerias, o professor afirma a relevância de sua área.

A análise narrativa evidencia ainda outro aspecto: os professores de língua estrangeira na EPT constroem suas identidades em meio a tensões. Eles se percebem, simultaneamente, como docentes de uma área considerada “secundária” no currículo técnico e como agentes fundamentais da formação integral.

O professor Rafael sintetiza essa ambivalência: “Às vezes parece que a gente está sempre justificando por que está ali. Mas, ao mesmo tempo, quando vejo um aluno apresentando um projeto em inglês num evento científico, eu percebo o quanto nosso trabalho faz diferença”. Essa oscilação entre invisibilidade e reconhecimento pode ser interpretada à luz da teoria do reconhecimento de Honneth (1995), que enfatiza a importância do reconhecimento social

para a constituição da identidade. As narrativas indicam que o reconhecimento da disciplina passa pelo sucesso dos estudantes em contextos públicos (feiras científicas, intercâmbios, publicações etc.), o que reforça o papel estratégico da língua na internacionalização do conhecimento.

Do ponto de vista narrativo, observa-se o que Clandinin e Connelly (2000) denominam “reconfiguração da experiência”: ao narrar suas trajetórias, os professores reinterpretam desafios como processos formativos. A carga horária reduzida, por exemplo, é ressignificada como estímulo à criatividade pedagógica, como destacado pela professora Joana: “Eu sei que tenho poucas aulas, então preciso ser muito estratégica. Cada atividade precisa ter sentido”. Essa postura revela uma ética profissional comprometida com a qualidade do ensino, mesmo em condições adversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas dos docentes de língua estrangeira do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju permite compreender que o ensino de línguas na Educação Profissional e Tecnológica ultrapassa a dimensão instrumental frequentemente atribuída a ele e se configura como espaço de produção de sentidos, de afirmação identitária e de disputa simbólica no interior do currículo. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores não se limitam à leitura de textos técnicos ou ao ensino de vocabulário especializado, mas articulam letramentos profissionais, criticidade, debates culturais e problematizações éticas relacionadas ao mundo do trabalho e às transformações contemporâneas.

As narrativas analisadas revelam que a língua estrangeira ocupa um lugar tensionado no currículo da EPT, marcado por expectativas utilitaristas e, simultaneamente, por projetos formativos emancipatórios. Nesse cenário, os docentes constroem estratégias que buscam legitimar a disciplina, integrando-a a projetos interdisciplinares, simulando contextos profissionais autênticos e promovendo discussões que ampliam o repertório cultural e crítico dos estudantes. Tal movimento demonstra que a prática docente, longe de ser mera aplicação de prescrições curriculares, constitui-se como ação interpretativa e

criativa, na qual políticas educacionais são apropriadas, ressignificadas e, por vezes, tensionadas.

Observa-se, ainda, que a constituição da identidade profissional desses professores ocorre em meio a ambivalências: de um lado, a necessidade constante de justificar a relevância da disciplina em um espaço historicamente orientado pelas áreas técnicas; de outro, a percepção de que a língua estrangeira é elemento estratégico para a internacionalização do conhecimento, para o acesso à produção científica e para a inserção crítica dos estudantes no mundo do trabalho. As narrativas evidenciam que o reconhecimento institucional e simbólico da área não é dado, mas construído cotidianamente por meio das práticas pedagógicas e dos resultados alcançados pelos alunos.

Em diálogo com a pesquisa de doutorado que fundamenta este estudo, conclui-se que o ensino de língua estrangeira na EPT constitui um campo privilegiado para compreender como políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular, são vivenciadas e reinterpretadas no contexto escolar. As experiências relatadas confirmam que a implementação curricular não ocorre de forma linear, mas é atravessada pelas histórias, crenças e projetos dos professores, que atuam como mediadores ativos entre texto normativo e prática pedagógica.

Assim, o ensino de língua estrangeira na Educação Profissional e Tecnológica, no contexto investigado, configura-se como espaço de resistência criativa e de afirmação da formação integral. Ao mobilizar práticas que integram linguagem, cultura, técnica e criticidade, os docentes contribuem para a constituição de sujeitos capazes de atuar não apenas de maneira competente no mundo do trabalho, mas também de forma ética, reflexiva e socialmente comprometida. Reconhecer e fortalecer esse papel implica repensar as hierarquias curriculares e valorizar a dimensão humanística como parte constitutiva da própria educação profissional.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society? In: GLEESON, Denis; HUSBANDS, Chris (org.). **The performing school: managing, teaching and learning in a performance culture**. London: RoutledgeFalmer, 2001. p. 210–226.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRUNER, Jerome. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

BRUNER, Jerome. **The narrative construction of reality**. Critical Inquiry, Chicago, v. 18, n. 1, p. 1–21, 1991.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HONNETH, Axel. **The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts**. Cambridge: Polity Press, 1995.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos da. **Linguística Aplicada suleada: perspectivas epistemológicas do Sul**. São Paulo: Pontes, 2022.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994. v. 1.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in **Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77–91, 2003.

CAPÍTULO 8

A IMPORTÂNCIA DAS VISITAS TÉCNICAS COMO MEDIADORAS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Wellington Cardoso de Oliveira
Doi: 10.48209/978-65-5417-682-F

INTRODUÇÃO

A maioria dos cursos superiores ofertados no Brasil segue um formato rígido e tradicional em seus currículos. A prevalência de conteúdos teóricos em detrimento de abordagens práticas pode ser observada na maior parte das matrizes curriculares disponibilizadas pelas principais universidades Brasileiras. Como resultado dessa lógica, verifica-se uma valorização excessiva das disciplinas que compõem o núcleo teórico, reduzindo o espaço destinado às atividades práticas.

Ao restringir o campo de análise aos cursos de formação de professores, constata-se que a realidade é análoga. Tais graduações apresentam, em suas matrizes, uma carga horária teórica significativa, enquanto os momentos práticos e as visitas técnicas restringem-se, majoritariamente, aos períodos de estágios curriculares, que ocorrem nos anos finais da formação. Nesse sentido, os cursos de licenciatura dividem-se entre disciplinas teóricas, que ocupam a maior parte do currículo, e disciplinas práticas, com espaço exíguo na estrutura curricular.

Diante desse cenário, nota-se uma dicotomia acentuada na formação docente, na qual a relação entre teoria e prática é concebida por meio de elementos dissociados no processo de ensino-aprendizagem. Essa fragmentação interfere diretamente na estruturação curricular ao tratar tais dimensões como eixos distintos e independentes.

O presente texto propõe discutir a relevância da indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente. Parte-se da concepção de que ambas são

elementos essenciais e inseparáveis no processo de aprendizagem. Nesse contexto, as visitas técnicas, os estágios supervisionados, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e demais projetos extraclasse desempenham um papel fundamental, atuando como mediadores no diálogo entre o embasamento teórico e a práxis.

As discussões propostas derivam da experiência docente deste pesquisador nas disciplinas de Políticas da Educação e Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar, no curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Goiás (IFG).

DISCUSSÕES TEÓRICAS – A RELAÇÃO TEORIA E A PRÁTICA

As discussões em torno da relação entre teoria e prática não são recentes; contudo, sempre que retomadas, revelam tensões que frequentemente obscurecem a compreensão em vez de elucidá-la. O presente texto não pretende realizar uma incursão exaustiva em defesa de um ou outro aspecto no processo formativo, mas sim estabelecer um diálogo com diferentes autores acerca dessa interdependência no ambiente universitário. Parto, portanto, do princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, ainda que, em determinadas abordagens, ambas sejam tratadas equivocadamente de maneira dissociada.

Dentre os diversos teóricos que investigam essa temática, Vázquez (2007) oferece contribuições seminais ao identificar na filosofia a chave de leitura para a compreensão dessa relação. Segundo o autor, a conexão entre teoria e práxis é permeada por contradições: ao mesmo tempo que a teoria pode conduzir a uma postura prática, reflexiva e emancipatória, tal atitude pode ser repelida quando evidencia relações assimétricas de poder. Vázquez (2007, p. 2) esclarece que, na perspectiva marxista: “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente.”

Sob essa ótica, teoria e prática são constituintes indissociáveis no processo de libertação humana. A teoria configura-se como o meio pelo qual se adquire a consciência de classe e, por intermédio desta, viabiliza-se uma prática

libertadora, individual e coletiva. Logo, a teoria, para além de um constructo de conceitos, atua como o fundamento de uma ação humana consciente e transformadora.

Sob a perspectiva de Tesser (1986), a problemática da indissociabilidade entre teoria e prática assume amplitude análoga às discussões sobre a relevância da teoria frente aos dados empíricos na produção do conhecimento. Para sintetizar tal reflexão, o autor questiona a existência de uma suposta prioridade ou supremacia de um elemento em relação ao outro.

A primeira reflexão se refere ao lugar da teoria e da prática no conhecimento científico. A mesma questão pode ser colocada tomando-se o problema da relação entre a teoria e os dados empíricos na produção do conhecimento científico. A quem cabe a prioridade e a quem cabe o primado? Este problema toca a questão fundamental da irredutibilidade do ser ao pensar, da primazia do dado objetivo sobre a capacidade de abstraí-lo no terreno do conhecimento, enfim, da prioridade e do primado da existência sobre a consciência. Isto, evidentemente, colocado ao nível da ontologia. Diferente se coloca a questão sob o aspecto da gnosiologia ou da produção do conhecimento. Na produção conhecimento, o movimento é inverso, ele vai da teoria ao fato, da abstração à sua comprovação; a prioridade é dada à teoria, embora o primado seja confiado à sua comprovação pela prática. O critério da verdade é a prática, e não os atributos da teoria, clareza, evidência ou outro aspecto [...]. (1986, p.112),

Os debates acerca da dicotomia entre teoria e prática originam-se na divisão social do trabalho e acentuaram-se sob a égide do modo de produção capitalista. Segundo Tesser (1986, p. 113), “este debate, que tem mais de cem anos, tem contra sua solução as condições históricas da divisão social do trabalho, da relação ser e saber, e, sobretudo, da relação saber e poder”. A divisão social do trabalho intensificou o deslocamento do homem de sua condição de sujeito criativo, ao aliená-lo de seus meios de produção para convertê-lo em mero provedor de força de trabalho.

Nesse contexto, Tesser compreende que,

A questão da articulação teoria e prática na formação universitária, não pode abstrair da questão mais ampla da divisão social do trabalho na formação social capitalista, na qual se encontra a raiz das dificuldades maiores a este respeito. A divisão do trabalho intelectual e manual na formação social impõe condicionamentos que tornam árdua e difícil a busca de uma articulação mais criadora entre o ser e o pensar (entre a prática e a teoria). (1986, p.113).

Apoiando-se em estudos aprofundados sobre o tema, Dutra (2009) destaca que, em sua análise, identificou duas vertentes interpretativas acerca da relação entre teoria e prática. Na primeira vertente, situa-se a discussão que define tal relação como dicotômica; isto é, admite-se a existência de um vínculo entre ambas, contudo, concebe-se que são instâncias distintas e separadas uma da outra.

No primeiro caso, a ênfase está centrada na separação entre teoria e prática. Porém, não se trata apenas de diferenciar uma da outra, mas sim de atribuir total autonomia de uma em relação à outra. A visão mais radical dessa forma de relação entre teoria e prática é pautada na dissociação entre essas duas dimensões, na qual ambas se constituem como componentes isolados. Dessa forma, cabe aos teóricos pensar, elaborar, planejar, refletir, e aos práticos, agir, executar e fazer, tendo, cada um desses pólos, sua lógica própria. A outra visão, associativa, teoria e prática são dimensões separadas, mas não opostas, na verdade, estão justapostas. Nessa visão, a teoria tem primazia frente à prática, pois se considera que a prática não cria novas situações. A inovação sempre vem da dimensão teórica. A prática terá relevância na medida em que confirmar os pressupostos teóricos. Essa última visão influenciou a concepção positivista das ciências. (Dutra, 2009, p.02).

Nessa concepção, a relação entre teoria e prática é marcada pela autonomia mútua. Em sua vertente mais radical, a distinção entre ambas é tamanha que prescinde de aproximações; assim, teoria e prática são concebidas como dimensões separadas, embora não necessariamente opostas. Sob essa perspectiva, a teoria exerce primazia sobre a prática, uma vez que antecede o processo criativo. Dentro desse amplo escopo a perspectiva dicotômica, é possível identificar outras subcategorias de análise acerca dessa relação.

Em contrapartida, a segunda vertente apresentada por Dutra (2009) defende a existência de uma “unicidade” entre ambas. Por conseguinte, a relação entre teoria e prática não é percebida de maneira fragmentada ou distinta, mas como uma unidade indissociável.

[...] a visão de unidade está centrada na articulação entre teoria e prática. Porém, nesse caso, unidade não significa identidade entre essas duas dimensões. Existe uma diferenciação entre teoria e prática no centro de uma unidade indissolúvel. Essa unidade é garantida pela simultaneidade e reciprocidade, de autonomia e de dependência de uma em relação à outra. A teoria não comanda a prática e a prática não significa a aplicação da teoria. Nessa visão essas duas dimensões são componentes indissolúveis da prá-

xis, ou seja, tem um lado teórico e um lado prático e podemos separá-las apenas “artificialmente”. (Dutra, 2009, p.02)

As duas perspectivas apresentadas por Dutra (2009) apontam caminhos distintos para a compreensão da relação entre teoria e prática. Não obstante, ambas as interpretações reconhecem o papel fundamental de cada um desses elementos no processo de formação humana. Desse modo, a opção teórica pela segunda vertente não implica, necessariamente, o abandono integral de todos os aspectos suscitados na primeira; pelo contrário, ambas oferecem subsídios relevantes para a discussão proposta neste texto. Entretanto, cumpre salientar que a adesão a uma dessas visões pressupõe, invariavelmente, a defesa de um modelo específico de formação docente.

Do ponto de vista institucional, tal escolha demanda a elaboração de projetos de curso que convirjam com essa diretriz. Esta, por sua vez, influenciará a organização curricular, as matrizes e as escolhas formativas. Já sob a ótica docente, nos cursos de licenciatura, essa definição implica o planejamento de uma atuação pedagógica rigorosamente fundamentada em tal escolha.

Teoria e Prática no Processo de Formação Docente

Conceber a formação de professores a partir da indissociabilidade entre teoria e prática pode parecer um exercício simples; todavia, na realidade, tal premissa impõe desafios complexos. Um dos principais obstáculos é a compreensão de que, nos cursos de licenciatura, a dimensão prática transcende o futuro espaço de atuação docente a sala de aula. Observa-se a predominância de uma visão reducionista, que restringe a prática formativa aos períodos finais da graduação, etapa na qual os estudantes são encaminhados às escolas-campo para a realização dos estágios obrigatórios ou para a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Segundo Candau e Lelis (2012), as discussões sobre o papel da teoria e da prática constituem um dos problemas mais latentes no campo educacional. Para as autoras, essa relação não é objeto de preocupação exclusivo dos educadores: “a questão não é nova e, de fato, tem estado presente ao longo da história

do pensamento humano e, de modo especial, da filosofia ocidental” (2012, p. 57). Tais tensões não se restringem à educação, envolvendo todas as áreas do conhecimento; entretanto, nas esferas que tangenciam a “prática social”, essas questões manifestam-se de maneira mais acentuada. “Trata-se, para muitos, de uma das questões básicas da formação do educador e, para alguns, o ponto central de reflexão na busca de alternativas para a formação destes profissionais” (2012, p. 57).

Em consonância com a linha de pensamento de Tesser (1986) apresentada anteriormente, Candau e Lelis (2012) destacam ser inviável dissociar os debates sobre teoria e prática das características da sociedade capitalista. Este modelo de organização social segmenta o trabalho intelectual do trabalho manual, sendo precisamente desta dicotomia que emerge a separação estrutural entre teoria e prática.

Convém Salientar que, na questão da relação teoria-prática, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática. (2012, p.57).

Sob esse viés, ao retomar as discussões que explicam a relação entre teoria e prática a partir das perspectivas da dicotomia e da unicidade, Candau e Lelis (2012, p. 60) classificam que, embora as formas de compreender tal relação sejam múltiplas, essas duas vertentes são as que melhor subsidiam o diálogo. “A visão dicotômica está centrada na separação entre teoria e prática” (2012, p. 60) e, a partir dessa premissa, derivam outras interpretações acerca da referida relação. Por outro lado, “a visão da unicidade está centrada na vinculação, na união entre teoria e prática” (Candau e Lelis, 2012, p. 62). Entretanto, essa união não pressupõe uma identidade única, mas sim que ambas mantêm uma relação mútua e simultânea.

No que tange à formação de professores, nessas duas perspectivas emergem diferentes tendências que influenciarão a elaboração do currículo, a identidade dos egressos e os objetivos formativos dos cursos de licenciatura. Na visão dicotômica-dissociativa, essa característica

[...] manifesta-se principalmente através de uma dupla tendência, cujos movimentos parecem se opor, mas que podem coexistir num único programa de formação. Por um lado, está a tendência a enfatizar a formação teórica. O papel de formação, principalmente da inicial, é concebido como o de favorecer a aquisição dos conhecimentos acumulados, estimular o contato com os autores considerados clássicos ou de renome, sem se preocupar diretamente em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional. Esta é visualizada como o âmbito do não rigoroso, não científico, que em nada contribui para a formação do educador, reduzindo-se a um “obscuro ativismo”. Por outro lado, a teoria é vista como um conjunto de verdades absolutas e universais. Neste caso, a teoria é esvaziada da prática. No currículo, a ênfase é posta nas disciplinas consideradas “teóricas”. (Candau e Lelis, 2012, p.65-66).

Como resultado dessa tendência, verifica-se uma justaposição, nos currículos, entre as disciplinas consideradas teóricas e as práticas. Por conseguinte, a interlocução entre elas não é percebida pelos discentes em processo de formação. Em cursos com tais características, a relação entre teoria e prática é marcada pelo distanciamento; ou seja, as dimensões prática e teórica não estabelecem diálogo entre si, funcionando como unidades autônomas e estanques.

Para Candau e Lelis (2012), no horizonte da unicidade, prevalece a simultaneidade entre teoria e prática. Dessa forma, diferentemente da visão dicotômica, na perspectiva da unicidade, teoria e prática constituem elementos indissociáveis no processo formativo.

A teoria e a prática educativa, neste enfoque, são consideradas o núcleo articulador da formação do educador, na medida em que os dois polos devem ser trabalhados simultaneamente constituindo uma unidade indissolúvel. Há uma implicação mútua entre eles, superando-se assim uma tendência muito encontrada nos cursos de Pedagogia e Licenciatura que considera a prática educativa como separada das teorias pedagógicas. Na visão da unidade, a teoria é revigorada e deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca responder através da orientação da linha de ação. (Candau e Lelis, 2012, p.68)

Como exposto, a opção pela indissociabilidade entre teoria e prática constitui uma decisão docente. No entanto, para além do posicionamento individual, é imperativo que tal premissa se desdobre em um projeto institucional comprometido; somente assim as práticas dos formadores de professores se-

rão justificadas e fortalecidas. Portanto, planejar a formação docente exige das instituições elementos que transcendem o corpo docente e a sala de aula: os projetos pedagógicos de curso, as opções teórico-metodológicas e a arquitetura curricular revelam o perfil de profissional que a instituição almeja graduar.

Pimenta e Lima (2012), ao discutirem o papel do estágio na formação docente, observam que os currículos Brasileiros frequentemente se constituem como um agrupamento de disciplinas fragmentadas, que carecem de diálogo interdisciplinar. A percepção das autoras torna-se explícita ao analisar os relatos de estudantes e egressos inseridos na educação básica. Muitos não conseguem identificar a correlação entre os saberes acadêmicos e o cotidiano escolar, o que reforça a percepção de que a universidade e o “chão da escola” representam universos distintos e desarticulados.

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase que total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da atuação profissional. (Pimenta e Lima, 2012, p.134).

Essa lógica disciplinar é questionada pelas autoras, visto que se traduz em espaços desiguais de poder. Para Pimenta e Lima (2012), a opção por tal modelo oculta, em seu bojo, relações de poder assimétricas: “Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de prática” (2012, p. 134).

Sob essa ótica, as autoras sustentam que o exercício de toda profissão é, primordialmente, prático. Nesse sentido, a docência não se distancia das demais ocupações, caracterizando-se, fundamentalmente, como um ofício de natureza prática.

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação,

será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram. (2012, p.135).

Portanto, se o exercício da profissão docente é essencialmente prático, não se justifica uma formação que desconsidere a indissociabilidade entre teoria e prática. A prevalência de aspectos teóricos em detrimento da dimensão prática, nos cursos de licenciatura, limita a capacidade criativa, crítica e reflexiva dos futuros docentes no que tange ao pensar e repensar de sua própria realidade. Além de restritiva, essa perspectiva tende a privar os licenciandos de elaborar soluções pedagógicas fundamentadas em experiências reais e objetivas.

Para Souza (2001),

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionantes que o determinam, é privado da possibilidade de (re) construir sua realidade. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las. (2001 p.7)

Nesse sentido, os cursos de formação de professores devem pautar seus currículos na indissociabilidade entre teoria e prática como elementos formativos fundamentais. Tal perspectiva deve ser fomentada não apenas na estrutura curricular que organiza as licenciaturas, mas também em ações reais e concretas no âmbito de cada curso, bem como na práxis dos docentes responsáveis pela formação de novos professores.

Para Souza (2001), tal configuração requer

Reconhecer que a finalidade maior da tarefa educativa não é, apenas, a mera transmissão metódica e ordenada do saber sistematizado pela humanidade, mas que é, fundamentalmente, estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento orientado para novas formas de conceber o

mundo, o trabalho, as relações sociais e a vida – suscita a necessidade de entender a prática pedagógica como um processo que tem como ponto de partida e de chegada a prática social. (p.6).

Sendo assim, cabe às instituições formadoras a superação das perspectivas limitantes que segregam a teoria e a prática em polos opostos no processo formativo. Defende-se, portanto, que tal postura deve ancorar-se em ações que transcendam as escolhas individuais de cada docente, convertendo-se em práticas reais, concretas e institucionalizadas.

O PROJETO CONHECENDO BRASÍLIA

Durante sucessivos semestres, as aulas ministradas na disciplina de Políticas da Educação, no curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue, possuíam caráter eminentemente teórico. Tal configuração, além de estabelecer uma “zona de conforto” pedagógica, parecia ser a única via possível para o ensino da disciplina, pautada exclusivamente na discussão de autores clássicos e contemporâneos da área. Essa ênfase teórica, aliada a uma densa bibliografia, compunha o plano de ensino semestral. Invariavelmente, no início de cada período letivo, os discentes questionavam a ausência de momentos práticos ou aulas de campo.

Apesar de compreender a indagação, admito que o questionamento causava certo desconforto, pois havia a convicção de que os textos de referência eram autossuficientes para a formação docente. Nesse sentido, embora me considerasse um professor atualizado, minhas práticas permaneciam restritas ao espaço da sala de aula, sob a premissa de que uma disciplina de natureza teórica não comportaria outras metodologias.

Em 2023, ao elaborar o plano de ensino da disciplina, as solicitações discentes por vivências práticas motivaram uma reflexão: quais atividades poderiam estimulá-los a pensar a política para além da abstração? Ao consultar o portal do Congresso Nacional, identifiquei o programa de visitas guiadas. Diante da viabilidade logística dada a distância de aproximadamente 200 km entre Aparecida de Goiânia e Brasília, decidi organizar a primeira visita técnica da turma à capital federal.

A proposta foi acolhida com entusiasmo pela turma. O roteiro incluiu, além do Congresso Nacional, o Museu Nacional da República e um período destinado à exploração autônoma de espaços adjacentes, como a Catedral Metropolitana e a Biblioteca Nacional.

As visitas ao Congresso ocorrem de forma mediada, oferecendo informações detalhadas sobre o funcionamento do Poder Legislativo e sua relevância para a democracia. O agendamento, realizado via portal institucional, permite a escolha do idioma da mediação. Como a turma integra o curso de Pedagogia Bilíngue, optou-se pela mediação em Português e Libras (Língua Brasileira de Sinais). No local, observou-se, ainda, a realização de tours em inglês e espanhol, evidenciando o caráter internacional e turístico do espaço.

A mediação, com duração aproximada de uma hora, percorre as duas casas legislativas (Câmara dos Deputados e Senado Federal), apresentando o mobiliário, as obras de arte, a organização dos plenários e o patrimônio histórico-arquitetônico.

Um aspecto marcante da primeira visita foi o entusiasmo dos discentes, visível no engajamento durante o percurso e nos registros compartilhados em redes sociais. Surpreendeu-me a intensidade do envolvimento acadêmico e emocional da turma. Outro ponto relevante é a expressiva presença de instituições de ensino básico, o que permite dimensionar a importância dessas visitas para a formação da cidadania.

Durante a atividade, diversos elementos despertaram o interesse do grupo, destacando-se a recepção protocolar da presidência da Câmara, que mencionou nominalmente a instituição e o curso. Ao final, uma atividade lúdica despertou especial nostalgia: o envio de cartões-postais. O hall de entrada disponibiliza postais que podem ser remetidos gratuitamente; para os alunos maduros, foi uma oportunidade de reviver uma prática comunicativa de outrora, enquanto para os mais jovens, representou o contato com uma tecnologia de comunicação histórica.

A visita ao Museu Nacional da República constituiu outra experiência seminal, visto que, para a maioria dos alunos, tratava-se do primeiro contato com um museu. Acompanhados por uma docente doutora na área, os discentes

exploraram desde a arquitetura do local até as exposições vigentes. O impacto causado pela grandiosidade do espaço e pela profundidade das informações revelou que tais ambientes eram, até então, alheios às trajetórias de vida daqueles estudantes.

Essa experiência reforçou a reflexão sobre o papel social da universidade e a responsabilidade do docente em democratizar o acesso a espaços de capital cultural. Proporcionar a alunos, muitos com mais de quarenta anos, a oportunidade de visitar museus e sedes de poder institucional por meio de uma disciplina acadêmica é um dos ápices da prática pedagógica.

Por fim, o “tempo livre” previsto no roteiro, embora pudesse parecer ocioso, possuía intencionalidade pedagógica, pois os prédios passíveis de visita haviam sido previamente selecionados. Nesse período, os alunos exerceram autonomia, explorando a cidade em pequenos grupos e dialogando sobre a arquitetura e a história do local. A atividade encerrou-se por volta das 17h e, considerada a carga horária total da viagem, cada discente recebeu a certificação de 15 horas de atividades extracurriculares.

PERCEPÇÕES DOCENTE SOBRE O PAPEL DAS VISITAS TÉCNICAS

A experiência inicial deste docente com os discentes da disciplina de Políticas da Educação, no curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Aparecida de Goiânia, evidenciou aspectos fundamentais da visita técnica como recurso pedagógico.

Primeiramente, depreende-se que a visita técnica constitui um relevante recurso didático no processo de ensino-aprendizagem, sendo aplicável a todos os componentes curriculares, inclusive àqueles de natureza eminentemente teórica. Ademais, tal prática demanda a disposição docente em transcender métodos tradicionais e buscar o aprimoramento constante das propostas pedagógicas.

Em segundo lugar, destaca-se que, ao extrapolar o espaço rígido da sala de aula e os limites físicos da instituição, os discentes conferem maior sentido aos conteúdos programáticos. No caso específico da disciplina de

Políticas da Educação, os relatos discentes indicaram que a visualização das estruturas de poder e das instituições políticas tornou o referencial teórico mais tangível e compreensível.

Em terceiro lugar, observou-se que o entusiasmo em participar de atividades externas independe da faixa etária dos estudantes. Mesmo em turmas com discentes maduros, o engajamento foi análogo ao de jovens em outras etapas da educação básica, o que ficou evidenciado pelas inúmeras manifestações de gratidão e reconhecimento ao término da atividade.

Por fim, a visita técnica revelou-se uma oportunidade ímpar para que discentes, que até então nunca haviam frequentado espaços como o Congresso Nacional, o Museu Nacional, a Catedral Metropolitana e a Biblioteca Nacional, tivessem acesso a acervos culturais pertencentes ao patrimônio público. O depoimento de alunos que jamais haviam visitado um museu reflete a escassez de políticas de democratização cultural, o que frequentemente limita a visão de mundo dos estudantes. Nesse sentido, a visita técnica cumpre uma função social e pedagógica, ao oportunizar o acesso a bens culturais e fortalecer a formação integral do futuro docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação da dicotomia entre teoria e prática não se constitui como um exercício simples. Para além de uma postura individual dos formadores, tal superação demanda um posicionamento institucional robusto. Nesse sentido, encontram-se em jogo variáveis que transcendem as escolhas docentes, uma vez que se referem a projetos institucionais que determinam o perfil de sujeito que se pretende formar.

Portanto, estão em pauta não apenas preferências pessoais ou institucionais, mas projetos de poder que definem a natureza da formação docente. Quando as instituições submetem seus cursos à lógica do capital, a tendência é a oferta de currículos instrumentalizados, esvaziados tanto de profundidade teórica quanto de densidade prática.

Ademais, é imperativo ultrapassar a perspectiva fragmentada que, tradicionalmente, orienta a elaboração das matrizes curriculares e das disciplinas

nos cursos de licenciatura. Essa superação pressupõe a compreensão de que teoria e prática são dimensões indissociáveis do processo formativo.

Em última análise, depreende-se haver um consenso de que as visitas técnicas e as aulas práticas desempenham um papel fundamental na formação discente. Por conseguinte, o desafio central reside em garantir a efetividade dessas ações nos cursos de formação de professores — em especial naquelas disciplinas rotuladas como estritamente teóricas.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 56-72.

CARVALHO, J. S. F. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e a sua prática. Campinas, SP: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DUTRA, E. F. **Relação entre teoria e prática em configurações curriculares de cursos de licenciatura**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Abrapec, 2009. p. 1-12.

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

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TESSER, O. **Teoria e prática na educação**. Educação em Debate, Fortaleza, v. 11, n. 1, jan./jun. 1986.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

CAPÍTULO 9

METODOLOGIAS ATIVAS E SABERES INTEGRADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Meiriluce Portela Teles Carvalho
Edimar Fonseca Da Fonseca
Ewelly Raiza De Souza Afonso
Cleide Maria Rodrigues Clímaco Costa e Silva
Suélen Giordana Da Silva Binotto
Carlos Thiago Cruz Da Silva
Fernanda Santos Andrade Magalhaes
Tamires da Silva Soares
Daniele Limberger
Doi: 10.48209/978-65-5417-682-G

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

A educação contemporânea enfrenta um cenário marcado por profundas transformações estruturais, que exigem a ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem. As transformações sociais, culturais, tecnológicas e científicas das últimas décadas têm impactado de forma significativa os processos educativos e as práticas pedagógicas em diferentes níveis de ensino. Nesse contexto, a formação docente assume papel estratégico, exigindo a revisão de concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, bem como a incorporação de abordagens pedagógicas que dialoguem com a complexidade do mundo contemporâneo. As metodologias ativas e os saberes integrados emergem, assim, como propostas capazes de promover uma formação docente mais crítica, reflexiva e alinhada às demandas atuais da educação.

Ao valorizar a participação ativa dos estudantes, a problematização da realidade e a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, essas abordagens contribuem para a construção de práticas pedagógicas significativas, centradas no desenvolvimento integral dos sujeitos e na aprendizagem contextualizada.

O modelo tradicional de ensino, caracterizado pela centralidade do professor como transmissor de conteúdos e pela postura passiva dos estudantes, tem se mostrado insuficiente diante das exigências educacionais contemporâneas. A fragmentação do conhecimento, a ênfase excessiva na memorização e a pouca articulação entre teoria e prática configuram limites que comprometem a qualidade da formação docente e a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se necessária a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que rompam com a lógica transmissiva e promovam a construção ativa do conhecimento. As metodologias ativas, aliadas à perspectiva dos saberes integrados, apresentam-se como alternativas consistentes para superar tais limitações, ao favorecer a autonomia, o pensamento crítico, a colaboração e a interdisciplinaridade na formação de professores.

Este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas e dos saberes integrados para a formação docente, destacando seus fundamentos teóricos, potencialidades e desafios no contexto educacional. Busca-se compreender de que forma essas abordagens podem fortalecer práticas pedagógicas mais significativas e coerentes com as demandas sociais e educacionais atuais.

Para tanto, adota-se uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em produções acadêmicas nacionais e internacionais, tais como livros, artigos científicos e documentos oficiais da área educacional. Essa abordagem possibilita a sistematização de conceitos, perspectivas e experiências relacionadas ao tema, oferecendo subsídios teóricos para a reflexão crítica sobre a formação docente contemporânea.

No cenário educacional contemporâneo, marcado pela diversidade, pela presença das tecnologias digitais e pela complexidade das relações sociais, o papel do docente ultrapassa a função de transmissor de conteúdos. O professor passa a ser mediador do conhecimento, orientador dos processos de aprendizagem e incentivador da autonomia e da participação ativa dos estudantes.

Nesse contexto, a integração de saberes e o uso de metodologias ativas tornam-se fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas e contextualizadas. A formação docente, portanto, deve preparar o professor para atuar de forma crítica, reflexiva e interdisciplinar, capaz de responder aos desafios educacionais atuais e de contribuir para a formação de sujeitos conscientes, participativos e socialmente comprometidos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas podem ser compreendidas como abordagens pedagógicas que promovem a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem, rompendo com a lógica transmissiva do ensino tradicional. Para Bonwell e Eison (1991), o ensino ativo caracteriza-se por estratégias que envolvem os estudantes em atividades que exigem reflexão, discussão, resolução de problemas e aplicação de conceitos, favorecendo níveis mais elevados de aprendizagem. Nessa perspectiva, aprender deixa de ser um ato passivo e passa a ser um processo dinâmico, no qual o estudante constrói o conhecimento a partir de experiências significativas.

John Dewey (1979) contribui de forma decisiva para a compreensão das metodologias ativas ao defender que a aprendizagem ocorre por meio da experiência e da interação do sujeito com o meio. Para o autor, o conhecimento se constrói quando o estudante enfrenta situações problemáticas reais e é desafiado a refletir sobre elas. Essa concepção reforça a ideia de que o ensino deve partir de problemas concretos e contextualizados, princípio que fundamenta diversas metodologias ativas contemporâneas.

Paulo Freire (1996) também é referência central nesse campo ao criticar a educação bancária, baseada na simples transferência de conteúdos, e propor uma pedagogia dialógica e problematizadora. Para o autor, o processo educativo deve estimular a consciência crítica, o diálogo e a autonomia dos educandos. As metodologias ativas dialogam diretamente com essa perspectiva ao valorizar o protagonismo discente, a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento.

David Ausubel (2003) amplia a compreensão das metodologias ativas ao enfatizar a importância da aprendizagem significativa. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando novos conhecimentos relacionam-se aos saberes prévios dos estudantes. As metodologias ativas favorecem esse processo ao considerar as experiências, os interesses e o contexto dos discentes como elementos centrais da prática pedagógica, permitindo maior compreensão e retenção dos conteúdos.

No contexto educacional contemporâneo, Moran (2015; 2021) destaca que as metodologias ativas integram inovação pedagógica, tecnologias digitais e novas formas de organização do ensino. Para o autor, essas metodologias promovem autonomia, colaboração e pensamento crítico, preparando os estudantes para lidar com a complexidade da sociedade atual. Assim, as metodologias ativas configuram-se como estratégias fundamentais para a qualificação dos processos educativos e para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos.

As metodologias ativas configuram-se como um conjunto de abordagens pedagógicas que colocam os estudantes como protagonistas da construção do conhecimento, exigindo sua participação direta na resolução de problemas, na reflexão crítica e no desenvolvimento colaborativo de saberes. Diferentemente de práticas tradicionais centradas na exposição unilateral do conteúdo pelo docente, o ensino ativo envolve os estudantes em atividades que exigem investigação, análise e aplicação dos conceitos em contextos reais ou simulados, promovendo aprendizagem significativa e engajada (BONWELL; EISON, 1991 apud revisão em *The impact of active methodologies in the classroom*, 2025).

Pesquisas recentes destacam que metodologias ativas como Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas e Gamificação estão correlacionadas a ganhos em desempenho acadêmico, motivação e satisfação dos estudantes, quando comparadas a práticas tradicionais. Esses métodos demandam que os estudantes assumam papel ativo na construção de seu aprendizado, refletindo diretamente em habilidades cognitivas superiores como análise, síntese e resolução de problemas complexos.

O ensino ativo está alinhado com perspectivas contemporâneas da educação que interpretam a aprendizagem como processo dinâmico e social, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que articulem teoria e prática, desenvolvam autonomia intelectual e promovam a integração de saberes diversos.

Principais Estratégias na Literatura: Sala de Aula Invertida, PBL e Gamificação

Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) reorganiza o tempo de estudo e de interação pedagógica: conteúdos introdutórios são estudados fora da sala de aula (por meio de vídeos, textos ou plataformas digitais), enquanto o tempo em encontros presenciais reserva-se para atividades de discussão, aplicação e aprofundamento dos saberes. Pesquisas recentes, como Yang et al. (2024), apontam que essa abordagem pode melhorar a capacidade de aprendizagem ativa e o pensamento crítico dos estudantes, especialmente quando integrada com outras metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Casos.

Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning – PBL) é uma metodologia que estrutura o processo educativo a partir de problemas reais ou simulados. Nela, os estudantes investigam questões propostas, identificam necessidades de aprendizagem, discutem soluções e aplicam teorias no contexto de problemas concretos. Essa estratégia tem se destacado por favorecer a construção colaborativa de conhecimento e o desenvolvimento de competências investigativas e reflexivas.

Gamificação refere-se à aplicação de elementos típicos de jogos (como desafios, recompensas, níveis e feedbacks imediatos) em contextos de aprendizagem, com o objetivo de aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes no processo educativo. Estudos recentes sinalizam que a gamificação, quando articulada com práticas ativas, pode reforçar tanto a participação quanto a retenção de conteúdos, embora seus efeitos variem conforme o contexto e o design pedagógico adotado.

De acordo com revisões sistemáticas recentes, a combinação de estratégias como Sala de Aula Invertida, PBL e Gamificação tem potencial signi-

ficativo para enriquecer a experiência de aprendizagem, aumentando tanto a proficiência quanto o envolvimento dos estudantes em atividades desafiadoras e contextualizadas.

A Centralidade do Estudante no Processo de Aprendizagem

A centralidade do estudante é um princípio estruturante das metodologias ativas, pois desloca o foco da aprendizagem do docente para o discente, que passa a desempenhar papel protagonista na construção de seu conhecimento. Esse protagonismo envolve a tomada de decisões, a resolução de problemas em contextos relevantes e a reflexão crítica sobre os próprios processos de aprendizagem, parâmetros fundamentais para o desenvolvimento de competências do século XXI.

Essa perspectiva desafia modelos tradicionais de aprendizagem, ao reconhecer os saberes prévios, os interesses e as experiências dos discentes como recursos pedagógicos valiosos. A aprendizagem ativa está associada a uma compreensão mais profunda dos conteúdos, maior retenção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como autonomia e espírito crítico.

Portanto, colocar o discente no centro do processo educativo implica repensar tanto o papel do professor quanto as práticas avaliativas, privilegiando dinâmicas que incentivem a participação ativa em seu percurso formativo.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO

A formação docente tem sido objeto de intensos debates no campo educacional, sobretudo diante das profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais que impactam os processos de ensino e aprendizagem. A complexidade do cenário contemporâneo exige que o professor ultrapasse modelos tradicionais de atuação, baseados na transmissão de conteúdos, e desenvolva competências pedagógicas, didáticas e reflexivas capazes de responder às demandas de uma educação mais crítica, inclusiva e significativa (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2014).

Nesse contexto, a formação docente passa a ser compreendida como um processo contínuo, dinâmico e articulado à prática profissional.

Segundo Perrenoud (2002), formar professores implica desenvolver competências que permitam lidar com situações complexas e imprevisíveis da sala de aula, exigindo capacidade de tomada de decisão, reflexão sobre a prática e adaptação constante. Essa concepção rompe com a ideia de formação inicial como etapa suficiente, reforçando a necessidade de processos permanentes de formação continuada. Para Imbernón (2011), a formação docente deve estar ancorada na realidade escolar e nas necessidades concretas do professor, favorecendo a construção coletiva de saberes profissionais.

A formação docente, portanto, não pode ser pensada de forma fragmentada e dissociada das transformações educacionais em curso. Freire (1996) destaca que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, o que pressupõe um movimento constante de ação e reflexão. Nessa perspectiva, a formação docente deve promover espaços de diálogo, problematização e construção coletiva do conhecimento pedagógico, possibilitando que o professor se reconheça como sujeito ativo de sua própria formação.

A formação continuada constitui um dos principais desafios para a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras, especialmente no que se refere à implementação de metodologias ativas. Embora haja consenso sobre a importância da inovação educacional, muitos programas de formação continuada ainda se estruturam de forma pontual, descontextualizada e excessivamente teórica, o que limita seu impacto na prática docente (IMBERNÓN, 2011; GATTI, 2016).

A formação continuada é essencial para que os docentes possam atualizar seus conhecimentos e habilidades, refletir sobre suas práticas pedagógicas, adaptar suas abordagens às necessidades dos discentes e promover uma educação inclusiva e de qualidade. É um processo que visa aprimorar e atualizar as competências e habilidades dos profissionais da educação ao longo de sua carreira. Esse conceito se fundamenta na premissa de que a aprendizagem do educador não se encerra com a formação inicial, mas deve ser um processo contínuo, promovendo desenvolvimento pessoal e profissional constantes.

não podemos evitar o pensamento de que a formação continuada dos professores não pode se separar das políticas que incidem sobre os docentes. Se queremos que tal formação seja viva e dinâmica, além de útil, é claro, devemos uni-la a uma carreira profissional ou a um estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoções, verticais em diversas etapas e horizontais em uma mesma etapa, e que recompense ou, ao menos, não castigue aqueles que se dedicam mais para um melhor funcionamento das instituições de ensino e de sua prática docente, não de forma individual, mas também coletivamente. Enfim, aqueles que realizam práticas alternativas de formação e inovação. (IMBERNÓN, p. 45, 2009)

Também é essencial que a formação continuada de docentes possa observar a adaptação às novas demandas sociais, tecnológicas e pedagógicas do campo educacional, especialmente em um contexto em que as transformações culturais e tecnológicas ocorrem de maneira acelerada.

De acordo com Gatti et al. (2019), a formação continuada frequentemente não dialoga com os desafios reais enfrentados pelos professores em sala de aula, o que gera resistência e dificuldades na incorporação de novas abordagens pedagógicas. Além disso, a ausência de acompanhamento sistemático e de espaços de reflexão coletiva compromete a consolidação de mudanças significativas nas práticas docentes. Para Schön (2000), a formação profissional deve valorizar a reflexão na ação e sobre a ação, permitindo que o professor aprenda a partir de sua própria experiência.

Outro desafio relevante diz respeito à cultura escolar, muitas vezes marcada por práticas tradicionais e por uma concepção de ensino centrada na transmissão de conteúdos. Fullan (2007) ressalta que processos de inovação educacional demandam mudanças culturais profundas, que não ocorrem de forma imediata. Nesse sentido, a formação continuada precisa ir além da apresentação de novas metodologias, promovendo uma mudança de mentalidade e de concepção pedagógica.

Moran (2015; 2021) destaca que a inovação pedagógica está diretamente relacionada à capacidade do professor de integrar diferentes estratégias, tecnologias e metodologias de forma coerente e intencional. No entanto, essa integração exige formação adequada, tempo para planejamento e apoio institucional, elementos que nem sempre estão presentes no cotidiano escolar. As-

sim, a formação continuada para a inovação configura-se como um processo complexo, que demanda investimento, compromisso institucional e valorização do trabalho docente.

No contexto das metodologias ativas, o papel do professor passa por uma ressignificação profunda. De transmissor de conteúdos, o docente assume a função de mediador do processo de aprendizagem, orientador das atividades e facilitador da construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1998; MORAN, 2015). Essa mudança exige novas competências pedagógicas, relacionadas ao planejamento, à mediação e à avaliação de aprendizagens significativas.

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo o professor responsável por criar condições para que o estudante avance em sua zona de desenvolvimento proximal. Essa concepção fundamenta a atuação do docente como mediador, capaz de propor desafios, orientar processos investigativos e estimular a colaboração entre os estudantes. Nessa perspectiva, o ensino deixa de ser centrado na exposição e passa a valorizar a construção coletiva do conhecimento.

Além de mediador, o professor também pode ser compreendido como designer de experiências de aprendizagem. Para Bacich e Moran (2018), planejar experiências de aprendizagem implica pensar intencionalmente em estratégias, recursos, espaços e tempos que favoreçam o protagonismo discente. O docente passa a desenhar situações pedagógicas que estimulem a investigação, a resolução de problemas e a aplicação prática dos conhecimentos.

Essa atuação exige do professor competências relacionadas ao design pedagógico, à curadoria de conteúdos e ao uso crítico das tecnologias digitais (KENSKI, 2012; VALENTE, 2020). O professor designer não se limita a escolher metodologias, mas articula objetivos de aprendizagem, estratégias didáticas e formas de avaliação coerentes com uma perspectiva ativa e integrada de ensino.

Apesar do reconhecimento dos benefícios das metodologias ativas, sua implementação enfrenta diversas barreiras institucionais e culturais. Entre os principais obstáculos, destacam-se a rigidez curricular, a falta de infraestrutura adequada, a sobrecarga de trabalho docente e a ausência de políticas institucionais de apoio à inovação pedagógica (GATTI, 2016; FULLAN, 2007).

A cultura escolar tradicional também se apresenta como um fator limitante, uma vez que muitas instituições ainda valorizam práticas centradas na memorização, na avaliação conteudista e na figura do professor como autoridade máxima do saber (LIBÂNEO, 2013). Essa concepção dificulta a adoção de metodologias que exigem maior autonomia dos estudantes e maior flexibilidade por parte do docente.

Segundo Nóvoa (2017), a mudança educacional não ocorre apenas por meio da introdução de novas metodologias, mas requer transformações estruturais e culturais nas instituições de ensino. Isso implica repensar currículos, formas de avaliação, tempos escolares e modelos de gestão. Sem esse alinhamento institucional, as metodologias ativas tendem a ser aplicadas de forma superficial ou pontual.

Além disso, a resistência dos próprios professores pode estar relacionada à falta de formação adequada e ao medo de perder o controle da sala de aula (PERRENOUD, 2002). Para superar essas barreiras, torna-se fundamental investir em processos formativos colaborativos, que valorizem a experiência docente e promovam espaços de diálogo e reflexão coletiva (IMBERNÓN, 2011; FREIRE, 1996).

Evidencia-se que a formação docente ocupa lugar central na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e na implementação efetiva das metodologias ativas. Os desafios da formação continuada, o novo papel do professor como mediador e designer de experiências de aprendizagem, bem como as barreiras institucionais e culturais, revelam a complexidade dos processos de mudança educacional.

Superar esses desafios exige compromisso institucional, investimento em políticas de formação docente e valorização do professor como sujeito ativo da inovação pedagógica. Conforme destaca Moran (2021), a transformação da educação passa necessariamente pela transformação da formação docente, orientada por princípios de autonomia, reflexão crítica e integração de saberes.

A formação continuada é um aspecto essencial na busca por uma educação de qualidade e deve ser vista como um compromisso coletivo que envolve diversos agentes e contextos. De acordo com Imbernón “Em todos os países,

em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais.” (2009, p. 39) Sendo assim, a formação continuada deve ser entendida não apenas como uma necessidade individual dos docentes, mas como um compromisso coletivo que mobiliza diferentes agentes, instituições e contextos, sendo imprescindível para garantir qualidade, equidade e coerência nas práticas pedagógicas, bem como para articular teoria, legislação e experiências concretas em prol do desenvolvimento integral das crianças e discentes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS

A análise dos estudos que abordam as metodologias ativas na formação docente evidencia um consenso significativo entre diferentes autores quanto ao seu potencial transformador da prática pedagógica. Os achados teóricos indicam que tais metodologias promovem mudanças substantivas na organização do ensino, na relação entre professores e estudantes e na forma como o conhecimento é construído e compartilhado no contexto educacional. Ao deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, as metodologias ativas contribuem para práticas pedagógicas mais reflexivas, participativas e contextualizadas, alinhadas às demandas da educação contemporânea.

Diversos autores destacam que a adoção de metodologias ativas favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e metacognitivas, tanto nos estudantes quanto nos próprios docentes. Moran (2015; 2021) ressalta que essas metodologias ampliam as possibilidades de aprendizagem significativa, ao integrar teoria e prática e estimular a autonomia e o pensamento crítico. De modo semelhante, Bacich e Moran (2018) apontam que práticas ativas fortalecem o engajamento discente e promovem maior corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem.

No entanto, os achados também revelam que a implementação das metodologias ativas não ocorre de forma linear ou isenta de tensões. A literatura evidencia desafios relacionados à formação docente, à cultura institucional e às condições objetivas de trabalho, fatores que influenciam diretamente a

efetividade dessas abordagens. Assim, a análise dos estudos permite compreender que as metodologias ativas não constituem soluções prontas, mas estratégias que exigem planejamento, intencionalidade pedagógica e reflexão contínua sobre a prática.

Os impactos das metodologias ativas na prática pedagógica têm sido amplamente discutidos na literatura educacional. Um dos principais efeitos apontados refere-se à resignificação do papel do professor, que passa a atuar como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem, abandonando gradativamente a centralidade da exposição oral como principal estratégia de ensino (VYGOTSKY, 1998; MORAN, 2015). Essa mudança implica uma reorganização das práticas pedagógicas e das formas de interação em sala de aula.

Autores como Perrenoud (2002) e Tardif (2014) destacam que o uso de metodologias ativas contribui para o desenvolvimento de competências profissionais docentes, especialmente aquelas relacionadas à gestão da aprendizagem, à avaliação formativa e à adaptação a contextos diversos. Ao lidar com situações problematizadoras e com a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, o professor amplia seu repertório didático e fortalece sua capacidade reflexiva.

Além disso, estudos indicam que as metodologias ativas favorecem ambientes de aprendizagem mais colaborativos e dialógicos, nos quais o erro é compreendido como parte do processo educativo. Freire (1996) reforça que práticas pedagógicas baseadas no diálogo e na problematização possibilitam a construção de uma educação mais emancipatória, na qual estudantes e professores aprendem conjuntamente. Nesse sentido, as metodologias ativas contribuem para romper com relações hierárquicas rígidas e promover uma cultura de aprendizagem compartilhada.

Por outro lado, os autores também alertam para o risco de uma adoção superficial dessas metodologias, desvinculada de fundamentos teóricos sólidos. Libâneo (2013) observa que a inovação pedagógica deve estar articulada a objetivos educacionais claros e a uma concepção crítica de educação, evitando reduções metodológicas que esvaziem o sentido formativo das práticas ativas. Assim, os impactos positivos das metodologias ativas dependem diretamente da forma como são compreendidas e implementadas no cotidiano escolar.

A relação entre tecnologia e metodologias ativas ocupa lugar central nas discussões contemporâneas sobre formação docente. As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de implementação dessas metodologias, ao oferecer recursos que favorecem a personalização da aprendizagem, a colaboração e o acesso a múltiplas fontes de informação (KENSKI, 2012; VALENTE, 2020). No entanto, a literatura ressalta que a tecnologia, por si só, não garante inovação pedagógica.

Moran (2015) enfatiza que o uso pedagógico das tecnologias deve estar orientado por intencionalidade didática, integrando-se a propostas metodológicas que valorizem o protagonismo discente. Nesse sentido, a tecnologia atua como meio e não como fim, potencializando práticas como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e projetos e a gamificação. Essas estratégias, quando associadas às tecnologias digitais, ampliam o alcance e a diversidade das experiências de aprendizagem.

Entretanto, os estudos também evidenciam desafios relacionados à formação tecnológica dos professores e às desigualdades de acesso aos recursos digitais. Gatti et al. (2019) destacam que a ausência de políticas consistentes de formação docente para o uso crítico das tecnologias compromete a integração efetiva entre tecnologia e metodologias ativas. Assim, a formação docente precisa contemplar não apenas o domínio técnico, mas também a reflexão pedagógica sobre o uso das tecnologias no processo educativo.

As perspectivas futuras para a profissionalização docente, à luz das metodologias ativas, apontam para a necessidade de uma formação mais integrada, reflexiva e contextualizada. Nóvoa (2017) defende que a valorização da profissão docente passa pelo fortalecimento da identidade profissional do professor, reconhecendo seus saberes, experiências e capacidade de inovação. Nesse contexto, as metodologias ativas podem contribuir significativamente para a construção de uma prática docente mais autônoma e consciente.

A literatura indica que a profissionalização docente no futuro exigirá competências relacionadas à aprendizagem ao longo da vida, à colaboração entre pares e à adaptação a contextos educacionais em constante transformação (IMBERNÓN, 2011; FULLAN, 2007). As metodologias ativas, ao pro-

moverem práticas reflexivas e colaborativas, alinham-se a essas demandas, fortalecendo a capacidade do professor de aprender com a própria prática.

Por fim, os estudos analisados sugerem que o avanço das metodologias ativas na formação docente depende de políticas educacionais que garantam condições institucionais favoráveis, investimento em formação continuada e espaços de reflexão coletiva. Mais do que uma tendência pedagógica, as metodologias ativas configuram-se como parte de um movimento mais amplo de valorização da docência e de construção de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a transformação social.

CONCLUSÃO

Este capítulo teve como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas para a formação docente, com foco nos desafios da formação continuada, na resignificação do papel do professor e nas barreiras institucionais e culturais que permeiam a implementação dessas abordagens no contexto educacional contemporâneo. A partir da revisão e da discussão de diferentes referenciais teóricos, buscou-se compreender de que maneira as metodologias ativas impactam a prática pedagógica e contribuem para a profissionalização docente.

Ao longo do texto, evidenciou-se que as metodologias ativas promovem mudanças significativas na organização do ensino e na dinâmica das relações pedagógicas, ao deslocarem o foco da transmissão de conteúdos para a construção ativa do conhecimento. Os estudos analisados indicam que essas metodologias favorecem o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da aprendizagem significativa, ao mesmo tempo em que exigem do professor uma atuação mediadora e intencional, pautada no planejamento de experiências de aprendizagem contextualizadas. Mais do que uma tendência pedagógica, as metodologias ativas representam uma mudança paradigmática na forma de compreender o ensino, exigindo uma nova postura docente e institucional.

Outro objetivo do capítulo consistiu em discutir a relação entre tecnologia e metodologias ativas na formação docente. Os achados apontam que

as tecnologias digitais ampliam as possibilidades pedagógicas dessas abordagens, desde que utilizadas de forma crítica e alinhadas a objetivos educacionais claros. Nesse sentido, o uso pedagógico da tecnologia demanda formação específica, reflexão sobre a prática e condições institucionais que favoreçam sua integração aos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, ao refletir sobre as perspectivas futuras para a profissionalização docente, o texto destacou a importância de políticas educacionais e programas de formação continuada que valorizem o professor como sujeito ativo da inovação pedagógica. Conclui-se que a consolidação das metodologias ativas na formação docente não depende apenas da adoção de novas estratégias, mas de uma mudança cultural e institucional que reconheça a docência como uma prática reflexiva, colaborativa e em constante construção. Assim, as metodologias ativas configuram-se como caminhos potentes para o fortalecimento da formação docente e para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as demandas da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology**: a cognitive view. 2. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. **Active learning**: creating excitement in the classroom. Washington, DC: ASHE ERIC Higher Education Report, 1991.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores**: condições e problemas atuais. São Paulo: Cortez, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2009. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536321523/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. Porto Alegre: Penso, 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, José Armando. **Educação híbrida: o ensino personalizado com tecnologias digitais**. Campinas: UNICAMP, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 10

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Najla Peixoto dos Santos

Juliana da Cruz Souza

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-H

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é um direito assegurado por lei previsto pela Constituição Federal de 1988 que reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado (art. 205). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) configura-se como o principal marco legal da EJA, ao defini-la como modalidade da educação básica (arts. 4º e 37), assegurando aos sistemas de ensino a oferta de oportunidades educacionais compatíveis com o perfil desses estudantes.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na garantia do direito à educação na vida adulta. Miguel Arroyo (2017) compreende que o público atendido por essa modalidade é marcado por um contexto de desigualdades históricas, resultantes de processos sociais, econômicos e políticos negados, que contribuem significativamente para a exclusão educacional.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2024 cerca de 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não haviam concluído o ensino médio, seja pelo abandono escolar, seja pela não inserção nesse nível de ensino. São milhões de jovens e adultos com ensino fundamental ou médio incompleto que enfrentam dificuldades de inserção no mercado de trabalho, mantendo-se em condições de marginalização associadas à exclusão digital, racismo estrutural e repetidas interrupções da trajetória escolar. Desse modo,

a garantia da aprendizagem escolar para esses estudantes se torna um ato de reparo histórico e social.

Nesse contexto, apesar de sua relevância, a EJA enfrenta desafios persistentes, como altos índices de evasão escolar, descontinuidades nas trajetórias formativas e condições socioeconômicas que impactam diretamente na permanência e no desempenho dos estudantes (IBGE, 2024). Tais fatores revelam a complexidade do cenário educacional da EJA e indicam a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem as especificidades desse público.

Como afirma Arroyo (2000), “os educandos chegam à escola com histórias sociais, culturais, étnicas e de trabalho que não podem ser ignoradas nos processos de ensinar e aprender”. Nesse sentido, a aprendizagem torna-se mais significativa quando o conhecimento escolar adquire sentido no contexto de vida do educando.

Valente (2018) define as metodologias ativas como uma prática pedagógica alternativa ao ensino tradicional, tendo como uma possibilidade de se distanciar do ensino baseado na transmissão de informação e se aproximar de uma metodologia em que o aluno assume uma postura participativa. Nessa perspectiva, o aluno é incentivado a problematizar questões do seu cotidiano, desenvolver projetos na busca de possíveis soluções e participando assim da construção do conhecimento.

Essas práticas dialogam com a perspectiva emancipadora defendida por Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), especialmente quando o autor destaca a importância de reconhecer os saberes prévios e as experiências dos sujeitos como marco inicial do ato de educar uma perspectiva que se alinha com os fundamentos transformadores das metodologias ativas, contribuindo para o fortalecimento da ação transformadora através educadores e educandos da EJA.

Nesse contexto, as metodologias ativas podem ganhar ainda mais eficácia quando articuladas ao uso de tecnologias digitais, e à organização de ambientes de aprendizagem colaborativos, nos quais os estudantes compartilham suas vivências, tornando-se protagonistas de seus saberes formativos. Dessa forma, tais metodologias apresentam-se como uma alternativa para os processos de

ensino e aprendizagem na EJA, pois favorecem a participação, autonomia e a construção coletiva do conhecimento.

Entretanto, a implementação de estratégias no contexto da EJA suscita uma série de desafios institucionais e estruturais. Entre eles, destacam-se a fragilidade na formação continuada dos professores, a limitação de recursos pedagógicos e tecnológicos nas unidades escolares ainda marcadas por uma perspectiva tradicional e a escassez de políticas públicas específicas e contínuas para essa modalidade.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo identificar, por meio de uma revisão integrativa, os principais desafios pedagógicos presentes nessa modalidade de ensino, bem como investigar as possibilidades de utilização das metodologias ativas nesse contexto. Tal discussão mostra-se fundamental para a construção de uma educação de jovens e adultos que reconheça seus estudantes como sujeitos de direitos e protagonistas da sua própria aprendizagem.

METODOLOGIA

Este estudo adotou a revisão integrativa, com abordagem qualitativa, por possibilitar uma análise interpretativa e aprofundada dos resultados. Essa perspectiva permite a compreensão dos significados, conceitos e tendências presentes na literatura analisada. Conforme defende Minayo (2014), toda abordagem deve considerar o aspecto qualitativo. Isso implica reconhecer a condição social do sujeito, o grupo ao qual pertence, bem como suas crenças, valores e significados.

Nessa perspectiva, justifica-se a escolha dessa abordagem pelo seu potencial de ir além da quantificação dos achados, favorecendo a interpretação crítica do fenômeno investigado. De acordo com Robin Whitemore e Kathleen Knafl (2005), a revisão integrativa possibilita uma compreensão ampla do fenômeno estudado ao integrar resultados de pesquisas diversas, constituindo-se como uma prática metodológica amplamente utilizada nas áreas da saúde, das ciências sociais e da educação.

Segundo Mendes, Mendes, Silveira e Galvão (2008), com base nos estudos de Whitemore e Knafl (2005), a revisão integrativa da literatura cons-

titui um instrumento de pesquisa que possibilita a síntese e a análise de estudos já realizados sobre determinado tema, promovendo uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado e contribuindo para o aprimoramento de investigações futuras. Esse método desenvolve-se em seis etapas: identificação do tema e definição da questão ou hipótese de pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão e realização da busca na literatura, realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2025 em bases de dados previamente definidas para o estudo; categorização dos estudos e definição das informações a serem extraídas; avaliação dos estudos selecionados; interpretação e discussão dos resultados; e, por fim, síntese do conhecimento e apresentação da revisão.

Identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa

Para Mendes, Silveira e Galvão (2008), em uma revisão integrativa, o assunto a ser investigado deve ser delimitado de forma clara e específica. Os autores afirmam ainda que, ao definir as questões norteadoras da pesquisa, o pesquisador deve prever a possibilidade de utilização dos resultados como subsídio para intervenções ou práticas na área investigada. Nesse sentido, esta pesquisa tem como ponto de partida as seguintes questões norteadoras:

- **Questão 1 (Q1):** Quais os tipos de metodologias ativas têm sido empregadas na EJA?
- **Questão 2 (Q2):** Como as metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem do público da EJA?
- **Questão 3 (Q3):** Quais conteúdos têm sido descritos nos estudos que utilizam metodologias ativas aplicadas ao público da EJA?
- **Questão 4 (Q4):** Quais desafios e limitações têm sido relatados na aplicação de metodologias ativas no contexto da EJA.

Estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão dos estudos

Nesta etapa, após a definição do tema e das questões norteadoras, foi realizada a busca e a análise dos estudos. Inicialmente, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, considerando aqueles que mais se aproximavam do tema da pesquisa. A partir desse critério inicial, foram excluídos os estudos que não apresentavam relação com a temática investigada.

Dessa forma, estabeleceram-se os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- **Critérios de inclusão:** pesquisas relacionadas ao tema, publicações realizadas nos últimos cinco anos, artigos, dissertações e teses publicados em língua portuguesa, disponíveis gratuitamente e na íntegra. O recorte temporal foi utilizado como estratégia metodológica para garantir o acesso a estudos mais recentes, assegurando a atualidade e relevância dos dados.
- **Critérios de exclusão:** trabalhos duplicados e estudos que não contemplavam a temática proposta, como aqueles que abordavam os desafios da EJA sem considerar o uso das metodologias ativas.

Após a definição dos critérios, as bases de dados Periódicos da Capes, SciELO (Scientific Electronic Library Online) e a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) foram selecionadas para a realização da pesquisa, considerando a relevância acadêmica dessas plataformas.

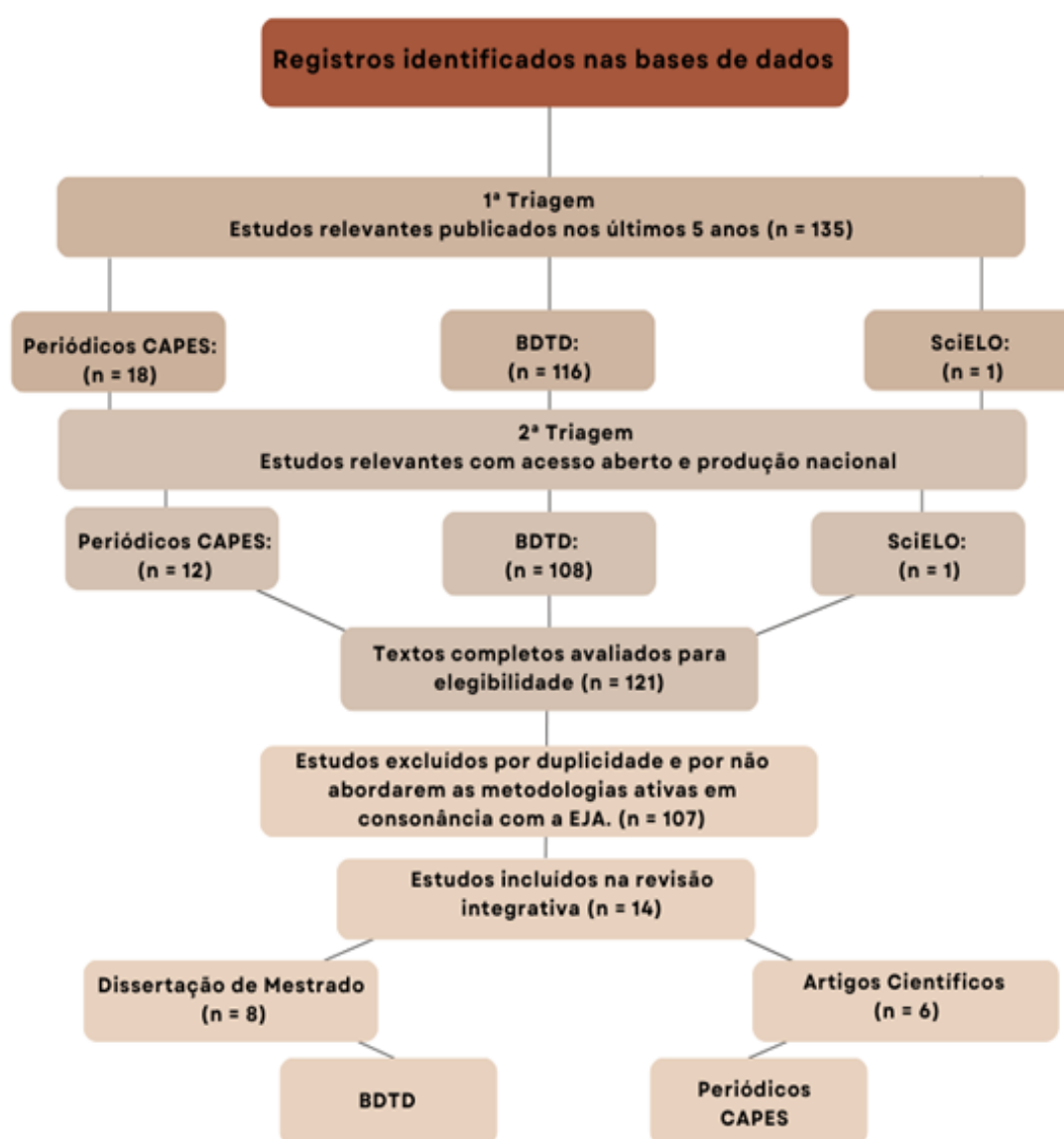
Para a busca, foram utilizadas, de forma combinada, os seguintes descritores: nas plataformas Periódicos da Capes e Scielo “metodologias ativas” AND “Educação de Jovens e Adultos” AND “aprendizagem”, na plataforma BDTD “metodologias ativas” AND “educação de jovens e adultos” AND “EJA” AND “aprendizagem”.

No levantamento inicial, foram identificados 135 trabalhos, entre artigos e dissertações. Em cada base de dados, aplicaram-se os mesmos filtros e restritores para delimitar a busca, considerando palavras-chave, título, resumo e publicações realizadas nos últimos cinco anos (2021 a 2025).

A primeira etapa de refinamento consistiu na seleção de trabalhos escritos em língua portuguesa, com acesso livre e disponíveis na íntegra. Após a aplicação desses critérios, os estudos passaram pela análise dos títulos e resumos. Nessa fase, foram excluídos os trabalhos que não atendiam à proposta temática, bem como os duplicados.

Na segunda triagem, os estudos que atenderam a todos os critérios de inclusão foram submetidos à leitura na íntegra, a fim de verificar sua adequação ao objetivo da pesquisa. Ao final do processo de seleção, 14 publicações compuseram a amostra final deste estudo. O fluxograma da busca de dados está esquematizado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma da busca e seleção dos estudos nas diferentes bases de dados.



Fonte: Autoras (2026)

Nessa perspectiva, Mendes, Silveira e Galvão (2008) destacam que a finalidade do revisor consiste em organizar e sintetizar as informações de forma objetiva, assegurando que o banco de dados seja de fácil acesso e manuseio. Os dados reunidos devem contemplar a amostra e as principais informações extraídas de cada estudo analisado.

Dessa maneira, procedeu-se à leitura dos 14 trabalhos selecionados, cuja análise possibilitou a organização dos dados em três categorias: principais desafios da EJA, metodologias ativas aplicadas na EJA e contribuições das metodologias ativas para a EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicam contribuições significativas das pesquisas selecionadas ao analisarem a aplicação de metodologias ativas no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

As análises revelam diferentes experiências pedagógicas voltadas à promoção de práticas mais participativas e contextualizadas, destacando os tipos de metodologias ativas empregadas, suas contribuições para o processo de aprendizagem, as unidades curriculares contempladas e os principais desafios enfrentados na implementação dessas estratégias nesse contexto educacional.

Embora os estudos analisados ao longo das categorias Q1, Q2, Q3 e Q4 apontem, de forma recorrente, que as metodologias ativas favorecem o protagonismo, a autonomia e o engajamento dos estudantes da EJA, faz-se necessário problematizar tais resultados. Observa-se que a maior parte das pesquisas apresenta conclusões predominantemente positivas quanto à aplicação dessas metodologias, entretanto, nem sempre são explicitados critérios sistemáticos de avaliação que comprovem, de forma objetiva, os impactos no desempenho acadêmico ou na permanência dos estudantes.

Nesse sentido, embora haja tendência de consenso quanto às contribuições pedagógicas das metodologias ativas, identificam-se fragilidades metodológicas em parte dos estudos analisados, como amostras reduzidas, recortes temporais limitados e ausência de acompanhamento a longo prazo. Além

disso, muitos resultados baseiam-se em relatos de experiência e percepções docentes, o que, embora relevante no campo qualitativo, demanda cautela quanto à generalização das conclusões.

Outro aspecto que merece destaque refere-se às limitações estruturais que atravessam a EJA. Conforme evidenciado na análise da Q4, a precariedade de recursos tecnológicos, a carga horária reduzida, a descontinuidade das trajetórias escolares e as condições socioeconômicas dos estudantes configuram entraves concretos à implementação plena das metodologias ativas. Dessa forma, a adoção de estratégias inovadoras, por si só, não é suficiente para transformar um cenário marcado por desigualdades históricas.

Ao mesmo tempo, os achados dialogam com a perspectiva freireana de educação problematizadora, na qual o educando deixa de ocupar o lugar de receptor passivo do conhecimento, característico da chamada educação bancária, para assumir papel ativo na construção do saber (Freire, 1987). Nessa abordagem, o processo educativo fundamenta-se no diálogo, na problematização da realidade e na valorização das experiências dos educandos, favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica e a possibilidade de transformação social. Sob essa perspectiva, as metodologias ativas aproximam-se da concepção freireana ao incentivar a participação, a reflexão e o engajamento dos estudantes na análise de suas próprias realidades.

Assim, compreende-se que as metodologias ativas não resolvem integralmente os desafios estruturais da EJA, mas podem contribuir para minimizá-los quando articuladas a políticas públicas consistentes, formação continuada específica para a modalidade e reorganização curricular que valorize as experiências socioculturais dos educandos. Mais do que uma solução isolada, tais metodologias devem ser compreendidas como parte de um projeto político-pedagógico comprometido com a emancipação, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes da EJA.

(Q1) Quais os tipos de metodologias ativas têm sido empregadas na EJA?

Quadro 1- Identificação dos estudos incluídos na revisão e metodologias aplicadas

Código	Autor/Ano	Título	Metodologias ativas identificadas
E1	Augustinho & Vieira (2021)	<i>Aprendizagem significativa como alicerce para metodologias ativas no ensino de Ciências</i>	Aprendizagem Baseada em Problemas, ensino por investigação, Peer Instruction (Instrução por pares)
E2	Urban & Frasson (2025)	<i>Educação de Jovens e Adultos: indicadores do uso das metodologias ativas</i>	Sala de aula invertida
E3	Silva, Silva e Silva (2021)	<i>Metodologias Ativas na Educação de Jovens e Adultos: um estudo bibliográfico</i>	Aprendizagem Baseada em Problemas, sala de aula invertida
E4	Ledoux, Barbosa e Silva (2023)	<i>Metodologias ativas no ensino de Ciências e Biologia na EJA</i>	Aprendizagem Baseada em Problemas, ensino por investigação
E5	Santos, Santos, de Jesus, de Souza, Lima, Leal e Brandão (2024)	<i>Metodologias de ensino sobre Anatomia e Fisiologia Humana na EJA</i>	Aprendizagem Baseada em Problemas, aprendizagem por investigação, aprendizagem significativa, gamificação
E6	Prietto (2024)	<i>Ensino de terminologia na EJA por meio de metodologias ativas</i>	Aprendizagem Baseada em Problemas, aprendizagem colaborativa, aprendizagem por investigação, aprendizagem colaborativa
E7	Lima, W. T. B. L. (2023)	<i>Formação docente via EaD: sala de aula invertida e EJA</i>	Sala de aula invertida
E8	Barbosa (2024)	<i>Metodologias ativas e inclusão via DIPAC na EJA</i>	DIPAC (Didática Inclusiva, Participativa e Colaborativa), aprendizagem colaborativa
E9	Lima, T. F. M. (2023)	<i>O Método Trezentos enquanto metodologia ativa na EJA</i>	Método Trezentos, Aprendizagem Baseada em Problemas, Arco de Magueres
E10	Lorenzoni (2022)	<i>Aprendizagem Ativa de Matemática na Educação de Jovens e Adultos</i>	Aprendizagem Baseada em Problemas, aprendizagem colaborativa, aprendizagem por investigação

Ensino e Educação: Abordagens Pedagógicas e Múltiplas Perspectivas

E11	Oliveira (2022)	<i>Metodologias Ativas no processo de multiletramentos digitais: Estratégias pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos</i>	Aprendizagem Baseada em Problemas, aprendizagem colaborativa, ensino por investigação
E12	Malta, Santos, Menezes, Moura, Silva, Vieira, Stoco, Oliveira e Santos (2025)	<i>Desafios e Inovações na Educação de Jovens e Adultos: Estratégias para a Inclusão e a Cidadania</i>	Aprendizagem Baseada em Problemas, aprendizagem significativa, aprendizagem colaborativa
E13	Castro (2023)	<i>Contribuições para uma aprendizagem significativa de alunos da Educação de Jovens e Adultos</i>	Aprendizagem Baseada em Problema, aprendizagem significativa, aprendizagem colaborativa, ensino por investigação
E14	Artuzi (2021)	<i>Metodologias Ativas no Ensino de Língua Inglesa na EJA</i>	Aprendizagem Baseada em Problemas, sala de aula invertida, aprendizagem colaborativa.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2026)

O Quadro 1 sintetiza os estudos analisados e permite identificar tendências nas práticas pedagógicas investigadas. De modo geral, as pesquisas apontam a presença de metodologias ativas associadas a práticas colaborativas, à valorização do ritmo de aprendizagem dos estudantes e à inversão da lógica tradicional de ensino, com foco na resolução de problemas e na participação discente.

Observa-se que as estratégias adotadas se distanciam do modelo transmissivo de ensino, incorporando atividades investigativas, aulas experimentais, discussões e problematizações em grupo. Tais práticas indicam um movimento de reorganização das dinâmicas pedagógicas na EJA, favorecendo processos de aprendizagem mais participativos e contextualizados. Nesse sentido, os estudos analisados reforçam o potencial das metodologias ativas para promover maior envolvimento dos estudantes e contribuir para a construção significativa do conhecimento.

(Q2) Como as metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem do público da EJA?

Quanto às contribuições das metodologias ativas na EJA, a partir da análise dos estudos presentes no Quadro 1, nota-se que, em sua maioria, as pesquisas apontam que o uso das metodologias ativas contribui para o protagonismo estudantil, a autonomia e responsabilidade pela própria aprendizagem além de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, como destacam os autores dos estudos E1, E3, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E14 ao concordarem com as afirmativas.

Quanto aos componentes curriculares, os autores Ledoux, Barbosa e Silva (2023), estudo E4, destacam de forma pontual que o uso das metodologias ativas contribui para a aprendizagem significativa nos componentes de Ciências e Biologia. A pesquisa E6 reforça que o aumento do engajamento e da participação dos estudantes facilita a compreensão de conteúdos abstratos da Física e E8 ressalta a contribuição para a aprendizagem significativa em Língua Estrangeira. Já E9 e E10 afirmam que aprendizagem reduz o medo e a resistência dos discentes aos conteúdos de Matemática favorecendo a compreensão dos conceitos matemáticos abstratos.

De modo geral, as pesquisas indicam que o uso de metodologias ativas favorece o engajamento e o protagonismo discente. Essas abordagens promovem a aprendizagem significativa, estimulam a autonomia e a colaboração, além de valorizar os saberes prévios e as experiências socioculturais dos educandos. Ao relacionarem o conhecimento científico às vivências cotidianas, contribuem para práticas pedagógicas mais inclusivas e para a permanência dos estudantes na EJA.

(Q3) Quais conteúdos têm sido trabalhados nos estudos com metodologias ativas na EJA?

O Quadro 2 apresenta os estudos analisados de acordo com os conteúdos e unidades curriculares identificadas, possibilitando verificar o alcance temático das pesquisas e contribuindo para a análise da aplicação das metodologias ativas nas diferentes áreas do conhecimento na EJA.

Quadro 2- Síntese de caracterização dos estudos segundo conteúdos e unidades curriculares.

Código	Conteúdos descritos	Unidade curricular
E4	Educação Ambiental, Sustentabilidade, Corpo Humano e Saúde, Alimentação e Nutrição, Ecologia	Biologia
E5	Anatomia Humana, Fisiologia, Saúde e	Biologia
	Funcionamento do Organismo Humano, Relação entre Corpo Humano, Saúde e Qualidade de Vida	
E6	Termologia, Temperatura e Calor, Escalas Termométricas, Fenômenos Térmicos	Física
E8	Língua Estrangeira Inglesa, Comunicação Intercultural, Vocabulário Funcional e do Cotidiano	Língua Estrangeira
E9	Juros Simples, Educação Financeira, Operações Matemáticas	Matemática
E10	Operações Básicas, Razões e Proporções, Porcentagem, Matemática Financeira	Matemática
E11	Multiletramentos, Linguagens Digitais, Leitura e Produção de Textos Multimodais, Cultura Digital	Língua Portuguesa
E14	Vocabulário Funcional, Leitura e Interpretação de Texto, Práticas de Oralidade	Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pela própria autora (2026)

A partir da análise dos artigos apresentados no Quadro 2, verificou-se que a maioria dos estudos não explicita de forma detalhada os conteúdos trabalhados por meio das metodologias ativas no contexto da EJA. Ainda assim, os conteúdos mencionados evidenciam a presença dessas metodologias em diferentes componentes curriculares, revelando um amplo leque de possibilidades que perpassam distintas áreas do conhecimento.

Nota-se maior concentração de pesquisas nas áreas de Matemática, Biologia e Linguagens, com temáticas como saúde, educação financeira, comunicação e multiletramentos digitais, conteúdos que dialogam diretamente com as vivências dos estudantes da EJA. Essa articulação entre conhecimento

científico e realidade social reforça a pertinência do uso das metodologias ativas nesse contexto educacional.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos tem sido marcada por práticas conteudistas e descontextualizadas, muitas vezes restritas ao uso do livro didático. Lógica que se aproxima da perspectiva freiriana, a educação bancária, modelo no qual o conhecimento é transmitido de forma verticalizada. De modo complementar, Arroyo (2017) ressalta que a EJA frequentemente assume um caráter compensatório, desconsiderando as trajetórias e experiências socioculturais dos estudantes.

Nesse cenário, as metodologias ativas se apresentam como alternativa capaz de romper com a fragmentação curricular, ao favorecer práticas interdisciplinares que integram diferentes áreas do saber. Ao serem aplicadas em componentes como Biologia, Matemática, Física e Linguagens, evidenciam seu potencial de articulação entre campos disciplinares, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada, significativa e emancipatória.

(Q4) Quais desafios e limitações são relatados na aplicação das metodologias ativas na EJA?

No que se refere à Q4, os estudos analisados abordam, de modo consistente, os principais desafios relacionados à implementação das metodologias ativas no contexto da EJA. De forma recorrente, os autores destacam a escassez de formação continuada específica para os professores dessa modalidade, apontando que muitos docentes demonstram resistência e insegurança na adoção de metodologias que se distanciam do modelo tradicional de ensino, o que dificulta a incorporação de práticas pedagógicas inovadoras.

Essa constatação é evidenciada nas pesquisas E1, E3, E4, E8, E10, E11 e E14, as quais reforçam que tal cenário revela lacunas tanto no conhecimento quanto no manejo das metodologias ativas, além do desconhecimento acerca das contribuições que essas abordagens podem oferecer à construção da aprendizagem.

Ademais, os autores dos estudos E7 e E8 citam de forma específica a necessidade de oferecer formação docente na área tecnológica e formação

docente específica para práticas inclusivas. Destacam-se, também, as limitações de ordem estrutural e institucional, como mencionam as pesquisas E5, E6, E8, E11, as quais se referem às limitações de infraestrutura e acesso às tecnologias. Além disso, ressalta-se, de forma mais direta, a falta de recursos tecnológicos e materiais insuficientes pelos autores das pesquisas E3 e E4.

Já idealizadores dos estudos E4, E9 e E11 concordam entre si ao afirmar que o tempo pedagógico reduzido característico da EJA e a descontinuidade das trajetórias escolares dos educandos, sendo elas interrompidas ao longo do seu percurso escolar, impactam diretamente na execução das atividades, aspectos que incidem negativamente sobre o processo de apropriação do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão integrativa permitiu compreender que, embora a Educação de Jovens e Adultos ainda enfrente desafios históricos como fragilidades estruturais, currículos descontextualizados e formação docente insuficiente, as metodologias ativas se apresentam como possibilidades concretas de ressignificação das práticas pedagógicas nessa modalidade.

As pesquisas analisadas demonstram que práticas como Aprendizagem Baseada em Problemas, sala de aula invertida, aprendizagem colaborativa e ensino por investigação favorecem o protagonismo estudantil, fortalecem a autonomia e promovem maior engajamento, especialmente quando articuladas às vivências e aos saberes prévios dos educandos.

No âmbito institucional, os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas que garantam melhores condições estruturais, apoio à formação docente e reorganização curricular, de modo que as metodologias ativas não se configurem como ações isoladas, mas como parte de um projeto pedagógico comprometido com a permanência e o sucesso escolar.

Ademais, observa-se a necessidade de ampliação de pesquisas empíricas que investiguem, de forma mais sistemática, os impactos das metodologias ativas na permanência, no desempenho acadêmico e na redução da

evasão na EJA. Também se recomenda o desenvolvimento de estudos que contemplem outras áreas do conhecimento ainda pouco exploradas e que analisem experiências em diferentes contextos regionais.

Assim, esta pesquisa contribui para o fortalecimento das discussões acerca da EJA ao reafirmar que a transformação dessa modalidade não depende apenas da inserção de novas metodologias, mas de uma mudança de concepção sobre quem são seus sujeitos e sobre qual educação se pretende construir.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e tempos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARTUZI, Dayane. **Metodologias ativas no ensino de língua inglesa na EJA**. 2021. 93 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), associado à Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá, 2021.

AUGUSTINHO, Elizabeth; VIEIRA, Valéria da Silva. Aprendizagem significativa como alicerce para metodologias ativas no ensino de ciências: uma interlocução em prol da educação de jovens e adultos. **Nova Revista Amazônica**, Bragança, v. 9, n. 1, p. 37-39, mar. 2021.

BARBOSA, Edson André. **Metodologias ativas e inclusão mediadas pela noção de língua estrangeira inclusiva – LEI na EJA via DIPAC**. 2024. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

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

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CASTRO, Inaíria dos Santos. **Contribuições para uma aprendizagem significativa de alunos da educação de jovens e adultos**. 2023. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO Brasileiro DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população Brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

LEDOUX, Ana Flávia Rodrigues de Sousa; BARBOSA, Mayara Lustosa de Oliveira; SILVA, Juliana Rocha de Faria. Metodologias ativas no ensino de ciências e biologia na educação de jovens e adultos: uma revisão sistemática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-25, 2023.

LIMA, Thais Fátima Messias. **O método trezentos enquanto metodologia ativa e colaborativa para a prática docente de matemática na educação de jovens e adultos**. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.

LIMA, Wanessa Tenório Bezerra Leão de. **Formação docente via educação a distância: a sala de aula invertida em conexão com as demandas pedagógicas da EJA**. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.

LORENZONI, Sandra Mara de Almeida. **Aprendizagem ativa de matemática na educação de jovens e adultos**. 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Escola Normal Superior, Manaus, 2022.

MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes et al. Desafios e inovações na educação de jovens e adultos: estratégias para a inclusão e a cidadania. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1, jan. 2025.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

Oliveira, Aurenny da Luz. **Metodologias ativas no processo de multiletramentos digitais: estratégias pedagógicas na educação de jovens e adultos**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, Salvador, 2022.

OSTROSKI PRIETTO, Denise Daiane. **Ensino de terminologia na educação de jovens e adultos (EJA) por meio de metodologias ativas de aprendizagem**. 2024. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, Tramandaí, 2024.

SANTOS, Flávia Jesus et al. Metodologias de ensino sobre anatomia e fisiologia humana na educação de jovens e adultos (EJA): revisão integrativa de literatura. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 11, e115131147384, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v13i11.47384>.

SILVA, Joseli Soares da; SILVA, Vitória de Oliveira; SILVA, Fabiana Maria da. Metodologias ativas na educação de jovens e adultos: um estudo bibliográfico. **Revista Vox Metropolitana**, Jaboatão dos Guararapes, n. 5, ago. 2021.

URBAN, Juliane Retko; FRASSON, Antonio Carlos. Educação de jovens e adultos: indicadores do uso das metodologias ativas na aprendizagem por meio de pesquisas. **Acta Scientiarum. Education**, v. 47, e64584, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v47i1.64584>. Acesso em: 12 fev. 2026.

VALENTE, José Armando. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em sala de aula**. Campinas: Unicamp/NIED, 2018.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

PARTE II

FORMAÇÃO DOCENTE, CULTURA E PROCESSOS EDUCATIVOS



CAPÍTULO 11

AS COMPETÊNCIAS E DESAFIOS DA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU

Robert Marcos Moreira dos Santos

Gabriel Dias Vidal Azevedo

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-I

Resumo: O potencial de escrita autobiográfica na pós-graduação strictu-sensu tem resultado em um aumento do interesse acadêmico, pois pode contribuir para o desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal dos estudantes. artigo examina as competências adquiridas, os desafios enfrentados e os potenciais aplicações desta prática reflexiva no deste contexto. No que diz respeito à escrita autobiográfica, esta configura-se como um processo reflexivo e auto reflexivo onde os alunos são convidados a explorar as suas próprias histórias, experiências e pontos de vista pessoais. Os estudantes realizam uma jornada de autodescoberta e reflexão crítica sobre sua trajetória acadêmica e pessoal através da escrita autobiográfica, como destacado por Marques (2021). Qualidades abrangentes e diversas são aprimoradas pela escrita autobiográfica, tais como autoconhecimento, análise crítica e comunicação escrita. Segundo Silva (2022), essas competências são essenciais para o desenvolvimento de pesquisadores reflexivos e pensadores críticos capazes de contribuir significativamente para o avanço do conhecimento em suas áreas de estudo. No entanto, ao escrever suas autobiografias na pós-graduação, os estudantes enfrentaram diversos problemas, tais como dilemas éticos, conflitos de identidade e dificuldades técnicas. Santos (2020) enfatiza que para superar esses desafios, os orientadores devem garantir um ambiente propício para o desenvolvimento dessa prática reflexiva, além de um suporte institucional adequado. Finalmente, as aplicações e benefícios potenciais da escrita autobiográfica escrita na pós-graduação são significativos e abrangentes. Esta prática não só promove a autoconsciência e o desenvolvimento de competências acadêmicas e profissionais, mas também proporciona aos estudantes uma oportunidade única de escrever, refletir e documentar as experiências vivenciadas.

Palavras Chave: Escrita Autobiográfica, Pós-Graduação, Competências, Desafios, Benefícios.

Abstract: The potential of autobiographical writing in strictu-sensu postgraduate studies has resulted in an increase in academic interest, as it can contribute to the professional, academic and personal development of students. article examines the skills acquired, the challenges faced and the potential applications of this reflective practice in this context. With regard to autobiographical writing, it is a reflective and self-reflective process where students are invited to explore their own stories, experiences and personal points of view. Students undertake a journey of self-discovery and critical reflection on their academic and personal trajectory through autobiographical writing, as highlighted by Marques (2021). Comprehensive and diverse qualities are enhanced by autobiographical writing, such as self-knowledge, critical analysis, and written communication. According to Silva (2022), these skills are essential for the development of reflective researchers and critical thinkers capable of contributing significantly to the advancement of knowledge in their areas of study. However, when writing their postgraduate autobiographies, students faced several problems, such as ethical dilemmas, identity conflicts and technical difficulties. Santos (2020) emphasizes that to overcome these challenges, advisors must ensure an environment conducive to the development of this reflective practice, in addition to adequate institutional support. Finally, the potential applications and benefits of autobiographical writing written in graduate school are significant and far-reaching. This practice not only promotes self-awareness and the development of academic and professional skills, but also provides students with a unique opportunity to write, reflect and document their experiences.

Keywords: Autobiographical Writing, Postgraduate Degree, Skills, Challenges, Benefits.

INTRODUÇÃO

A escrita autobiográfica na pós-graduação strictu foi reconhecida como uma prática auto conhecida e de reflexão que vai para além da simples narrativa pessoal. Ao longo deste artigo, examinaremos as complexidades envolvidas na escrita autobiográfica num ambiente acadêmico, discutindo tanto as competências que as complexidades envolvidas desenvolveram e os desafios que enfrentam, bem como os potenciais aplicações e benefícios desta prática escrita autobiográfica em ambiente acadêmico. O processo de escrita autobiográfica é bastante pessoal, pois os estudantes são convidados a examinar sua própria narrativa, vivências e opções. Segundo Marques (2021),a

escrita autobiográfica na pós-graduação é mais do que uma mera narrativa de eventos passados; é uma oportunidade para os estudantes se engajarem em uma jornada de autodescoberta e reflexão crítica sobre sua trajetória acadêmica e pessoal”.

Os estudantes desenvolvem uma série de competências essenciais para sua formação acadêmica e profissional ao escrever suas autobiografias. A escrita autobiográfica proporciona um espaço útil para o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo desde habilidades de comunicação escrita e argumentação até capacidades de análise crítica e reflexão ética. Segundo Silva (2022), “as competências desenvolvidas são fundamentais para a formação de pesquisadores reflexivos e críticos, capazes de contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento em suas áreas de estudo”. Quando os estudantes buscam uma pós-graduação em redação autodirigida, enfrentam diversos desafios, como questões éticas e emocionais, conflitos de identidade e dificuldades técnicas. Os confrontos discutidos são uma abordagem sensível e institucional dos professores e das instituições educativas. Para o desenvolvimento desta prática reflexiva, é fundamental proporcionar um ambiente propício com o apoio institucional e uma orientação adequada. Contudo, existem outros benefícios em escrever de forma autodirigida, como fomentar o autoconhecimento, desenvolver competências acadêmicas e profissionais e proporcionar uma oportunidade única para a aplicação de uma aprendizagem reflexiva e significativa.

A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA

De acordo com os autores Teixeira (2003), Silva (2018), Santos (2023) e De castro Gomes (2024), a escrita autobiográfica pode ser entendida como a narrativa do autor sobre sua própria vida, abrangendo experiências, memórias, reflexões e emoções particulares. É um modo de expressão que permite ao autor compartilhar sua história de vida de uma forma pessoal e íntima. O próprio indivíduo que escreve sua vida é o autor da autobiografia. A fonte principal de informações contidas na narrativa autobiográfica é ele ou ela.

Sobre o exposto LEJEUNE (2008) endossa que

O fato de a identidade individual, na escrita como na vida, passada pela narrativa não significa de modo algum que ela seja uma ficção. Ao me colocar por escrito, apenas prolongo aquele trabalho de criação de ‘identidade narrativa’, como diz Paul Ricouer, em que consiste qualquer vida. É claro que, ao tentar me ver melhor, continuo me criando, passo a limpo os rascunhos de minha identidade, e esse movimento vai provisoriamente estilizá-los ou simplificá-los. (LEJEUNE, 2008, p.121)

O significado de escrever uma autobiografia reside em vários aspectos. Inicialmente, é uma chance para o escritor pensar sobre sua vida, entender suas vivências e refletir suas transformações ao longo do tempo. A autobiografia pode funcionar como um registro histórico pessoal, auxiliando na preservação da memória individual e coletiva e na preservação da memória individual e coletiva. Gaspar, Pereira e Passeggi (2012), quando afirmam que “escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão”. Logo, pode ser uma ferramenta terapêutica que ajuda o escritor a melhorar a compreensão e exploração de suas emoções e vivências. Além disso, uma autobiografia pode inspirar e influenciar os leitores ao compartilhar histórias de vida, triunfos e perspectivas únicas.

Uma importante contribuição de Santos (2023) foi a definição e delimitação dos EUS dentro desse tipo de texto. Para o autor existe “a necessidade de ter consciência sobre os posicionamentos do autor” somado a assertiva de Lejeune (2008) com os processos de reorganização de memória. Para exemplificar, Santos (2023) defende a existência de quatro EUS nos textos autobiográficos. São eles a) EU-AUTOR: é o que está escrevendo, produzindo o texto b) EU-NARRADOR: este é o responsável por organizar como a história vai ser narrada c) EU-PERSONAGEM: o agente que está no passado e experienciou as ações e por fim d) EU-EXTRATEXTUAL: este é o agente que promove o texto, divulga.

Por fim, infere-se, portanto, que a pesquisa autobiográfica possui uma lógica e não é somente a transferência de memórias de um autor. Os processos de reorganização, seleção e escrita das experiências que enriquecem o trabalho e ao mesmo tempo gera no escritor uma reflexão e

uma possível volta ao passado que culmina em seus atos narrativos. A partir das percepções de Marques (2015), Pires (2017), Santos (2018), Lima et al. (2019), Souza (2020), Santos (2023) são desenvolvidas algumas competências no exercício reflexivo e na prática de escrita autobiográfica tais como: Autoconhecimento e Reflexão, Empatia e compreensão interpessoal, Resiliência e capacidade de superar desafios, Habilidades de comunicação e Escrita e por fim, Criatividade e expressão artística.

COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS ATRAVÉS DA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA

A prática da escrita autobiográfica pode ser reconhecida por meio de desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e interpessoais, além de ser uma forma de expressão pessoal. A escrita autobiográfica incentiva a autoconsciência e a reflexão. De acordo com Marques (2015), ao relatar suas vivências, o escritor é obrigado a considerar seus valores, convicções, razões e decisões em vida. Uma maior compreensão de si mesmo e das forças que moldam sua identidade é possível por meio desta autorreflexão.

Santos (2018), por sua vez, afirma que uma escrita autobiográfica não apenas aumenta o autoconhecimento, mas também aprimora a capacidade de compreensão e empatia interpessoal. Além de relatar suas vivências, o escritor enfrenta um desafio para examinar diversas visões e compreender a influência de suas ações em relação a outras. A maior habilidade de se relacionar e colaborar eficazmente com outros é alcançada por este exercício de empatia.

Para Lima et al. (2019), a escrita autobiográfica pode ser utilizada como ferramenta terapêutica para superar obstáculos e promover a resiliência emocional. O autor pode encontrar novos significados e narrativas de superação ao revisitar e reinterpretar eventos passados, o que fortalece sua habilidade de lidar com desafios presentes e futuros. A prática incessível de escrever sobre vivências particulares melhoradas as competências do escritor em comunicação.

De acordo com Souza (2020), uma escrita autobiográfica exige coesão, organização e clareza na expressão das ideias, deixando de surgir a habilidade de comunicar pensamentos de maneira eficiente e persuasiva. A criatividade

e a expressão artística do autor também são estimuladas pela escrita autobiográfica. Ao relatar sua própria história, o autor pode experimentar diversas narrativas, técnicas literárias e expressões, aumentando assim suas habilidades criativas e sua capacidade de se expressar através da escrita, conforme afirma Pires (2017).

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES AO ESCREVER AUTOBIOGRAFIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Para os estudantes, uma escrita autobiográfica na pós-graduação é um processo complicado e desafiador, envolvendo diversos obstáculos que envolvem reflexão e superação. Um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes ao escreverem nesse contexto é aceitar suas próprias narrativas pessoais e acadêmicas.

Santos e Lima (2021) apontam que o ato de voltar e reinterpretar acontecimentos passados pode ser emocionalmente desgastante, exigindo dos alunos uma integração profunda de que suas memórias e experiências o ato de voltar e reinterpretar eventos passados pode ser desgastante, exigindo que os alunos integrem profundamente suas concepções e experiências.

Por outro lado, para a escrita autobiográfica na pós-graduação muitas vezes envolve a necessidade de equilibrar a subjetividade do autor com expectativas e normas acadêmicas. Segundo para Silva et al.e (2020),. (2020), os estudantes frequentemente lutam para encontrar o equilíbrio entre a sua própria expressão e as exigências acadêmicas de objetividade, o que pode levar a conflitos internos e incerteza sobre a adequação das suas narrativas.

Outro ponto a ser reflexivo é a questão da ética e da privacidade na escrita autobiográfica é outro desafio específico. É importante que os estudantes lidem com dilemas tópicos relacionados à divulgação de informações pessoais sensíveis, de acordo com Oliveira (2020), garantindo o respeito à privacidade de si mesmos e de outras pessoas mencionadas em suas autobiografias.

Além disso, a escrita autobiográfica na pós-graduação pode ser uma atividade solitária e isolada, o que pode causar ansiedade e desconforto nos alunos. Apesar de Pereira (2021), explicar sobre a ausência de orientação e

suporte emocional dos colegas e orientadores pode complicar ainda mais o enfrentamento dos desafios associados à prática reflexiva.

Ao escrever autobiografias, os estudantes de graduação enfrentaram diversos desafios, variando desde questões éticas e emocionais até dificuldades relacionadas à expressão e ao contexto acadêmico. É essencial que tanto as instituições acadêmicas como os estudantes individuais reconheçam abordar estes desafios de uma forma ponderada e colaborativa, com o objetivo de promover um ambiente acadêmico mais inclusivo e de apoio à prática da escrita autobiográfica.

POTENCIAIS APLICAÇÕES E BENEFÍCIOS DA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO

O desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal dos estudantes é possível por meio de um campo útil de aplicações e benefícios que se apresentam ao redor da escrita autobiográfica na pós-graduação. A capacidade da escrita autobiográfica para contribuição dos estudantes à reflexão crítica e o autoconhecimento é uma das suas principais aplicações na pós-graduação. Segundo para Costa et al. et (2020), os alunos são desafiados a refletir sobre o seu percurso acadêmico, identificar padrões comportamentais e compreender os seus valores e motivações escrevendo sobre as suas próprias experiências.

A aplicação da escrita autobiográfica no contexto de pós graduação pode ser uma ferramenta útil para o progresso da escrita acadêmica e da pesquisa qualitativa. Segundo Silva (2021), os estudantes aumentam suas habilidades de comunicação escrita, argumentação e descrição ao praticarem a escrita reflexiva e analítica. Isso melhora a qualidade dos trabalhos acadêmicos produzidos.

A contribuição da escrita autobiográfica à construção da identidade acadêmica e profissional dos estudantes é outra aplicação relevante do escrito. Segundo Oliveira (2022), os estudantes têm a oportunidade de articular suas aspirações, interesses e objetivos profissionais ao narrarem suas experiências de aprendizado e pesquisa, fortalecendo assim sua identidade como pesquisadores e profissionais.

Além das implicações diretas, a escrita autobiográfica oferece aos estudantes diversos benefícios, tanto tangíveis quanto intangíveis. Entre esses benefícios destacam-se o desenvolvimento de competências de resiliência e adaptabilidade, o fortalecimento das relações interpessoais e da empatia e o aumento da autoconfiança e da autoestima como defende Ramos (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita autobiográfica surge como uma prática rica e multifacetada que desafia os alunos a explorar não apenas as suas próprias experiências, mas também as suas capacidades de pensamento crítico, capacidades de comunicação escrita e desenvolvimento pessoal e profissional. Durante o texto, examinamos as habilidades aprendidas, os obstáculos surtidos e as oportunidades para aplicações e benefícios dessa prática, contribuindo para uma maior compreensão do impacto dessa prática no contexto acadêmico.

A escrita autobiográfica surge como um espaço de autodescoberta e construção de conhecimento, permitindo aos alunos explorar a sua identidade, valores e motivações. Segundo Marques (2021), “a escrita autobiográfica na pós-graduação possibilita uma jornada de autoconhecimento profunda, onde os estudantes têm uma oportunidade de reflexão sobre sua trajetória acadêmica e suas aspirações futuras”.

No entanto, quando confrontados com os desafios inerentes à escrita autobiográfica, os alunos encontram na escrita dilemas éticos, conflitos de identidade e obstáculos emocionais que podem comprometer a sua jornada. Nas palavras de Santos (2020), “os desafios enfrentados pelos estudantes ao escreverem suas autobiografias na pós-graduação exigem apoio institucional e uma orientação adequada por parte dos orientadores, garantindo um ambiente propício para o desenvolvimento dessa prática reflexiva”.

Embora existam dificuldades, as possibilidades de emprego e avanço da escrita autobiográfica na pós-graduação são amplas e significativas. Os estudantes têm acesso exclusivo ao crescimento e desenvolvimento pessoal e acadêmico por meio da promoção do autoconhecimento e da construção de identidade

profissional, desde o desenvolvimento de habilidades de escrita acadêmica e pesquisa qualitativa. Segundo para Silva(2022), “ as potenciais aplicações e benefícios da escrita autobiográfica na pós-graduação são importantes, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o avanço do conhecimento em suas áreas de estudo” .

Uma ferramenta potente que permite aos estudantes explorarem sua própria história, desenvolverem competências essenciais e aplicarem seu aprendizado de forma significativa e reflexiva é uma escrita autobiográfica na pós-graduação stricto. Os estudantes podem adquirir os benefícios significativos da prática ao considerar e superar os desafios inerentes a essa prática, tanto para sua formação acadêmica quanto para sua jornada pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

COSTA, A. et al. (2020). Reflexões sobre a Escrita Autobiográfica na Pós-Graduação. *Revista de Educação Reflexiva*, 8(2), 45-58.

DE CASTRO GOMES, A. K. História de vida e formação: narrativa autobiográfica e reflexões sobre a reinvenção de si. *Conexão ComCiência*, [S. l.], v. 1, n. 4, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/12044>. Acesso em: 12 abr. 2024.

GASPAR, M.; Pereira, F.; PASSEGGI, M. C. As Narrativas Autobiográficas e a Formação de Professores: Uma Reflexão Sobre o Diário de Acompanhamento Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/69650/2/87685.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2022.

LEJEUNE, Philippe. O pacto Autobiográfico. Trad.: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LIMA, A. S. et al. (2019). Autobiographical Writing: A Path to Personal and Professional Development. *Journal of Personal Development*, 12(3), 45-58.

MARQUES, C. (2015). Exploring Self-Reflection through Autobiographical Writing. *Journal of Self-Discovery*, 18(2), 77-92.

MARQUES, C. (2021). Autobiographical Writing in Graduate Education: A Journey of Self-Discovery. *Journal of Graduate Studies*, 10(2), 45-58.

- Oliveira, A. (2020). Ética na Escrita Autobiográfica na Pós-Graduação. *Revista de Ética e Integridade Acadêmica*, 7(2), 45-58.
- Oliveira, F. (2021). Potential Applications and Benefits of Autobiographical Writing in Graduate Education. *Journal of Academic Writing Studies*, 11(2), 101-115.
- Oliveira, F. (2022). Construção de Identidade Profissional através da Escrita Autobiográfica na Pós-Graduação. *Journal of Professional Development*, 15(1), 101-115.
- Pereira, J. (2021). Solidão e Suporte Emocional na Escrita Autobiográfica na Pós-Graduação. *Revista de Psicologia Acadêmica*, 10(3), 78-92.
- PIRES, L. (2017). Creative Expression in Autobiographical Writing. *Journal of Creative Arts*, 5(1), 23-36.
- RAMOS, S. (2020). Benefícios Psicológicos da Escrita Autobiográfica na Pós-Graduação. *Journal of Personal Development*, 12(3), 78-92.
- SANTOS, M. (2018). Empathy and Interpersonal Understanding: The Role of Autobiographical Writing. *Journal of Interpersonal Relations*, 24(4), 101-115.
- SANTOS, M. (2020). Challenges and Support in Autobiographical Writing in Graduate Education. *Journal of Personal Development*, 13(1), 78-92.
- SANTOS, M., & Lima, A. (2021). Desafios Emocionais na Escrita Autobiográfica na Pós-Graduação. *Journal of Autobiographical Studies*, 15(1), 101-115.
- SANTOS, Robert Marcos Moreira dos. *Narrativa do Processo Formativo de um Professor de Língua Espanhola Para Crianças*. 2023. 176 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)– Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- SILVA, F. (2022). Competências Desenvolvidas through Autobiographical Writing in Graduate Education. *Journal of Academic Writing Studies*, 12(3), 145-160.
- SILVA, F. et al. (2020). Conflitos de Identidade na Escrita Autobiográfica na Pós-Graduação. *Journal of Academic Writing*, 8(2), 65-78.
- SILVA, M. (2021). Desenvolvimento da Escrita Acadêmica através da Escrita Autobiográfica na Pós-Graduação. *Journal of Academic Writing Studies*, 9(1), 23-36.
- SOUZA, R. (2020). Enhancing Communication Skills through Autobiographical Writing. *Journal of Communication Studies*, 8(2), 65-78.

CAPÍTULO 12

AS CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO NA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO NO CONTEXTO ESCOLAR

Núbia K. Zeferino

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-J

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do Interacionismo Simbólico com ênfase nas interações professor-aluno no contexto escolar. Inicialmente, apresenta-se um breve percurso histórico, composto pelos fundamentos teóricos do Interacionismo Simbólico, desenvolvidos a partir das contribuições de Mead e sistematizada por Blumer, que enfatiza os significados construídos nas interações sociais cotidianas. Nessa abordagem, as relações estabelecidas entre professores e alunos são compreendidas como processos dinâmicos de interpretação e negociação de sentidos no interior do mundo social empírico da escola. O artigo também dialoga com estudos interacionistas sobre o cotidiano escolar e as relações sociais na instituição escolar, evidenciando tensões e conflitos entre cultura docente e cultura discente. Neste trabalho, destacam-se, ainda, contribuições de autores contemporâneos que investigam as estratégias, os significados e as práticas construídas nas interações escolares. Conclui-se que a abordagem interacionista permite compreender a sala de aula como um espaço social complexo, no qual professores e alunos atuam como agentes ativos na produção de significados, regras e práticas que configuram o cotidiano escolar.

Palavras-chave: interação escolar; relação professor-aluno; Interacionismo Simbólico; Sociologia da Educação; sala de aula.

INTRODUÇÃO

A interação professor-aluno no contexto escolar tem sido analisada por diferentes abordagens teóricas, como: o Interacionismo Simbólico; a Psicologia Social; a Nova Sociologia da Educação; a Antropologia e a Etnometodologia. Sirota (1994, p. 16) expõe a difícil tarefa em manter “uma ordem rigoRosa”

na descrição cronológica desses estudos, cujos acontecimentos não ocorrem linearmente. A autora constata as inúmeras possibilidades de apresentação da referida temática, que pode ser organizada historicamente, por países, por disciplinas, por escolas ou por correntes teóricas, mostrando a complexidade em abordar, em um mesmo trabalho, todos os teóricos envolvidos no tema.

Compartilhamos essa dificuldade na retomada dos estudos sobre as interações escolares, ao observarmos rupturas e entrecruzamentos nas correntes de pensamento, muitas vezes, ocorridos em épocas e países diferentes (ZEFERINO, 2022). Diante desse quadro teórico, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do Interacionismo Simbólico com ênfase nas interações professor-aluno no contexto escolar.

Apresentamos, inicialmente, os fundamentos teóricos interacionistas, desenvolvidos a partir das contribuições de Mead e sistematizados por Blumer. Dialogamos com estudos interacionistas sobre o cotidiano escolar, trazendo as contribuições também de autores contemporâneos que investigam as estratégias, os significados e as práticas construídas nas interações escolares. Por fim, nas considerações finais, apresentamos a concepção defendida pelo Interacionismo Simbólico sobre a cena escolar que oferece importantes contribuições para a análise das interações escolares, articulando dimensões individuais, culturais e institucionais presentes na experiência educativa.

OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO

O Interacionismo Simbólico tem suas raízes na Filosofia e pragmatismo de Dewey, mas é desenvolvido por Mead (1967), que se referia ao Interacionismo Simbólico como behaviorismo social. O desenvolvimento do Interacionismo Simbólico ocorreu paralelamente à Escola de Chicago, onde Mead desenvolveu sua teoria, no período em que atuou como professor e pesquisador. São vários os departamentos vinculados a essa Escola, criada desde o final do século XIX – Filosofia, Sociologia, Ciência Política, Economia –, que, de acordo com Eufrásio (1995), apresenta uma importante história intelectual para a Sociologia, pelos estudos realizados por sociólogos a ela vinculados.

A Escola de Chicago se destaca como “a primeira corrente própria e madura da Sociologia dos Estados Unidos” (EUFRÁSIO, 1995, p. 57). Blumer é um desses sociólogos a desenvolver um trabalho relevante, como professor da Universidade de Chicago. O termo ‘interacionismo simbólico’ foi cunhado por ele em 1937. Tentando ser fiel à teoria de Mead, Blumer (1969) sistematizou os pressupostos metodológicos do Interacionismo Simbólico e as diferenças em relação à abordagem psicológica, pelo fato de o Interacionismo Simbólico ter sido estudado também pela Psicologia Social (HAGUETE, 2005). Blumer (1969) alerta para a orientação variada, ampla, eclética e diversificada do Departamento de Sociologia da Escola de Chicago, que não se restringia ao Interacionismo Simbólico. No entanto, destacamos a perspectiva interacionista, afim ao objetivo traçado neste artigo, buscando articular as contribuições do Interacionismo Simbólico às interações professor-aluno promovidas no contexto escolar.

Mind, Self and Society é um livro que reúne textos, notas de aulas e artigos compilados por ex-alunos do professor Mead, organizados com o intuito de sistematizar suas concepções, pois, Mead não deixou um livro escrito sobre a sua teoria, restringindo-se à publicação de artigos. A obra foi publicada em 1934, três anos depois de sua morte. No livro, Mead se propôs a “corrigir as deficiências de uma psicologia individualista”, buscando, segundo ele, entender o ato individual dentro do ato social (MEAD, 1967). Felipe (2003), em análise da obra de Mead, observa alguns aspectos importantes e de grande contribuição para se compreender o indivíduo e a sociedade. Dentre os aspectos apontados, destacam-se: os antecedentes históricos da sociedade sobre o indivíduo – elementos socioculturais que desempenham função fundamental na internalização e formação do eu – e a relevância das relações sociais na autoconscientização do indivíduo. Outro aspecto mencionado por Mead refere-se à

concepção dos atores com relação ao mundo social empírico que constitui a essência da pesquisa sociológica. A experiência imediata, as interações diárias e o sentido atribuído pelos atores aos objetos, acontecimentos e símbolos do mundo social empírico desses atores é o que importa investigar (FELIPPE, 2003, p. 12).

O mundo social empírico, portanto, refere-se ao entorno dos indivíduos ou grupos, composto por objetos físicos, abstratos ou sociais, considerados “criações sociais” (FELIPPE, 2003, p. 18). As ações dos atores, por sua vez, resultam de definição e interpretação desses objetos. Ao detalhar a interação social vivida em um mundo social empírico, Mead e Blumer assinalam duas formas de interação. A primeira delas é o que Mead (1967) denomina “conversação de gestos”, a qual Blumer (1969) classifica de interação não simbólica – para caracterizar uma resposta instintiva em que não há interpretação do ato.

A segunda forma de interação, conforme Mead (1967), é “emprego de símbolos significativos”, o que para Blumer (1969) significa “interação simbólica” – envolve um processo de interpretação e compreensão dos atos dos outros. Os símbolos, nesse caso, são gestos conscientes imbricados de significados e quando interpretados, se desencadeiam em linguagem-expressão (FELIPPE, 2003). Sendo assim, o termo ‘interacionismo simbólico’ cunhado por Blumer é a tradução do que Mead chamava símbolos significativos. Segundo esses autores, a interação ocorre na medida em que as ações dos outros são interpretadas, significadas e respondidas individual ou coletivamente. O significado está nos agentes e não nos objetos. Os agentes atuam a partir de suas significações, mas “as pessoas podem rever os significados que atribuem aos objetos e assim traçar novas linhas de ação” (FELIPPE, 2003, p. 23).

É nesse sentido que Sirota (1994, p. 12) define a interação como “o lugar de uma troca onde cada um se posiciona, mas também onde o comportamento de cada ator social cria uma nova dinâmica e redefine o contexto”. O espaço educativo tomado como um mundo social empírico é impregnado de símbolos, significantes e significativos. Recorrendo a Mead, Felipe (2003) descreve os símbolos significantes como aqueles que têm o poder de provocar o outro que o toma como símbolo na sua experiência particular. Um mesmo símbolo pode ter vários significados, dependendo do ator que interage com ele. Concorde-se com Felipe (2003, p. 22, grifo da autora) – mudanças “só ocorrem quando mudam os significados dos objetos que povoam os mundos em que esse processo é desenvolvido”. Destaca-se também que a interação não só é uma forma de expressão, mas também uma dimensão inserida na ordem social, pelo fato de que os significados são produtos sociais e, portanto, engendrados nas interações ocorridas socialmente pelos indivíduos (MEAD, 1967).

O INTERACIONISMO SIMBÓLICO NA VIDA COTIDIANA E ESCOLAR

O sentido atribuído ao mundo social empírico é um dos aspectos imprescindíveis do Interacionismo Simbólico. É esse sentido que permite ao ator interpretar cada situação, sem precisar recorrer a esquemas de sentido já determinados, pois emerge do processo social “um processo formativo e não uma aplicação sistemática de sentidos já estabelecidos” (HAGUETE, 2005, p. 36). Embora não descarte essa hipótese, Coulon (1995a) tem uma visão complementar a essa afirmação, ao mencionar que a constante interação entre consciência individual e realidade objetiva produziria transformação social. As situações da vida social seriam definidas pelos indivíduos, também (embora, não unicamente) por intermédio de suas atitudes anteriores – que o informam sobre um determinado ambiente e lhes permitem interpretá-lo. Para isso, Coulon (1995a, p. 41) utiliza a noção de “situação”, criada por Thomas e aprofundada por Waller. Ela depende ao mesmo tempo da ordem social tal como se apresenta ao indivíduo e da história pessoal dele. Sempre há um conflito entre a definição espontânea de uma situação por um indivíduo e as definições sociais que sua sociedade lhe oferece.

The Definition of the Situation é um dos capítulos do livro de Waller (1967), em que ele trata a “situação” como um processo, no qual o indivíduo tem autonomia para exercer suas atitudes, mas, ao mesmo tempo, é regulado pela imposição da situação. Segundo esse autor, há aspectos e acontecimentos nas situações que afetam a vida dos indivíduos. De fato, a definição da situação pela qual se explora e se sente através do comportamento e do pensamento, as possibilidades de uma situação, é um processo, na maioria das vezes, intimamente subjetivo que é elaborado mais de uma vez na mente de cada um. O ator social pode ser bastante afetado pela definição da situação que um outro alcança. As atitudes de outros são elementos dinâmicos em uma situação indefinida que se apresenta a qualquer um e, como resultado dessas atitudes, o ator social, possivelmente, pode vir a definir a situação em uma direção, ou em outra. Por essa razão, pode-se dizer que um ator social define a situação para outro (WALLER, 1967).

A situação nas salas de aulas, portanto, seria definida pelos atores em meio à transmissão, socialização e integração de conhecimentos científicos e socioculturais. Todavia, a efusão de situações diferenciadas, em um mesmo espaço, pode gerar conflitos e alianças, enfim, maneiras contraditórias de conceber a situação da sala de aula (COULON, 1995b). Goffman (1975, p. 21) complementa essa afirmação ao reconhecer que a interação social pode se tornar “confusa e embaraçosa” diante das imprevisibilidades das situações. As consequências da desorganização na interação podem comprometer a confiabilidade na atuação dos atores, caso eles demonstrem insegurança ou dificuldade de lidar com situações imprevisíveis.

Diante disso, os atores escolares têm o recurso das estratégias para lidarem com situações embaraçosas. As estratégias em Goffman (1975, p. 22) são “práticas preventivas”, “protetoras”, ou “defensivas” e ainda “técnicas” empregadas a que o indivíduo recorre para se salvaguardar de uma situação projetada por outro. Entendemos estratégia também como o “lugar em que a intenção individual e as restrições exteriores se encontram” (WOODS apud SIROTA, 1994). Da mesma forma, Geer (1982), Perrenoud (1995), Resende (2003) atribuem à estratégia um processo de negociação e renegociação constante das situações vivenciadas, em que os atores escolares não permanecem passivos diante das regras do jogo escolar ou das contingências das situações.

A definição de interação apresentada por Goffman (1975, p. 29) aproxima-se da definição de interação do Interacionismo Simbólico no aspecto da “influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”. Distanciando-se, no entanto, da abordagem interacionista quanto à autointeração e interação com o mundo social, que nem sempre requer a presença do outro. Por essa razão, Goffman (1975) e Berger e Luckmann (1985) exploram a interação face a face. Esse tipo de interação é o mais caro para eles pela possibilidade de apreender diretamente, no outro, as feições, os gestos, a postura corporal e quaisquer outros sinais e tipos expressivos.

Em 1966, Berger e Luckmann lançaram *A Construção Social da Realidade*, cujo desenvolvimento teórico abre a possibilidade de analisarmos a educa-

ção sob muitos aspectos. Eles afirmavam: “Não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros.” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 40). No entanto, eles consideram o processo de interação dual, por ser imprevisível – dependente da situação e das atitudes alheias – e previsível. Nesse caso, os autores consideram mais previsíveis as interações com aqueles com quem se compartilham repetidas experiências. A interação face a face acontece por meio do que os autores denominam “tipificações” ou “esquemas tipificadores”. O interesse e a intimidade com o outro na interação social dependeriam do grau de parentesco e de amizade, do campo de atuação, do cargo ou da posição ocupada, do papel social, enfim, das tipificações exercidas socialmente. Estas influenciariam, para mais ou para menos, a intensidade e o anonimato da experiência com o outro na vida cotidiana.

Berger e Luckmann (1985) mencionam em seu livro que a intersubjetividade da realidade da vida cotidiana se constitui pelas diferenciações entre as visões de mundo de vários atores sobre uma realidade, em torno do “aqui e agora”, partilhada de diversos modos pelos atores sociais. Transferindo esse conceito para o espaço socioeducativo da escola, observamos que o professor e os alunos vão constituindo seus ofícios e elaborando sentidos e significados nas convivências cotidianas no contexto escolar e na sala de aula, por meio de uma interação repleta de discordâncias e concordâncias, de negação ou deferimento. Os saberes do cotidiano escolar são socialmente construídos a partir da interpretação e da ação de cada ator em particular. Nessa teoria, a “objetivação da subjetivação humana” diz respeito ao uso de objetos para simbolizar ou sinalizar uma intenção explícita. Os autores exemplificam esse termo com objetos que têm a função instrumental (objetiva), ou o uso significativo, como faca ou arma, que podem ser utilizados para atos de violência, apesar de não ser esta a sua função social.

Sobre o “conhecimento da vida cotidiana”, Berger e Luckmann (1985, p. 68) demonstram haver conhecimentos igualmente partilhados entre o eu e o outro e aqueles não partilhados com ninguém: “o modo de trapacear no jogo”, por exemplo. Esses autores se aproximam do pensamento de Mead (1967) na dialética entre sociedade e indivíduo e reconhecem essa influência:

Mead e sua escola sugerem uma interessante possibilidade para o que poderia ser chamado psicologia sociológica, isto é, uma psicologia que deriva suas perspectivas fundamentais da compreensão sociológica da condição humana. (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 243).

PESQUISAS INTERACIONISTAS SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR

O Departamento de Sociologia da Escola de Chicago é considerado o lugar de origem das pesquisas interacionistas, cujos primeiros estudos não se voltaram exclusivamente para a escola, ou para a sala de aula. As investigações iniciais foram realizadas com trabalhadores imigrantes sazonais, gangues e delinquentes, guetos, relações entre os diferentes grupos culturais, étnicos e raciais, incluindo crimes e problemas sociais que a sociedade norte-americana apresentava.

Aluno da Escola de Chicago, Waller (1967) foi o precursor dos estudos interacionistas em educação nos Estados Unidos, ao realizar uma pesquisa etnográfica em escolas e em salas de aula (COULON, 1995b). Na década de 1930, Waller, em sua obra que se tornou um clássico – *The Sociology of Teaching* –, lançada em 1932 e ampliada e reeditada em 1967, analisa e descreve a vida social cotidiana da instituição escolar, constituída pelos significados atribuídos e construídos nas interações entre seus atores, pelos acontecimentos corriqueiros e atitudes comuns dos que nela conviviam. Ele se consagra pelo pioneirismo de sua pesquisa e pelos resultados alcançados.

Observando e descrevendo o funcionamento cotidiano das escolas rurais e de pequenas cidades, Waller penetra as salas de aula, analisa os papéis que professores e alunos desempenham e os elos entre as escolas e a comunidade que as rodeiam. O seu objetivo é apontar práticas docentes que favoreçam a eficácia do professor na interação com os alunos, muitas vezes balizadas por conflitos. Na análise de Waller (1967), dois conflitos são apontados como recorrentes no ambiente escolar: i) o distanciamento entre a vida da comunidade e a vida escolar; ii) as divergências entre a cultura docente e a cultura discente, acentuadas pela “imposição” da cultura do adulto sobre a criança. Em razão disso, Waller (1967) defende que a “imposição” não é a prática indicada para

amenizar tais conflitos, ao contrário, ela tende a aguçar, ainda mais, uma relação de “dominação e subordinação”, por meio da qual passam a imperar a hostilidade e o distanciamento entre professor e alunos. Tal postura autoritária do professor facilitaria a “ordem” e a “disciplina” na escola e nas salas de aula, caso fossem acatadas pelos alunos, ao se apresentarem dóceis às “imposições” do adulto. No entanto, Coulon (1995b, p. 69) ressalta uma descoberta fundamental na obra de Waller, que é a resistência dos alunos: “as interações na sala de aula são, muitas vezes, uma luta: chegam até mesmo a dar lugar a uma verdadeira guerra que opõe, em particular, os professores e os alunos”. Essa batalha entre professor e alunos, em parte, Waller atribui à incompetência das instituições escolares, que ele considera enfadonhas pela rotinização e burocratização das práticas escolares que estimulam a “rebelião dos alunos” e não primam pelo desenvolvimento da “personalidade” (WALLER, 1967, p. 445, tradução nossa). A pesquisa interacionista de Waller difere da concepção durkheimiana pela importância atribuída aos significados que os atores imprimem às interações sociais que eles estabelecem (CASTRO, 2002).

À pioneira pesquisa realizada por Waller (1967), seguem-se outros estudos sociointeracionistas, desenvolvidos por Becker e seus colaboradores, sobre “as variações socioculturais que afetam as relações professores-alunos” (SIROTA, 1994, p. 17) e, sobretudo, a “cultura estudantil” de alunos da Faculdade de Medicina (COULON, 1995b, p. 70). Essa notável obra – “*Boys in White: Student Culture in Medical School*” de 1961 apresenta um estudo que utilizou observação participante para entender como estudantes de medicina se tornam médicos. Eles descobriram que a “cultura estudantil” é fundamental para moldar as perspectivas dos alunos, muitas vezes focando mais em passar nas provas e atender às expectativas dos professores do que em um idealismo inicial (SIROTA, 1994).

As pesquisas que tomam a sala de aula e seus atores como objeto de análise reaparecem após a eclosão dos *survey researches* – ao final dos anos de 1960 e início da década de 1970. Entre 1940 e 1960, foram divulgados resultados de diferentes enquetes nacionais, sobre as desigualdades de oportunidades educacionais, realizadas na França, Inglaterra, Estados Unidos e em

outros países. Os resultados dessas pesquisas demonstravam a forte influência da origem social sobre a trajetória escolar dos alunos de camadas populares e apontavam outros fatores que interferiam na escolarização regular dessas crianças, tais como: ambiente familiar, ambiente escolar, sexo e diferenças étnico-culturais (FORQUIN, 1995). Esses relatórios desmistificaram a teoria das aptidões naturais, deslocando o enfoque do fracasso, inerente às características biopsicológicas do indivíduo, para o seu meio social (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004). Nogueira (1995, p. 29) enfatiza que “todas essas estatísticas demonstravam claramente que eram as disparidades nas oportunidades educacionais” que traziam à baila a questão das desigualdades escolares. No entanto, Coulon (1995b) ressalta que o enfoque das pesquisas macrosociais nas desigualdades escolares diante da escola e na escola teria negligenciado os processos de interação entre os atores sociais nos espaços escolares. A retomada dos estudos sobre professor e alunos exigia, portanto, investigações que fizessem a passagem da análise dos determinantes macrosociais para os processos educacionais no interior da instituição escolar e da sala de aula. É nesse contexto que ressurge o interesse no campo educacional sobre os professores e alunos, em suas interações na sala de aula.

AS CONTRIBUIÇÕES DE AUTORES CONTEMPORÂNEOS NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Em especial, as pesquisas de Sirota (1994), Perrenoud (1995) e Carvalho (1999) são de suma importância para o campo interacionista por analisarem o posicionamento de professores e alunos contextualizados no ambiente escolar e social onde estão situados. O desenvolvimento da pesquisa de Sirota (1994), sob a perspectiva interacionista, combina a visão micro e macrosociológica, em uma escola primária.

Esta autora analisa comportamentos e discursos de alguns professores e alunos – atores de sua pesquisa –, face à existência de crianças de camadas populares, médias e altas. A partir da distinção dessas posições sociais, e observação do posicionamento dos professores e dos alunos nas interações sociais que eles estabeleciam, Sirota (1994) identificou maior consonância entre pais,

alunos e professores de posição social média, em relação aos demais níveis: “não há nem ausência nem concorrência, mas complementaridade e reconhecimento de um mesmo sistema de valores.” (SIROTA, 1994, p 154).

Em relação aos ofícios de professores e alunos, Perrenoud (1995) contribui nessa presente pesquisa para a compreensão das estratégias de interação articuladas pelos atores nas escolas e salas de aula, ao definir o ofício de aluno. Perrenoud (1995, p 202) interpreta o ofício de aluno como uma trajetória cumulativa, aprimorada, autônoma, em parte, e, acima de tudo, um saber aprendido pela “apropriação das representações, imitação das práticas e interiorização de condicionalismos objetivos”, que, segundo ele são entremeados e reforçados, mutuamente.

Na visão de Paiva (2002) e conforme identificado no estudo de Zeferino (2022), a abordagem interacionista tem sido pouco discutida na bibliografia de pesquisa em Educação no Brasil. Apresentamos, portanto, os estudos de Carvalho (1999), que ao buscar indícios de prática de cuidado docente na escola primária, constata em sua pesquisa que o trabalho docente é relacional e, portanto, sempre haverá envolvimento emocional nas relações estabelecidas. Na visão da autora, as emoções independem do perfil de relacionamento buscado pelos professores: mais afetivo, ou mais distanciado/preservado. O cuidado, segundo a autora, é uma prática aprendida no cotidiano, nas interações ocorridas nas salas de aula, entre os professores na escola, na socialização profissional dos professores – um processo interacional produzido e reproduzido na cultura escolar.

Esses pesquisadores compartilham da visão interacionista, compreendendo que o Interacionismo Simbólico não funciona como uma lista prescritiva de comportamentos a partir da qual se seleciona o comportamento, nem como um manual do tipo “faça você mesmo” que sirva para todas as ocasiões, mas sim como um modelo mais abstrato que oferece uma orientação mais geral. A conduta apropriada é construída através de um processo interativo e interpretativo. (WOODS, 1999, p. 49, grifos do autor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as explicitações na perspectiva interacionista, é possível perceber, com base em Mead (1967) e Blumer (1969), a importância dos significados que professores e alunos têm um do outro e de si mesmos, no ambiente social e empírico da sala de aula. Além disso, o Interacionismo Simbólico concorda que há uma cultura, um conjunto de regras e valores e significações que guiam as ações (individuais ou coletivas) e permitem prever ações dos outros.

O Interacionismo Simbólico ressalta a importância de se assumir o lugar do outro quando se quer compreender as atitudes e os significados atribuídos por um determinado agente no mundo social empírico. A argumentação acerca da interação como ação conjunta ou coletiva nesta concepção difere da visão funcionalista, ou seja, não são as normas que definem a ação humana e sim o processo social da vida em grupo. A interação não é meramente determinante de comportamento; os grupos ou o sujeito existem em ação e atividade contínuas.

No Interacionismo Simbólico, o tipo de interação estabelecida pelos atores escolares está intrinsecamente relacionado aos significados atribuídos por cada ator social. Sob essa perspectiva, a sala de aula é compreendida como um espaço social complexo, no qual professores e alunos interpretam situações, elaboram estratégias e negociam regras no decorrer das atividades escolares. As relações pedagógicas não se reduzem, portanto, à simples aplicação de normas ou prescrições institucionais, mas constituem processos dinâmicos marcados por interpretações, conflitos, acordos e redefinições permanentes.

Os estudos interacionistas, como os desenvolvidos por Waller, evidenciam que a vida cotidiana da escola é atravessada por tensões entre cultura docente e cultura discente, bem como por estratégias mobilizadas pelos atores para lidar com as exigências do ambiente escolar. Dessa forma, professores e alunos deixam de ser concebidos como passivos para serem compreendidos como atores na produção das práticas e significados que configuram o cotidiano escolar.

Conclui-se, portanto, que a abordagem interacionista oferece importantes contribuições para a análise das interações escolares, ao permitir compreender a sala de aula como um espaço de construção social de significados, no qual se articulam dimensões individuais, culturais e institucionais presentes na experiência educativa.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BLUMER, Herbert. **Symbolic interactionism: perspective and method**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

CARVALHO, Maria Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTRO, Rúbia Mara Pimenta de Carvalho. **Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar, nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental**. 2002. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

COULON, Michel. **A escola de Chicago**. Campinas: Papirus, 1995a.

COULON, Michel. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995b.

EUFRÁSIO, Mário A. **A formação da Escola Sociológica de Chicago**. Plural, São Paulo, n. 2, p. 37-60, 1º sem. 1995.

FELIPPE, Maria Stella Bresciani. **Interacionismo simbólico: fundamentos teóricos e metodológicos**. São Paulo: Educ, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GEER, Blanche. **Ensinar**. In: GRÁCIO, Sérgio; STOER, R. Stephen. **Sociologia da Educação II: antologia. A construção social das práticas educativas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 189-203.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MEAD, George Herbert. **Mind, self and society**: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

NOGUEIRA, Maria Alice; Nogueira, Cláudio Marques. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação do final dos anos 60/ início dos anos 70**: o nascimento do paradigma da reprodução. Em Aberto, Brasília, v. 14, n. 64, 1995.

PAIVA, Vanilda. **A pesquisa sociológica em educação no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

RESENDE, Maria José. **A construção social do sucesso e do fracasso escolar**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. (Série educação, teoria e crítica).

WALLER, Willard. **The sociology of teaching**. New York: Russell & Russell, 1967.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.

ZEFERINO, Núbia K. **A riqueza da sala de aula e seus contrastes**: conservação, resistência, transformação, conquista e persistência. Santo Ângelo: Metrics, 2022. [recurso eletrônico]

CAPÍTULO 13

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E DESEMPENHO ACADÊMICO EM ADOLESCENTES: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Francisco Felipe Carneiro Neves

Thamires Pereira Alves

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-K

INTRODUÇÃO

A adolescência caracteriza-se como uma fase do desenvolvimento marcada por transformações físicas, cognitivas e socioemocionais que ampliam tanto a sensibilidade diante das interações sociais quanto a vulnerabilidade a estados emocionais instáveis. Diante disso, o contexto escolar configura-se como um dos principais ambientes de socialização nesta etapa, visto que os adolescentes passam parte significativa de sua vida cotidiana nesse espaço e estão em constante exposição às múltiplas relações interpessoais no mesmo (Souza, 2025).

Conforme Fogaça *et al.* (2019), é comum que a adolescência apresente inúmeros desafios relacionados aos comportamentos sociais. Faial *et al.* (2020) destacam que, neste período, espera-se que os adolescentes vivenciem novas experiências, muitas vezes de risco, o que impacta em suas percepções. Logo, torna-se necessário o desenvolvimento de um repertório de habilidades para lidar com as demandas específicas e em diferentes contextos (Fogaça *et al.*, 2019).

As Habilidades Sociais (HS) representam um conjunto de comportamentos (ações e reações entre as pessoas) socialmente valorizados, aprovados e esperados por um determinado grupo ou cultura (Del Prette; Del Prette, 2017a). No âmbito escolar, estas são relevantes para o estabelecimento de relações saudáveis com funcionários, professores e colegas, favorecendo um ambiente mais acolhedor e positivo, o que pode ser considerado um fator de proteção para o desenvolvimento de problemas de saúde mental. Ademais,

proporcionam a ampliação da rede de apoio do aluno, favorecendo seu desenvolvimento socioemocional e acadêmico por meio de processos que envolvem autocontrole, autoestima, empatia e engajamento (Leme *et al.*, 2024).

No contexto educacional e nas demandas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, as HS se enquadram como Habilidades Sociais Educativas (HSE). Ao contrário de outros comportamentos sociais, as HSE são caracterizadas pela natureza intencional das atitudes expressas por pais, professores e outros educadores a fim de propiciar o desenvolvimento e o aprendizado de comportamentos sociais de estudantes em contextos formais e informais de educação (Tallamini *et al.*, 2022).

Em seu estudo, Mihalec-Adkins e Cooley (2020) concluíram que alunos que estabelecem metas e possuem um engajamento escolar positivo estão mais propensos a permanecerem ativos nas atividades escolares e obterem sucesso acadêmico futuro. Ainda, ao investigarem crianças e adolescentes Brasileiros entre 6 e 13 anos, Martins e Pinto (2022) apresentaram evidência correlacional de que repertórios específicos de comportamentos sociais, tais como assertividade e responsabilidade, estão associados a melhores desempenhos de leitura, escrita, habilidade aritmética e desempenho acadêmico em geral.

Ademais, a pesquisa conduzida por Jovarini, Leme e Correia (2018), com 214 estudantes entre 11 e 17 anos, avaliou a influência das HS e a percepção de fatores estressantes no desempenho acadêmico. Os resultados apontaram que as HS relacionadas à assertividade, empatia e reconhecimento emocional previam, aproximadamente, 18% da variância do desempenho escolar. Sendo assim, o desenvolvimento de HS neste cenário ocasiona melhorias não apenas no relacionamento entre pares e problemas comportamentais, como também no engajamento do estudante com as responsabilidades acadêmicas.

Portanto, partindo da conceituação proposta por Fagundes, Luce e Espinar (2014) de que o desempenho acadêmico representa não apenas o conhecimento adquirido e as notas de forma restrita, mas também aspectos multifacetados que envolvem motivação, relações interpessoais, fatores familiares, entre outros; entende-se que o desenvolvimento de habilidades sociais no contexto escolar pode contribuir para melhor rendimento neste cenário. Diante disso, este capí-

tulo parte do seguinte questionamento: como o desenvolvimento de habilidades sociais educativas pode favorecer o desempenho acadêmico de adolescentes?

Destaca-se, portanto, que o objetivo deste estudo foi apresentar os achados da literatura que associam as habilidades sociais com o desempenho acadêmico de adolescentes no contexto nacional. Para tal, buscou-se definir habilidades sociais e competência social na adolescência; apontar os comportamentos de risco saudáveis e não saudáveis nesta etapa; e discutir como as HS se associam com o desempenho escolar de adolescentes, a partir da literatura.

Para atingir os objetivos traçados, foi utilizada uma revisão integrativa da literatura, conduzida a partir das etapas propostas por Whitemore e Knafl (2005): identificação do problema de pesquisa, busca, seleção, síntese e análise dos estudos. De tal modo, a busca foi realizada na base de dados do Instituto Del Prette e no Portal Periódicos CAPES, utilizando os operadores booleanos *and* e *or*, diante dos seguintes descritores: habilidades sociais, competência social, desempenho escolar, rendimento acadêmico e adolescência.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão artigos em português, publicados nos últimos dez anos (2016–2026), revisados por pares, disponíveis na íntegra e que abordassem a associação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico em adolescentes. Como critérios de exclusão, foram retirados estudos fora do recorte temporal estabelecido, pesquisas com amostras compostas exclusivamente por crianças ou adultos e estudos que não abordaram o contexto escolar.

HABILIDADES SOCIAIS E COMPETÊNCIA SOCIAL

As habilidades sociais constituem-se como um repertório de ações que, quando expressas, possuem uma grande probabilidade de resultados positivos para as interações do indivíduo, grupo ou comunidade. Além disso, são indispensáveis para o indivíduo ser socialmente competente nas relações interpessoais (Del Prette; Del Prette, 2017a).

Diante disso, Del Prette e Del Prette (2023) agrupam as HS em classes e subclasses. As classes correspondem a um conjunto amplo de habilidades que compartilham a mesma função social, enquanto as subclasses são as manifesta-

ções concretas desses repertórios. Assim, por exemplo, a habilidade de comunicação inclui subclasses como iniciar e manter conversas, escutar ativamente e responder de maneira adequada; enquanto na habilidade de assertividade, estão inclusas as subclasses de defender direitos, questionar, opinar, expressar insatisfação sem agressividade, entre outros.

Outras classes constantemente apontadas na literatura pertinente englobam a habilidade de civilidade (cumprimentar, pedir “por favor”, pedir desculpas), de expressar afeto e intimidade (elogiar, oferecer ajuda, demonstrar empatia) e habilidades acadêmica e profissional (trabalhar em grupos, falar em público, proatividade). Conforme os autores, a categorização das HS foi delimitada para sua melhor sistematização e clareza de sua avaliação, ensino e intervenção (Del Prette; Del Prette, 2023).

Silva, Pereira e Donatto (2021) esclarecem que o desenvolvimento das HS tem início na infância e se intensifica na adolescência, períodos críticos para a formação de repertórios comportamentais que sustentam a adaptação social. Na infância, observa-se a ocorrência de classes básicas, tais como civilidade e empatia, que se manifestam por meio de subclasses como cumprimentar, pedir ajuda, compartilhar objetos, expressar sentimentos e respeitar os pares em brincadeiras. Na adolescência, as HS tornam-se mais complexas e diversificadas, incluindo o aprimoramento da assertividade para melhor resolução de conflitos, tomada de decisão e negociação; além de favorecer subclasses como fazer amizades para manter vínculos e relações interpessoais saudáveis (Fogaça *et al.*, 2019).

Os comportamentos categorizados nas HS podem contribuir para o desenvolvimento de uma boa competência social. Ou seja, a competência social é um processo avaliativo sobre o desempenho de um indivíduo nas suas relações interpessoais, considerando os resultados de médio a longo prazo daquela interação. Deste modo, a competência reflete a capacidade do indivíduo de utilizar recursos internos (pensamentos, emoções e sentimentos) e externos (cultura e aspectos sociais) a fim de alcançar um objetivo pessoal com consequência positiva para si ou para os outros (Del Prette; Del Prette, 2023).

A aquisição das habilidades sociais e da competência social é um processo que ocorre mediante as contingências naturais das relações interpessoais na família, na escola e demais grupos sociais. Entretanto, quando esses ambientes são insuficientes para seu desenvolvimento, pode-se recorrer a intervenções estruturadas como programas de Treinamento em Habilidades Sociais (THS), que visam promover o aprendizado e o aprimoramento das HS por meio de um conjunto de técnicas e estratégias psicossociais, capacitando o indivíduo a interagir de maneira adaptativa em diversos contextos (Del Prette; Del Prette, 2017b).

COMPORTAMENTOS DE RISCO SAUDÁVEIS E NÃO SAUDÁVEIS NA ADOLESCÊNCIA

A adolescência é uma fase do desenvolvimento comumente associada a comportamentos de risco, tendo em vista os tensionamentos presentes. Neste entrave, os comportamentos de risco possuem um padrão de desenvolvimento característico e multifacetado, manifestando-se em pequenos níveis durante a infância, aumentando na puberdade, atingindo seu ápice na adolescência e, posteriormente, reduzindo na idade adulta (Kahn; Graham, 2019).

Steinberg (2008) aponta que os processos de tomada de decisão dos adolescentes diferem consideravelmente dos adultos. Isto posto, enquanto os adultos baseiam as decisões racionalmente em sua educação e experiência, os adolescentes não possuem experiência suficiente para tal; utilizam, portanto, um raciocínio orientado pela emoção, levando em consideração não só os riscos do comportamento, mas suas consequências sociais, como a possibilidade de aceitação social ou medo da exclusão.

A compreensão limitada sobre certas condutas nesta etapa advém do desenvolvimento do processamento cognitivo. A imaturidade do córtex pré-frontal — responsável pelo controle inibitório, planejamento, tomada de decisão e autocontrole —, aliada à sensibilidade do sistema límbico — fundamental na regulação emocional e na impulsividade —, exerce influência sobre o comportamento dos adolescentes, contribuindo para a prevalência de decisões mais impulsivas e voltadas para recompensas imediatas (Konrad *et al.*, 2013).

O processamento cognitivo voltado para emoção, prazer e controle colabora para o predomínio de comportamentos de risco nesta fase. No entanto, é importante compreender que o risco não resulta, necessariamente, em ações ilícitas ou inseguras. Segundo Duell e Steinberg (2019), os comportamentos de risco podem ser classificados em saudáveis e não saudáveis. Sendo assim, os riscos saudáveis envolvem comportamentos potencialmente benéficos e aceitos socialmente, tais como: participar de um esporte novo, experimentar novos alimentos, pedir desculpas, buscar ajuda, convidar alguém para sair, defender uma ideia e compartilhar crenças pessoais (Kahn; Graham, 2019).

Em contrapartida, os comportamentos de risco não saudáveis englobam comportamentos que podem resultar em consequências graves, atrasando ou prejudicando o desenvolvimento na adolescência. Exemplos de riscos não saudáveis são: abuso de substâncias, relações sexuais sem proteção, usar coerção e mentir, se envolver em brigas, praticar *bullying*, “matar aula”, trapacear em provas e envolver-se em condutas antiéticas (Steinberg, 2008).

Além dos fatores cognitivos, as condições sociohistóricas, culturais e contextuais também interferem significativamente na realização de comportamentos de risco na adolescência. Compreende-se que as influências sociais e ambientais possuem papéis centrais na construção do adolescente. Logo, contextos como a família e a escola podem servir como fatores de risco ou de proteção, uma vez que familiares, colegas e modelos contribuem para a formação e desenvolvimento da identidade na adolescência.

Neste cenário, o contexto escolar configura-se como basal, sobretudo em função das interações sociais presentes, que podem influenciar na tomada de decisão, inclusive, para a realização de comportamentos de risco não saudáveis. A escola e seus atores sociais podem atuar, portanto, como um fator protetivo diante de uma variedade de riscos, como a iniciação sexual precoce, abuso de álcool e outras drogas, assim como no combate à violência, promovendo um ambiente de segurança física, emocional e psicológica (Duell; Steinberg, 2019).

Diante disso, o ambiente escolar pode servir como ponte na promoção de um melhor repertório de HS em adolescentes. O estudo conduzido por

Pereira-Guizzo *et al.* (2018) mostrou que o THS com adolescentes provocou efeito expressivo na superação de problemas interpessoais relacionados às habilidades de autocontrole e abordagem social-sexual, vistas como relevantes para a adaptação social, descoberta da sexualidade e convivência na escola e no trabalho. Outras pesquisas (Wentzel, 1991; Adams, 1983; Polan, 2013) indicaram benefícios do THS neste contexto, tais como: melhor desempenho acadêmico, profissional e maior motivação escolar; melhor autoestima, integração social e relação com pares; melhores habilidades interpessoais e gestão do estresse, corroborando com menor probabilidade de condutas como violência física e *bullying*.

Em vista disso, a promoção de HS neste contexto, em específico, pode contribuir para um clima escolar positivo em diferentes âmbitos, favorecendo a responsabilidade, maior expressão do aluno nas atividades escolares, melhores interações e, conseqüentemente, melhor desempenho acadêmico e aprimoramento das habilidades nos demais contextos (Duell; Steinberg, 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do recorte temporal e dos critérios de inclusão, não foram encontrados artigos publicados nos últimos dez anos que avaliaram a associação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico em adolescentes na base de dados do Instituto Del Prette. Sendo assim, a amostra desta revisão é composta por cinco artigos, selecionados mediante critérios já mencionados, indexados no Portal Periódicos CAPES, apresentados em um quadro a seguir.

Quadro 1 – Materiais selecionados para a revisão.

Título	Autores	Ano	Metodologia
Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção	Luciana Carla dos Santos Elias; Márcia dos Santos Marturano	2016	Quase-experimental (pré e pós intervenção)
Efeitos de um treinamento de habilidades sociais no comportamento e desempenho acadêmico	Marisangela Siqueira de Souza; Adriana Benevides Soares; Clarissa Pinto Pizarro de Freitas	2018	Quase-experimental (intervenção)
Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social	Luana de Mendonça Fernandes; Vanessa Barbosa Romera Leme; Luciana Carla dos Santos Elias; Adriana Benevides Soares	2018	Correlacional preditivo
Competências acadêmicas e habilidades sociais: Estudo correlacional em crianças	Sendy Christine Pinheiro Martins; Lariana Paula Pinto	2022	Correlacional
Habilidades Sociais e Acadêmicas de Crianças e Adolescentes em Instituições de Acolhimento	Jhonathan Roger Levino Alencar da Silva; Verônica Aparecida Pereira; Millena Lima Donatto	2021	Comparativo entre grupos

Fonte: Autores.

Objetivando discutir como as habilidades sociais estão associadas com o desempenho escolar de adolescentes, a partir dos achados nos estudos supracitados, estes foram divididos em dois grupos metodológicos: estudos quase-experimentais e estudos correlacionais/preditivos. A análise dos dados buscará, por meio da síntese e análise narrativa, apresentar as evidências encontradas de uma possível associação, predição e causalidade/intervenção entre os fenômenos aqui investigados.

A partir de uma proposta quase-experimental, o estudo conduzido por Elias e Marturano (2016) avaliou as habilidades sociais, problemas de comportamento e o desempenho acadêmico em alunos do ensino fundamental que

possuíam entre 9 e 11 anos, antes e após um Treinamento de Habilidades Sociais. Para a realização da pesquisa, as autoras dividiram os estudantes em dois grupos: grupo de intervenção (GI), com 27 estudantes, e o grupo comparação (GC), igualmente com 27 estudantes.

O grupo de intervenção demonstrou melhora nas subescalas de HS como responsabilidade/cooperação, assertividade, autocontrole, autodefesa e comparação entre pares. Também foi observado que o grupo que recebeu o THS demonstrou melhora significativa na competência acadêmica após a intervenção, com sua pontuação média melhorando de 24,93 para 32,56. Na verificação a partir do instrumento Teste de Instrumento Escolar (TDE), os estudantes do GI apresentaram melhorias consideráveis na escrita, leitura e redação, após a intervenção (Elias; Marturano, 2016).

À vista disso, estes resultados dialogam com a pesquisa de Souza, Soares e Freitas (2018), também através do método quase-experimental no contexto escolar, que apontaram, após a intervenção de um programa de THS, que os alunos submetidos à intervenção apresentaram impacto positivo nas habilidades acadêmicas, incluindo leitura, escrita e aritmética, melhorando substancialmente sua competência escolar. Na pesquisa de Elias e Marturano (2016), especificamente, a única habilidade acadêmica em que não foi apresentada diferença significativa, após a intervenção, foi a aritmética.

Ambas as pesquisas apresentaram semelhanças na redução clinicamente significativa de comportamentos problemáticos no contexto em questão. Segundo Souza, Soares e Freitas (2018), o grupo que recebeu a intervenção apresentou diminuição em problemas externalizantes e internalizantes, como agressividade, baixo controle do humor, ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima. Diante disso, a redução desses fatores pode contribuir para uma mudança no ambiente escolar.

Elias e Marturano (2016) sugerem que o Treinamento de Habilidades Sociais poderia ser adotado como um programa universal nas escolas, contribuindo como fator protetivo para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, bem como para uma aprendizagem mais eficaz. Souza, Soares e Freitas (2018) corroboram com a ideia na medida em que afirmam que o desenvolvimento da

competência social em crianças e adolescentes, especialmente em contextos vulneráveis, pode ser um pilar de prevenção e redução ao fracasso escolar.

Ao avaliar preditores para o desempenho acadêmico com alunos no final do ensino médio, considerando as habilidades sociais como um desses, Fernandes *et al.* (2018) ressaltaram a importância dos recursos de HS dos alunos, bem como dos fatores contextuais (como, por exemplo, o apoio social dos professores) para o resultado acadêmico. A pesquisa demonstra que a repetência escolar é um fator de risco significativo para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico, levando à distorção idade-série e ao abandono escolar, sendo perceptível que esta é a variável com maior peso na previsão do desempenho acadêmico.

Neste sentido, constatou-se que as habilidades sociais predizem positivamente o desempenho acadêmico, sugerindo que um bom repertório de HS auxilia na competência acadêmica e no desempenho escolar geral. O uso de comportamentos sociais como pedir ajuda ou expressar sentimentos pode ajudar os alunos a enfrentarem os desafios acadêmicos e buscarem o apoio de colegas, pais e professores. Além disso, auxiliam no processo de tomada de decisão em comportamentos de risco, o que também favorece o desempenho escolar (Fernandes *et al.*, 2018).

Fernandes *et al.* (2018) também apontam que as HS estão envolvidas no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Dessa forma, as considerações do seu estudo podem subsidiar o planejamento de programas de intervenção destinados ao aprimoramento dos recursos interpessoais dos alunos, envolvendo suas famílias e os professores para melhorar o desempenho acadêmico. Logo, esses programas podem auxiliar os estudantes com desempenho abaixo da média ou com histórico de reprovação a permanecerem na escola e concluírem seus estudos.

Sob a mesma ótica, o estudo correlacional de Martins e Pinto (2022) corrobora com os achados já apresentados. A pesquisa encontrou correlações positivas e significativas entre habilidades de responsabilidade social e competências acadêmicas. De maneira específica, concluiu-se que uma maior

responsabilidade social foi associada a um melhor desempenho em redação, aritmética e desempenho acadêmico geral.

Sendo assim, essas correlações sugerem que crianças e adolescentes que demonstram com mais frequência comportamentos responsáveis, tais como demonstrar comprometimento com as tarefas, prestar atenção aos professores, seguir as instruções, manter seus pertences organizados e concluir as atividades a tempo, tendem a obter melhores pontuações em ditado, operações matemáticas e desempenho escolar geral. Logo, a capacidade de ser responsável é considerada um fator preditivo para problemas de comportamento e um fator preventivo e potencializador no desenvolvimento socioemocional, permitindo que os alunos demonstrem comprometimento com as atividades, prestem atenção na aula, sigam as instruções dos educadores e concluam tarefas dentro dos prazos estabelecidos (Martins; Pinto, 2022).

Neste cenário, a assertividade também é colocada como uma classe importante na aprendizagem. A pesquisa infere que comportamentos como questionar regras injustas, autocontrole e expressar opiniões influenciam o desenvolvimento de competências acadêmicas, como leitura, escrita e desempenho geral, além de ajudar na adaptação aos contextos sociais. Ainda, conforme apontado pela pesquisa, as habilidades sociais são facilitadores e canais significativos para o processo de aprendizagem, apoiando a ideia de que um repertório mais amplo de habilidades sociais leva a menores taxas de problemas comportamentais e maior desempenho acadêmico (Martins; Pinto, 2022).

Silva, Pereira e Donatto (2021) investigaram as HS e o desempenho escolar de forma comparativa entre grupos de crianças e adolescentes institucionalizadas (G1) e não institucionalizadas (G2). A pesquisa é relevante para compreender como as HS são necessárias em contextos vulneráveis e como estão associadas ao desempenho escolar, destacando a necessidade do seu desenvolvimento em estudantes com histórico de institucionalização. As pontuações totais no Teste de Desempenho Escolar (TDE) mostraram uma diferença estatisticamente significativa em favor do G2, os quais também demonstraram maior desenvolvimento em HS na avaliação dos professores envolvidos na pesquisa.

Os adolescentes do G2 apresentaram uma pontuação significativamente maior nas avaliações dos professores para cumprimentar pessoas, expressar desejos e preferências adequadamente e expressar afeição. Por outro lado, os adolescentes do G1 apresentaram pontuações médias mais altas em participar de jogos e atividades escolares. Na autoavaliação, os adolescentes do G2 tiveram uma pontuação mais alta em fazer perguntas a conhecidos em situações de risco (Silva; Pereira; Donatto, 2021).

Portanto, a pesquisa sugere que as HS mais altas (relatadas pelo professor) se correlacionaram com um melhor desempenho de leitura, assim como as HS mais altas (autorrelatadas pelo adolescente) também se correlacionaram com um melhor desempenho de leitura. Ainda, problemas comportamentais se correlacionaram com pontuações totais mais baixas no TDE, indicando pior desempenho escolar geral (Silva; Pereira; Donatto, 2021).

Silva, Pereira e Donatto (2021) apontaram que preconceitos diante de estudantes institucionalizados podem levar os professores a atribuírem mais problemas comportamentais ao G1, mesmo quando suas habilidades sociais são percebidas como semelhantes às do G2. Além disso, os resultados ressaltaram a importância dos programas de THS, especialmente para alunos institucionalizados, para promover o autoconceito positivo e melhorar os resultados acadêmicos, particularmente na leitura (Silva; Pereira; Donatto, 2021).

Em síntese, os estudos analisados convergem ao demonstrarem que as habilidades sociais constituem um fator associado, preditivo e, em alguns casos, passível de intervenção para melhoria do desempenho acadêmico. No entanto, faz-se necessário apontar a escassez de investigações sobre o tema, tendo em vista as poucas pesquisas que abordam diretamente os demais objetos de estudo e, quando considerados, é feita uma análise englobando outras variáveis, assim como ambientes que não são escolares. Na oportunidade, cabe ressaltar a necessidade de produção de mais estudos para uma atualização sobre o tema, além dos fenômenos serem explorados em outras regiões do Brasil.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou apresentar os achados da literatura que associam as habilidades sociais com o desempenho acadêmico de adolescentes no contexto nacional. A organização dos estudos em delineamentos quase-experimentais e correlacionais/preditivos possibilitou examinar a relação entre as variáveis sob diferentes níveis de evidência. Deste modo, conclui-se que os objetivos propostos foram atingidos e a pergunta norteadora foi respondida, na medida em que esta revisão integrativa permitiu apresentar, apontar e discutir os estudos mais recentes que buscaram investigar a influência das habilidades sociais no desempenho escolar de adolescentes.

De modo geral, os resultados indicaram convergência entre os estudos analisados quanto ao papel positivo das habilidades sociais no desempenho acadêmico. Ainda, destacou-se que as intervenções estruturadas, por meio do Treinamento de Habilidades Sociais, promovem melhorias tanto no repertório social quanto em indicadores acadêmicos de estudantes. Tais achados deixam claro que as HS não apenas se associam ao desempenho, mas podem exercer influência causal quando trabalhadas de forma sistemática no contexto escolar.

Ademais, constata-se aqui que comportamentos como responsabilidade, assertividade, autocontrole e empatia se relacionam positivamente com melhores resultados acadêmicos, enquanto problemas comportamentais se associam a desempenhos inferiores. Neste cenário, fatores contextuais também devem ser compreendidos como determinantes e, diante do fenômeno em questão, as habilidades sociais operam em interação com variáveis ambientais, culturais e institucionais. Assim, um conjunto de evidências apontou que o desenvolvimento de HS pode funcionar como fator de proteção, promotor de saúde mental e potencializador do engajamento e do sucesso acadêmico.

Posto isto, a revisão apresenta limitações que devem ser consideradas. Observou-se um número reduzido de estudos nacionais recentes com foco exclusivo em adolescentes e na associação direta entre HS e desempenho escolar. Além disso, predominam delineamentos correlacionais ou quase-experimentais com amostras específicas e recortes regionais limitados, o que restringe a gene-

realização dos resultados. Sugere-se, portanto, que futuras pesquisas considerem delineamentos longitudinais e experimentais com randomização, considerando também a diversidade regional das amostras. Finalmente, recomenda-se também investigar a bidirecionalidade da relação entre HS e desempenho acadêmico, bem como analisar os impactos de programas estruturados implementados em redes públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Gerald R. Social competence during adolescence: social sensitivity, locus of control, empathy, and peer popularity. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 12, n. 3, p. 203-211, 1983. DOI: 10.1007/BF02090986. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24306261/>. Acesso em: 24 de out de 2025.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Competência social e habilidades sociais**: manual teórico-prático. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2017a.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Habilidades sociais**: intervenções efetivas em grupo. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2017b.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Base conceitual, valores e compromissos no campo das habilidades sociais e relações interpessoais. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 19, n. 2, p. 848-868, 2023. DOI: 10.54399/rbgdr.v19i2.6997. Disponível em: <https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/6997/1326>. Acesso em: 24 out. 2025.

DUELL, Natasha; STEINBERG, Laurence. Positive risk taking in adolescence. **Child Development Perspectives**, v. 13, n. 1, p. 48-52, 2019. DOI: 10.1111/cdep.12310. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdep.12310>. Acesso em: 24 out. 2025.

ELIAS, Luciana Carla dos Santos; MARTURANO, Márcia dos Santos. Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 36, n. 4, p. 875-889, 2016. DOI: 10.1590/1413-82712016210105. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XCqMydGHW33jQFw48WGbsRr/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2026.

FAGUNDES, Caterine Vila; LUCE, Maria Beatriz; ESPINAR, Sebastián Rodríguez. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição ensino médio-educação superior. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v. 22, n.84, p. 635-670, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000300004&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2026.

FAIAL, Ligia Cordeiro Matos *et al.* A saúde na escola: percepções do ser adolescente. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, n. 3, p. 01-09, 2020. DOI: 10.1590/0034-7167-2019-0068. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/ng7XB4KcqX4JyLgtd6YB6cf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2025.

FERNANDES, Luana de Mendonça; LEME, Vanessa Barbosa Romera; ELIAS, Luciana Carla dos Santos; SOARES, Adriana Benevides. Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. **Psico-USF**, Itatiba, v. 23, n. 4, p. 667-679, 2018. DOI: 10.9788/TP2018.1-09Pt. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/8byXTHyDc6ZGqy8L6V3637n/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2026.

FOGAÇA, Fabiane Ferraz Silveira *et al.* O desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência como ápice comportamental. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 21, n. 2, p. 217-231, 2019. DOI: 10.31505/rbtcc.v21i2.1162. Disponível em: <https://rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/1162/668>. Acesso em: 24 out. 2025.

JOVARINI, Neidiany Vieira; LEME, Vanessa Barbosa Romera; CORREIA-ZANINI, Marta Regina Gonçalves. Influence of social skills and stressors on academic achievement in the sixth-grade. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 28, 2018. DOI: 10.1590/1982-43272819. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/3p9T84XSDc5sGfpvL49fgnc/?lang=en>. Acesso em: 20 fev. 2026.

KAHN, Nicole F.; GRAHAM, Robert. The current landscape of adolescent risk behavior. In: GRAHAM, R.; KAHN, N. F. (Org.). **Promoting positive adolescent health behaviors and outcomes: thriving in the 21st century**. Washington, DC: The National Academies Press, 2019. cap. 3, p. 53-100. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK554988/>. Acesso em: 19 set. 2025.

KONRAD, Kerstin; FIRK, Christine; UHLHAAS, Peter J. Brain development during adolescence: neuroscientific insights into this developmental period. **Deutsches Ärzteblatt International**, v. 110, n. 25, p. 425-431, 2013. DOI: 10.3238/arztebl.2013.0425. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3705203/>. Acesso em: 19 set. 2025.

LEME, Vanessa Barbosa Romera; Pereira ALVES, Ana Júlia de Carvalho; CARVALHO, Damares Moreira de *et al.* Oficinas de habilidades sociais com alunos de grêmios do Ensino Médio para promoção de saúde mental e prevenção ao suicídio. **Interagir: pensando a extensão**, n. 37, 2024. DOI: 10.12957/interag.2024.76929. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/interagir/article/view/76929>. Acesso em: 06 fev. 2026.

MZRTINS, Sendy Christine Pinheiro; PINTO, Lariana Paula. Competências acadêmicas e habilidades sociais: estudo correlacional em crianças. **Revista Psicopedagogia**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 118, p. 5-13, 2022. DOI: 10.51207/2179-4057.20220001. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862022000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 20 fev. 2026.

MIHALEC-ADKINS, Brittany P.; COOLEY, Morgan E. Examining individual-level academic risk and protective factors for foster youth: School engagement, behaviors, self-esteem, and social skills. **Child & Family Social Work**, v. 25, n. 2, p. 256-266, 2020. DOI: 10.1111/cfs.12681. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cfs.12681>. Acesso em: 06 fev. 2026.

Pereira-GUIZZO, Camila de Sousa; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; LEME, Vanessa Barbosa Leme. Programa de habilidades sociais para adolescentes em preparação para o trabalho. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 573-581, 2018. DOI: 10.1590/2175-35392018035449. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kbdCs-gPNBhKmhvDtWgRS5nr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2025.

SILVA, Jhonathan Roger Levino Alencar da; Pereira, Veronica Aparecida; DONATTO, Millena Lima. Habilidades sociais e acadêmicas de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, n. 4, p. 1-18, 2021. DOI: 10.1590/1982-3703003203205. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XCqMydGHW33jQFw48WGbsRr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2025.

SOUZA, Marisangela Siqueira de; SOARES, Adriana Benevides; FREITAS, Clarissa Pinto Pizarro de. Efeitos de um treinamento de habilidades sociais no comportamento e desempenho acadêmico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, 2018. DOI: 10.15689/ap.2018.1704.2.02. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712018000400003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 fev. 2026.

SOUZA, Samantha de Oliveira. **Concepções de adolescência, saúde mental e bem-estar: um estudo com adolescentes de diferentes contextos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Escola de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/17724>. Acesso em: 24 out. 2025.

STEINBERG, Laurence. A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. **Developmental Review**, v. 28, n. 1, p. 78-106, 2008. DOI: 10.1016/j.dr.2007.08.002. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2396566/>. Acesso em: 24 out. 2025.

TALLAMINI, Elsa Zanette; PATIAS, Naiana Dapieve; FERREIRA, Vinícius Renato Thomé; WAGNER, Márcia Fortes. Treinamento de habilidades sociais no contexto escolar: revisão sistemática. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 147-163, 2022. DOI: 10.12957/epp.2022.66484. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/66484>. Acesso em: 09 fev. 2026.

WENTZEL, Kathryn R. Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. **Child Development**, v. 62, n. 5, p. 1066-1078, 1991. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01589.x. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01589.x>. Acesso em: 24 out. 2025.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: Updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>. Acesso em 09 fev. 2026.

CAPÍTULO 14

A TEORIA DA SOCIEDADE LÍQUIDA DE ZYGMUNT BAUMAN E SUA RELAÇÃO COM AS OBRAS “EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE” DE PAULO FREIRE E “ESTUDO ERRADO” MÚSICA DE GABRIEL O PENSADOR

Enéas Cardoso Neto

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-L

Resumo: Atualmente o mundo passa por uma série de transformações, transformações sociais, políticas, ambientais, educacionais, entre outras que são resultados do avanço tecnológico e da modernidade, nesse sentido as relações entre as pessoas passaram a ser marcadas pelo individualismo em detrimento da coletividade promovendo uma corrosão do tecido social e além disso na modernidade ocorre a chamada liquidez das relações sociais como afirma Zygmunt Bauman na sua chamada “Sociedade Líquida” e isso se reflete no sistema educacional, que não acaba cumprindo a sua função de promover uma educação libertadora/emancipadora como afirma Paulo Freire e que essa educação seja mais humana e contextualizada sobre as questões e realidades sociais, políticas, ambientais entre outras existentes em nosso país, promovendo senso e pensamento crítico dos estudantes como afirma Gabriel O Pensador na sua música “Estudo Errado”. Assim o presente artigo se justifica pela importância e atualidade da temática que aborda uma questão a muito existente no Brasil, um sistema educacional que não seja somente voltado para a memorização de conteúdos e obtenção de notas, mas que também promova o desenvolvimento de senso e pensamento crítico sobre as questões existentes em nosso país.

Palavras-chave: Bauman; Freire; Gabriel.

Abstract: Currently the world is going through a series of transformations, social, political, environmental, educational transformations, among others that are the result of technological advancement and modernity, in this sense the relationships between people have come to be marked by individualism to the detriment of collectivity, promoting a corrosion of the social fabric and in addition to that in

modernity there is the so-called liquidity of social relations as stated by Zygmunt Bauman in his so-called “Liquid Society” and this reflects on the educational system, which does not end up fulfilling its function of promoting a liberating/emancipatory education as Paulo Freire affirms and that this education is more humane and contextualized on the social, political, environmental and other issues and realities existing in our country, promoting students’ critical sense and thinking as stated by Gabriel O Pensador in his song “Estudo Errado”. Thus, this article is justified by the importance and timeliness of the theme that addresses an issue that has long existed in Brazil, an educational system that is not only focused on memorizing content and obtaining grades, but that also promotes the development of critical thinking and thinking about the issues that exist in our country.

Keywords: Bauman; Freire; Gabriel.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos em um cenário marcado por transformações sociais, políticas e culturais. Nesse contexto, a teoria da Sociedade Líquida, de Zygmunt Bauman, surge como uma importante lente de análise para compreender as dinâmicas de instabilidade e fluidez que afetam as relações humanas e institucionais, incluindo a educação. Paralelamente, as reflexões de Paulo Freire em *Educação como Prática da Liberdade* e a crítica social expressa na música *Estudo Errado*, de Gabriel O Pensador, oferecem perspectivas complementares e relevantes para repensar os métodos educacionais e suas finalidades no Brasil atual.

Este artigo propõe uma análise interdisciplinar dessas três obras, com o objetivo de estabelecer relações entre as ideias de Bauman, Freire e Gabriel O Pensador, considerando o contexto da educação e da sociedade Brasileira. A partir dessa relação, busca-se investigar, primeiramente, a falta de motivação e interesse dos alunos nas práticas educacionais atuais e, em seguida, explorar maneiras de fomentar, por meio da educação, um senso crítico voltado para as questões sociais, culturais, políticas, ambientais e outras que permeiam a realidade nacional.

Para alcançar esses objetivos, adotou-se uma metodologia de caráter bibliográfico, baseada no estudo e revisão de materiais científicos relacionados à temática. O método de pesquisa dedutivo foi utilizado, partindo-se de premissas gerais sobre a sociedade e a educação para abordar aspectos específicos do tema em questão. O problema central da pesquisa está fundamentado na necessidade de desenvolver práticas educacionais que transcendem a transmissão de conteúdo e promovam nos alunos a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo que os cerca.

As questões norteadoras deste estudo são: qual a relação existente entre a teoria da Sociedade Líquida, de Zygmunt Bauman, o livro *Educação como Prática da Liberdade*, de Paulo Freire, e a música *Estudo Errado*, de Gabriel O Pensador? E, a partir dessa relação, quais métodos educacionais podem ser desenvolvidos para estimular nos alunos o senso crítico necessário à compreensão e transformação da realidade nacional? Estas questões guiam a presente investigação, que busca contribuir para o debate sobre uma educação transformadora, alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

O presente artigo está dividido em 4 (quatro) seções, a primeira trazemos considerações sobre a Teoria da Sociedade Líquida de Zygmunt Bauman, a segunda faremos uma análise sobre o livro “Educação como prática de Liberdade” de Paulo Freire, a terceira faremos uma análise da música “Estudo Errado” do cantor Gabriel O Pensador e a quarta seção tentaremos traçar uma relação entre as três obras analisadas para tentarmos responder as duas questões norteadoras da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A SOCIEDADE LÍQUIDA DE BAUMAN

A modernidade, ao longo dos séculos, transformou-se de uma estrutura sólida e ordenada para um estado fluido e inconstante, como argumenta Zygmunt Bauman em sua obra “Modernidade Líquida”. Este conceito reflete uma era onde as certezas desaparecem e as relações humanas tornam-se efêmeras, desafiando os valores tradicionais que sustentaram as sociedades por gerações. A liquidez da modernidade não apenas redefine as estruturas sociais,

mas também coloca o indivíduo em uma busca incessante por identidade e segurança, em um cenário marcado pelo individualismo exacerbado e pelo enfraquecimento dos laços coletivos.

Na modernidade líquida, Bauman descreve como as estruturas sociais, antes fixas, agora se dissolvem sob a pressão da incerteza e da mudança constante. Este fenômeno impacta áreas fundamentais da vida, como trabalho, amor e cidadania. No ambiente laboral, a estabilidade dá lugar à flexibilidade, refletindo a precariedade dos vínculos empregatícios e a volatilidade das carreiras. Da mesma forma, as relações afetivas tornam-se frágeis, muitas vezes baseadas em conveniências temporárias em vez de compromissos duradouros.

O individualismo, uma marca da modernidade líquida, é simultaneamente libertador e opressor. A liberdade de escolha, amplamente exaltada, traz consigo a responsabilidade de construir a própria identidade em meio a um mar de opções, muitas vezes contraditórias. Esta autonomia, contudo, vem à custa de um enfraquecimento das solidariedades tradicionais, deixando o indivíduo solitário em sua busca por significado.

Outro aspecto crucial é o consumo como mediador das experiências humanas. Na sociedade líquida, as identidades são frequentemente construídas e reconstruídas com base nos bens consumidos. Este ciclo incessante de compra e descarte não só reflete, mas também reforça a fluidez das relações sociais e pessoais.

A modernidade líquida, como apresentada por Bauman, é um diagnóstico preciso de uma época em que a estabilidade cede lugar à transitoriedade. Nesse contexto, a fragilidade dos vínculos humanos e o imperativo do consumo redefinem as relações e os valores. No entanto, sua análise também abre espaço para a reflexão crítica sobre como reconstruir solidariedades e encontrar novas formas de pertencimento em um mundo em constante movimento. Ao questionar os fundamentos da modernidade, Bauman nos convida a repensar o que significa ser humano em tempos líquidos, onde a busca por segurança e significado é tão fluida quanto o próprio mundo em que vivemos.

Análise SOBRE O LIVRO “EDUCAÇÃO COMO Prática DE BERDADE” DE PAULO FREIRE

LI-

A ideia de liberdade tem sido historicamente associada à luta concreta dos homens por emancipação. Contudo, a concretização dessa liberdade só é possível quando há uma conscientização plena das condições de opressão e dos mecanismos que as sustentam. A pedagogia da liberdade, fundamentada em uma abordagem crítica e dialógica, emerge como uma ferramenta poderosa para romper com relações autoritárias e promover a integração dos indivíduos em sociedades mais democráticas.

Conforme destaca o autor, “a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se” (Freire, 1967, pág. 8). Nesse sentido, a liberdade não pode ser vista apenas como uma abstração, mas como um compromisso prático que exige ação e transformação. A pedagogia da liberdade, portanto, não se limita a transmitir conteúdos, mas busca criar espaços de diálogo e reflexão crítica que possibilitem aos educandos perceberem as dinâmicas de opressão que os cercam.

Ainda que “uma pedagogia da liberdade traga o germe da revolta”, não é seu objetivo incitar a violência ou o conflito (pág. 11). Essa pedagogia visa à conscientização, que, longe de ser um ato de doutrinação, permite que os indivíduos compreendam sua realidade. Ao expor as insatisfações sociais como reflexos das condições de opressão, a conscientização se torna um caminho para transformar essas condições, abrindo espaço para a resistência pacífica e fundamentada na razão.

A proposta de eliminar relações autoritárias é central nesse modelo educacional. A substituição do professor tradicional pelo coordenador, que atua como facilitador do diálogo em círculos de cultura, evidencia uma ruptura com as práticas educacionais tradicionais (pág. Freire, 1967, 26). Essa abordagem transforma o espaço educativo em um ambiente horizontal e participativo, onde todos são sujeitos do aprendizado e contribuem para a construção do conhecimento.

Por fim, o autor diferencia acomodação e integração como comportamentos possíveis diante das estruturas sociais. Enquanto a acomodação exige apenas uma “dose mínima de criticidade”, a integração requer “um máximo de razão e consciência” (Freire, 1967, pág. 74). Isso evidencia o papel crucial da educação na promoção de um pensamento crítico que capacite os indivíduos a se engajarem de forma significativa em regimes democráticos.

Análise SOBRE A MÚSICA “ESTUDO ERRADO” DO CANTOR GABRIEL O PENSADOR

A música “Estudo Errado” do cantor e compositor Gabriel O Pensador foi lançada em 1995, a música retrata a situação do sistema educacional da época, no entanto ela se mostra bastante atual para o período em que vivemos, ela retrata o personagem “Juquinha”, aluno da rede de ensino nacional que enfrenta questões e dilemas sobre os meios de ensino, sobre a educação que não os prepara para as questões atuais, que não os ensina sobre matérias importantes do cotidiano. Na música “Estudo Errado” Gabriel O Pensador aponta alguns pontos importantes sobre a situação do sistema educacional. O primeiro desses pontos é que a canção destaca o uso da decoreba como principal método de ensino, no qual o aluno memoriza informações de forma mecânica, sem compreender ou aplicar o conteúdo aprendido. Gabriel O Pensador critica a superficialidade desse modelo ao afirmar:

Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Decoreba: Esse é o método de ensino
Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos (O Pensador, 1995)

Essa abordagem, ainda comum em diversas instituições de ensino, é sustentada pela pressão para cumprir extensos currículos e alcançar bons resultados em avaliações padronizadas, contudo, essa prática negligencia habilidades fundamentais, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a análise crítica, como afirma Elizabeth Maria Rodrigues Norbiato (Norbiato, 2023, pág. 17497) a seguir expresso:

Os métodos de ensino focados em decorar fórmulas, datas, eventos históricos e outros dados isolados são comuns. A ideia de que a quantidade de informações armazenadas é sinônimo de aprendizado é disseminada, sem se dar a devida importância à capacidade de aplicar essas informações de maneira significativa (Garcia, 2014 *apud* Norbiato, 2023, pág. 17497).

Além disso, Gabriel questiona a relevância dos conteúdos escolares ao mencionar:

O sistema bota um monte de abobrinha no programa
Mas pra aprender a ser um ingorante
Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (ah, deixa eu dormir)
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso! (O Pensador, 1995)

Essa lacuna impede que os alunos desenvolvam a capacidade de interpretar e atuar no mundo ao seu redor e nesse sentido afirma Elizabeth Maria Rodrigues Norbiato (Norbiato, 2023, pág. 17497) o seguinte entendimento, a seguir transcrito:

Essa abordagem pode ser atribuída a diversos fatores, como a necessidade de cumprir programas extensos e a pressão para obter resultados em avaliações padronizadas. O sistema educacional muitas vezes prioriza a obtenção de notas altas nas provas em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de resolver problemas e da compreensão dos conceitos. No ensino superior, essa ênfase na memorização também pode ser percebida em algumas áreas de estudo. Disciplinas que demandam um maior entendimento e reflexão são muitas vezes substituídas por um foco excessivo na memorização de conceitos e teorias, sem a devida ênfase na aplicação prática ou na capacidade de análise crítica (Pereira, 2016 *apud* Norbiato, 2023, pág. 17497)

Outro ponto relevante é o anacronismo das matérias, mencionado na letra:

Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
Com matérias das quais eles não lembram mais nada (O Pensador, 1995)

A repetição de conteúdos ultrapassados e descontextualizados reflete a resistência à renovação pedagógica, dificultando a adaptação do ensino às demandas do século XXI. A música clama por um modelo educacional que prepare os alunos para a vida, oferecendo ferramentas para compreender e enfrentar os problemas sociais atuais.

Assim a música “Estudo Errado” transcende a crítica musical ao se consolidar como um manifesto pela reforma educacional. A música expõe um sistema que prioriza notas em vez de aprendizado significativo, memorização em vez de reflexão, e conteúdos obsoletos em vez de preparo para a vida. Essa análise revela a necessidade urgente de repensar o ensino, valorizando métodos que fomentem o pensamento crítico e o senso de cidadania. Ao ecoar essas questões, Gabriel O Pensador não apenas denuncia as falhas do sistema educacional, mas também nos desafia a buscar soluções que promovam uma educação mais humana, atual e transformadora.

RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE A SOCIEDADE LIQUIDA DE BAUMAN E O LIVRO “EDUCAÇÃO COMO Prática DE LIBERDADE” DE PAULO FREIRE E A MÚSICA “ESTUDO ERRADO” DO CANTOR GABRIEL O PENSADOR

Após a análise das obras bases da presente pesquisa podemos traçar uma relação entre elas em três pontos sendo eles os seguintes: Reflexão sobre Liberdade e Alienação, Crítica ao Sistema Educacional; Emancipação e Consciência Crítica. Esses pontos serão apresentados nos próximos parágrafos.

Iniciamos falando sobre a reflexão sobre a liberdade e a alienação nesse ponto de interação entre as obras de Bauman, Paulo Freire e Gabriel O Pensador podemos notar que para Paulo Freire, a liberdade é conquistada por meio da educação crítica. Bauman, porém, apresenta um cenário em que a liberdade parece ilusória na liquidez da sociedade contemporânea. Já na música de Ga-

briel O Pensador existe uma crítica de como a educação atual colabora para a alienação e falta de liberdade dos jovens.

No segundo ponto de interação o de crítica ao sistema educacional partilhemos o entendimento de que o tanto Freire quanto Gabriel O Pensador promovem críticas a educação padronizada, que oprime a criatividade e limita a liberdade. Essa crítica também ecoa em Bauman, ao abordar como a sociedade líquida mercantiliza a educação.

Já o último ponto de interação entre as três obras podemos notar que Paulo Freire enfatiza a importância de uma educação que promova a liberdade e a transformação social, já Gabriel O Pensador, ao expor o “estudo errado”, reforça a necessidade de um aprendizado que liberte e não aprisione e Bauman complementa, ao mostrar como a superficialidade da modernidade afeta negativamente essas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim respondendo a primeira questão norteadora da presente pesquisa, reiterando: qual a relação existente entre as três obras, a Sociedade Líquida de Bauman e o livro “Educação como prática de Liberdade” de Paulo Freire e a música “Estudo Errado” do cantor Gabriel O Pensador? podemos entender que as três perspectivas se cruzam ao apontar como a educação é central na construção de indivíduos críticos e livres. A proposta de Paulo Freire resiste à liquidez descrita por Bauman e ressoa na crítica de Gabriel O Pensador, que reivindica um ensino mais humano e contextualizado. Para avançar, seria necessário um modelo educacional que enfrente as características da modernidade líquida e reconstrua a educação como um instrumento de liberdade e transformação social.

Já em relação a segunda questão norteadora sendo ela: quais métodos educacionais podem ser desenvolvidos para que se crie e desenvolva nos alunos senso e pensamento crítico sobre as questões que envolvem a realidade nacional, dessas questões citamos, social, política, ambiental, entre outras? Dentre esses métodos podemos citar a criação de espaços de diálogo onde

os alunos sejam incentivados a refletir e discutir sobre questões reais de sua comunidade e do mundo; a propositura de projetos em que os alunos investiguem e apresentem soluções para problemas de suas comunidades; realizar trabalhos com músicas, poesias, filmes e outras expressões artísticas que abordem questões sociais e políticas; usar recursos digitais para estimular a pesquisa, o debate e a interação com temas atuais; desenvolver conteúdos e atividades que enfoquem valores como empatia, solidariedade e responsabilidade coletiva. Esses métodos podem ser aplicados de forma complementar, sempre respeitando o contexto e as particularidades dos alunos e da comunidade escolar. A ideia central é transformar a escola em um espaço vivo, onde o conhecimento seja construído coletivamente e direcionado para a transformação social.

Por fim é necessária uma mudança na estrutura educacional para o sistema educacional Brasileira não acabe se tornando um sistema líquido, que busque eficiência e resultados rápidos, mas que compromete a formação crítica e ética dos estudantes, com base nos ensinamentos de Zygmunt Bauman sobre a Sociedade Líquida, por isso são necessários métodos como os citados acima para que os estudantes devolvam senso e pensamento crítico e passem a entender que eles são sujeitos de sua própria transformação por meio da educação libertadora de Paulo Freire e que essa educação seja mais humana e contextualizada sobre as questões e realidades sociais, políticas, ambientais entre outras existentes em nosso país.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: https://chrome-extension://efaidnbmnnnibp-cajpegglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5837408/mod_resource/content/2/Educa%C3%A7%C3%A3o%20como%20pr%C3%A1tica%20da%20liberdade.pdf. Acesso em: 25 mai. 2025.

NORBIATO, Elizabeth Maria Rodrigues. **A música “Estudo Errado” de Gabriel Pensador**: uma crítica à situação escolar e às políticas públicas de educação no Brasil. *Revista Contemporânea*, [S. l.], v. 3, n. 10, p. 17488–17509, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N10-047. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1692>. Acesso em: 18 jun. 2025.

O PENSADOR, Gabriel. **Estudo Errado**. Álbum “Ainda É Só o Começo”. Gravadora: Roupa Nova Studio Nas Nuvens Estúdio Discover Rio de Janeiro – RJ. 1995. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/66375/>. Acesso em 25 jun. 2025.

CAPÍTULO 15

TRANSMÍDIA E LITERATURA: O USO DE REDES SOCIAIS PARA A DIFUSÃO DA OBRA DE CORA CORALINA NO ENSINO MÉDIO DE GOIÁS

Pedro Henrique Monteiro Andrade
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
Doi: 10.48209/978-65-5417-682-M

INTRODUÇÃO

A relação entre literatura e tecnologia tem reconfigurado práticas de leitura e ensino, sobretudo no contexto da cultura digital contemporânea. No cenário educacional Brasileiro, marcado pela presença constante das redes sociais no cotidiano juvenil, torna-se pertinente refletir sobre estratégias pedagógicas que integrem obras literárias clássicas a linguagens transmidiáticas. Nesse sentido, a produção de Cora Coralina, reconhecida por sua poética regionalista e por sua valorização da memória e do cotidiano goiano, apresenta-se como campo fértil para experimentações didáticas, de forma que a articulação entre tradição literária e mídias digitais pode contribuir para a ressignificação da literatura no Ensino Médio de Goiás.

A problemática que orienta este estudo parte da seguinte questão: de que maneira o uso de ferramentas tecnológicas pode aproximar a linguagem regionalista de Cora Coralina da realidade digital dos estudantes do Ensino Médio, facilitando a interpretação textual? Embora a autora seja amplamente celebrada no cânone regional, muitos estudantes encontram dificuldades em dialogar com marcas linguísticas e contextuais do interior goiano do século XX. Como afirma Pierre Lévy (1999), “a inteligência coletiva é uma inteligência distribuída por toda parte” (p. 28), indicando que o ambiente digital favorece novas formas de construção colaborativa do conhecimento, o que pode ser explorado no ensino literário.

Ao considerar a noção de transmídia, dialoga-se com os estudos de Henry Jenkins (2009), que define a narrativa transmídia como um processo em que “cada meio faz o que faz de melhor” (p. 138). O autor ainda afirma que “a convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com os outros” (p. 30).

Essa perspectiva reforça a importância de compreender o estudante não apenas como receptor, mas como produtor de conteúdo, capaz de reinterpretar poemas em formatos como *booktoks*, *podcasts* e vídeos curtos, ampliando os sentidos da obra literária.

Além disso, a pedagogia crítica de Paulo Freire contribui para fundamentar a proposta, ao defender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Em consonância com essa visão, a adaptação de poemas de Cora Coralina para formatos digitais pode potencializar o interesse dos alunos pela literatura goiana, promovendo protagonismo estudantil e leitura ativa. O objetivo geral deste trabalho, portanto, é analisar como tais adaptações transmidiáticas podem fortalecer o vínculo entre os jovens e a tradição literária regional, articulando cultura local e práticas comunicacionais contemporâneas.

DESENVOLVIMENTO

No passado, as redes sociais digitais emergiram no bojo da expansão da chamada Web 2.0, conceito associado à participação ativa dos usuários na produção de conteúdo. Plataformas como *Orkut* e *Facebook* marcaram o início de uma cultura de compartilhamento que transformou práticas comunicacionais e educativas. Como observa Manuel Castells (1999), a sociedade em rede estrutura-se por fluxos de informação que reorganizam as relações sociais e institucionais. Para o autor, “as redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades” (p. 497), indicando que a comunicação digital passou a ocupar papel central na construção de sentidos. Nesse contexto histórico, o ensino ainda se mostrava reticente quanto à incorporação dessas tecnologias.

No presente, contudo, as redes sociais consolidaram-se como espaços privilegiados de formação identitária e cultural, especialmente entre jovens. Plataformas como *TikTok* e *Instagram* operam por meio de algoritmos que organizam conteúdos de forma personalizada, impactando práticas de leitura e consumo cultural. Segundo Zygmunt Bauman (2001), vivemos em uma modernidade “líquida”, caracterizada pela fluidez das relações e pela rapidez das transformações sociais. Em consonância, estudos recentes sobre cultura digital apontam que os estudantes transitam entre múltiplas linguagens, demandando metodologias que dialoguem com tais dinâmicas. Assim, o ensino de literatura precisa considerar essas transformações estruturais.

O conceito de *transmídia*, amplamente discutido por Henry Jenkins (2009), surge nesse cenário de convergência midiática. Para o autor, “uma história *transmídia* se desenrola através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo” (Jenkins, 2009, p. 138). Em termos históricos, a narrativa *transmídia* ganha força no início do século XXI, associada à expansão das franquias midiáticas, mas rapidamente é apropriada por práticas educacionais. Como destaca Jenkins em trecho mais amplo, “a convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e a fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos” (Jenkins, 2009, p. 29). Tal perspectiva fundamenta a possibilidade de expandir a leitura literária para além do suporte impresso.

A consolidação das plataformas digitais como mediadoras da vida social foi analisada por Dijck (2018) ao propor o conceito de “sociedade das plataformas”. Para a autora, as plataformas digitais passaram a estruturar interações sociais, econômicas e culturais por meio de sistemas algorítmicos que organizam a visibilidade das informações. Nesse sentido, “as plataformas não são meros intermediários tecnológicos, mas arquiteturas sociotécnicas que moldam as interações sociais” (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018, p. 9). Tal perspectiva permite compreender como ambientes digitais influenciam práticas de leitura e circulação literária. Quando estudantes acessam conteúdos literários em redes sociais, como vídeos de recomendação de li-

vros, estão participando de ecossistemas comunicacionais mediados por algoritmos que direcionam interesses e ampliam a difusão cultural.

Nesse mesmo horizonte teórico, Carlos A. Scolari aprofunda a discussão ao propor o conceito de *transmedia literacy*, compreendido como o conjunto de competências que jovens desenvolvem ao interagir com múltiplas plataformas digitais. Para o autor, “os jovens aprendem a navegar, interpretar e produzir conteúdo em diferentes mídias de forma colaborativa e participativa” (Scolari, 2018, p. 15). Em outro momento, o pesquisador afirma que “as narrativas contemporâneas se expandem por diferentes meios, exigindo do público competências interpretativas complexas” (p. 73). Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta pedagógica de adaptação de poemas para formatos digitais, pois evidencia que estudantes já possuem repertórios comunicacionais que podem ser mobilizados no processo de leitura e interpretação literária.

No contexto Brasileiro, os estudos de Roxane Rojo contribuem significativamente para a compreensão dos multiletramentos no ambiente escolar. A autora defende que o ensino contemporâneo precisa incorporar múltiplas linguagens e práticas culturais juvenis. Segundo Rojo (2021, p. 21), “os multiletramentos envolvem a capacidade de compreender e produzir sentidos em diferentes linguagens, mídias e contextos socioculturais”. Em consonância com Scolari, a pesquisadora enfatiza que os estudantes já transitam cotidianamente entre texto, imagem, áudio e vídeo, o que demanda metodologias pedagógicas que reconheçam tais práticas. Assim, a produção de conteúdos literários em redes sociais pode ser compreendida como exercício de letramento multimodal.

De maneira complementar, Lucia Santaella (2020) analisa como a cultura digital transforma as formas de percepção e produção de conhecimento. Para a autora, “as tecnologias digitais instauram novas ecologias cognitivas, nas quais diferentes linguagens se interpenetram” (Santaella, 2020, p. 45). Em outra reflexão, Santaella destaca que a convergência midiática favorece a emergência de práticas culturais híbridas, nas quais leitura, imagem e interatividade se articulam continuamente. Essa abordagem aproxima-se das ideias de Lévy e Jenkins ao evidenciar que a cultura digital amplia as possibilidades de circulação simbólica e participação cultural. No campo educacional, tais transfor-

mações indicam que a literatura pode ser mediada por diferentes formatos sem perder sua densidade interpretativa.

As dinâmicas de circulação de conteúdos nas redes sociais são amplamente investigadas por Raquel Recuero (2018), cuja produção analisa como informações e práticas culturais se disseminam em ambientes digitais. Para a autora, “as redes sociais na internet são compostas por atores e conexões que possibilitam a circulação de informação e a construção de capital social” (Recuero, 2018, p. 25). Em estudos recentes, a pesquisadora observa que comunidades digitais podem influenciar significativamente o consumo cultural, inclusive no mercado editorial. Nesse sentido, fenômenos como comunidades de recomendação literária em redes sociais demonstram como leitores atuam como mediadores culturais, ampliando a visibilidade de obras e autores.

Outro pesquisador Brasileiro relevante nesse debate é André Lemos (2020), que discute a relação entre tecnologia, comunicação e práticas sociais contemporâneas. Para Lemos (2020), “a cibercultura caracteriza-se pela interconexão entre tecnologias digitais, práticas sociais e processos comunicacionais em rede” (p. 37). Essa perspectiva evidencia que as tecnologias não apenas transformam os meios de comunicação, mas também reconfiguram experiências culturais e educativas. Ao considerar tais transformações, torna-se possível compreender como práticas de leitura literária podem ser ressignificadas quando inseridas em ambientes digitais interativos, aproximando-se do cotidiano tecnológico dos estudantes.

A dimensão pedagógica da cultura digital também é aprofundada por Marco Silva (2010), cujos estudos enfatizam a importância da interatividade no processo educativo. Para o autor, “a educação online deve superar o modelo transmissivo e promover ambientes de aprendizagem participativos e colaborativos” (Silva, 2010, p. 89). Embora a reflexão se refira inicialmente à educação digital, seus princípios dialogam diretamente com metodologias ativas aplicadas ao ensino de literatura. Ao produzir vídeos, *podcasts* ou outros conteúdos interpretativos, os estudantes deixam de ocupar uma posição passiva e passam a atuar como sujeitos produtores de conhecimento, ampliando o potencial formativo da experiência literária.

No interior desse fenômeno, destacam-se práticas como os *booktoks* — vídeos curtos produzidos no *TikTok* com recomendações ou interpretações de livros — e os *podcasts* literários, que articulam oralidade, crítica e performance. Beth Driscoll (2014) destaca que plataformas digitais vêm transformando o mercado editorial e a circulação de livros, especialmente em comunidades de recomendação literária como o movimento *BookTok*, consolidado a partir de 2020 dentro do *TikTok*. *Podcasts*, por sua vez, têm origem no início dos anos 2000, mas ganharam popularidade com a difusão de smartphones. Para Pierre Lévy (1999), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de circulação simbólica, configurando novas ecologias cognitivas. Nesse sentido, tais formatos podem funcionar como mediadores entre o texto literário e o universo cultural juvenil.

Por fim, pesquisas recentes sobre leitura digital e comunidades de leitores online reforçam esse cenário. A pesquisadora Bronwen Thomas (2020) observa que as redes sociais têm favorecido a formação de comunidades interpretativas em torno da literatura, nas quais leitores compartilham experiências e recomendações. De forma semelhante, Sonia Livingstone (2019) argumenta que ambientes digitais ampliam as oportunidades de participação cultural dos jovens, permitindo que desenvolvam competências críticas e comunicacionais. Assim, observa-se que a literatura contemporânea passa a circular em ecossistemas digitais participativos, nos quais leitores assumem papel ativo na mediação cultural, fenômeno que pode ser produtivamente incorporado ao contexto educacional.

As pesquisas na área de letramento digital indicam que o uso de mídias sociais em contextos educacionais pode aumentar o engajamento discente. De acordo com estudos sobre cultura participativa, também desenvolvidos por Jenkins (2009), a participação ativa promove maior senso de pertencimento e envolvimento crítico. Ao produzir um *booktok* sobre um poema, o estudante precisa sintetizar, interpretar e performar o texto, mobilizando múltiplas competências. Dados de relatórios educacionais recentes apontam que práticas pedagógicas mediadas por tecnologia tendem a elevar índices de motivação e retenção de conteúdo. Assim, a adaptação de poemas para formatos digitais pode potencializar o interesse pela literatura goiana e pela leitura em geral.

No que se refere à autora em foco, Cora Coralina ocupa lugar singular no cânone regional e nacional. Sua obra, marcada pela valorização da memória, do cotidiano e das figuras marginalizadas, inscreve-se na tradição do regionalismo Brasileiro, mas com forte dimensão lírica e autobiográfica. A poetisa afirma: “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (Coralina, 2001), frase que sintetiza sua visão humanista da educação e da experiência. Sua linguagem simples, porém, profundamente simbólica, dialoga com temas universais a partir de uma perspectiva goiana, o que justifica sua permanência nos currículos escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Metodologicamente, a proposta pode ser desenvolvida por meio de uma sequência didática estruturada nas seguintes etapas: 1 - Leitura orientada de poemas selecionados, com contextualização histórica e temática; 2 - Rodas de interpretação, incentivando análise coletiva e identificação de elementos regionais; 3 - Roteirização para adaptação em formato digital (definição de recortes, trilha sonora, imagens); 4 - Produção de *booktoks* ou gravação de *podcasts*, utilizando recursos acessíveis; 5 - Socialização e avaliação crítica, com debate sobre as múltiplas interpretações. Essa metodologia dialoga com pressupostos do letramento multimodal, integrando texto, som e imagem.

A etapa de leitura orientada de poemas selecionados deve ser planejada com critérios temáticos e históricos, priorizando textos que evidenciem o regionalismo, a memória e o cotidiano presentes na obra de Cora Coralina. O professor pode iniciar com uma contextualização sobre a cidade de Goiás, o papel da autora no cenário literário Brasileiro e os aspectos socioculturais do início do século XX. Em seguida, realiza-se a leitura expressiva dos poemas, explorando recursos sonoros, imagens poéticas e marcas linguísticas regionais. A mediação docente deve incentivar a identificação de metáforas, símbolos e elementos autobiográficos, promovendo uma aproximação inicial entre texto e experiência dos estudantes.

As rodas de interpretação constituem um momento de diálogo horizontal, no qual os alunos compartilham impressões, hipóteses de sentido e cone-

xões com a realidade contemporânea. Inspiradas em perspectivas dialógicas da educação, essas rodas favorecem a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da escuta ativa. Nesse espaço, pode-se propor perguntas norteadoras, como: Quais aspectos do cotidiano retratado no poema ainda se fazem presentes hoje? Como a linguagem regional contribui para a construção da identidade cultural? A identificação de elementos regionais — como referências a costumes, culinária, religiosidade e paisagens — fortalece o vínculo entre literatura e território.

A fase de roteirização para adaptação em formato digital representa a transposição do texto literário para outra linguagem. Nesse momento, os estudantes definem qual recorte do poema será trabalhado, qual será o foco interpretativo (memória, resistência feminina, infância, etc.) e qual formato melhor se adequa à proposta — vídeo curto ou *podcast*. A elaboração do roteiro envolve a seleção de trechos, a adaptação da linguagem oral, a escolha de trilha sonora coerente com a atmosfera do poema e a definição de possíveis imagens ou cenários. Essa etapa exige síntese, interpretação e criatividade, pois o aluno precisa traduzir a densidade poética para uma narrativa multimodal sem descaracterizar o texto original.

Na produção de *booktoks* ou gravação de *podcasts*, os estudantes colocam em prática o planejamento realizado. Para os *booktoks*, podem utilizar celulares e aplicativos de edição simples, explorando recursos como legendas, transições e trilhas sonoras que dialoguem com o conteúdo do poema. No caso dos *podcasts*, é possível organizar episódios curtos com leitura dramatizada, comentários críticos e até entrevistas simuladas com a autora, estimulando a performance oral. O uso de recursos acessíveis democratiza a prática e reforça a ideia de que a tecnologia pode ser incorporada ao cotidiano escolar sem necessidade de equipamentos sofisticados.

Por fim, a etapa de socialização e avaliação crítica consiste na apresentação das produções à turma ou à comunidade escolar, seguida de debate reflexivo. Os alunos analisam as múltiplas interpretações apresentadas, discutindo escolhas estéticas, fidelidade ao texto e impacto comunicativo. A avaliação pode considerar critérios como coerência interpretativa, criatividade, domínio

da linguagem e capacidade de articulação entre texto literário e mídia digital. Esse momento amplia a aprendizagem, pois permite que cada estudante compreenda que a literatura comporta diferentes leituras, especialmente quando mediada por novas linguagens, consolidando o caráter formativo e colaborativo da proposta.

Os resultados esperados incluem maior engajamento, ampliação da competência interpretativa e fortalecimento da identidade cultural regional. Conforme argumenta Lévy (1999), a aprendizagem em rede favorece a construção coletiva do conhecimento. Além disso, ao transformar o poema em performance digital, o estudante passa de leitor passivo a produtor cultural. Estudos sobre metodologias ativas indicam que a autoria e a colaboração ampliam a retenção de conteúdos e o desenvolvimento do pensamento crítico. Espera-se, portanto, que a literatura deixe de ser percebida como distante e passe a integrar o cotidiano digital dos alunos. estudantes.

A sistematização da proposta permite sua aplicação em outros contextos regionais e com diferentes autores do cânone Brasileiro. A metodologia pode ser adaptada para trabalhar, por exemplo, com poetas modernistas ou escritores contemporâneos, respeitando especificidades culturais locais. O princípio central — integrar literatura e cultura digital por meio da transmídia — mantém-se válido em distintas realidades educacionais. Assim, a experiência pode ser replicada em outras escolas e estados, contribuindo para uma política de valorização da literatura regional mediada por tecnologias.

Por fim, a fundamentação teórica da proposta ancora-se de maneira consistente no pensamento de Paulo Freire, cuja pedagogia valoriza o diálogo, a escuta e o reconhecimento dos saberes construídos na experiência cotidiana. Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor afirma: “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1996, p. 68), reafirmando a legitimidade dos conhecimentos populares e juvenis. Ao integrar redes sociais e formatos digitais ao ensino da obra de Cora Coralina, a escola reconhece os repertórios culturais dos estudantes e transforma-os em ponto de partida para a construção do conhecimento literário, promovendo uma prática educativa crítica e dialógica.

A relação entre Paulo Freire e Cora Coralina revela convergências significativas. Enquanto Freire defende uma educação emancipadora, baseada na valorização da cultura popular e na superação de hierarquias entre saberes, Cora constrói sua poética a partir da memória, do cotidiano simples e das vozes marginalizadas do interior goiano. Ambos conferem centralidade ao sujeito comum: Freire, ao trabalhador e ao educando como protagonistas do processo educativo; Cora, às lavadeiras, doceiras, mulheres anônimas e personagens invisibilizados pela história oficial. Essa aproximação evidencia que a literatura coralineana pode ser trabalhada em sala de aula como expressão viva da cultura popular que Freire tanto valorizou.

Além disso, a escrita de Cora Coralina, marcada por linguagem acessível e profunda dimensão humanista, dialoga com o princípio freireano de que a educação deve partir da realidade concreta do educando. Ao transformar poemas em *booktoks* ou *podcasts*, os estudantes exercitam a leitura crítica e recriam a obra a partir de sua própria vivência digital, numa prática que ecoa a noção freireana de que ensinar é criar possibilidades para a produção do saber. Assim, a articulação entre Paulo Freire e Cora Coralina fortalece uma proposta pedagógica que une literatura regional, cultura digital e formação crítica, aproximando tradição e contemporaneidade em uma perspectiva emancipadora.

CONCLUSÃO

A análise realizada permitiu compreender que a adaptação de poemas de Cora Coralina para formatos digitais, como *booktoks* e *podcasts*, constitui uma estratégia pedagógica potente para aproximar a literatura regional da realidade contemporânea dos estudantes. Ao articular transmídia, cultura digital e ensino de literatura, evidenciou-se que o uso de redes sociais pode ampliar o interesse discente, favorecer a interpretação textual e estimular o protagonismo juvenil, respondendo, assim, à questão-problema proposta.

Conclui-se que as ferramentas tecnológicas, quando mediadas por intencionalidade pedagógica e fundamentação teórica consistente — especialmente à luz da pedagogia dialógica de Paulo Freire —, não apenas modernizam a prática docente, mas ressignificam o contato com a linguagem regionalista.

A obra de Cora Coralina, marcada pela valorização da memória e da cultura popular, revela-se particularmente adequada para esse diálogo entre tradição e inovação.

Como recomendação, sugere-se a ampliação de estudos empíricos que avaliem o impacto quantitativo e qualitativo dessas práticas no desempenho e no engajamento dos alunos, bem como a aplicação da metodologia a outros autores do cânone regional e nacional. Desse modo, reafirma-se que a integração entre literatura e cultura digital pode contribuir para uma educação literária mais significativa, crítica e alinhada às dinâmicas socioculturais do século XXI.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Global, 2001.

DRISCOLL, Beth; SQUIRES, Claire. **The new literary middlebrow: tastemakers and reading in the twenty-first century**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIVINGSTONE, Sonia; STOILOVA, Mariya; NANDA, Smajo. **Children's data and privacy online: growing up in a digital age**. London: London School of Economics, 2019.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2018.

ROJO, Roxane (org.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

SANTAELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2020.

SCOLARI, Carlos A. **Transmedia literacy**: informal learning strategies and media skills in the new media ecology. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2018.

SILVA, Marco. **Educação online**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

THOMAS, Bronwen. **Narrative**: the basics. 2. ed. London: Routledge, 2020.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society**: public values in a connective world. Oxford: Oxford University Press, 2018.

CAPÍTULO 16

DA PALAVRA AO HIPERTEXTO: TRANSFORMAÇÕES DA LINGUAGEM NA CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Gustavo Gomes Siqueira da Rocha

Fabiana Castro Carvalho de Barros

Letícia Inácio Gomes

Eric de Oliveira Garcia

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-N

INTRODUÇÃO

As profundas transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm reconfigurado de maneira significativa as formas de linguagem, os processos comunicacionais e os modos de produção do conhecimento científico. A emergência e a consolidação das mídias digitais não apenas ampliaram os meios de circulação da informação, mas também modificaram as práticas discursivas, os regimes de autoria, os critérios de validação científica e as dinâmicas de acesso ao saber. Nesse contexto, a linguagem passa a desempenhar um papel ainda mais central, atuando como mediadora entre sujeitos, tecnologias e práticas científicas, ao mesmo tempo em que se adapta às lógicas algorítmicas, multimodais e interativas próprias do ambiente digital.

A ciência, historicamente associada a formatos textuais lineares e a canais institucionais restritos, encontra-se hoje atravessada por novas possibilidades de produção e difusão do conhecimento. Plataformas digitais, repositórios abertos, redes acadêmicas e ferramentas colaborativas têm tensionado os modelos tradicionais de escrita científica, introduzindo práticas mais dinâmicas, hipertextuais e, por vezes, híbridas entre o rigor acadêmico e a linguagem midiática. Como observa Lévy (1999), a cibercultura inaugura um novo regime de produção simbólica, no qual o conhecimento deixa de ser apenas acumulativo e passa a ser construído de forma coletiva, distribuída e em permanente atualização.

Nesse cenário, as mídias digitais não devem ser compreendidas apenas como instrumentos técnicos, mas como ambientes culturais e epistemológicos que influenciam diretamente a forma como o conhecimento científico é produzido, legitimado e compartilhado. A linguagem científica, por sua vez, sofre deslocamentos importantes, incorporando elementos visuais, audiovisuais e interativos, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios relacionados à simplificação excessiva, à desinformação e à fragilização da autoridade do discurso científico. Segundo Castells (2013), a sociedade em rede redefine as relações de poder e de saber, tornando a comunicação um elemento estratégico na construção da credibilidade científica e na disputa por narrativas no espaço público digital.

Diante dessas transformações, torna-se necessário refletir criticamente sobre as articulações entre linguagem, mídias digitais e produção do conhecimento científico, buscando compreender como esses elementos se entrelaçam e impactam as práticas acadêmicas contemporâneas. Assim, o objetivo deste texto é analisar de que modo as mídias digitais influenciam os processos de produção, circulação e validação do conhecimento científico, considerando o papel da linguagem como elemento estruturante dessas dinâmicas. Busca-se, ainda, problematizar os desafios e as potencialidades que emergem desse contexto, especialmente no que diz respeito à democratização do acesso ao saber, à interdisciplinaridade e às novas formas de escrita e comunicação científica.

A partir desse objetivo, estabelece-se como pergunta de partida a seguinte indagação: *de que maneira as transformações promovidas pelas mídias digitais impactam a linguagem científica e os modos de produção do conhecimento na contemporaneidade?* Essa questão orienta a análise proposta, permitindo discutir tanto os avanços quanto as tensões que caracterizam a ciência em um ambiente marcado pela velocidade da informação, pela hiperconectividade e pela multiplicidade de discursos.

No que se refere à metodologia, este texto adota uma abordagem de natureza qualitativa, fundamentada em um referencial bibliográfico. A metodologia consiste na análise e articulação de obras clássicas e contemporâneas que discutem linguagem, comunicação, mídias digitais e epistemologia da ciência.

A escolha por uma pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno em sua dimensão teórica e conceitual, permitindo identificar diferentes perspectivas analíticas e construir um diálogo interdisciplinar entre autores das áreas da comunicação, das ciências sociais e da educação.

Conforme destaca Gil (2010), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador estabelecer um panorama crítico sobre determinado tema, oferecendo subsídios para interpretações mais aprofundadas e sistematizadas.

Dessa forma, a escrita deste texto estrutura-se a partir da leitura crítica, da comparação de conceitos e da síntese interpretativa das contribuições teóricas selecionadas, buscando evidenciar como a linguagem, mediada pelas mídias digitais, redefine os contornos da produção do conhecimento científico na atualidade. Ao adotar essa metodologia, pretende-se não apenas descrever as transformações em curso, mas também refletir sobre seus impactos éticos, epistemológicos e sociais, reafirmando a importância do pensamento crítico diante dos desafios impostos pela cultura digital contemporânea.

LINGUAGEM E SUAS TRANSFORMAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

A linguagem constitui-se como um dos elementos centrais da experiência humana, sendo responsável não apenas pela comunicação entre os sujeitos, mas também pela organização do pensamento, pela construção das identidades e pela produção do conhecimento. Ao longo da história, diferentes concepções teóricas buscaram compreender a linguagem em suas múltiplas dimensões — estrutural, social, cultural, simbólica e política — evidenciando seu caráter dinâmico e historicamente situado. Assim, falar em transformações da linguagem implica reconhecer que ela não é um sistema estático, mas um fenômeno vivo, atravessado pelas mudanças sociais, tecnológicas e culturais.

Do ponto de vista clássico, Ferdinand de Saussure inaugurou uma compreensão estrutural da linguagem ao defini-la como um sistema de signos regido por convenções sociais. Para o autor, a língua é um fato social, exterior ao indivíduo, e se organiza a partir da relação entre significante e significado (Saussure, 2012). Essa perspectiva foi fundamental para consolidar os estudos linguísticos modernos, ao estabelecer que a linguagem possui uma estrutura

própria, relativamente autônoma em relação aos sujeitos que a utilizam. Contudo, embora essencial, essa abordagem tende a limitar a linguagem ao seu aspecto formal, abrindo espaço para críticas e reformulações posteriores.

Em contraposição a uma visão estritamente estrutural, Mikhail Bakhtin amplia o entendimento da linguagem ao situá-la no campo das interações sociais. Para o autor, a linguagem é essencialmente dialógica, constituída na relação entre eu e o outro, sendo atravessada por valores, ideologias e contextos históricos. Bakhtin afirma que:

“A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. Toda a realidade da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico” (Bakhtin, 2006, p. 36).

Essa concepção evidencia que a linguagem não apenas reflete a realidade, mas participa ativamente de sua construção. Assim, cada enunciado carrega marcas sociais, históricas e culturais, tornando-se um espaço de disputas de sentido. Essa abordagem é particularmente relevante para compreender as transformações contemporâneas da linguagem, uma vez que os novos ambientes comunicacionais ampliam os contextos de enunciação e intensificam a circulação de discursos.

No campo das ciências humanas e sociais, a linguagem passa a ser entendida como prática cultural e política. Stuart Hall (2016) destaca que os significados não são naturais nem fixos, mas produzidos socialmente por meio da linguagem. Para o autor, a linguagem é o meio pelo qual os sentidos são construídos, compartilhados e contestados, desempenhando um papel central na formação das identidades e das representações sociais. Em suas palavras, “as coisas não significam por si mesmas: nós construímos o significado, usando sistemas representacionais – conceitos e signos” (Hall, 2016, p. 31). Essa perspectiva reforça o caráter histórico e mutável da linguagem, especialmente em contextos marcados por intensas transformações culturais.

Com o avanço das tecnologias digitais, as transformações da linguagem tornam-se ainda mais evidentes. A emergência das mídias digitais inaugura novas formas de expressão, comunicação e produção de sentidos, marcadas pela multimodalidade, pela hipertextualidade e pela interatividade. Segundo Santa-

ella (2019), a linguagem contemporânea passa a integrar diferentes códigos — verbal, visual, sonoro e audiovisual — rompendo com a centralidade exclusiva do texto escrito. Essa mudança impacta não apenas as práticas comunicacionais cotidianas, mas também os modos de produção do conhecimento científico e acadêmico.

Nesse contexto, Pierre Lévy (2015) argumenta que a cultura digital redefina os processos cognitivos e simbólicos, promovendo uma inteligência coletiva baseada na colaboração e no compartilhamento de saberes. A linguagem, nesse ambiente, torna-se mais fluida, fragmentada e aberta à participação dos sujeitos, o que tensiona os modelos tradicionais de autoria e de legitimidade discursiva. O autor destaca que as tecnologias digitais não substituem a linguagem, mas ampliam suas possibilidades, criando novos modos de significar e de interagir com o mundo.

Entretanto, essas transformações também trazem desafios importantes. A aceleração dos fluxos comunicacionais, a simplificação dos discursos e a predominância de linguagens rápidas e imagéticas podem contribuir para a superficialização dos sentidos e para a fragilização do pensamento crítico. Castells (2020) alerta que, na sociedade em rede, a linguagem torna-se um campo estratégico de poder, no qual diferentes narrativas disputam visibilidade e legitimidade. Assim, compreender as transformações da linguagem implica analisar também as relações de poder que atravessam os processos comunicacionais contemporâneos.

No âmbito da produção do conhecimento científico, essas mudanças se refletem na escrita acadêmica, nos formatos de divulgação científica e na circulação dos saberes. A linguagem científica, tradicionalmente marcada pela formalidade e pela normatização, passa a dialogar com novas linguagens e plataformas, exigindo dos pesquisadores uma postura mais reflexiva e crítica. Como aponta Fairclough (2001), as práticas discursivas não são neutras, mas constituem e são constituídas pelas estruturas sociais, reforçando a necessidade de analisar a linguagem como prática social.

A partir disso, podemos compreender que a linguagem é um fenômeno complexo, histórico e socialmente situado, profundamente impactado pe-

las mudanças tecnológicas e culturais. Ao articular contribuições clássicas e contemporâneas, evidencia-se que as transformações da linguagem não representam uma ruptura total com o passado, mas um processo contínuo de ressignificação, no qual novos sentidos emergem a partir de contextos específicos. Essa compreensão é fundamental para analisar criticamente os desafios e as possibilidades da linguagem na contemporaneidade, especialmente no campo da ciência e da produção do conhecimento.

MÍDIAS DIGITAIS, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM: TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEA

As mídias digitais constituem um dos principais vetores de transformação das práticas comunicacionais e das formas de linguagem na contemporaneidade. Diferentemente dos meios tradicionais, caracterizados pela linearidade e pela comunicação unidirecional, os ambientes digitais operam a partir da interatividade, da convergência midiática e da circulação acelerada de informações. Essas mudanças impactam profundamente não apenas os modos de comunicar, mas também as estruturas simbólicas por meio das quais os sujeitos produzem sentidos, constroem narrativas e organizam o conhecimento.

Do ponto de vista histórico, a relação entre mídia, linguagem e comunicação sempre esteve associada às tecnologias disponíveis em cada período. McLuhan (2007) já advertia que “o meio é a mensagem”, destacando que os suportes tecnológicos não são neutros, mas moldam percepções, práticas sociais e formas de pensamento. No contexto digital, essa afirmação ganha nova relevância, uma vez que as plataformas digitais reorganizam as experiências comunicacionais e instauram novas gramáticas discursivas, marcadas pela multimodalidade, pela hipertextualidade e pela fragmentação.

As mídias digitais introduzem uma lógica comunicacional baseada em fluxos contínuos de informação, nos quais texto, imagem, som e vídeo se articulam de forma integrada. Essa convergência altera significativamente a linguagem, que deixa de ser predominantemente verbal para assumir uma configuração híbrida. Segundo Santaella (2018), a linguagem nos ambientes digitais é resultado da interação entre diferentes sistemas semióticos, produzindo for-

mas expressivas complexas que exigem novas competências comunicativas e interpretativas por parte dos sujeitos.

Nesse sentido, a comunicação digital não pode ser compreendida apenas como transmissão de mensagens, mas como um processo relacional, dinâmico e participativo. Castells (2013) argumenta que, na sociedade em rede, a comunicação torna-se o espaço central da disputa simbólica, pois é por meio dela que se constroem identidades, se legitimam discursos e se estabelecem relações de poder. Assim, as mídias digitais não apenas ampliam as possibilidades de expressão, mas também redefinem os critérios de visibilidade e autoridade dos discursos.

A linguagem, nesse contexto, passa por transformações estruturais. A escrita digital, por exemplo, rompe com a linearidade típica do texto impresso e incorpora links, comentários, emojis, memes e outros elementos que ressignificam a produção de sentido. Para Lévy (1999), o hipertexto representa uma mudança paradigmática na organização do conhecimento, pois permite múltiplos percursos de leitura e favorece uma inteligência coletiva, construída de forma colaborativa e descentralizada.

“O hipertexto é uma matriz de textos potenciais, em que cada leitor pode traçar seu próprio percurso, estabelecendo relações singulares entre os fragmentos de informação” (Lévy, 1999, p. 56).

Essa característica evidencia que a linguagem digital não é apenas uma adaptação da linguagem tradicional aos novos meios, mas uma reconfiguração profunda das práticas discursivas. A comunicação mediada por plataformas digitais favorece a instantaneidade, a informalidade e a circulação massiva de conteúdos, o que pode tanto ampliar o acesso à informação quanto gerar desafios relacionados à superficialidade e à descontextualização dos discursos.

Autores mais recentes têm enfatizado que as mídias digitais produzem uma tensão constante entre aprofundamento e simplificação. Jenkins (2009), ao discutir a cultura da convergência, destaca que os usuários deixam de ser apenas receptores para se tornarem produtores de conteúdo, o que transforma a linguagem em um espaço de negociação contínua de sentidos. Essa lógica participativa redefine os papéis tradicionais da comunicação e impacta direta-

te os processos de produção simbólica. “A convergência não ocorre por meio de aparelhos, mas dentro das mentes dos consumidores e em suas interações sociais” (Jenkins, 2009, p. 30).

No campo da linguagem, essa convergência implica a coexistência de registros diversos, que transitam entre o formal e o informal, o científico e o cotidiano, o técnico e o popular. Tal hibridização desafia modelos normativos de linguagem e exige uma abordagem mais flexível e contextualizada para compreender os usos linguísticos nos ambientes digitais. Conforme aponta Bakhtin (2011), a linguagem é essencialmente dialógica, constituída na interação social, o que reforça a necessidade de analisá-la a partir de seus contextos de produção e circulação.

As mídias digitais também intensificam os processos de circulação discursiva, ampliando o alcance das mensagens e acelerando os tempos da comunicação. Essa aceleração afeta a forma como os sujeitos produzem e consomem informação, influenciando práticas de leitura, escrita e interpretação. Para Bauman (2001), a fluidez característica da modernidade líquida manifesta-se, entre outros aspectos, na instabilidade dos discursos e na efemeridade dos sentidos produzidos nas redes digitais.

No âmbito acadêmico e científico, essas transformações têm impactos diretos sobre a linguagem e a comunicação do conhecimento. A escrita científica, tradicionalmente marcada pela formalidade e pela linearidade argumentativa, passa a conviver com novos formatos de divulgação, como blogs, redes sociais acadêmicas e plataformas de acesso aberto. Segundo Marcuschi (2010), os gêneros discursivos digitais não substituem os tradicionais, mas os ressignificam, ampliando as possibilidades expressivas e comunicacionais. “Os gêneros digitais emergem de necessidades comunicativas específicas e refletem as condições sociotécnicas de sua produção” (Marcuschi, 2010, p. 25).

Desse modo, a linguagem científica, ao circular em mídias digitais, sofre adaptações que visam tornar o conhecimento mais acessível, sem, contudo, perder o rigor conceitual. Essa tensão entre acessibilidade e profundidade constitui um dos principais desafios da comunicação científica na contemporaneidade.

É importante destacar que as mídias digitais não apenas transformam a linguagem e a comunicação, mas também produzem novas formas de subjetividade. A interação constante com dispositivos e plataformas digitais influencia modos de pensar, de expressar-se e de relacionar-se com o outro. Santaella (2020) ressalta que a cultura digital promove uma reorganização cognitiva, na qual a linguagem assume papel central na mediação entre tecnologia e experiência humana.

Assim, compreender as conexões entre mídias digitais, comunicação e linguagem exige uma abordagem interdisciplinar, capaz de articular contribuições da comunicação, da linguística, das ciências sociais e da filosofia. O referencial teórico apresentado evidencia que as transformações em curso não são apenas técnicas, mas profundamente simbólicas e culturais, redefinindo os modos pelos quais os sujeitos produzem sentido, constroem conhecimento e se inserem no mundo social mediado pelas tecnologias digitais.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

A produção do conhecimento científico constitui um processo histórico, social e culturalmente situado, atravessado por práticas comunicacionais e mediado pela linguagem. Longe de ser um empreendimento neutro ou puramente técnico, o conhecimento científico é construído a partir de interações simbólicas, disputas epistemológicas e condições materiais que influenciam tanto os métodos quanto as formas de legitimação do saber. Nesse sentido, compreender a ciência implica analisar os modos pelos quais ela é comunicada, narrada e compartilhada no interior das comunidades acadêmicas e na relação com a sociedade.

Historicamente, a ciência moderna consolidou-se a partir da valorização da racionalidade, da objetividade e da escrita como principal forma de registro e difusão do conhecimento. Para Kuhn (2017), a produção científica ocorre no interior de paradigmas que orientam não apenas os problemas investigados, mas também a linguagem utilizada para descrevê-los e interpretá-los. Assim, a linguagem científica não é apenas um instrumento neutro

de transmissão, mas parte constitutiva do próprio processo de construção do conhecimento, delimitando o que pode ser dito, reconhecido e validado como científico.

A comunicação científica, nesse contexto, assume papel central na organização da ciência, pois é por meio dela que os resultados das pesquisas são socializados, avaliados e incorporados ao corpo do conhecimento existente. Segundo Meadows (1999), a ciência só se efetiva plenamente quando seus resultados são comunicados, uma vez que a validação do conhecimento depende do reconhecimento coletivo por parte da comunidade científica. Essa perspectiva evidencia que a produção do conhecimento está intrinsecamente vinculada a práticas discursivas reguladas por normas, gêneros textuais e convenções próprias do campo científico.

Do ponto de vista da linguagem, o discurso científico caracteriza-se historicamente pela busca da clareza, da precisão conceitual e da impessoalidade, elementos que visam conferir credibilidade e rigor aos enunciados. No entanto, como destaca Bakhtin (2016), todo discurso é socialmente situado e dialoga com outros discursos, o que significa que mesmo a linguagem científica está inserida em relações de poder, valores culturais e contextos históricos específicos. Dessa forma, a objetividade científica não elimina a dimensão discursiva do conhecimento, mas a reorganiza segundo determinados critérios de legitimidade.

As transformações tecnológicas e comunicacionais das últimas décadas têm provocado mudanças significativas nos modos de produção e circulação do conhecimento científico. A expansão das mídias digitais, das plataformas de publicação em acesso aberto e das redes acadêmicas online tem tensionado os modelos tradicionais de comunicação científica, ampliando o alcance das pesquisas e diversificando os formatos de escrita e divulgação. Conforme aponta Castells (2013), a sociedade em rede redefine os fluxos de informação e altera profundamente as relações entre produção de conhecimento, comunicação e poder.

Nesse novo cenário, a linguagem científica passa a conviver com lógicas comunicacionais mais dinâmicas, interativas e multimodais, incorpo-

rando recursos visuais, hipertextuais e audiovisuais. Lévy (1999) argumenta que a cibercultura inaugura um novo regime de produção do saber, no qual o conhecimento se constrói de forma colaborativa e distribuída, rompendo com a centralidade exclusiva das instituições tradicionais de pesquisa. Essa transformação impacta diretamente a escrita científica, que deixa de ser apenas linear e passa a dialogar com múltiplas linguagens e suportes.

Ao mesmo tempo, essas mudanças trazem desafios importantes para a ciência contemporânea, especialmente no que diz respeito à qualidade da informação, à circulação de desinformação e à banalização do discurso científico. A velocidade da comunicação digital, aliada à lógica algorítmica das plataformas, pode favorecer a superficialidade e a fragmentação do conhecimento, exigindo dos pesquisadores novas competências comunicacionais e éticas. Nesse sentido, Santos (2019) destaca a necessidade de uma ciência comprometida com a responsabilidade social e com a democratização do conhecimento, sem abrir mão do rigor epistemológico.

A relação entre produção do conhecimento científico e linguagem também se manifesta na dimensão pedagógica e formativa da ciência. A escrita científica não apenas comunica resultados, mas forma sujeitos, orienta práticas e constrói identidades acadêmicas. Como afirma Demo (2011), aprender a produzir conhecimento implica aprender a argumentar, interpretar e comunicar ideias de forma crítica e fundamentada. Assim, a linguagem torna-se elemento central na formação do pesquisador, mediando a relação entre teoria, método e prática científica.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como uma resposta às limitações dos modelos fragmentados de produção do conhecimento. A comunicação entre diferentes campos científicos exige a negociação de linguagens, conceitos e metodologias, ampliando as possibilidades de compreensão da realidade. Morin (2015) defende que o pensamento complexo requer uma reforma do modo de produzir e comunicar o conhecimento, superando a compartimentalização disciplinar e valorizando a articulação entre saberes. Essa perspectiva reforça a ideia de que a linguagem científica deve ser capaz de dialogar com diferentes áreas, públicos e contextos.

A seguir, destaca-se uma citação longa que sintetiza essa articulação entre conhecimento, linguagem e comunicação no contexto contemporâneo:

O conhecimento científico não pode mais ser pensado como um produto fechado e autossuficiente. Ele se constrói em redes, em processos comunicacionais contínuos, nos quais a linguagem desempenha papel decisivo na organização, na validação e na circulação dos saberes. Produzir ciência, hoje, é também comunicar ciência, assumindo a complexidade e a responsabilidade desse ato (Morin, 2015, p. 42).

Dessa forma, a produção do conhecimento científico na contemporaneidade exige uma reflexão crítica sobre seus fundamentos comunicacionais e linguísticos. A ciência, ao mesmo tempo em que se beneficia das possibilidades abertas pelas mídias digitais, enfrenta o desafio de reafirmar seu compromisso com a qualidade, a ética e a relevância social do conhecimento produzido. A linguagem, nesse processo, não é apenas meio, mas condição de possibilidade da própria ciência, sendo continuamente transformada pelas dinâmicas comunicacionais do mundo contemporâneo.

Portanto, a produção do conhecimento científico está profundamente conectada à comunicação e à linguagem, sendo atravessada por transformações históricas, tecnológicas e culturais. Compreender essas conexões é fundamental para pensar o futuro da ciência, especialmente em um contexto marcado pela intensificação dos fluxos informacionais, pela ampliação do acesso ao saber e pela necessidade de construir práticas científicas mais democráticas, reflexivas e socialmente comprometidas.

REFLEXÃO SOBRE A BUSCA TEÓRICA

A busca teórica empreendida ao longo deste estudo revelou-se um exercício fundamental para compreender a complexidade que envolve a produção do conhecimento científico em sua articulação com a comunicação e a linguagem. Mais do que um levantamento de autores ou conceitos, o percurso teórico constituiu-se como um movimento reflexivo de aproximação, confronto e diálogo entre diferentes tradições epistemológicas, evidenciando que a ciência é uma prática social, histórica e discursivamente construída. Nesse sentido, a

reflexão teórica permitiu deslocar uma visão instrumental da ciência para uma compreensão mais ampla, na qual linguagem, comunicação e conhecimento se constituem de forma indissociável.

Ao retomar autores clássicos da filosofia e da sociologia da ciência, como Kuhn e Meadows, foi possível identificar que a produção do conhecimento científico sempre esteve condicionada por estruturas comunicacionais específicas. Os paradigmas científicos, conforme discutido por Kuhn, não apenas orientam os problemas de pesquisa e os métodos utilizados, mas também definem vocabulários, estilos de escrita e formas legítimas de argumentação. Essa constatação evidencia que a linguagem científica não é neutra, mas regulada por convenções que moldam a forma como a realidade é interpretada e representada. A busca teórica, nesse aspecto, permitiu compreender que toda produção científica está inserida em um campo discursivo que delimita possibilidades e impõe limites ao conhecimento.

A incorporação de contribuições da teoria do discurso e da linguagem, especialmente a partir de Bakhtin, aprofundou essa compreensão ao evidenciar o caráter dialógico de toda produção de sentido. A ciência, embora marcada por um discurso que busca a objetividade e a impessoalidade, dialoga constantemente com outros discursos, saberes e contextos sociais. A reflexão teórica mostrou que os textos científicos respondem a enunciados anteriores, antecipam críticas e se posicionam em debates mais amplos, o que reforça a ideia de que a produção do conhecimento é, simultaneamente, um processo cognitivo e comunicacional.

A busca teórica também evidenciou que a comunicação científica desempenha papel central na legitimação do conhecimento. Não basta produzir dados ou resultados; é necessário comunicá-los de forma reconhecida e validada pela comunidade científica. Esse processo envolve não apenas revistas, livros e eventos acadêmicos, mas também critérios de autoridade, avaliação por pares e políticas editoriais. A reflexão crítica sobre esse aspecto revelou que a ciência se organiza em redes de comunicação que produzem inclusão e exclusão, visibilidade e silenciamento, o que exige uma análise ética e política da produção do conhecimento.

Ao dialogar com autores contemporâneos, como Castells e Lévy, a busca teórica ampliou o olhar para as transformações recentes provocadas pelas mídias digitais e pela sociedade em rede. Esses autores permitem compreender que a produção do conhecimento científico passa, atualmente, por um processo de reconfiguração profunda, no qual os fluxos informacionais se intensificam e os limites entre produtores e consumidores de conhecimento tornam-se mais porosos.

A reflexão teórica evidenciou que a ciência, inserida nesse contexto, enfrenta o desafio de se comunicar em ambientes marcados pela velocidade, pela fragmentação e pela lógica algorítmica das plataformas digitais.

Nesse cenário, a linguagem científica sofre transformações significativas, sendo tensionada entre a necessidade de manter rigor conceitual e a demanda por maior acessibilidade e circulação social. A busca teórica revelou que esse tensionamento não deve ser compreendido como uma ameaça à ciência, mas como um convite à reflexão crítica sobre suas práticas comunicacionais. A divulgação científica, por exemplo, emerge como um campo estratégico, no qual a linguagem precisa ser reconfigurada sem perder a complexidade dos fenômenos analisados. Esse aspecto reforça a ideia de que comunicar ciência é também um ato político, que envolve escolhas discursivas e responsabilidades sociais.

A reflexão sobre a busca teórica também destacou a relevância da interdisciplinaridade como princípio organizador da produção do conhecimento contemporâneo. Autores como Morin e Santos apontam que os problemas complexos da sociedade atual não podem ser compreendidos a partir de abordagens fragmentadas. A busca teórica evidenciou que a comunicação entre diferentes campos do saber exige um esforço constante de tradução conceitual e negociação de linguagens, o que torna a linguagem científica um espaço privilegiado de encontro, mas também de conflito entre perspectivas teóricas distintas.

Nesse sentido, a opção metodológica por uma pesquisa de natureza bibliográfica mostrou-se coerente com o objetivo do estudo, pois permitiu mapear diferentes abordagens e construir uma visão articulada sobre o tema. A reflexão teórica demonstrou que a pesquisa bibliográfica não se limita à reprodução de ideias consagradas, mas constitui um espaço de produção de conhecimento,

no qual o pesquisador interpreta, seleciona e articula conceitos a partir de um posicionamento crítico. Assim, a busca teórica assumiu um caráter formativo, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade argumentativa.

Outro aspecto central revelado pela busca teórica refere-se ao papel da linguagem na formação do pesquisador e na constituição da identidade acadêmica. A escrita científica, conforme evidenciado pelos autores analisados, não é apenas um produto final da pesquisa, mas um processo de elaboração do pensamento. Escrever é organizar ideias, explicitar pressupostos teóricos e construir sentidos compartilháveis. A reflexão teórica reforçou a compreensão de que a produção do conhecimento científico envolve aprender a escrever, revisar, dialogar com críticas e reformular argumentos, o que evidencia a dimensão pedagógica da ciência.

A busca teórica também permitiu problematizar as condições contemporâneas de produção do conhecimento, marcadas por pressões institucionais, métricas de produtividade e exigências de visibilidade. Esses elementos impactam diretamente a forma como a ciência é comunicada, influenciando escolhas temáticas, estilos de escrita e estratégias de publicação. A reflexão crítica sobre esse contexto evidenciou a necessidade de repensar os modelos avaliativos e as políticas científicas, de modo a valorizar a qualidade, a relevância social e a diversidade epistemológica.

Além disso, a reflexão sobre a busca teórica apontou para a importância de reconhecer saberes historicamente marginalizados e de ampliar os horizontes epistemológicos da ciência. Autores contemporâneos destacam que a produção do conhecimento científico deve dialogar com diferentes formas de saber, promovendo uma ciência mais plural e inclusiva. A linguagem, nesse processo, assume papel fundamental, pois é por meio dela que se constroem pontes entre distintos universos culturais e epistemológicos.

A busca teórica realizada neste estudo permitiu compreender que a produção do conhecimento científico é um processo dinâmico, em constante transformação, que exige do pesquisador uma postura reflexiva e crítica. A ciência contemporânea, atravessada por mudanças tecnológicas, comunicacionais e so-

ciais, demanda não apenas novos métodos, mas também novas formas de pensar e comunicar o conhecimento. A reflexão teórica, portanto, não se encerra como etapa preliminar da pesquisa, mas constitui um movimento contínuo de problematização, revisão e reconstrução dos saberes.

Desse modo, busca teórica desempenha papel central na consolidação de uma prática científica consciente de seus fundamentos, limites e responsabilidades. Ao articular produção do conhecimento, comunicação e linguagem, este estudo reafirma a necessidade de uma ciência que reconheça sua dimensão discursiva e social, comprometida não apenas com a produção de resultados, mas com a construção de sentidos, diálogos e transformações socialmente relevantes.

CONCLUINDO PREVIAMENTE

O desenvolvimento deste estudo teve como propósito central analisar a produção do conhecimento científico a partir de sua articulação com a comunicação e a linguagem, considerando as transformações históricas e contemporâneas que atravessam esses processos. Ao longo do texto, buscou-se evidenciar que a ciência não se constitui apenas como um conjunto de métodos e resultados, mas como uma prática social e discursiva, mediada por formas específicas de comunicação e por usos da linguagem que conferem sentido, legitimidade e circulação ao conhecimento produzido.

Retomando o objetivo inicialmente proposto, que consistiu em compreender de que maneira as mídias digitais e as transformações comunicacionais influenciam os modos de produção, validação e difusão do conhecimento científico, pode-se afirmar que o percurso teórico permitiu alcançar uma compreensão ampliada e crítica dessa problemática. As análises desenvolvidas demonstraram que a linguagem científica não é um elemento neutro ou secundário, mas um componente estruturante da ciência, responsável por organizar conceitos, construir argumentos e possibilitar o diálogo entre diferentes campos do saber e entre a ciência e a sociedade.

A pergunta de partida que orientou este estudo — *de que maneira as transformações promovidas pelas mídias digitais impactam a linguagem cien-*

tífica e os modos de produção do conhecimento na contemporaneidade? — mostrou-se pertinente e fecunda ao longo da investigação. A partir do diálogo com autores clássicos e contemporâneos, foi possível identificar que as mídias digitais ampliaram as possibilidades de circulação do conhecimento, introduzindo novas linguagens, formatos e dinâmicas comunicacionais. Contudo, também evidenciaram desafios significativos, como a fragmentação do discurso científico, a aceleração dos fluxos informacionais e a necessidade de reafirmação do rigor epistemológico em contextos marcados pela superficialidade e pela desinformação.

Nesse sentido, o texto demonstrou que as transformações comunicacionais não devem ser compreendidas apenas como mudanças técnicas, mas como processos culturais e epistemológicos que reconfiguram a própria forma de produzir ciência. A sociedade em rede, as plataformas digitais e as práticas colaborativas impõem à ciência contemporânea o desafio de repensar seus modos de escrita, seus critérios de validação e suas estratégias de comunicação, sem abrir mão de seu compromisso com a qualidade, a ética e a relevância social do conhecimento produzido.

Quanto à metodologia, a opção por uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em um referencial bibliográfico, mostrou-se adequada aos objetivos do estudo. A análise de obras clássicas e atuais permitiu construir um panorama teórico consistente, capaz de evidenciar continuidades e rupturas na forma como a produção do conhecimento científico vem sendo pensada. A pesquisa bibliográfica possibilitou, ainda, articular diferentes perspectivas teóricas, oriundas da filosofia da ciência, da comunicação, da linguística e das ciências sociais, reafirmando o caráter interdisciplinar da temática abordada.

O percurso metodológico adotado também evidenciou que a busca teórica não se limita a um levantamento de autores, mas constitui um espaço de produção de conhecimento, no qual o pesquisador interpreta, seleciona e articula conceitos a partir de um posicionamento crítico. Assim, a metodologia contribuiu não apenas para a fundamentação teórica do texto, mas para a construção de uma reflexão mais ampla sobre os desafios contemporâneos da ciência e da comunicação científica.

Ao longo do estudo, tornou-se evidente que a produção do conhecimento científico está profundamente conectada à linguagem e à comunicação, sendo continuamente transformada pelas dinâmicas sociais, culturais e tecnológicas. A ciência contemporânea demanda, portanto, uma postura reflexiva por parte dos pesquisadores, capaz de reconhecer a centralidade da linguagem na construção do saber e a responsabilidade social inerente ao ato de comunicar ciência. Nesse contexto, a escrita científica assume papel estratégico, não apenas como forma de registro, mas como espaço de elaboração do pensamento e de diálogo com diferentes públicos.

Por fim, conclui-se que refletir sobre a produção do conhecimento científico a partir da comunicação e da linguagem é fundamental para compreender os desafios e as possibilidades da ciência na contemporaneidade. O estudo reafirma a necessidade de uma ciência crítica, aberta ao diálogo interdisciplinar e comprometida com a democratização do acesso ao conhecimento. Ao retomar os objetivos, a pergunta inicial e a metodologia, este texto encerra-se apontando que a produção científica, em um mundo marcado pela intensificação dos fluxos informacionais, exige não apenas domínio técnico, mas consciência ética, responsabilidade comunicacional e compromisso com a transformação social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. São Paulo: Cortez, 2010.

MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**. São Paulo: Paulus, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

PARTE III

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO, TECNOLOGIA E SUSTENTABILIDADE



CAPÍTULO 17

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MARANHÃO: SUPERANDO DESAFIOS E EXPLORANDO POSSIBILIDADES

Joice Fernanda Pinheiro
Regiane Andrade dos Santos
Andreia Carla Bastos Pereira
Doi: 10.48209/978-65-5417-682-O

INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil tem sido historicamente acessível a uma minoria da população, deixando de fora grupos minoritários, como negros, indígenas e pessoas com deficiência, que enfrentam dificuldades significativas para alcançar esse nível de ensino. Desde a implantação da Educação Superior no país, observa-se a presença de resistência e exclusão, resultantes de um processo histórico marcado pela colonização e pela ausência inicial de universidades. Após a independência, a criação de universidades era pouco valorizada, levando as elites Brasileiras a buscarem formação superior no exterior. A desigualdade persistente no acesso à Educação Superior ainda é evidente no cenário atual, revelando uma discrepância entre as realidades individuais que exige soluções para desvelar injustiças e construir políticas públicas voltadas para a equidade (MAGALHÃES, 2006).

Nos últimos anos, tem crescido a preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. A luta por direitos humanos, expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, marcou o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e a necessidade de integração à sociedade. O conceito evoluiu para um modelo social de deficiência, que reconhece a importância de atender a todos, independentemente de suas singularidades (MAGALHÃES, 2006).

Até os anos 80, o acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior era escasso, refletindo a falta de oportunidades desde a Educação Básica. A instituição do ano Internacional da Pessoa com Deficiência em 1981 e a Década das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência (1983-1992) impulsionaram discussões sobre a exclusão social enfrentada por esse grupo e, consequentemente, aumentaram o acesso à Educação Superior. No entanto, ainda havia desafios relacionados à adaptação dos processos seletivos e ao próprio ingresso desses alunos (CABRAL, 2018).

Ao longo dos anos, a legislação Brasileira tem avançado na garantia de direitos para pessoas com deficiência, ampliando-se também para a Educação Superior. No Maranhão, a inclusão nesse nível de ensino apresenta suas particularidades e complexidades, e este artigo tem como objetivo identificar e analisar alguns dos desafios e das possibilidades existentes. Para isso, serão utilizados dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e informações sobre as matrículas de alunos com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Ao compreender e enfrentar esses desafios, bem como explorar as possibilidades, será possível avançar rumo a uma Educação Superior mais inclusiva, onde a diversidade seja valorizada e todos tenham acesso e participação garantidos, independentemente de suas características individuais.

AS AÇÕES AFIRMATIVAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Educação Especial no Brasil ganhou relevância nas discussões sociais após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que a reconheceu como modalidade de educação escolar no Capítulo V. Essa lei estabeleceu que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para atender alunos com alguma deficiência.

Adicionalmente, o Aviso Circular nº 277/MEC/GM, datado de 08 de maio de 1996, complementou essas diretrizes, apresentando recomendações às instituições de ensino para que criem condições que facilitem o acesso e a per-

manência de estudantes com deficiência nos cursos oferecidos. Esse documento enfatiza a importância de garantir um processo seletivo inclusivo, bem como a capacitação de recursos humanos e a adequação da infraestrutura, a fim de assegurar a permanência desses estudantes nos cursos. Tais iniciativas demonstram a preocupação em promover a inclusão e a igualdade de oportunidades no âmbito da Educação Especial.

Em se tratando de leis mais atuais, especificamente através da Lei nº 13.147 (Brasil, 2015), de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, vem assegurar o exercício dos direitos da pessoa com deficiência em condições de igualdade e equidade. No artigo 27 consta que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagens (Brasil, 2015).

Assim, o papel da universidade torna-se fundamental, não podendo ser indiferente à diversidade, além de existir a necessidade de busca por um processo educacional justo e democrático. É necessário que o Estado assuma essa dívida histórica no relativamente à educação da pessoa com deficiência. Porém, se a legislação e as normas não sanarem a problemática, faz-se necessário que as políticas públicas invistam, também, na qualificação dos professores e nos recursos, cuja finalidade é a garantia de acesso e a permanência desses alunos na Educação Superior (Rocha; Miranda, 2009).

Ao longo do século XX, os avanços científicos e tecnológicos proporcionaram tanto possibilidades como desafios significativos para a sociedade. Esse progresso resultou em um aumento na expectativa de vida e na produção de bens. Paralelamente, emergiram reivindicações de pequenos grupos que buscavam sua participação social e o reconhecimento de seus direitos como cidadãos. Diante desse contexto, é fundamental refletir sobre a importância da educação inclusiva na sociedade contemporânea.

A relevância dessa temática tem sido debatida em diversos encontros nacionais e internacionais, incluindo a Conferência Mundial sobre Educação para

Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Nesse evento, líderes de mais de 100 países assumiram o compromisso de erradicar o analfabetismo até o ano 2000. Além disso, a Conferência de Salamanca, realizada na Espanha em 1994, também merece destaque, pois gerou um documento contendo princípios fundamentais para a estruturação de ações em prol da educação para todos.

Essas iniciativas globais demonstram a crescente conscientização sobre a importância de uma educação inclusiva, que garanta oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças e necessidades. A sociedade contemporânea demanda cada vez mais a promoção da igualdade de acesso à educação e a valorização da diversidade, a fim de construir um futuro mais justo e inclusivo para todos.

Além desses, houve vários outros encontros com objetivo de discutir ações educacionais e sociais sobre um viés inclusivo (Lima, 2006). A universidade é um ambiente onde os indivíduos dos mais diversos pertencimentos se encontram e penetram em cenários de concorrência e de conflito, a partir do seu acesso perdurando por sua permanência. O universo da Educação Superior é um ambiente de trocas de comunicação e de interação, tem recebido alunos de seguimentos minoritários, que antes eram excluídos dessa modalidade (Oliveira, 2011).

Portanto, as ações afirmativas constituem um conjunto de políticas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, que tem por objetivo combater a toda e qualquer forma de discriminação praticada no passado. Para tanto, objetiva à concretização do ideal de efetiva equidade de casos a bens fundamentais, como educação e emprego, para populações com menor renda e em situações críticas (Oliveira, 2001; Pnud, 2005).

Nessa perspectiva, compreende-se que ao propor a inclusão para todos, como cidadãos que possam participar das produções social, econômica e cultural da sociedade, dá ênfase a igualdade efetiva entre as pessoas, reconhecendo as suas diferenças em seus aspectos e particularidades. Dessa forma, a diversidade não se opõe a igualdade; pois o que concede a ideia de oposição entre esses termos é a desigualdade ser construída socialmente, pois esta supõe que

um vale mais que o outro. Destarte, a luta para com essa contradição é uma proposta a ser superada por uma educação inclusiva (Lima, 2006).

Nesse sentido, “se deve atentar não é à igualdade perante a lei, mas o direito à igualdade mediante a eliminação das desigualdades, o que impõe que se estabeleçam diferenciações específicas como única forma de dar efetividade ao preceito isonômico consagrado na Constituição” (Dias, 2002).

No universo educacional Brasileiro, em 1988 por meio da Constituição da República Federativa do Brasil, fora preconizado a garantia do acesso em todos os níveis de ensino. Dessa forma, nos anos seguintes foi percebido um crescimento de ações e de debates, dos quais envolviam a aplicação e a diversificação do sistema (Cabral, 2018). Isto foi notável, devido à criação de cursos sequenciais e alternativos como, por exemplo,

o vestibular aberto pela LDB (Lei nº 9.394/96); pelo novo programa de crédito educativo (FIES); pela pressão exercida por grupos historicamente excluídos do Ensino Superior – mediante movimentos de isenção da taxa de inscrição para o vestibular e da experiência dos cursos pré-vestibulares alternativos –; e ainda pela introdução do sistema de cotas para alunos negros e outros, oriundos de escolas públicas, como nova forma de acesso à educação superior. (Dourado; Catani; Oliveira, 2004, p. 101-102).

No que consiste a ampliação de medidas e de debates sobre democratização e acesso de pessoas com deficiência na Educação Superior, a mesma ocorreu a partir da década de 1980, em consonância com os princípios promulgados pela ONU no Ano Internacional da Pessoa com Deficiência em 1981, e da Década das Nações Unidas em para a Pessoa com Deficiência (1983-1992). Tais manifestações contribuíram para o reconhecimento dos direitos dessas pessoas, bem como terem acesso a todos os níveis de ensino. Porventura, esse marco consequentemente ocasionou crescimento de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES), mesmo com grandes dificuldades existentes (Cabral, 2017).

Compreende-se que as políticas de cotas integram um tema complexo, por ter envolvimento com interesses de grupos sociais e raciais, em virtude de diferenciados pontos de vistas e juízos, além de se envolver diretamente

nas tramas discursivas, que visam atravessar preconceitos, mediante as políticas de ações afirmativas (Cavalcanti, 2015). Nessa condição, os alunos com deficiência, que acessam a Educação Superior por meio do sistema de cota, poderão enfrentar uma visão social com conotações de piedade ou pena, além de porventura se depararem com manifestações de ignorância, indiferença e até mesmo preconceito (Ansay, 2010; Cabral, 2007; Pereira, 2008).

Nesse cenário de discussões e ações, em relação à inclusão por meio de cotas, a Constituição da República Federativa do Brasil utiliza-se de um instrumento previsto no art. 165, o Plano Plurianual (PPA), este que se destina a organizar e viabilizar ações públicas para cumprir fundamentos e objetivos da república, assim sendo, o Plano Plurianual (PPA) para o quadriênio 1996-1999, e por meio da Lei 9276 de 1996 (Brasil, 1996) trouxe questões relativas ao acesso e a permanência na Educação Superior de alunos carentes, por meio do crédito educativo (Cabral, 2018). Existiu, portanto um diálogo do PPA com os preceitos da “Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação” esta que trouxe a discussão sobre a importância de ser dada atenção para questões relacionadas à igualdade de acesso à Educação Superior, em especial, às pessoas com deficiência (Cabral, 2018; Unesco, 1998).

Nos anos 2000 as políticas voltadas para Educação Superior, retomaram as discussões da educação como um direito social, ocorrendo investimentos para expansão do setor público federal, ou seja, as universidades e institutos federais, oferecendo mais vagas e adotando políticas de ações afirmativas, como o sistema de cotas ou reserva de vagas e bonificação. Tais ações e propostas foram frutos de movimentos sociais de reconhecimento das diferenças de identidades embasadas pelos direitos humanos (Cavalcanti, 2015).

Em relação à normatização da inclusão de pessoas com deficiência, a partir dos anos 2000 que o Brasil buscou legitimar por meio de ações e programas governamentais com vias à garantia da educação a essas pessoas em todos os níveis de ensino. No que concerne essas primeiras ações desse período, podem ser destacados: a Lei nº 10.436, de 2002 (Brasil, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e suas providências; a Portaria nº 3.284, de 2003 (Brasil, 2003), que dispõe sobre requisitos de aces-

sibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições; o Decreto nº 5.626, de 2005 (Brasil, 2005), que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2000 (Brasil, 2002) e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2000); o Decreto-Lei nº 5.773, de 2006 (Brasil, 2006), que vinha dispor sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino; o Plano Nacional de Educação sobre os Direitos Humanos (PNEDH), de 2007 (Brasil, 2007) consistindo em uma política pública, que visava consolidar um projeto de sociedade, seguindo os princípios da democracia, cidadania e justiça social, através de instrumentos que viabilizassem a construção de uma cultura de direitos humanos ao exercício da solidariedade e respeito às diversidades; e o Decreto nº 6.571, de 2008 (Brasil, 2008), do qual dispunha sobre o atendimento educacional especializado, regulamentava o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), e acrescentou dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (Brasil, 2007), este que fora revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011). Contudo, merecem destaques, ainda, documentos que normatizam a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, bem como o Programa Incluir (2005) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) (CABRAL; MELO 2017).

Nesse contexto, as investigações científicas ganharam importância, sendo conduzidas com rigor e com reflexos diretos em ações, programas e políticas voltadas para diferentes realidades. Estudiosos como Pereira (2008) e Rocha e Miranda (2009) se dedicaram a estudos exploratórios sobre elementos relacionados às ações afirmativas e à inclusão de alunos com deficiência no âmbito da Educação Superior. Seu objetivo foi identificar diversas barreiras presentes no contexto universitário, tais como adequação da acessibilidade, ingresso e permanência dos alunos, implementação de núcleos e programas de apoio pedagógico, recursos materiais e humanos, além de buscar superar obstáculos que possam dificultar o progresso acadêmico dos

alunos e a formação profissional dos docentes para atender o público-alvo da Educação Especial (Cabral; Melo, 2017). Essas pesquisas contribuem significativamente para a construção de uma Educação Superior mais inclusiva e igualitária, promovendo a equidade e o acesso de todos os estudantes ao ensino superior.

Em relação à implantação e incorporação de sistemas de cotas em universidades Brasileiras, a participação do Brasil na Conferência Mundial de Durban, na África do Sul em 2001 foi importante para essas ações, assim como de vários documentos, que apresentam os direitos humanos. Dessa forma, o Brasil teve o comprometimento de adotar medidas, visando à eliminação de barreiras, preconceito e falta de oportunidades, que assolavam a população Brasileira (Cavalcanti, 2015).

A partir dos anos 2000, o Brasil deu início às suas primeiras experiências relacionadas ao sistema de cotas nas universidades. Inicialmente, em âmbito estadual, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense implementaram o sistema de cotas em 2002, seguidas pela Universidade de Brasília em 2003. Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa INCLUIR, através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Especial (SEEsp), com o objetivo de garantir o direito à Educação Superior para pessoas com deficiência, cumprindo os requisitos legais relativos à acessibilidade, conforme estabelecido pelo Decreto Presidencial nº 5296 de 2004. O Programa INCLUIR oferecia apoio a projetos de instituições federais de Educação Superior que se dedicavam a garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência. O programa incentivava as universidades a elaborarem seus próprios projetos, com o propósito de reduzir as desigualdades existentes (Oliveira, 2011). Essas iniciativas representaram passos significativos na busca pela inclusão e igualdade de oportunidades na Educação Superior Brasileira.

Dentro da UFMA as Unidades Acadêmicas, em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e movimentos sociais locais, realizaram discussões e aprovaram um Programa de Ação Afirmativa de cotas. Esse programa abrangeu alunos negros, indígenas, deficientes e oriundos de escolas públicas.

Sua implementação teve início no processo seletivo de 2007, após a aprovação pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) (CHAHINI, 2013). Essa iniciativa demonstra o comprometimento da universidade em promover a inclusão e a diversidade, garantindo maior acesso e oportunidades para grupos historicamente sub representados no ensino superior.

Através da resolução nº 121 da CONSUN em 17 de dezembro de 2009 foi aprovado pela UFMA à criação de um Núcleo Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. Em conformidade com essa resolução foi cabível a esse Núcleo garantir o ingresso e acesso ao conhecimento às pessoas com deficiência na Universidade, através de suporte técnico e atendimento especializado (CHAHINI, 2013). Ainda que já existissem ações voltadas à inclusão do aluno com deficiência, foi por meio da Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016), que o sistema de cotas para pessoas com deficiência foi empreendido, esta estabelece que as instituições devam reservar vagas para esses alunos em cursos de nível técnico, médio e superior. Essa lei vem apenas adicionar as pessoas com deficiência, uma vez que na Lei nº 12.711/2012 anterior a essa não tinha especificação a pessoa com deficiência. De acordo com Jesus (2020), a lei de Cotas nº 12.711/12 (Brasil, 2012), garantia um percentual de 50% de vagas por curso e turno nas instituições de Educação Superior, para alunos oriundos ensino médio público.

Nesse cenário a UFMA incluiu em seu Projeto Pedagógico Institucional responsabilidades e ações para a inclusão na Educação Superior. Por meio da Resolução nº 121 de 17 de dezembro de 2009, foi instituído o Núcleo de Acessibilidade (NUACE), cujo funcionamento efetivo só ocorreu em 2010. O NUACE¹ tem como objetivo garantir o acesso, permanência e conclusão do curso de alunos com deficiência, dispondo de serviços técnicos e profissionais especializados.

Assim, a estrutura do núcleo se dá pela: Diretoria; Coordenações Técnicas: a) Coordenação de Políticas Pró Acessibilidade, b) Coordenação de Transcrição Braille e Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais); Con-

¹ O antes denominado Núcleo de Acessibilidade (NUACES) no segundo semestre de 2019 passa a ser denominado de Diretoria de Acessibilidade (DACES)

selho Consultivo, este deverá ser constituído pelo Pró-Reitor de Ensino, o diretor do Núcleo e seus coordenadores, e representantes dos estudantes e dos servidores portadores de deficiência, sendo um de cada categoria. De acordo com o artigo 5º dessa resolução, a Direção Geral do núcleo contará com apoio administrativo próprio. O artigo 6º ressalta que a Coordenação de Políticas Pró Acessibilidade contará com a assistência técnica dos seguintes profissionais: a) Educador Especial; b) Designer; c) Ergonomista; d) Arquiteto; e) Engenheiro Civil; f) Terapeuta Ocupacional; g) Analista de Sistema. O artigo 7º elenca que, a Coordenação de Interpretação e Tradução contará com a assistência técnica dos seguintes profissionais: a) Técnicos em transcrição Braille; b) Técnicos em interpretação de Libras (Ufma, 2009).

Das atribuições da Diretoria, cabe à mesma manter o Núcleo de Acessibilidade ativo e atualizado, de modo que assegure continuamente e efetiva o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas portadoras de deficiência, na Universidade Federal do Maranhão, através de intervenções técnicas nas interfaces entre esses usuários e a Instituição. A Coordenação Técnica de Políticas Pró-Acessibilidade deverá planejar, coordenar e acompanhar as ações que irão possibilitar o ingresso, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na UFMA. A Coordenação de Transcrição Braille e Intérprete de Libras deverá garantir que os estudantes com deficiência sensorial tenham total suporte em interpretação e transcrição do conteúdo acadêmico, de acordo com as necessidades de cada estudante (Ufma, 2009).

Sobre a composição do conselho consultivo devem fazer parte o Pró-Reitor de Ensino; o Diretor Geral, como seu presidente; os Coordenadores Técnicos; 2 (dois) representantes da Coordenação de Acessibilidade; 1 (um) representante do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GPEE); 1 (um) representante do Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos (NEPP), 1 (um) arquiteto representante da Prefeitura de Campus (PRECAM); 1 (um) representante do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE); e 1 (um) representante do Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI). As atribuições desse conselho são propor a política pró-acessibilidade na Universidade e fixar os critérios para a sua execução, definindo

prioridades; aprovar o plano de atividades e projetos; deliberar sobre parcerias e convênios com outras Instituições; apreciar o relatório anual do Diretor e das Coordenações deve reunir-se mensalmente e em qualquer tempo caso necessário (Ufma, 2009).

É por meio do serviço do DACES enquanto parte de uma política institucional da UFMA, que existe uma maior disseminação sobre a importância “das adequações metodológicas, dos currículos acessíveis, das ações de inclusão objetivando a aquisição de produtos e tecnologias assistivas, de atitudes sociais positivas e das políticas de inclusão” (Pereira, 2017, p.19).

Sabe-se que assim como a Educação Básica a Educação Superior, também enfrenta desafios relacionados à inclusão da pessoa com deficiência, assim existe a necessidade de serem trabalhadas questões sobre as barreiras que causam impedimento no exercício da cidadania desses alunos, bem como, as barreiras arquitetônicas, de comunicação e informação, atitudinal, pedagógica, entre outras. Nesse contexto de concretização da inclusão social e educacional, o núcleo busca “organizar ações de sensibilização e capacitação, por considerar que estas são essenciais na formação de uma nova cultura universitária, pautada no respeito mútuo e no combate a qualquer tipo de discriminação contra as pessoas com deficiência” (Pereira, 2017, p. 21).

É por meio desse espaço que foi desenvolvido a responsabilidade, através do atendimento educacional especializado, acompanhar os alunos com deficiência que ingressaram na universidade por meio do sistema de cotas para pessoa com deficiência, pela Resolução nº 499/06 do Conselho de Pesquisa e Extensão (Consepe), de 31 de outubro de 2006, e que abrange também os alunos negros, indígenas e estudantes de escolas públicas (UFMA, 2006; Pereira, 2017).

O Plano de Desenvolvimento Institucional para com o núcleo no desenvolvimento de ações para 2017 a 2021 visa garantir o direito de todos à acessibilidade, promovendo ações, que eliminem barreiras tanto arquitetônicas quanto comunicacionais, comportamentais, pedagógicas e atitudinais. O núcleo é composto por uma (01) coordenação, seis (06) Transcritores do Sistema

Braille, nove (09) Tradutores Intérpretes de LIBRAS, uma (01) Assistente Social, um (01) Técnico em Assuntos Educacionais, um (01) Psicólogo e um (01) Assistente Administrativo (UFMA, 2016).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMA de 2017 a 2021, o acesso de alunos com deficiência por meio de cotas é permitido a apenas um (01) aluno por curso e por semestre, no campus da UFMA. Levando em consideração os alunos e cursos a há uma estimativa de ingresso de alunos com deficiência até 2021, como exposto na tabela 1.

Tabela 1 - Estimativa do número de alunos com deficiência na UFMA

ANO	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Nº de alunos com deficiência	252	440	628	816	1.004	1.192

Fonte: NUACE (2017).

Tendo como base o número de matrículas até o ano de 2017 e se fazendo uma estimativa, de acordo com a cota de um aluno por curso, tendo em vista que existem mais de 85 cursos de graduação distribuídos em 9 campus pelo estado do Maranhão, estima-se que até 2021 tenha cerca de 1.192 alunos com deficiência regularmente matriculados em toda a instituição.

O núcleo de acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão atende aproximadamente 341 alunos com deficiência, conforme demonstra a tabela 2.

Tabela 2 - Alunos com deficiência atendidos pelo NUACE

TIPOS	CCH	CCET	CCBS	CCSO	TOTAL
DEFICIÊNCIA FÍSICA	27	44	33	80	184
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	02	09	09	08	28
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	01	03	-----	01	05
DEFICIÊNCIA VISUAL	24	25	30	39	118
- CEGO	07	01	01	10	19
- BAIXA VISÃO	07	04	11	13	35
- MONOCULAR	10	20	18	16	64

NEUROLÓGICO/PSQUIÁTRICO	-----	-----	-----	-----	-----
TEA	-----	03	-----	01	04
MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA	01	01	-----	-----	02
TOTAL	55	85	72	129	341

Fonte: NUACE (2019).

Conforme os dados fornecidos pelo NUACE e expostos na Tabela 2, existem 341 alunos com deficiência distribuídos nos quatro centros acadêmicos atendidos pelo Núcleo. Dentre os quais, o menor número se encontra no Centro de Ciências Humanas (CCH) somando apenas 55 alunos, e o maior número no Centro de Ciências Sociais (CCSO), sendo 129 alunos.

Em se tratando de alunos com deficiência visual, no Centro de Ciências Humanas (CCH) existem aproximadamente 24 alunos; o Centro de Ciências Exatas e Tecnologias (CCET) apresenta cerca de 25 alunos; o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) tem 30 alunos e no Centro de Ciências Sociais (CCSO) são 39 alunos, sendo este o que concentra o maior número de alunos com esse tipo de deficiência.

No que diz respeito ao atendimento ao aluno com deficiência visual na UFMA, o NUACE é responsável por preparar o material acessível com o conteúdo acadêmico, através da transcrição em Braille para alunos cegos e ampliação para alunos com baixa visão, em todos os centros. O núcleo, também, concede um notebook e um gravador de voz aos alunos com essas condições, que estiverem regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFMA, desde que assinando o termo de responsabilidade, devendo ser renovado a cada semestre. Aos alunos com baixa visão são disponibilizadas também, lupas eletrônicas portáteis e de mesa, acesso a scanner com a finalidade de auxiliar, da melhor forma possível, as atividades acadêmicas (Ufma, 2016).

O Plano de Desenvolvimento Institucional dispõe de estratégias e ações, que viabilizem melhoria na acessibilidade, bem como proporciona a permanência e suportes necessários tanto para os alunos com deficiência quanto para os professores, a fim de propiciar um ensino de qualidade e com êxito.

Em relação à operacionalização de ações para instrumentalização do processo de inclusão na Universidade Federal do Maranhão, o Centro de Ciências Sociais (CCSO), existe uma Comissão Setorial de Acessibilidade, formada por professores e alunos, que juntos tentam sanar algumas barreiras existentes.

A Comissão Setorial de Acessibilidade do Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão/UFMA foi criada em 2017, tem como objetivo identificar as condições de acessibilidade do Centro de Ciências Sociais (CCSo) para elaborar estratégias visando avanços para a comunidade acadêmica. Dessa forma, a comissão é composta por professores do CCSO, tem parceria com a Diretoria de Acessibilidade, e juntos buscam facilitar o processo de inclusão na Educação Superior de estudantes, através da eliminação/minimização de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, informacionais e comunicacionais no CCSO (Rosa, 2017).

Entre as atividades propostas pela Comissão Setorial de Acessibilidade, estão: a Roda de Diálogos, momento em que os alunos público-alvo da Educação Especial do CCSo têm a oportunidade de expressar as angústias e dificuldades vivenciadas na universidade; o Bate-Papo Inclusivo, momento destinado a trazer debates para comunidade acadêmica sobre a acessibilidade na universidade; e o Projeto “Sentidos” (Rosa, 2017, p.02).

Desse modo, o projeto Sentidos, objetiva a aproximação e o aprofundamento de questões relacionadas à acessibilidade na UFMA, especificamente no CCSo, visando a sensibilização da comunidade acadêmica (Rosa, 2017).

Trazer a temática “acessibilidade” para o centro das discussões no CCSo/UFMA se justifica devido necessidade de ampliar o conhecimento sobre o assunto, haja vista que o CCSo é o Centro que possui o maior número de alunos público-alvo da educação da UFMA (Rosa, 2017, p.03).

Tal afirmação sobre o Centro ser um dos com maior número de alunos com deficiência pode ser confirmado nos dados da tabela 2, dos alunos com deficiência atendidos pelo NUACE.

A aplicabilidade do projeto Sentidos deu-se em três momentos, a Sensibilização, a Socialização e Avaliação. A sensibilização consistiu em atividades sensoriais com alunos e professores, utilizando-o de elementos como cadeira de

rodas e vendas; na socialização foram apresentadas as impressões sobre a experiência da vivência no mento de sensibilização; a avaliação foi realizada por meio de questionários com a comunidade acadêmica. O propósito das ações do projeto possibilitou contribuições relacionadas ao acolhimento dos estudantes; aos professores formação em serviço e a possibilidades de dialogar com seus pares sobre as dificuldades no processo de inclusão (Rosa, 2017).

A Comissão Setorial de Acessibilidade com a realização desse projeto pode constatar que a UFMA “precisam ser realizadas ações efetivas que envolvam alunos, professores e demais funcionários do ensino superior para a diminuição/eliminação de possíveis barreiras pedagógicas, atitudinais e comunicacionais” (Rosa, 2017, p.08).

CONCLUSÃO

Constata-se As políticas de caráter compensatório, emancipatório e as ações afirmativas são consideradas essenciais e indispensáveis para enfrentar os problemas sociais históricos. As políticas públicas que buscam proporcionar proteção social são cada vez mais importantes nas ações governamentais, em diversos níveis, com o objetivo de cumprir a responsabilidade cívica do Estado e garantir seus deveres éticos em formar cidadãos capazes de desenvolverem suas relações individuais, pessoais e sociais.

Dentro dessa conjuntura, promover os direitos das pessoas com deficiência é crucial, considerando que por muito tempo enfrentaram diversas formas de discriminação. Implementar essas ações é uma importante aliada na garantia de seus direitos como seres humanos.

No entanto, ainda existem desafios na execução eficaz e contínua das políticas voltadas para esse público. Apesar de uma extensa legislação que visa garantir seus direitos de ingresso na universidade e em outros espaços sociais, é necessário avançar e aprimorar as ações. Especificamente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), são implementadas ações internas para viabilizar o acesso desses alunos, oferecendo-lhes o suporte necessário. Contudo, é preciso dar continuidade e aprimorar essas iniciativas, sensibilizando toda a comunidade acadêmica para tornar o processo inclusivo uma realidade efetiva.

Em resumo, embora haja ações e serviços desenvolvidos que atendem algumas necessidades de alunos com deficiência, ainda existem desafios em relação à adequação das acessibilidades para efetivar a inclusão desses estudantes na Educação Superior. É fundamental continuar buscando soluções e aprimorando as políticas para garantir o acesso equitativo e uma experiência educacional inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marlise Miriam de Matos. **Ações Afirmativas: dinâmicas e dilemas teóricos entre a redistribuição e o reconhecimento.** In: II SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007. Anais eletrônicos [...] Dourados, MS: UFGD, 2007.

ANSAY, Noemi Nascimento. **A inclusão de alunos surdos no ensino superior.** Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba, v. 1, p. 1- 141, 2010.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na Universidade Pública Brasileira: será esse caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 jan. 2017.

Brasil. Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Viver sem Limite. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2018.

Brasil. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, prevendo estruturação de Núcleos de acessibilidade das Instituições Federais de Educação Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

Brasil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

Brasil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência), Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 mar. 2018.

Brasil. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/1996. MEC/GM, de 8 de maio de 1996.** Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF: [s.n.], 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seep/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

Brasil. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Censo da Educação Superior de 2015. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/centso-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 fev. de 2019.

Brasil. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados do censo da educação superior.** As universidades Brasileiras representam 8% da rede, mas concentram 53% das matrículas. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censoda-educacao-superior-as-universidades-Brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram53-das-matriculas/21206. Acesso em: 08 jul. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

Brasil. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Brasília, DF: MEC, 2016.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008**. Brasília, DF: MEC, 2008.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC, 1999.

Brasil. Ministério da Educação. **Portal de ajudas técnica**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12681:portal-deajudas-tecnicas>. Acesso em: 07 jul. 2020.

Brasil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 abr. 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior Brasileiro**: histórico, políticas e práticas. Rev. educ. PUC, Campinas, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320595816_Inclusao_do_publicoalvo_da_educacao_especial_no_ensino_superior_Brasileiro_historico_politicas_e_praticas. Acesso em: 26 ago. 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior Brasileiras**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323670297>. 26 ago. 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Políticas de Ações Afirmativas**, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 57, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324704749>. Acesso em: 26 ago. 2019.

Cavalcanti, Claudia Valente. **Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior Brasileira**: uma análise dos planos nacionais de educação 2001-2010 e 2014-2024 - uma estratégia para a redução das desigualdades sociais e escolares? Poiésis, Tubarão. v. 9, n. 16, p. 333-350, jul./dez. 2015.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior**. Curitiba: Appris, 2016. 185 p.

DIAS, Maria B. **Ações afirmativas**: uma solução para a desigualdade. Busca-Legis, Florianópolis, 2002. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15893-15894-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; Oliveira, João Ferreira. **Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil**: impasses e perspectivas. Proposições, Campinas, p. 91-115, 2004. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643796>. Acesso em: 08 ago. 2019.

KLÜBER, Tiago Emanuel; BURAK, Dionísio. **A Fenomenologia e suas contribuições para a educação matemática**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 95 -99, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/346/518>. Acesso em: 21 ago. 2018.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2006.

MAGALHÃES, R de C. B. P. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil**: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006. p.39-55.

Oliveira, Antonia Soares Silveira e. **Alunos com deficiência no Ensino Superior**: subsídios para a Política de Inclusão da Unimontes. 2011. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

Pereira, Josenilde Oliveira. **Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior**: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA. 2017. 217 f. (Dissertação Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano**: racismo, pobreza e violência. Brasil: [s.n.], 2005.

RAMA, Claudio. Las personas con discapacidades: los excluídos de las Educación Superior em América Latina y el Caribe. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil**: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 39-55.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior:** uma análise de seu acesso e permanência. In: DIAZ, Félix et al. (org.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas (online). Salvador: EDUFBA, 2009. p. 27-37.

Rosa, Kaciana Nascimento da Silveira. **Acessibilidade no ensino superior:** reflexões sobre o Projeto “Sentidos”. São Luís: UFMA, 2017.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Nações Unidas, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 06 set. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017- 2021.** São Luís: UFMA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico Institucional 2017- 2021.** São Luís: UFMA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Conselho de Pesquisa e Extensão. Resolução nº 499, de 31 de outubro de 2006.** Trata da Política de Cotas adotada pela UFMA a partir do segundo semestre de 2007. São Luís: UFMA, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Conselho Universitário. Resolução, nº 121, de 17 de dezembro de 2009.** Aprova a criação do Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. São Luís: UFMA, 2009. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/boZYWHm4X6XtB9a.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Atribuições do núcleo de Acessibilidade. São Luís:** UFMA, 2018. Disponível em: [https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=43#:~:text=Contatos,Atribui%C3%A7%C3%B5es%20do%20N%C3%BAcleo%20de%20Acessibilidade%200\(NUACES\),II](https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=43#:~:text=Contatos,Atribui%C3%A7%C3%B5es%20do%20N%C3%BAcleo%20de%20Acessibilidade%200(NUACES),II). Acesso em: 08 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 499/06 do Conselho de Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de 31 de outubro de 2006.** São Luís: UFMA, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Diretoria de Acessibilidade dialoga com estudantes para criar plano de gestão.** São Luís: UFMA, 2020. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=55644>. Acesso em: 08 de jul. 2020.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. **A inclusão no Ensino Superior:** da Exclusão à construção de uma educação inclusiva. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios.** Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 26-37.

CAPÍTULO 18

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOBRE O “NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA – NAP” NA FORMAÇÃO INICIAL NO ICET/UFAM

Lucas Martins Marinho

Marcela Peixoto De Freitas

Milton Santana De Melo

Juciney Freitas de Lima Junior

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-P

INTRODUÇÃO

Negar-se à prática inclusiva é fechar as portas às vítimas e negar o espaço público, o que faria da escola uma espécie de máquina de exclusão. A Inclusão Escolar e a Educação Inclusiva surgem como demandas desafiadoras, não sendo uma tarefa fácil, mas é missão da escola e da sociedade. Essa dinâmica exige cada vez mais estudo, dedicação e empatia, por meio de um trabalho sistemático e planejado para assegurar aprendizagens (Uchôa e Chacon, 2022, p. 3)

As abordagens que centram as configurações da Educação Inclusiva, evidenciam a consolidação da inclusão nos campos educacionais e sociais, considerando comumente o atendimento de instituições públicas e privadas para pessoas com deficiências, permeando as vertentes estatais do país, desenvolvendo e implementando leis, assim como regimentos que asseguram a efetivação dos direitos humanos para todos.

Nessa perspectiva, Mendes (2020) destaca que “toda pessoa tem direito e acesso à educação”, “toda pessoa aprende”, “o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular”, “o convívio no ambiente escolar comum beneficia todos” e “a educação inclusiva diz respeito a todos”, ou seja, as Instituições de Ensino Superior - IES desenvolvem em sua ambiência universitária a garantia

da vigência de regimentos federais e internos das instituições para a promoção da formação profissional para todos os estudantes sem distinção de gêneros, raças, etnias e assim como pessoas com deficiências, apresentadas com frequência nos grupos de discentes, docentes e/ou do ambiente universitário.

A Universidade Federal do Amazonas-UFAM, apresenta seus institutos e faculdades na capital e nos campi no interior do estado, apresentando em sua configuração de funcionamento, atendimentos as diversidades evidenciadas no quadro discente em processo de profissionalização, galgando consolidar as propostas regulamentares da instituição, elencando o processo de ensino e aprendizagem dos graduandos, onde “ Educação Inclusiva é uma ferramenta que possibilita ao aluno aprender de forma coletiva e individualizada, respeitando sua singularidade, seus ritmos e interesses” (Barbosa e Bezerra, 2021, p.9).

Nessa perspectiva, buscamos compreender como é a estrutura física, administrativa e de efetivação do núcleo no instituto, para alunos com deficiências nos cursos de bacharéis, engenharias e das licenciaturas que são cursos ofertados centrados nas ciências exatas. Evidenciando através das narrativas que relacionam a Educação Inclusiva - EI no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias - ICET, realizando o comparativo dessas contribuições narrativas com os da Constituição Federal do Brasil de 5 de outubro de 1988 a qual destaca no Art. 205 que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”(Brasil, 1988, art. 205º).

Esses aspectos da Educação Inclusiva - EI, para os cursos de Bacharel em Farmácia e Sistemas de Informação, Química Industrial, Engenharia de Software, Ambiental e Sanitária, De Produção, Agronomia e licenciaturas em Pedagogia, Ciências: Química e Biologia e Ciências: Matemática e Física, que tomamos como problema de pesquisa: **Como é constituído e quais são contribuições na graduação dos acadêmicos da Educação Especial do Núcleo de Acessibilidade e Permanência - NAP, no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia - ICET, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM?**

A compreensão da abrangência do atendimento do Núcleo Eu Apoio evidenciará a constituição do desenvolvimento da atuação e importâncias dos atendimentos do núcleo para a comunidade acadêmica, onde as sistematizações e funcionalidades expandem a comunidade acadêmica e externa, para ocorrerem as contribuições do Núcleo de Acessibilidade e Permanência - NAP para a igualdade educacional, social e profissional desses acadêmicos.

Este estudo justifica-se mediante a contribuição para a formação dos profissionais da educação, dos engenheiros e dos bacharéis formados no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia - ICET, assim como para o desenvolvimento educacional e estatal, político, estrutural da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, trazendo a discursam para ocorrer uma reflexão dos trabalhos realizados, os reestruturando e criando possibilidades.

A proposta deste estudo com as argumentações de pesquisadores que permeiam a temática da inclusão de discentes com deficiência e de atenção psicológica das Instituições de Ensino Superior do Brasil, assim como do estado Amazonas e principalmente do município de Itacoatiara. Para compreender os objetos da pesquisa definimos como objetivo geral: **Investigar como o “Núcleo de Acessibilidade e Permanência- NAP” do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia - ICET, auxilia os acadêmicos da educação especial.**

Como objetivos específicos dessa pesquisa: **Examinar a estrutura e funcionamento do Núcleo Eu Apoio do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias ICET/UFAM e Analisar os principais desafios dos acadêmicos e professores que desenvolvem as atividades Núcleo.**

Neste trabalho apresentamos uma reflexão que possibilita a compreensão da estrutura e funcionamento do Núcleo de Acessibilidade e Permanência do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias ICET/UFAM, evidenciando o perfil do aluno atendido, descrevendo as principais contribuições da universidade para o desenvolvimento das atividades do Núcleo por meio das narrativas do grupo de atuação, destacando uma análise dos principais desafios dos acadêmicos e professores que desenvolvem as atividades Núcleo.

REFLEXÃO TEÓRICA PARA ESTA PESQUISA

O referencial teórico que auxiliou as análises que destacam as estruturas de funcionamento do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia - ICET, assim como o perfil de atendimento dos discentes utilizam os serviços do “Núcleo de Acessibilidade e Permanência” e os desafios enfrentados pelos colaboradores, asseguramos os estudos de Oliveira et al. (2011) que argumenta sobre as influências das universidades federais na formação inicial de professores de ciências, evidenciando a importância da inclusão de alunos com necessidades educacionais tanto da educação básica quanto do ensino superior, trazendo uma reflexão das políticas públicas educacionais ao nível federal, municipal e institucional, onde descreve que:

Nas últimas décadas, o ensino para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE's), que tradicionalmente se pautavam num modelo de atendimento especializado e segregado, tem se voltado para a chamada Educação Inclusiva (EI). Apesar de as propostas de inclusão escolar serem dominantes nos debates acerca de educação no Brasil, pouco se sabe sobre as características fundamentais da EI (Oliveira et al., 2011, p. 100).

A falta da explicitação da temática, relacionados aos estudos das educações Inclusiva- EI, tornam-se essenciais, pois abordam a inclusão as deficiências ou superdotações que se apresentam no decorrer da trajetória educacional dos alunos, as quais se estendem para a fase da graduação desses discentes, onde o processo deva ser oportunizado ferramentas para auxiliar os alunos com as mais diferentes especificidades as políticas.

Hass et al. (2016), discutiram a temática (problemática) através das trajetórias dos estudantes com deficiências por meio da produção acadêmica da educação especial e de entrevistas para o estudo das narrativas dos grupos de pesquisas nas instituições de ensino superior Brasileiras divergentes que investigam essa área. Dessa maneira, apresentaram as trajetórias dos discentes com relação às instituições, a compreensão dos desafios da inclusão escolar institucional e as trajetórias desses alunos no espaço das universidades.

Por isso as argumentações de Hass et al. (2016) fazem-se necessária para a fundamentação da importância da análise do desenvolvimento das ati-

vidades da Educação inclusiva do Núcleo Eu Apoio para os estudantes de graduação dos cursos de ciências exatas e de tecnologias no campus da Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

Em somatório a essas argumentações, citamos os estudos de Oliveira, Nozu e Rebelo (2023), destacam a compreensão das ações que centrarão as políticas educacionais e internas para estudantes com deficiências nas universidades federais do Centro-Oeste Brasileiro durante a pandemia da covid-19, este estudo apresenta relevância temática para este estudo decerto que apresenta a compreensão interpretativa das narrativas dos alunos centrando os eixos de como eram financiados os núcleos de atendimento da educação inclusiva, as acessibilidades tecnológicas ofertadas por essas universidades, quais eram seus suportes pedagógico e psicológico e os desafios frente a pandemia, onde destacam que:

Os da investigação apontaram que barreiras estruturais, materiais, didáticos - pedagógicas e atitudinais para a inclusão de estudantes com a deficiência na educação superior - já existentes no período anterior a pandemia do novo corona vírus - foram complexificadas com o ensino remoto e isolamento social (Oliveira, Nozu e Rebelo, 2023, p. 11).

A compreensão das abordagens do posicionamento das instituições do ensino superior e a conformidade do financiamento do Governo Federal para essa demanda das universidades para poderem desempenhar suas funcionalidades voltadas para Educação Inclusiva. Diante desse cenário, compreender como está sendo desenvolvido nessas componentes dentro do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias - ICET/UFAM para a explicitação a comunidade acadêmica para apoio e amparo para o desenvolvimento dos seus dispositivos na universidade.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para os caminhos metodológicos desta pesquisa adotamos a pesquisa qualitativa ancoradas nas definições de Bogdan e Biklen (1994), buscando compreender a dimensão das informações manifestadas nas narrativas dos pesquisados. Assim, entendemos que a abordagem oportuniza maior compreensão dos

dados percentuais e estruturais da constituição do NAP e suas contribuições na graduação dos acadêmicos da Educação Especial, no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia - ICET, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

O dispositivo de produção ocorreu com a aplicação do questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, por direcionar ao pesquisador o planejamento da entrevista para a coleta de dados, assegurando as narrativas de Santos (2021, p. 1) ao destacar, que “o questionário oportuniza o levantamento de percepções, opiniões, crenças, sentimentos, interesses e demais terminologias congêneres, acerca de um determinado fenômeno, fato, acontecimento, ocorrência, objeto ou empreendimento”. Dessa forma, as perguntas correspondentes, serão abertas por não delimitar as respostas dos graduandos entrevistados e perguntas fechadas para o propor o direcionamento específico desse estudo para contribuição de forma adequada.

Desenvolvemos a pesquisa na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias – ICET, constituído em dois campus, o Campus I Moysés Benarrós Israel, dispondo de quatro blocos, ofertando os cursos de Bacharel em Farmácia, Sistemas de Informação, Química Industrial, Engenharia de Produção, Engenharia de Software e cursos de Licenciatura em Ciências: Química e Biologia, Licenciatura em Ciências: Matemática e Física e Licenciatura em Pedagogia. O Campus II. Prof. Anailton de Souza Filho, ofertando os cursos de Bacharel em Engenharia Agrônoma e Engenharia Ambiental e Sanitária.

Os participantes da pesquisa, apresentam o percentual de 20% de docentes e 80% de discentes do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET, apresentando a mesma porcentagem de bolsistas e coordenadores contribuintes com o funcionamento do Núcleo de Acessibilidade e Permanência - NAP, os quais apresentam naturalidade do município de Itacoatiara-AM, pelo fator de desenvolver as atividades periodicamente independente do período.

Realizamos a coleta de dados em quatro etapas conforme a pesquisa desenvolvida por Oliveira et al. (2023) que desenvolve a pesquisa das concepções relacionadas a Educação Especial no Ensino Superior, onde sistematizamos nos seguintes aspectos:

Realizamos o contato por meio de E-mail, apresentando a carta de apresentação e fatores indicativos da pesquisa, com o Núcleo de Acessibilidade e Permanência - NAP, oportunizando o levantamento de informações contribuintes para o estudo. As entrevistas, foram semiestruturadas, com questões abertas e fechadas, com a totalidade de 15 perguntas digitalizadas no Google Forms, encaminhadas aplicativo do WhatsApp diretamente no grupo onde está todos os membros do “Núcleo de Acessibilidade e Permanência - NAP”.

As entrevistas foram analisadas e organizadas conforme as temáticas que serão caracterizadas baseadas nos objetivos específicos, seguindo a análise de conteúdo compreensiva-interpretativa descrita por Souza (2014), pois proporciona ao pesquisador relacionar o objeto de pesquisa com as práticas de formação, tal que “a interpretação dos dados acontece desde o momento inicial da investigação formação tanto para o pesquisador quanto, para os sujeitos envolvidos no projeto de formação” (Souza, 2014, p. 43).

Seguindo a sistematização nos três tempos, classificados como o Tempo I, denominado pré-análise, onde consiste na leitura geral das narrativas coletadas. No Tempo II, na leitura cruzada e sistematização da leitura para organização dos dados para responder à questão problema apresentada na pesquisa, e no decorrer do tempo III, análise compreensiva interpretativa, apresentando as verificações conforme as percepções dos pesquisadores sobre as informações sintetizadas as, consoante a temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise e apresentação dos dados catalogados nas narrativas dos bolsistas e coordenadores Núcleo de Acessibilidade e Permanência - NAP, utilizamos a análise de conteúdo de Sousa (2014), descrita como compreensiva-interpretativa. Para garantir o anonimato dos participantes da entrevista do questionário semiestruturado, utilizamos nomes fictícios para a apresentação das respostas para as perguntas formuladas para coleta de dados desse estudo.

Inicialmente buscamos descrever a estrutura e funcionamento do Núcleo Eu Apoio do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias ICET/UFAM, onde perguntados sobre *“Quais aspectos você considera mais importantes na estrutura e organização do Núcleo de Acessibilidade e Permanência - NAP para promover a inclusão dos acadêmicos da educação especial?”*, responderam que:

Formação e Capacitação da Equipe; Sensibilização contínua para lidar com as necessidades específicas de acadêmicos com deficiência; flexibilidade nos currículos: para que os conteúdos possam ser adaptados sem prejuízo do aprendizado. *(Resposta de Paloma)*

A estrutura e organização de um núcleo como o “Núcleo de Acessibilidade e Permanência - NAP” devem ter esses aspectos: Infraestrutura Acessível; Apoio Pedagógico; e Apoio Psicológico e Social. *(Resposta de Roberta)*

O serviço de monitoria assistiva que é prestado por alunos da instituição. *(Resposta de Renata)*

A oferta de monitorias específicas e atendimento personalizado, que permitem atender às necessidades individuais de cada discente. A estrutura do Núcleo, que conta com uma sala individual para atividades mais focadas, uma sala coletiva e uma pequena sala de informática, apesar de que os equipamentos da sala de informática não serem novos, eles atendem às demandas de alguns discentes, possibilitando a realização de trabalhos e o acesso a conteúdos digitais. *(Resposta de Ivete)*

Essas narrativas evidenciam que, a formação e capacitação dos alunos, monitores/bolsistas e voluntários que compõem o Núcleo de Acessibilidade e Permanência, assim como a preparação profissional docente para professores do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET, promovendo a inclusão nas salas de aulas para a graduação de alunos com deficiências.

Essas afirmações, alinham-se as contribuições de Uchôa e Chacon (2022, p. 5) na perspectiva da adaptação das estruturas físicas destinadas para o atendimento desses discentes, com (re)formulação e (re)adaptação dos materiais pedagógicos dos cursos, onde “tais ações só podem ser realizadas mediante mobilização, conscientização e compromisso com a inclusão escolar”.

As narrativas apontam a integração do NAP para a comunidade acadêmica, para oferta dos apoios psicossociais e da inserção das tecnologias assistivas, mobilizando serviços do Núcleo nos aspectos de infraestrutura, apoios psicológicos para esses alunos e nos acompanhamentos dos alunos da educação

especial. Nas argumentações referentes as monitorias, específicas para definir os atendimentos planejados segundo as especificidades apresentadas, com salas de atendimentos individuais para atividades grupais e individuais com alguns equipamentos tecnológicos como sala de informática, e outros aspectos de orientação nos trabalhos acadêmicos.

Considerando esses aspectos administrativos, para evidenciar de forma diretiva do funcionamento do “NAP”, indagamos ***“De que forma o “Núcleo de Acessibilidade e Permanência - NAP” contribui para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com necessidades especiais?”***, apresentando as respostas:

O núcleo oferece suporte, recursos e estratégias adaptadas às demandas do aluno, os monitores fazem o acompanhamento desses alunos e auxilia na gestão de tempo, planejamento de estudos e adaptação às exigências acadêmicas tirando dúvidas de assuntos específicos das disciplinas, resumos, fichamento resolução de lista e exercício. ***(Resposta de Paloma)***

Por meio de recursos adaptados, como materiais didáticos acessíveis, o núcleo garante que esses estudantes tenham acesso pleno ao conteúdo acadêmico, permitindo que acompanhem as aulas e atividades de forma mais autônoma e participativa. ***(Resposta de Roberta)***

A Comissão de Inclusão e Acessibilidade promove monitoria dos alunos com necessidades especiais, diálogo com os docentes, exclusão de barreiras arquitetônica, promoção de mudanças atitudinais por meio de reunião, roda de conversar e capacitações, troca de mobiliários e salas inacessível para acessível... ***(Resposta de Renata)***

Oferecendo suporte personalizado, como monitorias específicas, enfatizando a autonomia dos discentes ao ajudá-los a superar barreiras acadêmicas e sociais. ***(Resposta de Ivete)***

Os marcos normativos que orientam a Educação Especial e a Educação Inclusiva representam avanços significativos no âmbito jurídico e social, ao buscarem garantir o acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de limitações físicas, cognitivas ou sensoriais. Conforme destaca Manton (2003), essas diretrizes são fundamentais para consolidar a educação como um direito universal, deixando de ser compreendida como privilégio de poucos. Dessa forma, reforça-se a necessidade de uma escola que não apenas receba todos os estudantes, mas que também reconheça, respeite e valorize a diversidade presente no ambiente educacional.

Nesse contexto, destacam-se as ações voltadas à formação e capacitação de alunos, monitores/bolsistas e voluntários que integram o Núcleo de

Acessibilidade e Permanência (NAP), bem como a preparação pedagógica dos docentes do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET). Essas iniciativas buscam fortalecer práticas inclusivas no ensino superior, possibilitando melhores condições de aprendizagem e permanência para estudantes com deficiência. Além disso, são realizadas adaptações nas estruturas físicas e nos materiais pedagógicos dos cursos, de modo a atender às necessidades específicas desses discentes.

Adicionalmente, a atuação do NAP evidencia sua integração com a comunidade acadêmica, por meio da oferta de apoio psicossocial e da implementação de tecnologias assistivas que favorecem o processo de inclusão. O núcleo também mobiliza diferentes serviços relacionados à infraestrutura, ao acompanhamento psicológico e ao suporte educacional aos estudantes da educação especial. Nesse sentido, destacam-se ainda as monitorias especializadas, organizadas conforme as necessidades individuais dos alunos, com a disponibilização de espaços para atendimentos individuais e em grupo, além de recursos tecnológicos, como salas de informática e orientações voltadas ao desenvolvimento das atividades e trabalhos acadêmicos.

Para destacar precisamente os atendimentos oferecidos pelo “Núcleo de Acessibilidade e Permanência - NAP” no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias - ICET, desenvolvemos a pergunta objetiva de ***“Quais dos seguintes serviços são oferecidos pelo “Núcleo de Acessibilidade e Permanência - NAP”?”*** 80% assinalaram que *“Acompanhamento psicológico e suporte acadêmico”*; 40% apresentam *“Tradução em Libras e materiais adaptados”*; 80% definem *“Tutoria especializada em disciplinas de exatas”*; 20% evidenciam *“Todas as alternativas anteriores”* e os 20% restantes *“Acompanhamento em consultas externas, diálogos com a família e etc”*.

Dessa forma, podemos inferir que o “Núcleo de Acessibilidade e Permanência - NAP” oferta o atendimento na maioria de suas atividades por meio acompanhamento psicológico e realizando suporte acadêmico por meio das monitorias realizadas por bolsista do departamento, realizando a (re) adaptação de materiais didáticos das disciplinas curriculares de cada curso e nas tutorias para o aprendizado das disciplinas de exatas, e desenvolvendo

as formas de intervenção de conscientização, das atenções externas que os familiares precisam assimilar.

O NAP do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias - ICET, mobiliza acessibilidade na inclusão dos alunos com deficiência em suas profissionalizações com prestação de serviços contribuindo no processo de aprendizagem profissional dos discentes dos cursos de exatas ofertados nesta Instituição de Ensino Superior, auxiliando na sistematização da universidade nesse processo de disposição de educação inclusiva para todos.

Ao desempenhar suas atribuições no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia - ICET, buscamos compreender quais seriam os principais problemas enfrentados por acadêmicos (bolsistas/monitores, voluntários e discentes colaboradores) e professores do instituto que contribuem no desenvolvimento da atuação do “Núcleo de Acessibilidade e Permanência - NAP”. Então, perguntamos “Quais são os principais desafios que o Núcleo enfrenta ao oferecer apoio aos acadêmicos de educação especial?”, obtemos as seguintes respostas que contribuem nesta verificação, pois relatam que:

Falta de Recursos Financeiros e Estruturais, Falta de verba para investir em melhorias, (como os computadores que já são bem antigos e lentos). Outro desafio que sempre passo é falta de comunicação com os alunos que atendo, eles não avisam e escondem quando tem atividade, trabalhos e avaliações que precisam ser entregues, tenho que ficar sabendo por outras pessoas (professores e coordenadora), e isso acaba prejudicando-os na disciplina. *(Resposta de Paloma)*

adequados, como equipamentos e tecnologias assistivas. *(Resposta de Roberta)*

Falta de interesse da gestão pela temática, devolução de recursos para o MEC ou aplicação em outras finalidades, ausência de política de acessibilidade e falta de profissionais capacitados para trabalhar com a temática. *(Resposta de Renata)*

Falta de recursos financeiros e humanos suficientes, dificuldades na adaptação de materiais e infraestrutura, e a necessidade de sensibilizar toda a comunidade acadêmica sobre a importância da inclusão. Além disso, há o desafio de lidar com a diversidade de necessidades específicas, que exige abordagens individualizadas. *(Resposta da Ivete)*

As narrativas relacionadas aos desafios enfrentados na atuação do NAP, durante a mobilização de apoio para acadêmicos da educação especial no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia - ICET, destacam a falta de recursos

financeiros e estruturais, refletindo na ausência de equipamentos de última geração, mais atualizados, causando retardo no avanço da aprendizagem. Em suas respostas, são evidenciados fatores que podem interferir na aprendizagem e na acessibilidade para estudantes com especificidades, destacando a escassez de capacitação de profissionais para uma melhor atuação dentro do instituto, seja para professores ou colaboradores.

Decerto que, sem a formação adequada, discentes e docentes responsáveis na prestação de serviços do Núcleo, enfrentam dificuldades em aplicar metodologias para um ensino inclusivo. Os desafios enfrentados pelo Núcleo, ao oferecer apoio aos acadêmicos de educação especial, são reflexos da falta de recursos financeiros e estruturais, que refletem na ausência de equipamentos de última geração, mais atualizados, causando um certo retardo no avanço da aprendizagem.

Tais fatores influenciam não só na aprendizagem quanto na acessibilidade para estes estudantes com deficiência, somando estes pontos, revela-se a escassez de capacitação de profissionais da área, sejam eles professores ou colaboradores, que, sem formação adequada, enfrentam dificuldades em aplicar metodologias para um ensino inclusivo. Além disso, há resistência cultural da ambiência, revelada por meio do preconceito e a falta de sensibilização da comunidade acadêmica sobre o significado e importância da inclusão.

Considerando esses aspectos, perguntamos “Como os professores e profissionais do Núcleo lidam com as dificuldades e demandas específicas dos alunos com deficiência?” foram evidenciados que:

Os professores nos repassam o plano de ensino, e o desempenho do aluno na disciplina, na verdade não vejam muito apoio deles para ajudar os alunos, poderiam fazer adaptações nas atividades como citei na resposta anterior, já que os monitores ajudam nas disciplinas tirando dúvidas, ajudando os alunos a entenderem melhor o assunto através de resumos e fichamentos, resolução de exercícios e listas. *(Resposta de Paloma)*

A situação do aluno é estudada. Não existe fórmula pronta na educação especial. As demandas vão surgindo e as soluções são analisadas. Infelizmente, nem sempre o núcleo acerta, mas existe a busca para que a demanda seja atendida o mais breve possível e com o menor prejuízo. *(Resposta de Renata)*

Muitas vezes, os professores enfrentam desafios para lidar com as demandas específicas dos discentes, pois nem sempre possuem a formação necessária ou acesso a recursos adequados. Em alguns casos, acabam adotando abordagens genéricas ou recorrendo a tentativas de adaptação sem um planejamento claro, o que acaba limitando a eficácia do suporte oferecido.
(Resposta de Ivete)

Essas narrativas destacam que as divergências metodológicas dos professores para reduzir essas dificuldades, auxiliam no planejamento do ensino e acompanhamento, para o desempenho individualizado docente e discente, gerenciando a habilidade de percepção das adversidades de cada estudante, observada através da falta de aparo financeiro da universidade, estimulando o desenvolvimento das atividades desenvolvidas em sala.

Nas argumentações é comumente evidenciado a importância o papel dos voluntários monitores, corroborando com as afirmativas apresentadas por Oliveira, Nozu e Rebelo (2023), decerto que a universidade oferece suporte adequado, mantendo o atendimento individual, auxiliando com resumos, mapas mentais, dentre outras maneiras personalizadas de trabalho, para assim sanar as dificuldades.

O conhecimento prévio do perfil dos estudantes proporciona a criação de um plano de ensino que atenda às suas dúvidas, elencando os estudos de Uchôa e Chacon (2022), com as narrativas relacionadas às dificuldades e demandas específicas que os professores e profissionais enfrentam na atuação do “Núcleo de Acessibilidade e Permanência - NAP”, durante a mobilização de apoio para acadêmicos da educação especial no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia - ICET, revelam a falta de suporte às necessidades específicas, falta de formação em educação inclusiva, aulas genéricas e falta de capacitação.

Embora os professores repassem planos de ensino e acompanhem o desempenho dos alunos, muitas vezes carecem de um envolvimento mais ativo no suporte às necessidades específicas. Essa limitação pode ser atribuída à falta de formação específica em educação inclusiva, o que os leva a adotar estratégias genéricas ou inadequadas para atender às demandas de alunos com deficiência.

Os monitores desempenham um papel crucial no processo de apoio acadêmico, mediante atividades como resolução de exercícios, resumos, ficha-

mentos e atendimento individualizado, eles se tornam um elo fundamental na ponte entre os conteúdos ministrados e a compreensão dos alunos. A proposta de horários exclusivos para atendimento individual é especialmente relevante, pois permite um foco maior nas dificuldades específicas, possibilitando uma abordagem mais personalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as narrativas apresentadas na pesquisa, podemos destacar que a estrutura e funcionamento do Núcleo do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias ICET/UFAM, nas concepções administrativas, por meio de capacitação e formação da Educação Inclusiva na universidade, realizando monitorias, políticas de inclusão e da formação individual para esses acadêmicos, mobilizando atendimento psicológico e de (re)adaptação e integração do aluno no instituto.

Os principais contribuições da universidade para o desenvolvimento das atividades do Núcleo ainda não correspondem uma porcentagem benéficas, pois faltam políticas públicas e institucionais internas para promoção da inclusão de alunos com deficiências, centrando não somente para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos elencando os professores (didáticas e metodologias), como conscientização dos discentes e da falta de investimentos financeiros para auxiliar o desenvolvimento das atividades e expandi-las.

Na descrição dos desafios dos acadêmicos e professores que desenvolvem as atividades do NAP, a falta de recursos para as finalidades do desenvolvimento das atividades, a falta de estrutura para recepção dos alunos com deficiências dificulta o serviço dos voluntários, bolsistas e coordenadores, assim como a falta de materiais adequados para atender cada especificidade e a falta de materiais para adaptação dos fatores acadêmicos.

Portanto, a atuação e importância do “Núcleo de Acessibilidade e Permanência - NAP” para a Educação Especial do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia - ICET, é o fator de desenvolvimento educacional que mobiliza uma profissionalização e inclusão nesse processo de formação dos graduandos da universidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

Brasil. [Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4 ed. São Paulo: **Saraiva**, 1990.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. **Porto: Porto**. 1991.

HAAS, C. et al. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 570 582, set. 2016.

KIRSCHBAUM, Charles. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, p. 179-193, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, RODRIGO HÜBNER. Educação Inclusiva na prática. **Diversa, Pinheiros–SP. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/conceitos-fundamentais>**, 2020.

SANTOS, Luiz Carlos dos. A técnica do questionário: conceituações características, vantagens limitações. **Revista Brasileira de Pesquisa Social**, v.10, n. 2, p. 15-30, 2021.

Oliveira, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, p. e3122-e3122, 2008.

Oliveira, H. S.; NOZU, W. C. S; REBELO, A. S. Permanência de estudantes com deficiência em universidades federais do Centro-Oeste Brasileiro durante a pandemia de covid-19. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. 54-51, 2023.

Oliveira, M. L. et al. Educação Inclusiva e a formação de professores de Ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 13, n. 3, p. 99-117, set. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação. Santa Maria**, p. 39-50, 2014.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, p. e46/1-18, 2022.

CAPÍTULO 19

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DA DIVERSIDADE: UM ESTUDO COMPARATIVO Brasil – COLÔMBIA¹

Claudia Cecilia Arango Zuleta
Doi: 10.48209/978-65-5417-682-Q

Resumo: Este capítulo, oriundo de uma pesquisa de tese de doutorado em Educação Comparada, analisa as políticas públicas educacionais no Brasil e na Colômbia sob a ótica do papel do Estado como ente avaliador. O estudo fundamenta-se na trajetória da autora como docente e discente no sistema colombiano e sua atual experiência como pesquisadora doutoral no Brasil, configurando um lugar de enunciação binacional e reflexivo. A discussão está estruturada em seis eixos fundamentais. Primeiramente, estabelece-se o marco teórico sobre o Estado Avaliador e a tensão entre a performatividade e a interculturalidade crítica. Em segundo lugar, detalha-se a rota metodológica pautada no método comparativo analítico de Charles Ragin, que permite tratar os países como configurações de variáveis. O terceiro e quarto eixos abordam a análise comparada dos marcos normativos de inclusão, equidade e multiculturalismo, contrastando leis como a 10.639/03 no Brasil e a Etnoeducação na Colômbia. No quinto momento, discutem-se os achados da pesquisa, revelando a fenda entre a “política de papel” e a prática pedagógica, marcada por uma centralização Brasileira e uma fragmentação colombiana. Por fim, o trabalho aponta a formação docente como o elo fragilizado frente às pressões por standardização. Conclui-se que a justiça social no campo educativo exige que o Estado transcenda a métrica da eficiência para garantir um verdadeiro diálogo de saberes e uma prática pedagógica emancipatória fundamentada nas Epistemologias do Sul.

Palavras-chave: Diversidade educacional; políticas públicas; inclusão; equidade; multiculturalismo, interculturalidade crítica.

¹ Este capítulo constitui uma versão ampliada da comunicação apresentada no VI Congresso de Educação do CPAN realizado em 2025 pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, integrando a pesquisa de doutorado em educação da autora.

INTRODUÇÃO

No atual cenário latino-americano, a educação encontra-se em uma encruzilhada histórica e epistemológica. De um lado, as exigências de padronização e produtividade impostas pela governança global; de outro, o imperativo ético e político de reconhecer a diversidade como base fundamental da democracia. Este capítulo é fruto de uma investigação de nível doutoral que se debruça sobre as políticas públicas educacionais no Brasil e na Colômbia, tendo como fio condutor o papel do Estado como ente avaliador e as repercussões desse papel na formação docente.

A problematização central desta escrita reside na tensão entre o discurso normativo da inclusão e as práticas de avaliação que, muitas vezes, operam sob uma lógica de exclusão ou de homogeneização. Em contextos marcados por profundas desigualdades estruturais, como o Brasileiro e o colombiano, a diversidade não pode ser tratada apenas como um tópico curricular, mas como uma lente necessária para repensar o sentido da escola e a função social do professor.

É fundamental destacar que a motivação deste estudo transcende o mero rigor do levantamento documental. Ela se nutre de uma perspectiva situada e reflexiva: minha trajetória pessoal e profissional como estudante e docente no sistema educativo colombiano, somada ao meu atual papel como investigadora doutoral em solo Brasileiro. Esta dupla mirada permite captar as sutis tensões que emergem quando os discursos de equidade e multiculturalismo se chocam com a pragmática do cotidiano escolar.

Através do diálogo constante com colegas docentes Brasileiros e da análise da recepção dessas políticas nos meios de comunicação e no debate público em ambos os países, percebe-se que o “Estado Avaliador” (Afonso, 2000) exerce uma pressão subjetiva sobre o professor. Este se vê instado a implementar modelos de inclusão muitas vezes sem o respaldo de uma formação condizente ou de recursos que permitam uma prática intercultural de fato.

Para abordar essa complexidade com a profundidade que o tema exige, o presente texto organiza-se em quatro momentos fundamentais:

1. Fundamentação Teórica: Onde discutiremos o conceito de “Estado Avaliador” à luz da sociologia política da educação, contrastando as visões de multiculturalismo neoliberal com a proposta de interculturalidade crítica de Catherine Walsh e as epistemologias do sul de Boaventura de Sousa Santos.

2. Rota metodológica: Onde detalharemos o emprego do método comparativo analítico de Charles Ragin, justificando como essa abordagem nos permite identificar configurações de variáveis e padrões de resposta estatal em contextos nacionais distintos.

3. Análise das políticas públicas: Uma revisão crítica dos marcos normativos, comparando políticas como a de Educação Especial e as Leis 10.639 e 11.645 no Brasil, frente à Lei Geral de Educação (Lei 115) e ao Decreto 1421 na Colômbia.

4. Dados achados e discussão: Um diagnóstico sobre a formação docente como o elo mais fragilizado dessa corrente, analisando como o professor é pressionado a produzir resultados estandarizados em ambientes que demandam, paradoxalmente, uma pedagogia da diferença.

Tecidas as considerações iniciais, este capítulo propõe-se a desvelar as camadas que compõem a complexa relação entre o Estado e a formação docente. Para além da frieza dos textos normativos, busca-se compreender como a diversidade é capturada ou emancipada pelas mãos de quem avalia e de quem ensina. Assim, iniciamos este percurso mergulhando nas águas profundas da teoria, onde o conceito de Estado Avaliador se choca com as urgências de uma educação que clama por ser, finalmente, intercultural e decolonial. É nesse horizonte de tensões epistemológicas que o desenvolvimento a seguir se sustenta.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreender as políticas de inclusão, equidade e multiculturalismo no Brasil e na Colômbia, é imperativo analisar, primeiramente, o papel do Estado como ente avaliador. Esta figura, teorizada por Afonso (2000), não se limita a administrar recursos ou infraestrutura; ela atua como um árbitro

simbólico que define os critérios de qualidade e sucesso educativo por meio de processos rigorosos de regulação, monitoramento e prestação de contas (accountability²).

Nesta lógica, o Estado deixa de ser apenas um provedor de direitos para se tornar um gestor de resultados. No contexto da diversidade, essa postura gera uma tensão epistemológica: enquanto o discurso oficial celebra a pluralidade, as ferramentas de avaliação tendem à homogeneização. Como investigadora que transita entre a Colômbia e o Brasil, observo que essa regulação estatal molda não apenas o currículo, mas a própria identidade e a prática do professor, que se vê encurralado entre o dever ético de acolher a diferença e a pressão institucional por índices de desempenho.

As políticas educacionais estão sujeitas à performatividade e aos ciclos; neste sentido a análise das políticas públicas educacionais nestes dois países exige uma compreensão de que a norma não é um objeto estático. Segundo Stephen J. Ball (2012), as políticas passam por um “ciclo” complexo do contexto de influência ao contexto da prática, onde são interpretadas, recriadas e, por vezes, subvertidas.

Tanto no Brasil quanto na Colômbia, o Estado adotou o multiculturalismo como um imperativo ético diante das desigualdades históricas. No entanto, emerge o que Ball denomina performatividade: uma tecnologia política que utiliza exibições de qualidade e métodos de inspeção como meios de controle. O Estado exige que o docente seja inclusivo, intercultural e equitativo, mas o avalia sob padrões de produtividade técnica e resultados em provas de larga escala como o Saeb no Brasil ou as Pruebas Saber na Colômbia.

Essa contradição é sentida na pele pelo docente: a política de papel exige sensibilidade à diversidade territorial e cultural, mas a política de avaliação ignora essas particularidades em prol de uma métrica universalista. Assim, a inclusão muitas vezes torna-se um dado estatístico de acesso, e não uma transformação pedagógica real.

² Accountability é a responsabilização na educação é a obrigação dos diferentes atores educacionais (professores, administradores e instituições) de serem responsáveis pelo desempenho e pelos resultados da aprendizagem, com base em padrões predeterminados.

A formação docente, portanto, não pode ser reduzida ao treinamento técnico para lidar com a “anormalidade”. Deve-se superar a inclusão simbólica que apenas garante a presença física de grupos historicamente excluídos para alcançar uma transformação estrutural. Para isso, é importante levar em consideração os seguintes conceitos:

- **Inclusão e equidade:** Como aponta a **UNESCO (2020)**, a verdadeira inclusão exige mudanças profundas na cultura institucional. Não basta distribuir recursos (equidade distributiva); é necessário questionar quem define o que é ensinado. No Brasil e na Colômbia, as políticas de equidade muitas vezes funcionam como mecanismos compensatórios que não alteram a lógica excludente do sistema.

- **Multiculturalismo vs. interculturalidade crítica:** É aqui que a fundamentação deste capítulo se torna mais densa. Enquanto o multiculturalismo presente nas leis (como a Lei 10.639/03 no Brasil ou a Etnoeducação na Colômbia) foca no reconhecimento das identidades e na tolerância, Walsh (2010) nos convida à interculturalidade crítica; esta perspectiva não é apenas um projeto educativo, mas um projeto político e existencial. Ela busca o diálogo de saberes, que não deve ser confundido com um simples intercâmbio de informações. O diálogo de saberes aqui proposto questiona os modelos hegemônicos de conhecimento que o Estado Avaliador protege.

Apoiando-se na epistemologia do sul (Santos y Meneses, 2009), entendemos que o conhecimento científico-ocidental não é o único válido. O diálogo de saberes ocorre quando o docente consegue, no cotidiano da sala de aula, validar o saber ancestral, o saber territorial e o saber popular em pé de igualdade com o saber acadêmico. Por exemplo, ao tratar da história africana ou indígena, não se trata de adicionar um tópico ao currículo, mas de permitir que essas cosmovisões desafiem e reconstruam a nossa forma de entender o mundo. A interculturalidade crítica, portanto, é a ferramenta que permite ao docente descolonizar sua prática, mesmo sob a pressão de um Estado que insiste na padronização.

ROTA METODOLÓGICA

Esta análise não pretende ser neutra ou meramente descritiva; ela combina a análise documental com a reflexividade da investigadora.

Para transitar da simples observação para a análise crítica, a estrutura metodológica organiza-se em três pilares fundamentais: o lugar de enunciação, a justificativa dos casos e a aplicação do método comparativo de Ragin (1987).

Antes de detalhar os instrumentos, é preciso situar o lugar de fala (*locus enuntiationis*³) de onde este texto emerge. A objetividade científica nas ciências humanas não deve ser confundida com o silenciamento do sujeito. Minha trajetória como estudante e docente na Colômbia fornece uma compreensão visceral das lutas pela etnoeducação e das fissuras do sistema educativo daquele país. Atualmente, minha inserção no Brasil como doutoranda em educação permite-me um distanciamento crítico necessário para observar a realidade Brasileira através do diálogo com colegas docentes e da análise da esfera pública. Essa triangulação entre a prática colombiana, a observação Brasileira e o rigor exigido para um estudo de doutorado constitui a base desta comparação situada.

A escolha destes dois países como unidades de comparação não é aleatória, mas fundamentada em três convergências estruturais que os tornam casos paradigmáticos na América Latina:

Desigualdades Estruturais: Ambos os países compartilham abismos socioeconômicos profundos e vastos territórios rurais ou periféricos historicamente marginalizados pelo Estado.

Avanço Legal Robusto: Tanto o Brasil quanto a Colômbia possuem marcos normativos pioneiros no reconhecimento da diversidade (como as leis de etnoeducação na Colômbia e as leis de ensino afro-indígena no Brasil).

Pressão Internacional: Ambos sofrem a influência direta de organismos como UNESCO e OEI, que promovem a agenda da “Educação para Todos”, mas simultaneamente impulsionam a standardização da qualidade educativa o que gera a tensão central deste estudo.

3 O *locus enuntiationis* (chamado lugar de enunciação) é o espaço epistêmico, social, político e cultural a partir do qual uma pessoa fala, pensa e interpreta a realidade. Neste caso, a autora deste texto é colombiana e atualmente reside no Brasil.

Repeito ao método comparativo analítico de Charles Ragin é necessário dizer que diferente da comparação tradicional que apenas justapõe fatos, dizendo na Colômbia ocorre X e no Brasil ocorre Y situação ou fenômeno, utiliza-se o enfoque de Charles Ragin (1987) para entender os países como configurações de variáveis.

As unidades de análise neste texto está constituído pelos marcos normativos e pelos discursos oficiais produzidos pelos Ministérios da Educação de ambos os países no recorte temporal recente. A análise é operacionalizada através de três variáveis fundamentais que interagem entre si:

- Inclusão: Focada na garantia do direito ao acesso e permanência no sistema.
- Equidade: Analisada como a distribuição justa e proporcional de recursos e oportunidades.
- Multiculturalismo: Entendido como o reconhecimento e a validação das identidades e saberes locais.

A técnica de pesquisa utilizada baseia-se na análise documental de fontes primárias, abrangendo Leis Gerais de Educação, Planos Decenais e relatórios técnicos de organismos internacionais como UNESCO⁴, CEPAL⁵, OEI⁶.

A aplicação deste método permite identificar como o Estado Avaliador reage a essas variáveis. O objetivo é descobrir se o avanço no multiculturalismo (lei) é acompanhado por uma equidade real (recursos) ou se permanece apenas no campo da inclusão simbólica que está presente apenas no papel devido às métricas de avaliação estandarizada.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O estudo das políticas públicas no Brasil e na Colômbia revela que ambos os países transitaram por um processo de constitucionalização e legalização da diversidade. No entanto, a aplicação do método de configuração de variáveis de **Ragin (1987)** permite identificar que, embora os objetivos

4 UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

5 CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

6 OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

macroestruturais sejam similares, os pontos de fricção variam drasticamente conforme o contexto sociopolítico e a forma como o Estado avaliador opera em cada território. Neste ponto, é pertinente esclarecer alguns aspectos fundamentais.

Inclusão educacional: do acesso à permanência qualificada

Em ambas as nações, a inclusão deslocou-se de uma visão puramente assistencialista ou médica para um paradigma de Direitos Humanos.

No Brasil: O marco fundamental é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esta normativa rompe com a tradição de espaços segregados e estabelece que o sistema regular deve ser o lugar preferencial de todos os estudantes. O Estado Brasileiro, através do Ministério da Educação, impõe uma estrutura técnica de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na Colômbia: O marco consolidou-se com a Lei 1618 (2013) e, mais especificamente, com o Decreto 1421 (2017). Este último é inovador ao introduzir o conceito de PIAR (Plano Individual de Ajustes Razoáveis), que obriga as instituições a adaptarem o currículo e a avaliação às necessidades do aluno.

Emerge aqui uma grande tensão. O Estado exige a inclusão física, mas os relatórios da UNESCO (2020) e da OEI alertam que, sem uma transformação na cultura institucional, a inclusão torna-se uma presença sem qualidade. O Estado avalia o docente pelo desempenho da turma em testes padronizados, mas raramente considera o esforço pedagógico necessário para gerir os ajustes razoáveis em salas de aula superlotadas.

Multiculturalismo e identidade: o embate pelo reconhecimento

Nesta categoria, a busca pelo “diálogo de saberes” encontra seu maior desafio normativo. A seguir algumas das principais características.

- Brasil: As Leis 10.639 (2003) e 11.645 (2008) são marcos reparadores de uma dívida histórica, obrigando o ensino de história e cultura afro-Brasileira e indígena. Como observadora no Brasil, percebo que, embora

a lei exista há duas décadas, sua implementação é heterogênea, muitas vezes dependendo da militância individual do professor, visto que o Estado não integra esses saberes de forma orgânica nas matrizes de avaliação nacional (SAEB).

- Colômbia: A Lei Geral de Educação (1994) e a Etnoeducação permitem que comunidades étnicas tenham modelos pedagógicos próprios. Diferente do Brasil, a Colômbia possui uma tradição de autonomia indígena mais descentralizada, o que permite uma educação “de baixo para cima”.
- Divergência de enfoque: Enquanto o Brasil possui uma estrutura normativa mais centralizada e robusta, que busca garantir uma base comum nacional, a Colômbia permite uma fragmentação institucional que, embora valorize a autonomia, muitas vezes deixa as escolas de territórios periféricos desamparadas tecnicamente diante das exigências do nível central.

EQUIDADE: REDISTRIBUIÇÃO VS. LÓGICA COMPENSATÓRIA

A equidade, para além do acesso, exige a distribuição justa de recursos. Entretanto, o discurso do Estado Avaliador frequentemente confunde equidade com programas compensatórios de caráter neoliberal.

- A CEPAL indica que políticas focalizadas (como bolsas ou auxílios) melhoraram a cobertura, em ambos os países, os programas sociais melhoraram o acesso à educação, mas não eliminaram a segmentação: ainda existem escolas para pobres e escolas de elite.
- O Estado mede a equidade através da eficiência (taxas de aprovação e evasão), ignorando o **que Santos e Meneses (2009)** definem como justiça transformadora. Na minha vivência binacional, noto que em ambos os países o docente em zonas rurais é avaliado com a mesma régua do docente em centros urbanos, o que aprofunda a desigualdade em vez de mitigá-la.

A formação docente: o elo fragilizado e a performatividade

Apesar dos avanços legais descritos, há uma convergência alarmante: a carência de formação docente especializada em temas de abordagens efetivamente interculturais.

O professor encontra-se aprisionado no ciclo de políticas (Ball, 2012). Por um lado, recebe diretrizes para ser um agente de inclusão e promotor da diversidade; por outro, é submetido a um sistema de vigilância performativa que exige o cumprimento de conteúdos extensos para provas de larga escala.

As experiências de etnoeducação na Colômbia e as leis de ensino afro-indígena no Brasil permanecem, muitas vezes, como projetos isolados ou eventos de calendário (como o dia da consciência negra), porque a formação inicial do mestre nas universidades ainda está ancorada em paradigmas eurocêntricos. Sem uma reforma na base da formação, o Estado Avaliador continuará exigindo práticas para as quais não ofereceu a devida preparação epistemológica e técnica.

DADOS ACHADOS E DISCUSSÃO

Esta seção explica o que poderia se chamar de tensão entre papel e giz, para refletir a diferença entre a política no papel y a política vivida no cotidiano escolar. Ao aplicar o método de Ragin (1987), observamos que a configuração do Estado Avaliador em ambos os países gera uma fenda profunda entre a norma jurídica e a práxis pedagógica. Esta discussão emerge não apenas dos documentos, mas da minha vivência binacional, que permite identificar como as subjetividades docentes são moldadas por essas tensões.

Convergências: tanto no Brasil quanto na Colômbia, identifica-se um progresso inegável no reconhecimento legal da diversidade.

O Brasil consolidou uma normativa robusta com a Política Nacional de Educação Especial (2008) e as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

A Colômbia, por sua vez, apresenta marcos como a Lei 1618 (2013) e o reconhecimento histórico da etnoeducação na Lei 115.

Entretanto, o nó crítico compartilhado é a carência de formação docente especializada. Como investigadora, pude observar que, no Brasil, meus colegas docentes expressam uma pressão constante para cumprir a obrigatoriedade de algumas temáticas como por exemplo a afro-Brasileira e indígena, mas relatam uma lacuna na formação inicial que lhes permita abordar tais saberes sob a lente da interculturalidade crítica. Na Colômbia, a realidade é análoga: o docente é responsabilizado pela inclusão, mas o Estado falha ao não fornecer as ferramentas metodológicas e epistemológicas para gerir a diversidade em salas de aula complexas.

Divergências: a análise comparativa permite desvelar como a estrutura organizacional de cada Estado afeta a autonomia e o fazer docente que o obrigam a enfrentar desafios como a centralização ou a fragmentação.

Brasil (centralização): O país apresenta uma normativa mais centralizada, o que garante certa uniformidade legal, mas que tende a focar na pobreza estrutural e na equidade socioeconômica de forma padronizada. A percepção nas salas de aula Brasileiras é a de um Estado que regula fortemente através de sistemas como o SAEB/Prova Brasil, onde a diversidade muitas vezes acaba reduzida a um mero indicador de acesso ou fluxos estatísticos.

Colômbia (fragmentação): O sistema colombiano desenvolveu modelos mais participativos e descentralizados, especialmente na educação indígena e afro-colombiana. Contudo, padece de uma fragmentação institucional que gera o que chamo de solidão pedagógica. Como docente na Colômbia, vivenciei a tensão de uma autonomia que, na prática, significa que o Estado delega à escola a responsabilidade de reparar as feridas do conflito armado e promover o reconhecimento étnico sem o devido respaldo orçamentário ou técnico.

O ESTADO AVALIADOR E A PERFORMATIVIDADE

Utilizando as lentes de Stephen Ball (2012), concluímos que, em ambos os países, o Estado atua como um ente que “fomenta a inclusão” no plano do discurso, mas “exige a standardização” no plano da prática. As políticas focalizadas, embora necessárias para mitigar desigualdades imediatas,

não têm sido suficientes para romper a segmentação do sistema educativo. A diversidade cultural, apesar de reconhecida, permanece como um elemento acessório no currículo e não como o princípio organizador que a UNESCO (2020) e a OEI propõem para uma educação do século XXI.

Considerações Finais

A partir da reflexividade como investigadora situada e da análise comparativa proposta, as conclusões deste capítulo apontam para a necessidade urgente de repensar o papel do Estado avaliador.

A Inclusão além do acesso: A inclusão não pode ser reduzida à presença física do aluno na escola. Ela exige, como aponta Walsh (2010), uma transformação da cultura institucional que valide outros saberes e outras formas de estar no mundo.

Justiça distributiva e epistêmica: A equidade não se encerra na distribuição de recursos. Deve-se caminhar para uma justiça social que una a redistribuição material ao reconhecimento simbólico, superando as métricas de eficiência que castigam escolas inseridas em contextos de vulnerabilidade.

Revalorização da formação docente: O docente é o elo mais frágil, porém o mais potente da política educativa. É contraditório que o Estado atue como um juiz severo de resultados enquanto mantém uma dívida histórica com a formação de seus mestres.

Em última análise, este estudo reafirma que a educação intercultural e inclusiva no Brasil e na Colômbia só será plena quando o Estado deixar de ser um ente que apenas “mede” a diversidade para se tornar o ente que a garante, através de um diálogo de saberes que honre as epistemologias do sul (Santos y Meneses, 2009). É necessário que o giz no quadro negro deixe de ser uma ferramenta de repetição de padrões e passe a ser o instrumento de escrita de novas realidades plurais e emancipatórias.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Januário. Avaliação educativa: regulação e emancipação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BALL, Stephen J. The micro-politics of the school: towards a theory of school organization. London: Routledge, 2012.

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

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

Brasil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003.

Brasil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Juventude e inclusão social. [S. l.: s. n.], s.d.

COLÔMBIA. [Constitución (1991)]. Constitución Política de Colombia. Bogotá: Gaceta Constitucional, 1991.

COLÔMBIA. Congreso de la República. Ley 115 de Febrero 8 de 1994: por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial: n. 41.214, Bogotá, 8 feb. 1994.

COLÔMBIA. Congreso de la República. Ley 1618 de 2013: por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial: n. 48.717, Bogotá, 27 feb. 2013.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1421 de 2017: por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Diario Oficial: Bogotá, 29 ago. 2017.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.

OEI – ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS. Educação em Direitos Humanos, Democracia e Igualdade. [S. l.], s.d. Disponível em: <https://oei.int/areas-de-trabajo/educacion-en-derechos-humanos-y-ciudadania/>. Acesso em: 22 out. 2025.

RAGIN, Charles C. The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies. Berkeley: University of California Press, 1987.

UNESCO. Relatório de monitoramento global da educação 2020: inclusão e educação: todos, sem exceção. Paris: UNESCO, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas desde el in-surgir, re-existir y re-viver. Entrepalavras, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 1-29, 2010.

CAPÍTULO 20

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA: ENTRE O USO ESTUDANTIL E A URGÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Almirante Ernesto Jacinto Tipane

Alíbio Selemene Omar

Célia da Graça Albino

Cesário Lázaro

Junito Agostinho Barrote

Manuel António Muchiloca

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-R

INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) tem-se consolidado como uma das tecnologias mais marcantes da atualidade, transformando acentuadamente diferentes setores da sociedade, entre os quais se destaca a educação.

A história da IA remonta aos primeiros computadores, em meados do século XX, com destaque para os estudos de Alan Turing, matemático e cientista da computação considerado um dos fundadores da computação teórica e da IA. O surgimento formal deste campo ocorreu na década de 1950, quando cientistas reunidos no Dartmouth College debateram a possibilidade de as máquinas realizarem atividades tipicamente humanas, tema que, à época, era frequentemente associado à ficção científica (Barbosa e Portes, 2023).

Ainda segundo Barbosa e Portes (2023), a IA refere-se à capacidade de máquinas e sistemas computacionais de interpretar dados, aprender a partir deles e executar tarefas que simulam o raciocínio humano, como perceber informações, tomar decisões e resolver problemas com vista ao alcance de objetivos específicos.

Atualmente, verifica-se, a nível global, uma rápida expansão de ferramentas de IA aplicadas a diversos campos, incluindo o ensino, a aprendizagem, a

gestão escolar e a produção de conhecimento científico. Essa realidade também se manifesta em Moçambique, onde professores e, sobretudo, alunos do ensino secundário, do ensino superior e dos subsistemas de ensino técnico-profissional recorrem cada vez mais a sistemas de IA para elaborar trabalhos académicos, resolver exercícios ou facilitar busca de informação Científica. Contudo, a apropriação dessas tecnologias pelos estudantes não é acompanhada pela preparação dos professores, que, em grande parte, ainda não dominam tais ferramentas e enfrentam dificuldades em integrá-las de forma crítica e pedagógica nas suas práticas, bem como em identificar trabalhos produzidos com base nelas.

Em estudo recente, Matenga e Rodas (2024) concluem que a integração da IA no campo da educação em Moçambique constitui um desafio significativo, decorrente sobretudo da ausência de um sistema educacional estruturado que incorpore de forma consistente as tecnologias de IA e, particularmente, da insuficiente preparação dos professores para a sua utilização no contexto pedagógico.

Reforçando essa problemática, uma pesquisa realizada por Nantuto (2025), numa escola secundária da província de Nampula, demonstrou que os professores reconhecem o potencial da IA para apoiar a aprendizagem, mas não sabem como integrá-la de forma sistemática no processo de ensino. O mesmo estudo concluiu que muitos alunos recorrem à IA de forma autónoma, sem orientação docente, utilizando-a como substituto na realização de tarefas académicas e, em situações mais críticas, para obter respostas em avaliações.

Esses factos estão diretamente relacionados com os desafios e riscos associados ao uso da IA no contexto educacional. Cardoso et al. (2023) alertam que a dependência excessiva da IA pode tornar os indivíduos incapazes de executar determinadas tarefas sem o auxílio da tecnologia. Essa perspectiva é reforçada por Souza, Santos e Silva (2026), ao argumentarem que o uso inadequado da IA pode levar à diminuição de habilidades cognitivas essenciais, como a análise crítica e o pensamento reflexivo. Além disso, os autores apontam questões relacionadas com a confiabilidade das informações, uma vez que os sistemas de IA podem, em determinadas circunstâncias, fornecer dados imprecisos, descontextualizados ou desatualizados. Acrescenta-se ainda o problema da exclusão digital, pois a escassez de recursos tecnológicos

adequados limita o acesso de muitos estudantes, bem como os riscos relacionados com a redução da interação humana e com a proteção da privacidade dos utilizadores.

A literatura também elenca diversos benefícios da IA na educação. Entre os principais destacam-se a personalização da aprendizagem, ao permitir adaptação do ensino às necessidades e habilidades individuais dos estudantes; o aumento da eficiência, por meio da automatização de tarefas repetitivas, possibilitando que os professores se concentrem em atividades pedagógicas mais relevantes; a ampliação do acesso à educação, com a disponibilização de conteúdo online acessíveis em diferentes contextos; e a análise de dados educacionais, que permite identificar padrões e dificuldades de aprendizagem, contribuindo para a melhoria da eficácia do ensino (Cardoso et al., 2023). Na mesma perspectiva, Moran (2018) defende que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de ensinar e aprender, tornando o processo educativo mais flexível, interativo e personalizado.

O debate sobre a utilização da IA na educação tem-se intensificado nos últimos anos, sendo cada vez mais evidente o carácter irreversível dessa tecnologia. Observa-se uma crescente disponibilidade de aplicações de IA para computadores e dispositivos móveis, o que tende a facilitar a sua expansão entre os estudantes, inclusive em países em desenvolvimento, como Moçambique, onde verifica-se que os alunos se encontram na vanguarda da apropriação dessas tecnologias, enquanto muitos professores permanecem em desvantagem no que se refere ao seu domínio e integração pedagógica.

Diante desse cenário, a discussão sobre a IA na educação moçambicana torna-se particularmente importante, sobretudo porque ainda não existem políticas claras e robustas que orientem o uso dessas tecnologias no sistema educativo. Além disso, verifica-se a falta de programas estruturados de formação contínua de professores em IA, bem como uma abordagem ainda limitada do tema na formação inicial docente. Conforme indica o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE, 2024), a abordagem da tecnologia na formação de professores está frequentemente associada apenas ao desenvolvimento de competências relacionadas com tecnologias assistivas e ao uso de

softwares específicos para o apoio a estudantes com necessidades educativas especiais, o que pode limitar a possibilidade de uma discussão profunda sobre a IA na educação e por conseguinte, a capacidade dos futuros docentes de compreender e integrá-la de forma mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo propõe-se a refletir sobre a necessidade de adaptação e capacitação dos professores moçambicanos para o uso da IA no contexto educacional, de modo a garantir a exploração de suas potencialidades sem comprometer o desenvolvimento das competências dos estudantes. A pesquisa é orientada pela seguinte questão: como se caracteriza a preparação dos professores moçambicanos para integrar a IA no processo educativo, considerando a crescente apropriação desta tecnologia pelos estudantes?

Pretende-se assim, analisar a preparação docente para a integração pedagógica da IA destacando desafios e oportunidades atuais. Com isso, busca-se contribuir para o debate acadêmico sobre a transformação da educação moçambicana diante do avanço tecnológico contemporâneo, reconhecendo que o domínio das ferramentas digitais pelos professores é condição essencial para o seu uso pedagógico ético, eficaz e crítico.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa identifica-se como qualitativa e de caráter exploratório, por se considerar adequado para compreender como se caracteriza a preparação dos professores moçambicanos para o uso da IA no ensino e a forma de utilização dessa tecnologia pelos estudantes, privilegiando a interpretação de fenômenos sociais, não se fundamentando, conforme assinala Gil (2008), em análise estatística.

Trata-se de um estudo bibliográfico, com dados obtidos a partir de análise de resultados de pesquisas empíricas realizadas em Moçambique sobre integração da IA na educação e o nível de preparo docente. As fontes foram identificadas nas bases de dados google scholar e SciELO, bem como em repositórios institucionais e periódicos científicos da área da educação, utilizando os seguintes descritores: IA na educação; formação de professores; tecnologias digitais no ensino; e educação em Moçambique.

Como critérios de inclusão, considerou-se estudos: (i) publicados em língua portuguesa; (ii) que abordam a temática da IA aplicada à educação; (iii) com evidências empíricas relacionadas com o contexto educacional moçambicano; e (iv) publicados entre 2020 e 2026, período que reúne contribuições mais recentes e representativas da evolução do debate científico sobre o tema.

Para análise e interpretação dos dados, aplicou-se a análise de conteúdo temática de Bardin (2016), em três etapas: pré-análise (leitura e organização do material), exploração do conteúdo (identificação de unidades de registro e categorias temáticas sobre professores e estudantes) e tratamento (análise interpretativa das tendências e padrões identificados). Adicionalmente, foi realizada uma revisão integrativa da literatura baseada na abordagem de Souza, Silva e Carvalho (2010), que permitiu integrar diferentes contribuições teóricas e empíricas, evidenciando convergências, divergências e lacunas sobre a preparação docente para o uso da IA em Moçambique.

A pesquisa observou rigorosamente princípios éticos e de integridade científica, garantindo a correta citação das fontes, elaboração e apresentação da lista das referências conforme normas ABNT.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados da revisão bibliográfica sobre o uso da IA na educação em Moçambique, com foco nas competências docentes, no uso dessa tecnologia pelos estudantes e nos desafios institucionais, constituem o *corpus* analítico desta secção. Os resultados foram organizados segundo a análise de conteúdo temática, da qual foram identificados padrões recorrentes e categorias emergentes nos estudos empíricos de Matenga e Rodas (2024), Soares (2024), Nantuto (2025) e Dzeco (2025), que são as pesquisas que reuniam as condições de inclusão definidas no percurso metodológico.

Para orientar a análise, apresenta-se inicialmente uma síntese dos estudos revisados, organizada em forma de tabela por categoria temática, referência e principais achados para garantir uma visão panorâmica do fenómeno.

Tabela 1 – Síntese dos estudos empíricos analisados

Categoria Temática	Referência	Principais Achados
Competências docentes e capacitação em IA	Matenga e Rodas (2024)	Falta de docentes qualificados; necessidade de capacitação em IA.
	Soares (2024)	Ausência de formação formal; necessidade de capacitação ética e pedagógica.
	Dzeco (2025)	Necessidade de capacitação ética e pedagógica para o uso adequado da IA.
	Nantuto (2025)	Professores reconhecem potencial da IA, mas desconhecem estratégias de uso.
Adaptação curricular e integração da IA	Soares (2024)	Currículos desatualizados; necessidade de incluir habilidades digitais e IA nos currículos de ensino.
Percepção e impacto da IA entre estudantes	Soares (2024)	94,2% dos estudantes utilizam ferramentas de IA; 99% percebem melhoria no aprendizado; 89,4% apoiam regulamentação de seu uso;
	Nantuto (2025)	Uso inadequado de IA; tendência de substituição de esforço acadêmico do estudante pela IA.
	Nantuto (2025)	Alguns estudantes não verificam impactos positivos; risco de dependência.
Desafios institucionais e acesso a recursos	Matenga e Rodas (2024)	Infraestrutura insuficiente; necessidade de políticas e supervisão institucional.
	Dzeco (2025)	Limitação tecnológica; falta de regulamentação; necessidade de controle ético e prevenção de plágio.

Fonte: Autores

Conforme evidenciado na Tabela 1, os estudos sobre o uso da IA na educação em Moçambique permanecem escassos e concentram-se sobretudo no ensino superior. Os poucos estudos empíricos disponíveis revelam tanto a utili-

zação intensiva dessas ferramentas por estudantes universitários (Soares, 2024) quanto sinais da sua crescente presença no ensino geral (Nantuto, 2025).

Ainda assim, a produção científica nacional continua limitada, o que dificulta compreender o fenómeno em diferentes níveis do sistema educativo, com destaque para o ensino primário e secundário, e impede avaliar os impactos da IA nos processos de aprendizagem desde as fases iniciais da escolarização ao mesmo tempo que coloca em causa a formulação de políticas fundamentadas em evidências. Como argumentam Fialho, Neves e Oliva (2024), é imprescindível produzir novas evidências científicas, de carácter empírico e aplicado, para que as políticas educacionais possam ser efetivamente fundamentadas.

Importa sublinhar que a educação primária e secundária constitui a base do processo formativo, consolidando competências essenciais que sustentam o desenvolvimento intelectual e a progressão nos níveis seguintes. Como sublinham Silva et al. (2024), a educação básica constitui o alicerce do desenvolvimento integral das crianças e da formação de cidadãos conscientes, sendo nesse estágio que se estruturam as bases de toda a trajetória educativa. Deste modo, o uso da IA deve ser orientado e fundamentado tanto em políticas éticas e diretrizes que assegurem sua utilização justa (Assis, 2025) quanto em evidências científicas, sendo necessário redobrar a cautela, sobretudo na educação básica, a fim de evitar impactos negativos precoces como a dependência tecnológica ou prejuízos ao desenvolvimento de habilidades cognitivas.

COMPETÊNCIAS DOCENTES E CAPACITAÇÃO PARA O USO DA IA

Os dados da pesquisa bibliográfica leva a depreender que a insuficiência de competências docentes para integrar pedagogicamente a IA é um desafio central na educação contemporânea moçambicana. Matenga e Rodas (2024), Soares (2024) e Dzeco (2025) indicam que muitos professores ainda carecem de formação específica para utilizar ferramentas de IA, não apenas no aspeto técnico, mas também na elaboração de estratégias pedagógicas que permitam uma integração crítica e orientada da tecnologia, comprometendo a sua utilização sistemática em sala de aula.

Nantuto (2025) reafirma essa tendência, mostrando que, apesar de os docentes reconhecerem o potencial educativo da IA, persistem lacunas de conhecimento sobre o seu funcionamento e aplicações pedagógicas. Portanto, os achados sugerem que se faz necessária uma formação docente contínua, abrangendo competências técnicas, pedagógicas e éticas.

A importância da formação continuada é destacada por Christov¹, que ressalta sua função na atualização de conhecimentos e na análise crítica das transformações na prática pedagógica (Christov, 2003, apud Cruz; Costa, 2017). De forma convergente, Garcia (1999) argumenta que a formação continuada atua como ponte para a aquisição de saberes que sustentam a prática docente, contribuindo para a construção de uma didática inovadora e eficiente frente às demandas do cotidiano escolar.

No que se refere à integração da IA na educação, Oliveira et al. (2024) observam que a sua utilização sem suporte pedagógico adequado tende a gerar práticas fragmentadas e pouco reflexivas, ao passo que programas de capacitação bem estruturados favorecem estratégias pedagógicas inovadoras e orientam os estudantes para um uso crítico e ético da tecnologia. Nóvoa (2022) acrescenta que os avanços tecnológicos transformaram profundamente os processos educativos, exigindo que os docentes desenvolvam competências para acompanhar essas mudanças, seja por meio de autoformação ou por programas de formação continuada.

Por sua vez, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2025) reforça essa perspectiva, defendendo que os professores devem atingir níveis básicos de alfabetização em IA compatíveis com as exigências da profissão docente, incorporando dimensões éticas, pedagógicas e metodológicas. Na mesma linha de pensamento, Abreu et al. (2025) destacam que a consideração de questões éticas é essencial, dado o impacto crescente da IA na educação.

Experiências práticas de formação continuada no Brasil demonstram que programas estruturados em módulos presenciais, atividades de

¹ CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 2003.

acompanhamento e seminários permitem sistematizar o planejamento de aulas, ensino e avaliação integrando ferramentas de IA (Oliveira et al., 2024). Esses resultados indicam que a capacitação docente desempenha um papel fundamental para a integração sustentável da IA, especialmente em contextos como o moçambicano, devendo incluir oportunidades de experimentação prática que possibilitem aos professores avaliar criticamente a aplicabilidade da tecnologia na sala de aula.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR E INTEGRAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Outro resultado relevante dos estudos consultados refere-se a Soares (2024), que aponta que muitos programas de ensino superior em Moçambique ainda não incorporam conteúdos relacionados à IA, análise de dados ou competências digitais avançadas. Outrossim, essa lacuna também se manifesta nos níveis de ensino inferiores, capitalizando a necessidade de adequação dos currículos acadêmicos às transformações tecnológicas. Em defesa disso, Souza et al. (2024) afirmam que a integração da IA na educação exige repensar os métodos convencionais de organização e transmissão do conhecimento, bem como a estruturação dos programas curriculares. Além disso, de acordo com a UNESCO (2025), ambos sistemas curriculares e de avaliação precisam ser adaptados de modo a criar espaço para que professores realizem testes de ferramentas de IA validadas e de novas metodologias pedagógicas.

A lacuna curricular ora mencionada não apenas revela uma desconexão entre as mudanças tecnológicas e as estruturas tradicionais de formação acadêmica, como também é um indicador de desafios para o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Estratégico 2019 – 2018 para a Sociedade da Informação, que prevê a atualização dos currículos e o fortalecimento das competências digitais essenciais ao desenvolvimento do país (Resolução nº 52/2019, de 16 de outubro).

Para Moura et al. (2025), o aprofundamento de conteúdos tecnológicos nos currículos é fundamental, pois sua ausência prejudica a capacidade das

instituições de preparar estudantes para demandas acadêmicas, éticas e sociais contemporâneas. Valente (2016) reforça que competências como pensamento computacional, literacia digital, análise de dados e ética tecnológica são relevantes para formar indivíduos aptos a atuar em ambientes altamente digitalizados. Complementarmente, Moura et al. (2025) observam que a integração da IA vai além de disciplinas técnicas e envolve abordagens pedagógicas que promovam a aprendizagem crítica sobre os impactos sociais dessas tecnologias.

Nisto, o sistema de ensino moçambicano ainda se encontra em fase incipiente de adaptação curricular e, embora a importância da IA seja amplamente destacada no debate acadêmico, ainda não se reflete de forma consistente em revisões curriculares.

PERCEPÇÃO E USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ENTRE ESTUDANTES

Os estudantes universitários moçambicanos constituem o grupo que mais incorpora ferramentas de IA em suas atividades acadêmicas, utilizando-as para compreensão de conteúdos, organização de informações e resolução de tarefas (Soares, 2024). Nantuto (2025) acrescenta que esse uso ocorre, em muitos casos, de forma autónoma e sem orientação pedagógica dos professores, com alguns estudantes se deixando substituir pela IA na execução de tarefas acadêmicas.

Embora a exploração da IA pelos estudantes represente um avanço no uso de tecnologias para aprendizagem, surgem preocupações éticas e pedagógicas, especialmente quanto à dependência excessiva e utilização desregrada. A UNESCO (2025) alerta que o uso não orientado da IA pode inibir competências essenciais e a capacidade autónoma de tomada de decisão, reforçando a necessidade de práticas centradas no ser humano e na autonomia intelectual. Nesse sentido, professores preparados são fundamentais para direcionar o uso da IA de forma a promover o desenvolvimento da capacidade investigativa, intelectual e criativa dos estudantes, evitando que a tecnologia se limite a fornecer respostas padronizadas.

Essa visão contrasta com os resultados mais otimistas apresentados por Soares (2024), o que nos conduz a considerar que o impacto da IA na educação não é uniforme e depende das condições de utilização. Isto quer dizer que quando incorporada de forma mediada e regulamentada, a IA pode potencializar a aprendizagem e o pensamento crítico, caso contrário, seu uso pode induzir dependência e práticas de aprendizagem superficiais.

Por esse motivo, alguns estudantes, de acordo com a pesquisa de Soares (2024), consideram essencial que o uso da IA seja regulamentado. Essa necessidade coincide com o apontamento de Medeiros et al. (2025), que sublinham que o uso da IA na educação requer atenção normativa adequada. Nesse sentido, o uso da IA sob orientação docente e regulamentação institucional, pode ser considerado como um mecanismo que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e à produção de conhecimento. Caso contrário, sua aplicação pode se tornar um fator de depreciação da qualidade de ensino.

DESAFIOS INSTITUCIONAIS E ACESSO A RECURSOS TECNOLÓGICOS

Os dados obtidos indicam a existência de desafios estruturais e institucionais relacionados à integração da IA na educação. Matenga e Rodas (2024) destacam limitações de infraestrutura tecnológica em muitas instituições de ensino superior, incluindo restrições de conectividade, equipamentos e plataformas digitais adequadas. Paralelamente, Dzeco (2025) aponta que a fragilidade ou ausência de regulamentações institucionais claras pode favorecer práticas que interferem na integridade acadêmica, como o uso inadequado de ferramentas de IA em trabalhos acadêmicos.

Essa situação ocorre num contexto em que a Resolução nº 52/2019 previa a aquisição e o apetrechamento das instituições de ensino com recursos de TIC, mas cuja implementação prática se revelou limitada. Sobre essa realidade, Silva (2024) argumenta que a carência de infraestrutura e de recursos tecnológicos compromete o avanço do uso das TIC na educação.

Os desafios institucionais e de acesso às ferramentas tecnológicas não são exclusivos de Moçambique. Em Angola, Barbante e Oliveira (2025)

observaram que o uso de recursos tecnológicos nas instituições de ensino restringia-se a momentos específicos, com acesso à internet limitado à algumas áreas escolares e ausência de equipamentos nas salas convencionais. Como alternativa, os estudantes organizavam-se de forma colaborativa para compartilhar recursos particulares. De modo semelhante, Patrício e Rocha (2022) verificaram que escolas secundárias em Cabo Verde dispunham de tecnologias desatualizadas, o que dificultava a realização de atividades interativas e colaborativas.

Embora tais obstáculos se verifiquem em diferentes contextos africanos, torna-se imperativo que Moçambique avance na materialização das decisões emanadas do Plano Estratégico 2019–2028 para a Sociedade da Informação, criando condições estruturais adequadas nomeadamente: atualização e alocação de equipamentos tecnológicos nas instituições de ensino, melhoria da conectividade, capacitação docente e formulação de políticas institucionais claras para o uso das TIC na educação. Essa ação é essencial para reduzir desigualdades e potencializar práticas pedagógicas inovadoras, tornando frutífera a integração da IA na educação e assegurando que ela contribua efetivamente para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação analisou a preparação docente para a integração pedagógica da IA na educação moçambicana, considerando simultaneamente o uso dessas ferramentas pelos estudantes e os desafios institucionais associados à sua adoção. De modo geral, os resultados indicam que a presença da IA no contexto educacional nacional ainda se encontra em fase inicial de consolidação, marcada por uma discrepância entre a rápida apropriação dessas tecnologias pelos estudantes e a limitada preparação pedagógica dos docentes para orientar o seu uso estruturado.

Os dados evidenciam que muitos estudantes já utilizam ferramentas de IA em atividades acadêmicas, frequentemente de forma autónoma e sem orientação docente sistemática. Embora esse fenómeno revele a crescente incorporação das tecnologias digitais no processo de aprendizagem, também levanta

preocupações quanto à dependência tecnológica, à integridade acadêmica e à superficialidade das aprendizagens quando o uso não é pedagogicamente mediado. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de fortalecer o papel do professor como mediador crítico do uso dessas ferramentas.

Nesse quadro, a formação docente surge como elemento-chave para a integração responsável da IA na educação. Os estudos analisados indicam que muitos professores ainda não dispõem de competências técnicas, pedagógicas e éticas suficientes para incorporar essas tecnologias em suas práticas de ensino. Adicionalmente, identificam-se lacunas na atualização curricular e limitações estruturais relacionadas ao acesso a infraestrutura tecnológica, conectividade e equipamentos adequados, fatores que restringem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Embora desafios semelhantes sejam observados em outros contextos educacionais, torna-se fundamental que Moçambique avance na consolidação de políticas e condições institucionais que viabilizem o uso educativo das tecnologias digitais. Dessa forma, a integração da IA no sistema educativo depende de uma abordagem articulada que envolva formação docente contínua, atualização curricular, melhoria da infraestrutura tecnológica e definição de orientações institucionais claras, permitindo que essas tecnologias contribuam significativamente para a inovação pedagógica e para a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Fernanda Aparecida da Mata et al. Formação docente e inteligência artificial: caminhos para uma aprendizagem significativa. *ARACÊ – Revista de Administração, Ciências e Educação*, v. 7, n. 12, p. 1-10, 2025.

ASSIS, Maria Paulina de. Inteligência artificial e educação na cultura digital: uma revisão sistemática de literatura. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 34, n. 80, p. 374-391, 2025.

BARBANTE, Cesário; Oliveira, Lia Raquel. Aprendizagem e inclusão digital no ensino superior angolano. *Saber & Educar*, v. 34, n. 1, 2025. Disponível em: <https://revista.esepf.pt/>. Acesso em 07 mar. 2026.

BARBOSA, Liliane Machado; PORTES, Luis Augusto Fagundes. A inteligência artificial. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n. 236, p. 16-27, 2023. Disponível em: <https://abt-br.org.br/wp-content/>. Acesso em: 27 fev. 2026.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

CARDOSO, Felipe Silva et al. O uso da inteligência artificial na educação e seus benefícios: uma revisão exploratória e bibliográfica. *Revista Ciência em Evidência*, v. 4, e023002, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

CRUZ, Evandro Costa; COSTA, Deuzeli Brandão da. A importância da formação continuada e sua relação com a prática docente. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 2, v. 3, p. 42-58, 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/>. Acesso em: 01 mar. 2026.

DZECO, Eduardo Agostinho. Percepção dos professores sobre os benefícios e desafios da inteligência artificial no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior em Moçambique. *Epistimoniki: Revista de Educação, Práticas Interdisciplinares e Inovação Científica*, v. 2, n. 2, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i2.46>

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; OLIVA, Manuel Francisco Romero. Políticas públicas para o Ensino Superior: a produção científica Brasileira em circulação internacional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 32, n. 122, 2024. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204199>

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, António Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Plano curricular do curso de formação de professores do ensino primário e educação de adultos: 12^a + 3 anos*. Maputo: INDE, 2024.

MATENGA, Joana André Machuza; RODAS, Cecílio Merlotti. Inteligência artificial e tecnologias: desafios para o desenvolvimento das competências docentes na educação em Moçambique. *PerCursos*, Florianópolis, v. 25, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5965/19847246252024e0504>.

MEDEIROS, Matheus de et al. Regulação da inteligência artificial no ensino: riscos e tendências globais. In: *Workshop de Ética e Regulação em Inteligência Artificial na Educação*. SBC, 2025. p. 51-60. DOI: <https://doi.org/10.5753/we-riaedu.2025.16239>.

MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros. Resolução n.º 52/2019, de 16 de Outubro de 2019. Aprova o Plano Estratégico para a Sociedade da Informação 2019-2028. *Boletim da República*, Maputo, 2019.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Campinas: Papirus, 2018.

MOURA, Cleberson Cordeiro de et al. Currículo e tecnologia educacional. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 11, n. 12, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i12.23186>.

NANTUTO, Janett Afonso. *O impacto da inteligência artificial no ensino da língua portuguesa: um estudo de caso da Escola Secundária de Moma (2022-2024)*. 2025. Monografia (Licenciatura) – Universidade Católica de Moçambique, Nampula, 2025.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

Oliveira, Meirivâni Meneses de et al. Inteligência artificial na escola: um relato de formação continuada para professores da rede pública estadual de ensino do Ceará. *Revista Docentes*, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 04 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Analytical report on the technical and educational challenges, capacities and readiness of schools to use the potential of digital innovations and AI*. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://iite.unesco.org/>. Acesso em: 05 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Marco referencial de competências em inteligência artificial para estudantes*. Brasília: UNESCO, 2025. Disponível em: <https://portal/>. Acesso em: 06 mar. 2026.

PATRÍCIO, Maria Raquel; ROCHA, Graciete. Práticas educativas com TIC no ensino secundário de Cabo Verde. In: TEIXEIRA, Carlos et al. *III Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas – LUSOCONF2021*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2022. p. 49-56. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt>. Acesso em: 07 mar. 2026.

SOUZA, Adriana dos santos; SANTOS, Augusta de Cássia Silva; SILVA, Carla Gomes Sales da. A presença da inteligência artificial nos cursos EAD: vantagens, desvantagens e desafios. *Revista Tópicos*, 2026. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/>. Acesso em 08 mar. 2026.

SILVA, Antonio Flávio dos Santos. A transformação da educação pela integração das TICs: desafios, oportunidades e propostas pedagógicas inovadoras. *Revista FT*, v. 28, n. 137, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br>. Acesso em: 06 mar. 2026.

SILVA, Danyelli Baptista da et al. Educação infantil: alicerce para o futuro. *Revista FT*, v. 28, n. 138, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/>. Acesso em: 05 mar. 2026.

SOARES, Ambrósio António. Inteligência artificial no ensino superior: uma pesquisa sobre impactos e percepções. *Explorando*, v. 2, p. 51-57, 2024. Disponível em: <https://www.isutc.ac.mz/>. Acesso em: 03 mar. 2026.

SOUZA, Ana Paula de et al. Personalização da aprendizagem com inteligência artificial: como a IA está transformando o ensino e o currículo. *Revista Acadêmica*, v. 6, n. 3, p. 5816-5831, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56238/are-v6n3-092>.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, v. 8, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/>. Acesso em: 02 mar. 2026.

VALENTE, José Armando. Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 3, p. 864-897, 2016.

CAPÍTULO 21

O ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS IMPACTOS NA COMUNIDADE DA CIDADE OLÍMPICA EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO

João Leonardo Carvalho Araujo Sousa
Doi: 10.48209/978-65-5417-682-S

INTRODUÇÃO

Educação Ambiental tem se consolidado, nas últimas décadas, como um campo fundamental para a formação crítica dos sujeitos diante dos crescentes desafios socioambientais impostos pelo modelo de desenvolvimento contemporâneo. Em contextos urbanos marcados por desigualdades sociais e fragilidades ambientais, como ocorre em diversas periferias das cidades Brasileiras, o ensino da educação ambiental assume papel estratégico na promoção da cidadania, da justiça socioambiental e da sustentabilidade (LEFF, 2001; JACOBI, 2003).

No Brasil, a institucionalização da Educação Ambiental foi fortalecida a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental, por meio da Lei nº 9.795/1999, que reconhece a educação ambiental como um componente essencial e permanente da educação nacional. Tal política destaca a necessidade de ações educativas contínuas, formais e não formais, capazes de promover valores, conhecimentos, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da população (Brasil, 1999).

A cidade de São Luís do Maranhão apresenta uma complexa realidade socioambiental, especialmente em bairros periféricos como a Cidade Olímpica, onde se observam problemas relacionados à precariedade do saneamento básico, ocupação irregular do solo, descarte inadequado de resíduos sólidos e escassez de áreas verdes. Esses fatores contribuem para a degradação ambiental e impactam diretamente a saúde, o bem-estar e a organização social da

comunidade local, reforçando a necessidade de intervenções educativas contextualizadas.

Nesse cenário, o ensino da educação ambiental nas escolas e nas ações comunitárias emerge como uma ferramenta capaz de estimular a consciência crítica da população acerca dos problemas ambientais vivenciados em seu território. Segundo Freire (1996), a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando seus saberes e promovendo processos de conscientização que possibilitem a transformação social. Assim, a educação ambiental, quando vinculada ao cotidiano da comunidade, pode fortalecer o sentimento de pertencimento e responsabilidade socioambiental.

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo reside na necessidade de compreender de que forma o ensino da educação ambiental tem sido trabalhado na Cidade Olímpica e quais impactos essa prática educativa tem gerado na comunidade local. Autores como Guimarães (2004) ressaltam que a educação ambiental crítica deve ir além de práticas pontuais, buscando provocar mudanças estruturais nas relações sociedade-natureza, especialmente em territórios socialmente vulneráveis.

Apesar da relevância da educação ambiental, observa-se que muitas ações educativas ainda se limitam a abordagens conservacionistas ou meramente informativas, desconsiderando as dimensões sociais, políticas e econômicas dos problemas ambientais. Loureiro (2012) aponta que essa limitação compromete o potencial transformador da educação ambiental, tornando urgente a adoção de práticas pedagógicas críticas, participativas e emancipadoras.

Dessa forma, a problemática central que orienta este estudo consiste em compreender como o ensino da educação ambiental tem sido desenvolvido na Cidade Olímpica e em que medida essas práticas contribuem para mudanças de percepção, comportamento e organização comunitária frente aos desafios socioambientais locais. Questiona-se, ainda, se as ações educativas existentes conseguem dialogar com a realidade vivenciada pela população ou se permanecem distantes de suas necessidades concretas.

A análise dessa problemática torna-se ainda mais relevante quando se considera que comunidades periféricas, como a Cidade Olímpica, frequente-

mente enfrentam processos de exclusão socioambiental, sendo historicamente negligenciadas pelo poder público. Para Acselrad (2004), a injustiça ambiental se manifesta justamente na concentração dos danos ambientais sobre populações socialmente vulneráveis, o que reforça o papel da educação ambiental como instrumento de resistência e empoderamento social.

Nesse sentido, o ensino da educação ambiental pode contribuir para o fortalecimento da participação social, estimulando a comunidade a atuar de forma mais ativa na defesa de seus direitos ambientais e na construção de soluções coletivas. Jacobi (2005) destaca que a educação ambiental participativa favorece o diálogo entre diferentes atores sociais, promovendo a corresponsabilidade na gestão dos problemas ambientais urbanos.

O objetivo geral deste artigo é analisar os impactos do ensino da educação ambiental na comunidade da Cidade Olímpica, em São Luís do Maranhão, considerando suas contribuições para a conscientização ambiental, a mudança de atitudes e o fortalecimento da participação comunitária. Busca-se compreender como as práticas educativas influenciam a relação dos moradores com o meio ambiente local.

Como objetivos específicos, pretende-se: identificar as principais ações de educação ambiental desenvolvidas na comunidade; analisar a percepção dos moradores sobre os problemas ambientais locais; e avaliar de que forma o ensino da educação ambiental tem contribuído para práticas sustentáveis no cotidiano da população. Esses objetivos visam oferecer subsídios para o aprimoramento de políticas públicas e projetos educativos voltados à realidade da Cidade Olímpica.

Por fim, este estudo se justifica pela importância de ampliar o debate acadêmico e social sobre o papel da educação ambiental em territórios periféricos urbanos, contribuindo para a construção de estratégias educativas mais eficazes e socialmente comprometidas. Ao analisar a experiência da Cidade Olímpica, espera-se colaborar para o fortalecimento de práticas de educação ambiental que promovam não apenas a preservação ambiental, mas também a transformação social e a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

DESENVOLVIMENTO

A educação ambiental, enquanto prática pedagógica e social, constitui-se como um instrumento fundamental para a construção de valores, atitudes e comportamentos voltados à sustentabilidade e à melhoria da qualidade de vida das populações. Em contextos urbanos periféricos, marcados por vulnerabilidades socioambientais, o ensino da educação ambiental assume um papel ainda mais relevante, pois possibilita a leitura crítica da realidade e o fortalecimento da participação comunitária na gestão dos problemas ambientais locais (Jacobi, 2003).

Na cidade olímpica, bairro situado na periferia de São Luís do Maranhão, os desafios socioambientais refletem um padrão recorrente em áreas urbanas de crescimento desordenado. A ausência ou precariedade de políticas públicas eficazes de saneamento básico, a ocupação irregular do solo, o acúmulo de resíduos sólidos e a degradação de áreas naturais configuram um cenário que impacta diretamente o cotidiano da população. Segundo Acseirad (2004), essas condições evidenciam processos de injustiça ambiental, nos quais os grupos socialmente mais vulneráveis são os mais expostos aos riscos ambientais.

Nesse contexto, o ensino da educação ambiental, especialmente no ambiente escolar, pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das relações entre sociedade, natureza e poder público. Guimarães (2004) destaca que a educação ambiental crítica deve romper com abordagens meramente conservacionistas, promovendo a problematização das causas estruturais da degradação ambiental e incentivando a participação ativa dos sujeitos na transformação de sua realidade.

A escola, enquanto espaço privilegiado de formação, exerce papel central na disseminação de práticas e valores ambientais que extrapolam seus muros e alcançam a comunidade. Freire (1996) defende que a educação deve estar comprometida com a realidade social dos educandos, partindo de seus saberes e experiências para promover processos de conscientização e emancipação. Dessa forma, o ensino da educação ambiental na cidade olímpica, quando contextualizado, pode fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, estimulando ações coletivas em prol do meio ambiente local.

Além do ambiente escolar, as ações de educação ambiental desenvolvidas em espaços não formais, como associações comunitárias, projetos sociais e iniciativas de organizações não governamentais, ampliam o alcance das práticas educativas. Loureiro (2012) ressalta que a educação ambiental deve ser compreendida como uma prática social contínua, que se constrói na articulação entre diferentes atores sociais e territórios, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação socioambiental.

Os impactos do ensino da educação ambiental na comunidade podem ser observados a partir de mudanças na percepção ambiental, na adoção de práticas sustentáveis no cotidiano e no fortalecimento da participação social. Jacobi (2005) argumenta que processos educativos participativos favorecem o engajamento da população na busca por soluções coletivas, estimulando o exercício da cidadania ambiental e o diálogo com o poder público.

Nesse sentido, analisar o ensino da educação ambiental na cidade olímpica implica compreender não apenas as práticas pedagógicas adotadas, mas também os efeitos dessas ações na dinâmica comunitária. Ao promover reflexões críticas sobre os problemas ambientais locais, a educação ambiental contribui para o empoderamento da população e para a construção de uma relação mais equilibrada entre sociedade e natureza, alinhada aos princípios do desenvolvimento sustentável (Leff, 2001).

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, tendo como foco a análise do ensino da educação ambiental e seus impactos na comunidade da Cidade Olímpica, em São Luís do Maranhão. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos às práticas de educação ambiental desenvolvidas em seu contexto social (MINAYO, 2014).

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, legislações e documentos institucionais relacionados à educação ambiental, sustentabilidade e justiça ambiental. Essa etapa

possibilitou a construção do referencial teórico, com base em autores como Freire (1996), Leff (2001), Jacobi (2003; 2005), Guimarães (2004), Acselrad (2004) e Loureiro (2012), que subsidiam a análise crítica das práticas educativas e de seus impactos sociais.

Em seguida, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, com o objetivo de compreender como o ensino da educação ambiental se materializa no cotidiano da comunidade. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com moradores, educadores e lideranças comunitárias da Cidade Olímpica, buscando identificar percepções sobre os problemas ambientais locais e os efeitos das ações educativas existentes. Segundo Gil (2008), esse tipo de instrumento permite maior flexibilidade na coleta de informações, favorecendo a profundidade das análises.

Complementarmente, realizou-se a observação direta em espaços escolares e comunitários onde ocorrem atividades relacionadas à educação ambiental, possibilitando o registro de práticas pedagógicas, participação dos sujeitos e interações estabelecidas durante as ações educativas. Essa técnica contribui para uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado, ao integrar diferentes fontes de evidência (MINAYO, 2014).

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo a categorização e interpretação das informações obtidas. As categorias analíticas foram definidas a partir dos objetivos da pesquisa, contemplando aspectos como percepção ambiental, práticas sustentáveis e participação comunitária.

Por fim, os resultados foram discutidos à luz do referencial teórico adotado, buscando estabelecer relações entre o ensino da educação ambiental e seus impactos na comunidade da Cidade Olímpica. A metodologia adotada visa assegurar rigor científico à pesquisa e contribuir para a produção de conhecimentos que subsidiem o aprimoramento de políticas públicas e práticas educativas voltadas à realidade socioambiental de comunidades urbanas periféricas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da pesquisa de campo evidenciam que o ensino da educação ambiental na comunidade da cidade olímpica, em São Luís do Maranhão, apresenta impactos significativos tanto no âmbito individual quanto coletivo, ainda que permeados por limitações estruturais e institucionais. A análise das entrevistas e das observações realizadas permitiu identificar mudanças na percepção ambiental dos moradores, bem como avanços na compreensão dos problemas socioambientais locais, especialmente entre aqueles que tiveram contato direto com ações educativas desenvolvidas em espaços escolares e comunitários.

De modo geral, os participantes demonstraram reconhecer a existência de problemas ambientais recorrentes no bairro, como o descarte inadequado de resíduos sólidos, a ausência de saneamento básico, a poluição de canais e áreas alagadas, além da escassez de áreas verdes. Esses resultados corroboram a análise de Acselrad (2004), ao apontar que comunidades periféricas urbanas vivenciam de forma mais intensa os efeitos da degradação ambiental, configurando situações de injustiça ambiental que impactam diretamente a qualidade de vida da população.

No entanto, observou-se que os sujeitos que participaram de atividades de educação ambiental apresentaram uma leitura mais crítica desses problemas, associando-os não apenas a comportamentos individuais, mas também à ausência de políticas públicas eficazes e à desigualdade socioespacial. Essa constatação reforça a perspectiva defendida por Guimarães (2004), segundo a qual a educação ambiental crítica contribui para a compreensão das causas estruturais da crise ambiental, superando abordagens reducionistas e moralizantes.

No contexto escolar, os resultados indicam que a educação ambiental, quando trabalhada de forma interdisciplinar e contextualizada, favorece a construção de conhecimentos significativos e a formação de atitudes mais responsáveis em relação ao meio ambiente. Professores e estudantes relataram que projetos voltados à reciclagem, ao cuidado com os espaços escolares e à discussão de problemas ambientais do bairro estimularam práticas sustentáveis

no cotidiano, como a redução do descarte irregular de lixo e a valorização dos espaços comuns.

Esses achados dialogam com Freire (1996), ao evidenciar que a aprendizagem se torna mais eficaz quando parte da realidade concreta dos educandos. A educação ambiental, nesse sentido, assume um caráter emancipador, ao possibilitar que os sujeitos compreendam sua inserção no território e reconheçam seu papel como agentes de transformação social. A prática pedagógica baseada no diálogo e na problematização mostrou-se fundamental para o engajamento dos estudantes e para a ampliação do debate ambiental no âmbito familiar e comunitário.

No que se refere às ações desenvolvidas em espaços não formais, como associações comunitárias e projetos sociais, os resultados apontam para um impacto relevante na mobilização social e no fortalecimento da participação comunitária. Moradores envolvidos nessas iniciativas relataram maior disposição para participar de reuniões, mutirões de limpeza e reivindicações junto ao poder público. Segundo Jacobi (2005), a educação ambiental participativa contribui para o exercício da cidadania, ao estimular a corresponsabilidade e o diálogo entre sociedade civil e estado.

Apesar desses avanços, os dados também revelam limitações importantes. Muitos participantes destacaram a descontinuidade das ações de educação ambiental, frequentemente vinculadas a projetos pontuais e dependentes de iniciativas individuais de educadores ou lideranças comunitárias. Essa fragilidade compromete a consolidação de uma cultura ambiental mais sólida no território, conforme alerta Loureiro (2012), ao defender a necessidade de políticas públicas permanentes e integradas para o fortalecimento da educação ambiental.

Outro aspecto relevante observado diz respeito à percepção ambiental dos moradores que não tiveram contato direto com ações educativas. Nesse grupo, predominou uma visão mais imediatista dos problemas ambientais, frequentemente associados apenas à falta de limpeza urbana ou à responsabilidade individual dos moradores. Tal resultado evidencia a importância do ensino sistemático da educação ambiental como estratégia para ampliar a compreensão crítica da realidade e promover mudanças de comportamento mais consistentes.

A análise dos dados permitiu identificar, ainda, que a educação ambiental contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao território. Muitos entrevistados relataram que, após participarem de atividades educativas, passaram a valorizar mais o bairro e a reconhecer a importância da preservação dos espaços coletivos. Esse resultado converge com a perspectiva de Leff (2001), ao destacar que a educação ambiental favorece a construção de uma nova racionalidade ambiental, baseada na valorização dos saberes locais e na relação ética com a natureza.

No entanto, é importante ressaltar que os impactos do ensino da educação ambiental não se manifestam de forma homogênea em toda a comunidade. Fatores como nível de escolaridade, tempo de residência no bairro e acesso às ações educativas influenciam diretamente os resultados observados. Essa heterogeneidade reforça a necessidade de estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de dialogar com os diferentes perfis sociais presentes na cidade olímpica.

Os resultados também evidenciam que a educação ambiental, isoladamente, não é suficiente para resolver os problemas socioambientais enfrentados pela comunidade. A ausência de infraestrutura adequada e de políticas públicas efetivas limita o alcance das ações educativas, gerando frustração entre os moradores que, apesar de mais conscientes, encontram dificuldades para transformar a realidade local. Essa constatação reforça a análise de Jacobi (2003), ao afirmar que a educação ambiental deve estar articulada a processos de gestão democrática e políticas públicas inclusivas.

Nesse sentido, a discussão dos resultados aponta para a necessidade de integrar o ensino da educação ambiental a programas mais amplos de desenvolvimento urbano sustentável. A articulação entre escola, comunidade e poder público mostra-se fundamental para potencializar os impactos das ações educativas e promover transformações estruturais no território. A educação ambiental deve ser compreendida como parte de um processo contínuo de construção social, e não como uma solução isolada para problemas complexos.

Os dados obtidos por meio das entrevistas e da observação direta revelam que a percepção socioambiental dos moradores da cidade olímpica

está fortemente relacionada às condições históricas de ocupação do bairro e à precariedade da infraestrutura urbana. A maioria dos entrevistados reconhece a existência de problemas ambientais recorrentes, destacando o descarte inadequado de resíduos sólidos, a inexistência de saneamento básico eficiente, a poluição de canais e áreas alagadas e a ausência de espaços públicos ambientalmente qualificados.

Esses resultados reforçam a compreensão de que os problemas ambientais urbanos não se apresentam de forma isolada, mas estão intrinsecamente associados às desigualdades sociais e territoriais. Conforme argumenta Acselrad (2004), a injustiça ambiental manifesta-se quando determinados grupos sociais passam a conviver de maneira desproporcional com riscos ambientais, situação comum em áreas periféricas das grandes cidades Brasileiras.

Observou-se, entretanto, uma diferença significativa na percepção ambiental entre moradores que participaram de ações de educação ambiental e aqueles que não tiveram acesso a essas iniciativas. Os primeiros demonstraram uma compreensão mais ampla e crítica dos problemas ambientais, associando-os à ausência de políticas públicas, ao crescimento urbano desordenado e à negligência do poder público. Já os demais tendem a atribuir a degradação ambiental exclusivamente a comportamentos individuais da própria comunidade, como o descarte irregular de lixo.

Essa diferença evidencia o papel da educação ambiental como mediadora da construção do pensamento crítico, conforme defendido por Guimarães (2004), ao afirmar que a educação ambiental crítica contribui para desnaturalizar a degradação ambiental e revelar suas causas estruturais. Assim, os resultados indicam que o ensino da educação ambiental amplia a capacidade dos sujeitos de interpretar sua realidade socioambiental de forma mais complexa e contextualizada.

No ambiente escolar, os resultados apontam que a educação ambiental tem sido trabalhada, majoritariamente, de forma interdisciplinar, ainda que com limitações. Professores relataram que temas ambientais são abordados principalmente nas disciplinas de ciências e geografia, por meio de projetos pedagógicos voltados à reciclagem, ao cuidado com o espaço escolar e à discussão de problemas ambientais do bairro.

Os estudantes demonstraram maior engajamento quando as atividades educativas estavam diretamente relacionadas à realidade da cidade olímpica. Projetos que envolviam o mapeamento de pontos de descarte irregular de lixo, debates sobre enchentes e ações de limpeza comunitária mostraram-se mais eficazes na promoção da aprendizagem significativa. Esses achados corroboram a perspectiva freireana, segundo a qual a educação deve partir da realidade concreta dos educandos para promover processos de conscientização e transformação social (Freire, 1996).

A análise das práticas pedagógicas evidenciou que o ensino da educação ambiental contribui para o desenvolvimento de atitudes mais responsáveis entre os estudantes, como o cuidado com os espaços coletivos e a adoção de práticas sustentáveis no cotidiano. Muitos alunos relataram que passaram a orientar familiares e vizinhos sobre a importância do descarte correto de resíduos, demonstrando que a escola atua como um polo difusor de conhecimentos ambientais na comunidade.

Entretanto, também foram identificadas fragilidades no ensino da educação ambiental no contexto escolar, especialmente relacionadas à falta de formação continuada dos docentes e à ausência de materiais didáticos adequados. Essas limitações comprometem a consolidação de práticas pedagógicas mais críticas e permanentes, conforme aponta Loureiro (2012), ao destacar que a educação ambiental não deve se restringir a ações pontuais ou comemorativas, mas integrar de forma transversal o projeto pedagógico das instituições de ensino.

As ações de educação ambiental desenvolvidas em espaços não formais, como associações comunitárias, projetos sociais e iniciativas de lideranças locais, revelaram impactos significativos na mobilização da comunidade da cidade olímpica. Moradores envolvidos nessas ações demonstraram maior disposição para participar de reuniões comunitárias, mutirões de limpeza e reivindicações junto ao poder público por melhorias na infraestrutura urbana.

Os resultados deste estudo evidenciam que o ensino da educação ambiental na cidade olímpica possui um potencial significativo para promover mudanças na percepção ambiental, no comportamento cotidiano e na participação co-

munitária. Contudo, esses impactos são condicionados por fatores estruturais, institucionais e políticos que limitam o alcance das ações educativas.

A ausência de políticas públicas permanentes, a descontinuidade dos projetos e a precariedade da infraestrutura urbana configuram desafios importantes para a consolidação da educação ambiental no território. Conforme loureiro (2012), a superação desses limites exige a articulação entre educação, políticas públicas e participação social, de modo a promover transformações mais profundas e duradouras.

Assim, a discussão dos resultados aponta para a necessidade de fortalecer o ensino da educação ambiental como política pública estruturante, integrada às estratégias de desenvolvimento urbano sustentável. A experiência da cidade olímpica evidencia que a educação ambiental, quando crítica, participativa e contextualizada, constitui um instrumento fundamental para a promoção da justiça ambiental, da cidadania e da melhoria da qualidade de vida em comunidades urbanas periféricas.

Por fim, os resultados deste estudo evidenciam que o ensino da educação ambiental na cidade olímpica possui um potencial significativo para promover mudanças na percepção ambiental, no comportamento cotidiano e na participação comunitária. Contudo, para que esses impactos sejam ampliados e sustentáveis, torna-se indispensável o fortalecimento de políticas públicas permanentes, a valorização da educação ambiental crítica e a participação ativa da comunidade na construção de soluções socioambientais. Assim, a educação ambiental reafirma-se como um instrumento essencial para a promoção da justiça ambiental e da cidadania em contextos urbanos periféricos.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar os impactos do ensino da educação ambiental na comunidade da cidade olímpica, em são luís do maranhão, considerando suas contribuições para a conscientização ambiental, a mudança de atitudes e o fortalecimento da participação comunitária. A partir dos resultados obtidos, foi possível constatar que a educação ambiental desempenha um papel relevante na construção de uma percepção crítica dos problemas

socioambientais locais, especialmente quando desenvolvida de forma contextualizada, participativa e articulada à realidade vivenciada pela população.

Os achados evidenciam que o ensino da educação ambiental contribui para ampliar o entendimento dos moradores acerca das causas estruturais da degradação ambiental, superando visões reducionistas que atribuem os problemas exclusivamente a comportamentos individuais. A participação em ações educativas favoreceu o reconhecimento das relações entre desigualdade social, ausência de políticas públicas e injustiça ambiental, reforçando o caráter emancipador da educação ambiental crítica, conforme apontado por autores de referência na área.

No âmbito escolar, os resultados indicam que a educação ambiental, quando integrada às práticas pedagógicas e desenvolvida de maneira interdisciplinar, potencializa a formação de sujeitos mais conscientes e comprometidos com o cuidado ambiental. Observou-se que estudantes atuam como agentes multiplicadores de conhecimentos, levando reflexões e práticas sustentáveis para o ambiente familiar e comunitário, o que amplia o alcance das ações educativas para além dos espaços formais de ensino.

As ações desenvolvidas em espaços não formais mostraram-se igualmente relevantes, sobretudo no que se refere à mobilização social e ao fortalecimento da participação comunitária. A educação ambiental, nesses contextos, contribuiu para o estímulo à organização coletiva, à valorização dos saberes locais e ao engajamento da população na reivindicação de direitos socioambientais. Tais resultados reforçam a compreensão da educação ambiental como prática social contínua, capaz de fomentar a cidadania e o empoderamento comunitário.

Entretanto, a pesquisa também revelou limitações significativas que impactam a efetividade e a continuidade das ações de educação ambiental na cidade olímpica. A descontinuidade de projetos, a dependência de iniciativas pontuais e a fragilidade do apoio institucional comprometem a consolidação de uma cultura ambiental mais sólida no território. Além disso, a precariedade da infraestrutura urbana e a ausência de políticas públicas consistentes

limitam a adoção de práticas sustentáveis no cotidiano, mesmo entre moradores mais conscientes.

No que se refere às limitações do estudo, destaca-se o recorte espacial e temporal da pesquisa, restrita à comunidade da cidade olímpica, o que não permite generalizações para outras realidades urbanas sem as devidas contextualizações. Ademais, a abordagem qualitativa, embora adequada aos objetivos propostos, baseia-se nas percepções dos sujeitos pesquisados, podendo refletir visões parciais da realidade. A ampliação do número de participantes e a incorporação de métodos quantitativos poderiam enriquecer análises futuras.

Diante dessas limitações, recomenda-se que estudos futuros aprofundem a investigação sobre os impactos de longo prazo da educação ambiental em comunidades urbanas periféricas, incorporando indicadores quantitativos e comparações entre diferentes territórios. Sugere-se, ainda, a análise mais detalhada do papel do poder público na articulação entre educação ambiental, políticas urbanas e justiça ambiental, bem como a avaliação da efetividade de programas institucionais voltados à sustentabilidade urbana.

No campo das políticas públicas, os resultados apontam para a necessidade de fortalecer a educação ambiental como política permanente, integrada aos sistemas de ensino e às estratégias de desenvolvimento urbano sustentável. Recomenda-se a ampliação de investimentos em formação continuada de educadores, o apoio institucional a iniciativas comunitárias e a criação de espaços de diálogo entre escola, comunidade e poder público, de modo a potencializar os impactos das ações educativas.

Por fim, conclui-se que o ensino da educação ambiental, quando fundamentado em uma abordagem crítica, participativa e contextualizada, constitui um instrumento essencial para a promoção da justiça ambiental, da cidadania e da melhoria da qualidade de vida em comunidades urbanas periféricas. A experiência da cidade olímpica evidencia que a educação ambiental, embora não seja capaz de resolver isoladamente os problemas socioambientais, desempenha um papel estratégico na construção de sujeitos conscientes e na mobilização coletiva por transformações sociais e ambientais mais justas e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 9, p. 9–20, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

Brasil. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: no consenso um embate?** 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189–205, mar. 2003.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233–250, maio/ago. 2005.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental e movimentos sociais: formação, práxis e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CAPÍTULO 22

ARTE E SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO CRÍTICA

Ana Cláudia Barin

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-T

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, ambientais e culturais que caracterizam a contemporaneidade colocam à educação o desafio de repensar práticas pedagógicas capazes de dialogar com a complexidade do mundo atual. Nesse cenário, o ensino não pode restringir-se à mera transmissão de conteúdos, mas deve promover experiências formativas que articulem conhecimento, sensibilidade, ética e criticidade. A educação artística, em especial, apresenta-se como campo privilegiado para esse movimento, ao possibilitar processos de criação, reflexão e leitura crítica da realidade, favorecendo a formação de sujeitos atentos às dimensões estéticas, sociais e políticas da vida em sociedade.

Este texto tem como objetivo apresentar e analisar uma experiência pedagógica desenvolvida no Ensino Fundamental I, com turmas do 5º ano, que articula arte e sustentabilidade a partir da produção do artista Brasileiro Vik Muniz. A proposta insere-se em uma perspectiva de ensino que valoriza metodologias ativas, a interdisciplinaridade e a construção coletiva do conhecimento, em consonância com debates contemporâneos que compreendem a educação como processo formativo integral, comprometido com a transformação social.

A prática pedagógica apresentada fundamenta-se na compreensão do ensino como prática social e política, concepção amplamente defendida por Paulo Freire. Para o autor, educar implica reconhecer os sujeitos como históricos e inacabados, capazes de intervir criticamente no mundo. Ao afirmar que

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar caminhos para a sua própria construção e desenvolvimento, (FREIRE, 1996), Freire reforça a necessidade de práticas educativas que promovam a autonomia intelectual, o diálogo e a problematização da realidade. Essa perspectiva é aprofundada em sua defesa de uma educação problematizadora, na qual o conhecimento emerge da leitura crítica do contexto vivido e da ação reflexiva dos educandos sobre esse contexto (FREIRE, 2011).

Essa concepção manifesta-se na proposta ao deslocar o estudante da posição de receptor passivo para o papel de sujeito ativo do processo de aprendizagem. Ao investigar a obra de Vik Muniz, pesquisar conceitos relacionados à sustentabilidade e criar produções artísticas a partir de materiais recicláveis, os alunos constroem conhecimentos ancorados em sua realidade social e ambiental, exercitando a reflexão crítica sobre consumo, descarte e responsabilidade coletiva. A produção artística de Muniz, marcada pela ressignificação de materiais ordinários e resíduos, evidencia que a arte pode emergir do cotidiano e provocar questionamentos sobre valor, exclusão e modos de vida, ampliando as possibilidades de leitura do mundo por meio da experiência estética.

Desse modo, o diálogo entre o pensamento pedagógico freireano e a obra de Vik Muniz, entre outros autores, sustenta a proposta apresentada, ao articular educação crítica e arte contemporânea como caminhos potentes para a formação de sujeitos sensíveis, reflexivos e socialmente comprometidos. Ao integrar criação artística, investigação e reflexão sobre questões ambientais, esta escrita busca contribuir para o fortalecimento de abordagens pedagógicas plurais e propositivas, alinhadas à perspectiva de múltiplos olhares sobre o ensino e a aprendizagem na contemporaneidade.

ARTE COMO LINGUAGEM DE CONHECIMENTO: CRIAÇÃO, LEITURA E CONTEXTO

No campo do ensino das Artes Visuais, a experiência pedagógica desenvolvida dialoga de maneira consistente com as contribuições da autora Ana Mae Barbosa, cuja reflexão teórica compreende a arte como área de conhecimento fundamental para a formação humana. Ao defender que o ensino de

arte deve articular de forma indissociável o fazer artístico, a apreciação e a contextualização histórica e cultural, a autora reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam não apenas a expressão, mas também a leitura crítica e a produção de sentidos. Nessa perspectiva, a arte na educação tem como finalidade desenvolver a percepção, a imaginação e a capacidade crítica dos estudantes (BARBOSA, 2010).

Essa compreensão orientou a prática pedagógica ao reconhecer os estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, capazes de interpretar imagens, estabelecer relações com o contexto social e produzir conhecimentos a partir de experiências estéticas significativas. A leitura de imagens foi compreendida como um exercício que ultrapassa a observação formal, envolvendo análise, interpretação e reflexão crítica diante da cultura visual contemporânea, cada vez mais presente e importante no cotidiano escolar.

O fazer artístico assumiu caráter investigativo e experimental, ao possibilitar a criação coletiva de obras a partir do uso de materiais recicláveis e alternativos. Esse processo aproximou os estudantes de procedimentos característicos da arte contemporânea, nos quais a escolha dos materiais, dos suportes e das estratégias visuais integra a construção poética da obra. Ao vivenciarem essas práticas, os alunos do 5º ano ampliaram sua compreensão sobre o que pode ser considerado arte, questionando padrões estéticos tradicionais e atribuindo novos significados aos materiais do cotidiano, em consonância com a defesa de práticas pedagógicas abertas à experimentação e à problematização (BARBOSA, 2011).

A dimensão da apreciação foi aprofundada por meio do contato com a produção do artista Vik Muniz, cuja obra provoca reflexões sobre valor, consumo e ressignificação de materiais. Ao analisar suas produções, os estudantes foram convidados a desenvolver um olhar atento e crítico, compreendendo que a arte pode emergir de resíduos e objetos descartados, assumindo forte dimensão simbólica e social. Essa experiência contribuiu para ampliar o repertório estético dos alunos e para fortalecer a compreensão da arte como prática cultural situada e carregada de significados.

A contextualização ocorreu de forma integrada às demais dimensões, ao relacionar arte contemporânea, consumo, resíduos e sustentabilidade. Essa articulação permitiu que os estudantes compreendessem a produção artística como fenômeno histórico e social, vinculado aos modos de vida e aos desafios do tempo presente. Ao conectar a criação artística a questões ambientais, a prática favoreceu a construção de aprendizagens significativas e socialmente comprometidas, reafirmando a importância de um ensino de arte que dialogue com a realidade dos alunos e com as problemáticas contemporâneas (BARBOSA, 2011).

Dessa forma, a Abordagem Triangular mostrou-se um fundamento pedagógico potente para a organização do trabalho pedagógico, ao integrar criação, apreciação e contextualização em um processo formativo amplo. Arte foi compreendida como linguagem de conhecimento, investigação e reflexão crítica, superando uma visão restrita que a limita à expressão espontânea ou à atividade recreativa. Ao articular teoria e prática, a experiência reafirma o ensino de arte como espaço privilegiado para a formação estética, ética e crítica dos estudantes, em consonância com as demandas educacionais da contemporaneidade.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E SUSTENTABILIDADE

No âmbito da educação ambiental, a prática pedagógica desenvolvida aproxima-se das reflexões de Moacir Gadotti, que compreende a sustentabilidade não apenas como um tema transversal, mas como um princípio educativo estruturante. Para o autor, educar para a sustentabilidade implica repensar as relações entre seres humanos, natureza e sociedade, superando abordagens fragmentadas e pontuais. Nessa perspectiva, educar para a sustentabilidade é pensar na transformação da relação do ser humano com a natureza e com todos os outros que os cercam (GADOTTI, 2009), o que exige práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, ambiental e ética.

Essa concepção amplia o entendimento da educação ambiental ao vinculá-la a um projeto formativo mais amplo, que Gadotti denomina de pedagogia da Terra, orientada para a construção de novos modos de viver, produzir e

consumir. Ao afirmar uma educação pela sustentabilidade é educar a si e aos demais para mudar o modelo civilizatório (GADOTTI, 2009), o autor reforça a necessidade de uma educação crítica, capaz de questionar os padrões hegemônicos de desenvolvimento e promover atitudes responsáveis e solidárias. A prática apresentada dialoga com essa perspectiva ao compreender a sustentabilidade como eixo articulador do processo educativo, e não como atividade isolada ou comemorativa.

Nesse contexto, a arte assume papel fundamental como mediadora sensível do processo formativo. Ao trabalhar com materiais recicláveis e resíduos, a experiência pedagógica mobilizou não apenas conhecimentos conceituais sobre sustentabilidade, mas também afetos, valores e atitudes, favorecendo a construção de aprendizagens significativas. A dimensão estética da arte possibilitou aos estudantes vivenciar a sustentabilidade de forma concreta e sensível, ampliando o alcance da educação ambiental crítica.

Essa abordagem encontra ressonância nas contribuições de Isabel Cristina de Moura Carvalho, que compreende a educação ambiental como um processo de formação do sujeito ecológico. Para a autora, trata-se de promover experiências educativas que articulem conhecimento, sensibilidade e ação, permitindo que os sujeitos se reconheçam como parte integrante da natureza e corresponsáveis por sua preservação. A educação ambiental, nessa perspectiva, não se limita à transmissão de informações, mas envolve a construção de identidades, valores e práticas comprometidas com o cuidado ambiental.

A prática descrita promoveu essa articulação ao estimular a reflexão crítica sobre resíduos e consumo, o contato sensorial com materiais reutilizados e a expressão artística como forma de posicionamento diante das questões ambientais. Ao integrar criação artística e reflexão socioambiental, a proposta favoreceu a constituição de experiências educativas que dialogam com o cotidiano dos estudantes e contribuem para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e eticamente comprometidos com a sustentabilidade.

Dessa forma, ao articular as contribuições de Moacir Gadotti e Isabel Carvalho, a experiência pedagógica reafirma a importância de uma educação

ambiental crítica, integrada ao currículo e mediada por práticas artísticas, capaz de promover não apenas a conscientização, mas também a transformação das relações entre sociedade e natureza.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência pedagógica desenvolvida evidenciou resultados significativos no processo de aprendizagem dos estudantes, especialmente quando analisada à luz das seis dimensões do conhecimento propostas pela BNCC: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Ao longo das atividades, observou-se um aumento expressivo do envolvimento dos alunos, tanto nas etapas de pesquisa e planejamento quanto nos momentos de criação coletiva, revelando maior autonomia, iniciativa e participação ativa no processo educativo.

No que se refere à criação, os estudantes demonstraram capacidade de elaborar propostas visuais próprias, articulando ideias individuais e coletivas na construção das obras. A dimensão da crítica manifestou-se nas discussões sobre consumo, descarte de resíduos e sustentabilidade, bem como na análise das obras do artista de referência e das produções dos colegas. Já a estesia esteve presente na exploração sensorial dos materiais reutilizados, permitindo que os alunos experimentassem diferentes texturas, formas e possibilidades expressivas, ampliando sua sensibilidade estética.

A expressão ocorreu de forma significativa por meio da materialização das ideias em produções artísticas, nas quais os estudantes comunicaram percepções, sentimentos e posicionamentos diante das questões ambientais trabalhadas. A fruição foi potencializada no momento da exposição final, quando as obras foram apreciadas pela comunidade escolar, possibilitando múltiplas leituras e interpretações. Por fim, a reflexão permeou todo o processo, tanto na avaliação das escolhas realizadas durante a criação quanto na análise do impacto das produções e das aprendizagens construídas.

Observou-se, ainda, o fortalecimento da consciência ambiental dos alunos, evidenciado nas falas, nas escolhas dos materiais e nas temáticas abordadas nas obras. A utilização de resíduos e materiais recicláveis favoreceu a

problematização dos hábitos de consumo e estimulou uma postura mais crítica e responsável em relação ao meio ambiente. A exposição dos trabalhos consolidou esse percurso formativo, ao promover a socialização das aprendizagens e o diálogo entre alunos, professores e comunidade, ampliando o alcance educativo da proposta.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados reafirmam o potencial das metodologias ativas e interdisciplinares no Ensino Fundamental, evidenciando a arte como campo privilegiado para a integração entre teoria, prática e reflexão crítica. A experiência demonstrou que a articulação entre arte e sustentabilidade contribui para aprendizagens significativas, sensíveis e contextualizadas, fortalecendo a formação integral dos estudantes.

Na sequência, apresentam-se registros visuais das produções desenvolvidas pelos alunos, que ilustram os processos criativos, as escolhas estéticas e os sentidos construídos ao longo da experiência pedagógica, constituindo parte fundamental da análise e da compreensão dos resultados alcançados.

Figura 1: Produção dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 2: Produção dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 3: Produção dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 4: Produção dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 5: Produção dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

CONCLUSÃO

A experiência apresentada neste capítulo evidencia que o ensino de arte, quando articulado a temas contemporâneos como a sustentabilidade, pode contribuir de forma significativa para a formação integral dos estudantes. Ao integrar criação artística, reflexão crítica e problematização de ques-

tões socioambientais, a prática reafirma o potencial das Artes Visuais como campo de conhecimento capaz de mobilizar saberes cognitivos, sensíveis, éticos e sociais no contexto escolar.

O diálogo estabelecido com os referenciais teóricos de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Moacir Gadotti e Isabel Cristina de Moura Carvalho evidencia a convergência entre educação crítica, ensino de arte e educação ambiental. A perspectiva freireana sustenta a compreensão do ensino como prática social e política, orientada para a autonomia e a consciência crítica; a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa fundamenta o ensino de arte como processo que articula fazer, apreciação e contextualização; as contribuições de Gadotti reforçam a sustentabilidade como princípio educativo comprometido com a transformação das relações entre sociedade e natureza; e as reflexões de Isabel Carvalho ampliam esse debate ao compreender a educação ambiental como formação do sujeito ecológico, integrando conhecimento, sensibilidade e ação.

Nesse sentido, a proposta pedagógica analisada reafirma a arte como linguagem potente para a construção do conhecimento e para a leitura crítica da realidade, possibilitando que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos, criativos e corresponsáveis pelo mundo em que vivem. Ao valorizar metodologias ativas, trabalho coletivo e interdisciplinaridade, a experiência contribui para ampliar as possibilidades de ensino no Ensino Fundamental, fortalecendo práticas pedagógicas que dialogam com os desafios da contemporaneidade.

Inserida no debate mais amplo sobre ensino e educação, esta experiência reafirma a necessidade de práticas pedagógicas plurais, contextualizadas e socialmente comprometidas, capazes de promover aprendizagens significativas e de formar sujeitos críticos, sensíveis e participativos. Assim, o ensino de arte, articulado à sustentabilidade, consolida-se como espaço privilegiado de reflexão, criação e transformação no contexto educacional atual.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

MUNIZ, Vik Muniz. **Reflex: Vik Muniz de A a Z**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

CAPÍTULO 23

RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO CRÍTICO E ATITUDE EM RELAÇÃO À PESQUISA EM ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Mateo Dolores Perez Vasquez

Eddy Hugo Arias Borda

Julio César Sáenz Avila

Medalit Nieves Salcedo Rodríguez

Katia Vigo Ingar

Doi: 10.48209/978-65-5417-682-U

INTRODUÇÃO

O pensamento crítico é considerado uma das competências fundamentais no ensino superior contemporâneo, devido ao seu papel na aprendizagem profunda, na resolução de problemas complexos e na formação de profissionais capazes de analisar informações de maneira rigorosa. Essa habilidade envolve a capacidade de examinar evidências, avaliar argumentos, questionar pressupostos e formular julgamentos fundamentados em diferentes contextos acadêmicos e sociais. No contexto universitário, o pensamento crítico está relacionado a processos cognitivos como análise, raciocínio e avaliação de informações, os quais favorecem uma aprendizagem reflexiva e significativa (ALBISUA et al., 2018; MORANCHO, 2024; SARVARY; SCHMIDT, 2026).

Pesquisas anteriores indicam que o desenvolvimento do pensamento crítico promove abordagens de aprendizagem profunda, uma vez que estimula os estudantes a interagir ativamente com os conteúdos acadêmicos e a compreendê-los além da memorização superficial (AL-MUBAID et al., 2016). Essa competência também é essencial para enfrentar problemas complexos e gerar soluções inovadoras em contextos profissionais que exigem análise multidimensional e tomada de decisão fundamentada (LEÃO; FERREIRA, 2023). Assim, o fortalecimento do pensamento crítico constitui um objetivo

central da formação universitária, ao contribuir tanto para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes quanto para sua preparação frente aos desafios do ambiente profissional.

Paralelamente, a atitude em relação à pesquisa representa um componente relevante na formação universitária, pois influencia a motivação acadêmica, a participação em atividades científicas e o desenvolvimento de competências investigativas. Estudantes que apresentam atitudes favoráveis à pesquisa tendem a se envolver com maior interesse em processos de aprendizagem baseados na investigação, favorecendo o desenvolvimento de habilidades científicas e a produção de conhecimento (ENRIQUEZ-GAVILAN et al., 2025).

A literatura também indica que estudantes com percepções positivas sobre a pesquisa apresentam maior probabilidade de participar de seminários, projetos ou atividades investigativas, especialmente quando percebem essas experiências como parte valiosa de sua formação profissional (ECHIVERRI et al., 2020; LI ECHIVERRI et al., 2020). Além disso, atitudes positivas em relação à pesquisa estão associadas ao desenvolvimento de habilidades metodológicas, como a formulação de problemas científicos, a análise de informações e a interpretação de resultados (MENESES et al., 2025). Nesse sentido, promover atitudes positivas em relação à pesquisa é essencial para fortalecer a formação científica dos estudantes universitários e contribuir para o desenvolvimento de profissionais capazes de produzir e aplicar conhecimento baseado em evidências (BARRIOS-GONZÁLEZ et al., 2025).

A literatura acadêmica também tem abordado a relação teórica entre o pensamento crítico e a atitude em relação à pesquisa. Em particular, tem sido identificada uma correlação positiva entre essas variáveis, indicando que estudantes com maiores capacidades de análise, avaliação de evidências e raciocínio reflexivo tendem a apresentar atitudes mais favoráveis à pesquisa (LANDA-BLANCO; CORTÉS-RAMOS, 2021; ODACI; ERZEN, 2021).

Nesse contexto, as habilidades analíticas permitem interpretar informações, questionar argumentos e compreender melhor os processos de produção do conhecimento científico (ODACI; ERZEN, 2021; TRUJILLO VALDIVIEZO et al., 2022). Além disso, competências de argumentação e reflexão meta-

cognitiva facilitam a abordagem sistemática de problemas científicos e fortalecem o engajamento com a pesquisa acadêmica (BERESTOVA et al., 2022). Assim, o desenvolvimento do pensamento crítico constitui um elemento-chave para promover atitudes investigativas positivas no ensino superior.

Apesar do crescente interesse por essas variáveis no ensino superior, ainda existem lacunas na literatura científica que limitam a compreensão dessa relação em diferentes contextos educacionais. Grande parte das pesquisas tem sido desenvolvida em países ocidentais e em contextos anglo-saxões, enquanto estudos realizados na América Latina permanecem relativamente escassos (GUZMÁN-VALENZUELA et al., 2023). Além disso, muitos trabalhos têm se concentrado em instituições específicas ou amostras limitadas, havendo pouca evidência empírica que analise essa relação em universidades públicas latino-americanas, onde as condições institucionais, os recursos acadêmicos e as trajetórias educacionais dos estudantes podem diferir significativamente das universidades privadas (CALIZAYA-LÓPEZ et al., 2023; CAMPOS-UGAZ et al., 2023).

Nesse contexto, o objetivo deste estudo foi determinar a relação entre o pensamento crítico e a atitude em relação à pesquisa em estudantes de engenharia de uma universidade peruana. Analisar essa relação é relevante, uma vez que a instituição estudada representa um contexto significativo dentro do sistema público de ensino superior peruano. A investigação dessas variáveis permite gerar evidência empírica que contribui para compreender como se desenvolvem as competências críticas e investigativas em universidades públicas do país, fornecendo subsídios para o delineamento de estratégias educacionais voltadas ao fortalecimento da formação científica dos estudantes e à ampliação do conhecimento disponível sobre essa temática.

METODOLOGIA

O estudo adotou uma abordagem quantitativa com delineamento correlacional de corte transversal. Esse tipo de delineamento permitiu analisar a relação entre o pensamento crítico e a atitude em relação à pesquisa em um momento específico do período acadêmico, sem intervenção experimental sobre as variáveis investigadas.

A população foi composta por 475 estudantes matriculados durante o semestre acadêmico 2025-A na Faculdade de Engenharia da Universidad Nacional del Callao. A seleção dos participantes foi realizada por meio de amostragem não probabilística de caráter voluntário. A amostra final foi composta por 275 estudantes que aceitaram participar do estudo e completaram os instrumentos aplicados.

O pensamento crítico foi avaliado por meio do Questionário de Pensamento Crítico CPC-2, desenvolvido para o contexto educacional (SANTIUSTE et al., 2001). Esse instrumento é composto por 30 itens organizados em duas dimensões: substantiva e dialógica. Os itens são respondidos em escala Likert de cinco pontos, permitindo estimar o nível de desenvolvimento do pensamento crítico em contextos acadêmicos. A consistência interna do instrumento foi avaliada por meio de um estudo piloto com 40 estudantes. A análise de confiabilidade foi realizada utilizando o coeficiente ômega de McDonald, obtendo-se $\omega = 0,739$, o que indica nível adequado de consistência interna. O instrumento também foi submetido à avaliação de conteúdo por três juízes especialistas, que analisaram a clareza, pertinência e coerência dos itens.

A atitude em relação à pesquisa foi medida por meio da Escala de Atitudes em relação à Pesquisa em sua versão revisada (EACIN-R), desenvolvida por Aldana de Becerra et al. (2020). Esse instrumento avalia a predisposição dos estudantes frente à atividade investigativa. A escala é composta por 28 itens distribuídos em três dimensões: valorização da pesquisa, desinteresse pela pesquisa e vocação investigativa. As respostas são registradas em escala Likert de cinco pontos, permitindo estimar o nível de atitude em relação à pesquisa. A confiabilidade do instrumento foi avaliada por meio de um estudo piloto com 40 estudantes. O coeficiente ômega de McDonald apresentou valor de $\omega = 0,812$, evidenciando adequada consistência interna. O instrumento também foi revisado por três juízes especialistas para verificação da validade de conteúdo.

Antes do início da coleta de dados, foi solicitada autorização às autoridades acadêmicas correspondentes. Os estudantes foram informados sobre os objetivos do estudo e convidados a participar de forma voluntária. A participação foi anônima e foi obtido o consentimento informado dos participantes. A

aplicação dos questionários ocorreu de forma presencial no ambiente universitário. Após a coleta, os dados foram registrados e organizados em planilhas do Microsoft Excel 2019 e, posteriormente, exportados para análise estatística no software IBM SPSS, versão 25.

A análise iniciou-se com uma etapa descritiva destinada a caracterizar os participantes e as variáveis do estudo, por meio do cálculo de frequências e porcentagens. Em seguida, avaliou-se a distribuição dos dados por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov. Os resultados apresentaram valores de significância inferiores a 0,05, indicando ausência de normalidade nas variáveis analisadas. Com base nesse resultado, optou-se pelo uso de procedimentos estatísticos não paramétricos. A relação entre pensamento crítico e atitude em relação à pesquisa foi avaliada por meio do coeficiente de correlação rho de Spearman, permitindo estimar a direção e a força da associação entre as variáveis, considerando nível de significância de $p < 0,05$.

Durante todas as etapas do estudo, foram respeitados os princípios éticos aplicáveis à pesquisa com seres humanos. Garantiu-se a participação voluntária, o anonimato dos estudantes e a confidencialidade das informações coletadas. Os dados obtidos foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas dos estudantes, observando-se uma leve predominância do sexo feminino (53,8 %) em relação ao masculino (46,2), bem como uma maior proporção de estudantes que conciliam estudos e trabalho (71,3 %). Esses resultados permitem caracterizar descritivamente a amostra analisada.

Tabela 1 – Características sociodemográficas da amostra

Variável	Categoria	N	%
Sexo	Mulher	148	53,8
	Homem	127	46,2
Situação laboral	Com trabalho	196	71,3
	Sem trabalho	79	28,7

Fonte: Autores.

Observa-se, na Tabela 2, predomínio do nível regular de pensamento crítico tanto no construto global (54,9 %) quanto nas dimensões substantiva (52,0 %) e dialógica (57,8 %). Esses resultados indicam que a maioria dos estudantes apresenta um desenvolvimento intermediário do pensamento crítico, evidenciando a presença de competências consolidadas, embora ainda passíveis de fortalecimento.

Tabela 2 – Níveis do pensamento crítico e de suas dimensões

Variável / Dimensão	Nível	N	%
Pensamento crítico	Alto	124	45,1
	Regular	151	54,9
Dimensão substantiva	Alto	132	48,0
	Regular	143	52,0
Dimensão dialógica	Alto	116	42,2
	Regular	159	57,8

Fonte: Autores.

Os resultados apresentados na Tabela 3 indicam predomínio do nível regular de atitude em relação à pesquisa (55,6 %), seguido pelos níveis alto (25,1 %) e baixo (19,3 %). Essa distribuição evidencia que a maioria dos estudantes apresenta uma postura intermediária frente à atividade investigativa, coexistindo com grupos que demonstram tanto atitudes favoráveis quanto desfavoráveis em relação à pesquisa.

Tabela 3 – Níveis de atitude em relação à pesquisa

Nível	N	%
Alto	69	25,1
Regular	153	55,6
Baixo	53	19,3

Fonte: Autores.

Os resultados do teste de normalidade de Kolmogorov–Smirnov apresentados na Tabela 4 indicam que todas as variáveis analisadas apresentam distribuição não normal, uma vez que os valores de significância foram inferiores a 0,05. Em função disso, adotaram-se procedimentos estatísticos não paramétricos para a análise inferencial, utilizando-se o coeficiente rho de Spearman para a avaliação das associações entre as variáveis.

Tabela 4 – Teste de normalidade das variáveis

Variável	Estatística	gl	p
Pensamento crítico	0,141	275	0,000
Atitude em relação à pesquisa	0,127	275	0,000
Dimensão dialógica	0,133	275	0,000
Dimensão substantiva	0,132	275	0,000

Fonte: Autores.

A análise de correlação realizada por meio do coeficiente rho de Spearman (ρ) evidenciou uma relação positiva, direta e estatisticamente significativa entre o pensamento crítico e a atitude em relação à pesquisa ($\rho = 0,615$; $p < 0,001$), conforme apresentado na Tabela 5. A magnitude do coeficiente indica uma correlação forte, sugerindo que níveis mais elevados de pensamento crítico estão associados a atitudes mais favoráveis em relação à pesquisa.

Tabela 5 – Correlação entre pensamento crítico e atitude em relação à pesquisa

Variável	ρ de Spearman	p-valor
Pensamento crítico – Atitude em relação à pesquisa	0,615	< 0,001

Nota. ρ = coeficiente rho de Spearman.

Fonte: Autores.

Conforme apresentado na Tabela 6, observam-se correlações positivas, diretas e estatisticamente significativas entre as dimensões do pensamento crítico e a atitude em relação à pesquisa. A dimensão substantiva apresentou uma correlação forte ($\rho = 0,611$), enquanto a dimensão dialógica evidenciou uma correlação moderada a forte ($\rho = 0,583$), indicando que níveis mais elevados de análise cognitiva e de interação argumentativa estão associados a atitudes mais favoráveis em relação à pesquisa.

Tabela 6 – Correlação entre as dimensões do pensamento crítico e a atitude em relação à pesquisa

Dimensão do pensamento crítico	ρ de Spearman	p-valor
Dimensão substantiva – Atitude em relação à pesquisa	0,611	< 0,001
Dimensão dialógica – Atitude em relação à pesquisa	0,583	< 0,001

Nota. ρ = coeficiente rho de Spearman.

Fonte: Autores.

Os resultados da prova U de Mann–Whitney indicaram diferenças estatisticamente significativas no pensamento crítico em função do sexo ($p = 0,006$), conforme apresentado na Tabela 7. A análise dos postos médios evidenciou escores mais elevados entre as mulheres em comparação aos homens. Entretanto, o tamanho do efeito estimado pela Probabilidade de Superioridade (PS = 0,40) indica magnitude pequena, sugerindo que, apesar da significância estatística, a relevância prática da diferença é limitada.

Tabela 7 – Diferenças no pensamento crítico segundo o sexo

Variável	Sexo	Posto médio	U	Z	p	PS
Pensamento crítico	Homem	123,70	7.582,000	-2,766	0,006	0,40
	Mulher	150,27				

Nota. PS = Probabilidade de Superioridade.

Fonte: Autores.

Os resultados da prova U de Mann–Whitney indicaram diferenças estatisticamente significativas na atitude em relação à pesquisa segundo o sexo ($p = 0,007$), conforme apresentado na Tabela 8. A análise dos postos médios mostrou escores mais elevados entre as mulheres em comparação aos homens. Entretanto, o tamanho do efeito estimado pela Probabilidade de Superioridade ($PS = 0,40$) indica magnitude pequena, sugerindo que, apesar da significância estatística, o impacto prático da diferença é limitado.

Tabela 8 – Diferenças na atitude em relação à pesquisa segundo o sexo

Variável	Sexo	Posto médio	U	Z	p	PS
Atitude em relação à pesquisa	Homem	123,95	7.613,500	-2,716	0,007	0,40
	Mulher	150,06				

Nota. PS = Probabilidade de Superioridade.

Fonte: Autores.

A presente pesquisa teve como objetivo determinar a relação entre o pensamento crítico e a atitude em relação à pesquisa em estudantes de uma universidade pública. Os resultados evidenciaram uma relação positiva, direta e estatisticamente significativa entre ambas as variáveis, com magnitude elevada, indicando que níveis mais altos de pensamento crítico estão associados a atitudes mais favoráveis à pesquisa. Esse achado sugere que as habilidades de análise, raciocínio, argumentação e avaliação de evidências fortalecem o desempenho cognitivo do estudante e se vinculam a uma maior disposição para se envolver em atividades investigativas.

Os achados do estudo são consistentes com a evidência empírica internacional. Landa-Blanco e Cortés-Ramos (2021) observaram que estudantes com níveis mais elevados de pensamento crítico apresentavam atitudes mais positivas em relação à pesquisa, além de maior satisfação com os cursos de investigação. Em outros contextos, a literatura também documenta que o pensamento crítico se relaciona com o desempenho acadêmico, a autoeficácia e a participação em experiências científicas, o que reforça seu papel como recurso formativo transversal (DEMIRDAG, 2019; LÓPEZ PADILLA et al., 2022). Dessa forma, a evidência internacional e regional converge com os resultados deste estudo ao indicar que o pensamento crítico e a atitude em relação à pesquisa tendem a se fortalecer conjuntamente.

Do ponto de vista teórico, essa relação pode ser explicada pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores associadas à compreensão e à prática do processo científico. A literatura sugere que o pensamento crítico aumenta a autoeficácia investigativa, uma vez que estudantes que analisam, comparam e avaliam informações com maior rigor tendem a confiar mais em sua capacidade de formular perguntas, revisar evidências e construir conhecimento (ODACI; ERZEN, 2021). Da mesma forma, abordagens construtivistas e estratégias de autorregulação metacognitiva demonstram efeitos positivos sobre a disposição para o pensamento crítico, favorecendo processos de aprendizagem ativa que também aumentam o interesse pela pesquisa (DÖKMECIOĞLU et al., 2022). Modelos de aprendizagem baseados na pesquisa reforçam essa lógica, pois ao envolver o estudante em processos de investigação promovem raciocínio analítico, tomada de decisões fundamentadas e apropriação do conhecimento científico (KURNIAWAN et al., 2021). Ademais, estratégias como aprendizagem cooperativa e outras metodologias ativas têm demonstrado melhorias em metacognição, pensamento crítico e resolução de problemas, competências estreitamente relacionadas à formação investigativa (DOMINGUEZ et al., 2025; SONG et al., 2025).

Essa relação também pode ser interpretada sob uma perspectiva psicológica e educacional. A literatura aponta que o pensamento crítico favorece atitudes mais positivas em relação à pesquisa, pois envolve processos de aná-

lise sistemática, avaliação rigorosa de informações e construção de argumentos fundamentados, todos essenciais para compreender e valorizar o trabalho científico. Estudantes com maior disposição para o pensamento crítico tendem a apresentar melhor compreensão dos processos investigativos e maior motivação para participar deles, uma vez que dispõem de recursos cognitivos que lhes permitem examinar a qualidade metodológica dos estudos, identificar vieses e avaliar a validade dos resultados (LÓPEZ PADILLA et al., 2022; NOGUEZ; NERI, 2019; MERINO-SOTO et al., 2025). Soma-se a isso o fato de que a argumentação e o raciocínio reflexivo constituem componentes centrais do pensamento crítico e se relacionam com a confiança do estudante para se engajar na atividade científica. Em contrapartida, variáveis como ansiedade em relação à pesquisa ou insegurança quanto às próprias habilidades podem atuar como barreiras ao desenvolvimento de atitudes investigativas positivas (HIDALGO BENITES et al., 2021; TÜMKAYA et al., 2009).

Um achado particularmente relevante do estudo é que ambas as dimensões do pensamento crítico, a substantiva e a dialógica, apresentaram associações positivas e significativas com a atitude em relação à pesquisa. A dimensão substantiva apresentou correlação forte, ligeiramente superior à dimensão dialógica, o que sugere que a capacidade de formular argumentos com base em razões e evidências está estreitamente relacionada a uma disposição investigativa favorável. Essa dimensão é central para a atividade científica, pois permite avaliar a solidez de diferentes posições, justificar proposições e analisar informações de maneira rigorosa (CANO-IGLESIAS; FRANCO-MARISCAL, 2022; JIMENEZ et al., 2021). Por sua vez, a dimensão dialógica também apresentou associação relevante, indicando que a capacidade de confrontar ideias, considerar perspectivas alternativas e participar de discussões argumentativas contribui para uma atitude mais aberta em relação à pesquisa. A literatura destaca que o diálogo acadêmico e o debate crítico fortalecem a avaliação equilibrada de argumentos e o pensamento reflexivo, ambos essenciais ao trabalho científico (KUHN, 2018; RAPANTA; IORDANOU, 2022).

No âmbito pedagógico, modelos que promovem comunidades de investigação, aprendizagem colaborativa e mentoria acadêmica potencializam a

presença cognitiva do estudante e seu engajamento com processos investigativos (YANG; MOHD, 2020; KUZEMBAYEVA et al., 2024). Sob essa perspectiva, o resultado do estudo expressa uma dinâmica formativa complexa na qual o pensamento crítico e a atitude em relação à pesquisa se desenvolvem conjuntamente em função das condições educacionais disponíveis.

Nesse sentido, as implicações educacionais do estudo são diretas. A associação elevada entre pensamento crítico e atitude em relação à pesquisa sugere que as universidades devem promover estratégias que fortaleçam ambas as competências de forma articulada. A literatura indica que metodologias ativas, como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, gamificação, debate acadêmico e aprendizagem baseada em pesquisa, favorecem a participação estudantil e estimulam processos de análise, argumentação e resolução de problemas (PASTORA et al., 2026; COHEN, 2018; KURNIAWAN et al., 2021). Também se observa que a incorporação precoce da formação investigativa no currículo, aliada à tutoria acadêmica e ao acompanhamento estruturado, pode fortalecer tanto as habilidades metodológicas quanto as disposições críticas em relação ao conhecimento (AYLAS; ALVAREZ, 2025; QUITADAMO et al., 2008; DULLOO et al., 2025).

Este estudo apresenta limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. O delineamento correlacional e transversal permite identificar associações, mas não estabelecer relações causais entre pensamento crítico e atitude em relação à pesquisa. Além disso, a amostra foi proveniente de uma única instituição e selecionada por meio de procedimento não probabilístico, o que limita a generalização dos achados para outros contextos universitários. O uso de instrumentos de autorrelato também introduz a possibilidade de vieses de desejabilidade social ou de percepção subjetiva.

Com base nesses resultados, pesquisas futuras devem avançar em diferentes direções. Primeiramente, recomenda-se o desenvolvimento de estudos longitudinais que permitam analisar a evolução do pensamento crítico e da atitude em relação à pesquisa ao longo da trajetória universitária. Em segundo lugar, torna-se pertinente avaliar o impacto de intervenções pedagógicas específicas sobre ambas as variáveis, a fim de identificar estratégias mais eficazes

para seu fortalecimento conjunto. Por fim, sugere-se explorar variáveis mediadoras ou moderadoras, como autoeficácia, motivação acadêmica, apoio docente e experiência prévia em pesquisa, com o objetivo de compreender com maior precisão os mecanismos que explicam essa associação.

CONCLUSÃO

Conclui-se que existe uma relação positiva, direta e estatisticamente significativa entre o pensamento crítico e a atitude em relação à pesquisa em estudantes de uma universidade pública peruana, evidenciando-se que níveis mais elevados de habilidades de análise, raciocínio e avaliação de evidências estão associados a atitudes mais favoráveis à atividade investigativa. A magnitude forte da correlação encontrada indica que ambas as variáveis estão estreitamente vinculadas no processo formativo universitário, sugerindo que o desenvolvimento do pensamento crítico constitui um fator relevante para fortalecer a disposição dos estudantes em relação à pesquisa acadêmica. Esses resultados confirmam que as competências cognitivas associadas ao pensamento crítico não apenas favorecem o processamento da informação e a argumentação acadêmica, mas também se relacionam com uma maior valorização e engajamento nos processos de produção do conhecimento científico.

Nesse sentido, os achados sugerem a necessidade de promover metodologias educacionais que integrem o desenvolvimento do pensamento crítico com a formação investigativa, favorecendo ambientes acadêmicos que estimulem a análise reflexiva, a argumentação fundamentada e a participação dos estudantes em atividades científicas como parte de sua formação profissional.

REFERÊNCIAS

ALDANA DE BECERRA, G. M. et al. Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN): evaluación de sus propiedades psicométricas en una muestra colombiana. CES Psicología, v. 13, p. 89-103, 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802020000100089

AL-MUBAID, H.; ABUKMAIL, A.; BETTAYEB, S. Empowering deep thinking to support critical thinking in teaching and learning. In: PROCEEDINGS OF THE ACM SIGMIS CONFERENCE ON COMPUTERS AND PEOPLE RESEARCH, 2016. p. 69–75. DOI: <https://doi.org/10.1145/2890602.2890606>

ALBISUA, M. J. B. et al. Critical thinking from the perspective of university teachers. *Estudios Pedagógicos*, v. 44, n. 1, p. 89-113, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>

AYLAS, C. L. W.; ALVAREZ, P. B. Development of research competences in undergraduate students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, v. 14, n. 6, p. 4928-4936, 2025. DOI: <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i6.33724>

BARRIOS-GONZÁLEZ, E. E. et al. Attitude toward research in nursing interns and medical specialty residents in a pediatric hospital in Mexico. *Nursing Forum*, v. 2025, n. 1, 5693856, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1155/nuf/5693856>

BERESTOVA, A. et al. Academic motivation as a predictor of the development of critical thinking in students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, v. 14, n. 3, p. 1041-1054, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2021-0081>

CALIZAYA-LÓPEZ, J. et al. Affective, cognitive, and behavioral attitudes towards research in Peruvian university students. *International Journal of Membrane Science and Technology*, v. 10, n. 2, p. 446-452, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15379/ijmst.v10i2.1215>

CAMPOS-UGAZ, O. A. et al. Attitude towards scientific research in Peruvian students of communication sciences. *Journal of Law and Sustainable Development*, v. 11, n. 5, e01176, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55908/SDGS.V11i5.1176>

CANO-IGLESIAS, M. J.; FRANCO-MARISCAL, A. J. A preliminary study on perceptions of critical thinking skills in undergraduate and graduate engineers. In: *NEW PERSPECTIVES IN SCIENCE EDUCATION CONFERENCE*, 11., 2022. Disponível em: <https://conference.pixel-online.net/files/npse/ed0011/FP/4484-ENGE5460-FP-NPSE11.pdf>

COHEN, C. Z. Applying dialogic pedagogy: a case study of discussion-based teaching. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5040/9781666984712>

DEMIRDAG, S. Critical thinking as a predictor of self-esteem of university students. *Alberta Journal of Educational Research*, v. 65, n. 4, p. 305-319, 2019. DOI: <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v65i4.56587>

DÖKMECIOĞLU, B.; TAS, Y.; YERDELEN, S. Predicting students' critical thinking dispositions in science. *Educational Studies*, v. 48, n. 6, p. 809-826, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1833838>

DOMINGUEZ, C. et al. The effects of cooperative learning on metacognition and critical thinking dispositions. *Communications in Computer and Information Science*, 2025.

DULLOO, P.; AMIT, S.; VEDI, N. Research training in physiology course. *Advances in Physiology Education*, v. 49, n. 4, p. 955-959, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1152/advan.00118.2025>

ECHIVERRI, L. L.; CHEN, W.; WANG, X. Factors that shape university students' attitudes towards academic research. In: *HIGHER EDUCATION ADVANCES CONFERENCE*, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4995/HEAd20.2020.11175>

ENRIQUEZ-GAVILAN, N. et al. Attitude towards research in formative research among university students. *Seminars in Medical Writing and Education*, v. 4, 430, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56294/mw2025430>

GUZMÁN-VALENZUELA, C. et al. Investigating critical thinking in higher education in Latin America. *Critical Studies in Teaching and Learning*, v. 11, p. 71-99, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14426/cristal.v11iSI.624>

HIDALGO BENITES, L. E. et al. Classroom flipped in a virtual platform. *Campus Virtuales*, v. 10, n. 2, p. 185-193, 2021.

JIMENEZ, J. M. et al. Development of critical thinking skills of undergraduate students. *BMJ Open*, v. 11, n. 10, e049950, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-049950>

KUHN, D. A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, v. 37, n. 1, p. 121-128, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9373-4>

KURNIAWAN, D. A. et al. Implementing inquiry based ethno-constructivism learning module. *Eurasian Journal of Educational Research*, n. 95, p. 118-138, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14689/EJER.2021.95.7>

KUZEMBAYEVA, G. et al. Capacity building of early career researchers through the mentoring program in Kazakhstan. *Journal of Social Studies Education Research*, v. 15, n. 5, p. 266-296, 2024. Disponível em: <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/5806>

LANDA-BLANCO, M.; CORTÉS-RAMOS, A. Psychology students' attitudes towards research: the role of critical thinking, epistemic orientation, and satisfaction with research courses. *Heliyon*, v. 7, n. 12, e08504, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08504>

LEÃO, C. P.; FERREIRA, A. C. Is critical thinking a skill or a way to develop skills? In: MACHADO, J. et al. Innovations in Mechanical Engineering II. Cham: Springer, 2023. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-09382-1_24

LI ECHIVERRI, L.; YANG, J.; TANG, F. Relationships between external factors and university students' attitudes towards academic research. In: HIGHER EDUCATION ADVANCES CONFERENCE, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4995/HEAD20.2020.11123>

LÓPEZ PADILLA, R. P. et al. Disposition to critical thinking in university students. *Revista Venezolana de Gerencia*, v. 27, n. 98, p. 831-850, 2022. DOI: <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.28>

MENESES, M. et al. Mapping the pathways: understanding the interplay between research attitudes and investigative skills in postgraduate students in Peru. *Journal of Education Culture and Society*, v. 16, n. 1, p. 893-908, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2025.2.893.908>

MERINO-SOTO, C. et al. Interest in research questionnaire–short (IRQ): validation in Spanish-speaking university students. *Acta Psychologica*, v. 261, 106009, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.106009>

MORANCHO, M. V. Developing critical thinking at university: strategies for overcoming challenges and promoting its growth. *Revista de la Educación Superior*, v. 53, n. 210, p. 1-22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36857/resu.2024.210.2848>

NOGUEZ, J.; NERI, L. Research-based learning: a case study for engineering students. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing*, v. 13, n. 4, p. 1283-1295, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12008-019-00570-x>

ODACI, H.; ERZEN, E. Attitude toward computers and critical thinking of postgraduate students as predictors of research self-efficacy. *Computers in the Schools*, v. 38, n. 2, p. 125-141, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/07380569.2021.1911554>

PASTORA, A. B. et al. Good practices in the use of active methodology to learn how to do research. In: ABREU, A.; CARVALHO, J. V.; CASTANHO, R. A. Perspectives and Trends in Education and Technology. Cham: Springer, 2026. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-032-09074-4_39

QUITADAMO, I. J. et al. Community-based inquiry improves critical thinking in general education biology. *CBE Life Sciences Education*, v. 7, n. 3, p. 327-337, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1187/cbe.07-11-0097>

RAPANTA, C.; IORDANOU, K. Argumentation and critical thinking. In: International Encyclopedia of Education. 4. ed. [S.l.]: Elsevier, 2022. p. 575-587. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14073-4>

SANTIUSTE, V. et al. El pensamiento crítico en la práctica educativa. [S.l.]: Fugaz Ediciones, 2001.

SARVARY, M. A.; SCHMIDT, C. M. Perceptions, pedagogies, and challenges in critical thinking education. *Frontiers in Education*, v. 11, 1689764, 2026. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1689764>

SONG, Y. et al. Integrating photovoice as an adjunct teaching modality in improving critical thinking disposition. *BMC Nursing*, v. 24, n. 1, 641, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03258-8>

TRUJILLO VALDIVIEZO, G. et al. Critical thinking and academic self-concept from a correlational perspective. *Revista Venezolana de Gerencia*, v. 27, n. 8, p. 1435-1460, 2022. DOI: <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.45>

TÜMKAYA, S.; AYBEK, B.; ALDAĞ, H. An investigation of university students' critical thinking disposition. *Eurasian Journal of Educational Research*, n. 36, p. 57-58, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/285487539>

YANG, L.; MOHD, R. B. S. The relationship between critical thinking and the community of inquiry model. *International Journal of Adolescence and Youth*, v. 25, n. 1, p. 965-973, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1814359>

SOBRE OS ORGANIZADORES

Fabio Brazier

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), onde atualmente realiza o estágio de pós-doutoramento, investigando a relação entre os processos de formação continuada de professores, o trabalho docente e a Teoria Histórico-Cultural. Licenciado em Letras, Pedagogia e em Educação Especial. Foi professor de educação básica por mais de uma década, atualmente é professor universitário do Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado - MG (CESEP), além de ser servidor público federal, ocupando o cargo de técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - IFSULDEMINAS - Campus Machado, atuando como Coordenador do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado e como professor do curso de Formação Inicial e Continuada em Educação Especial. É coordenador do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas - IFNMG - Câmpus Diamantina. Desenvolve pesquisas sobre educação na perspectiva dos estudos histórico-culturais, enfocando os processos de formação de professores. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/8955148328244946>; orcid: <https://orcid.org/00000002-9226-1640>

Felipe Luís Saggin

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação (MUST UNIVERSITY); Licenciado em Pedagogia (FABRAS); Licenciado em Educação Especial (ETEP); Licenciado em Ciências Biológicas (IFFar - Campus Santo Augusto).

Edimar Fonseca da Fonseca

Doutor em Educação em Ciências (UFRGS). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UNIPAMPA). Licenciado em Matemática (FTC).

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Andreia Carla Bastos Pereira

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão.

E-mail: andreabast@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4465118511763794>

Almirante Ernesto Jacinto Tipane

Mestrando em Formação de Formadores de Professores Primários pela Universidade Rovuma - Moçambique; Graduado em Ensino de Matemática com Habilitações em Ensino de Informática.

E-mail: alertipane@gmail.com

ORCID: 0009-0006-5138-1706

Ana Cláudia Barin

Professora de Arte do Município de Farroupilha/RS, Artista Visual, Licenciada em Artes Visuais e Pedagogia, Doutora/Mestre em Educação.

E-mail: anaclaudiabarin@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0759-5137>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9531484086157168>

Alíbio Selemene Omar

Mestrando em Formação de Formadores de Professores Primários pela Universidade Rovuma - Moçambique; Graduado em Ensino de Desenho; Formado em Relações Públicas e Liderança.

E-mail: alibioselemanear@gmail.com

ORCID: 0009-0009-2624-7961

Ana Maria Alvarenga

Professora Plena do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora da Brinquedoteca da UESC.

E-mail: amalvarenga@uesc.br

Carlos Thiago Cruz Da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Mestre em Novas Tecnologias na Educação pelo Centro Universitário Carioca (UNICARIOCA). Especialista em Tutoria EAD e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Iguaçu. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Metropolitana (FAMEESP). Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase nas Deficiências pela Faculdade Futura. Graduado em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduado em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: carlos98470@gmail.com

Cleide Maria Rodrigues Clímaco Costa e Silva

Bacharel em Ciências Contábeis – UFPI. Especialista em Ensino – UFPI. Mestre em Engenharia de Produção – UFRN. Doutoranda em Engenharia de Produção e Sistemas – UNISINOS. Contadora do IFPI. Atuação como docente na graduação na UESPI, UFPI e FAESF.

E-mail: cleide@ifpi.edu.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6520063891203852>

Claudia Cecilia Arango Zuleta

Administradora de Empresas, Tecnóloga em Saúde Ocupacional, Especialista em Gerência de Projetos, Especialista em Gestão da Segurança e Saúde no Trabalho, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação. Membro ativo da Rede de Pesquisadores Científicos da América Latina e do Caribe (ICALC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9443-0380>

Lattes: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K1516136A1>

Célia da Graça Albino

Mestranda em Formação de Formadores de Professores Primários pela Universidade Rovuma – Moçambique; Graduada em Estatística e Gestão de Informação pela Universidade Pedagógica – Nampula.

E-mail: celiaalbino02@gmail.com

ORCID: 0009-0001-3831-2785

Cesário Lázaro

Mestrando em Formação de Formadores de Professores Primários pela Universidade Rovuma – Moçambique; Graduado em Ensino de Matemática pela Universidade Católica de Moçambique.

E-mail: cesariolazarolazaro@gmail.com

ORCID: 0009-0000-0512-5206

Daniele Limberger

Professora de educação infantil licenciada em Pedagogia pela UFSM em 2021. Atualmente atua na coordenação pedagógica de uma EMEI no município de Santa Rosa – RS.

E-mail: danielelimberger86@gmail.com

Emilia Peixoto Vieira

Professora Plena do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora da Brinquedoteca da UESC.

E-mail: emilcarl28@hotmail.com

Enéas Cardoso Neto

Possui graduação em Direito pela UniFTC – Vitória da Conquista (2015) e em História pela UNESA – Vitória da Conquista (2021). Especialista. Foi Juiz Leigo pelo TJBA entre 2022 e 2024. Especialista em Ciências Humanas e Sociais aplicadas e o mundo do trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Aluno especial da disciplina Direito e Ecologia do Programa de Pós-Graduação em Direito – UFBA. Mestre em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS) pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

Eddy Hugo Arias Borda

Mestre em Administração com menção em Marketing pela Universidade Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) e Engenheiro Industrial. Especialista em Inteligência Artificial, Ciência de Dados e Business Analytics. Atua na análise de dados, otimização de processos industriais e gestão de indicadores estratégicos.

E-mail: eddy.arias@unmsm.edu.pe

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1744-3276>

Edimar Fonseca Da Fonseca

Doutor em Educação em Ciências (UFRGS). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UNIPAMPA). Licenciado em Matemática (FTC)

Ewelly Raiza De Souza Afonso

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus de Abaetetuba – UFPA. E-mail: ewellyafonso66@gmail.com

Eric de Oliveira Garcia

Graduando em Letras- Português/Literatura (Universidade Federal Fluminense– UFF/CEDERJ)

Fabiana Castro Carvalho de Barros

Mestra em Linguística pela UFES. Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Professora EBTB no Instituto Federal Fluminense campus Itaperuna.

Fernanda Santos Andrade Magalhaes

Graduação em Engenharia de Minas. Mestrado em Educação Profissional pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Docente do IFTM. Coordenadora do Curso Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio.

E-mail: fernandaandrade@iftm.edu.br

Francisco Felipe Carneiro Neves

Graduando do curso de Psicologia do Centro Universitário Vale do Salgado (UniVS), Vice-presidente da Liga Acadêmica de Psicologia Comunitária (LAPSICO) e membro do Núcleo de Pesquisa em Avaliação Psicológica (NUPAP).

E-mail: felipe.nevec@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2167-9406>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9079113126708385>

Francisco de Oliveira Viana

Professor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Graduado em Geografia (UEMA) e especialista em Didática (FAMEESP); Mestrando em Educação na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

E-mail: chiicoviana@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3155057407744235>

Gabriel Dias Vidal Azevedo

Doutorando em Linguística (UnB), Mestre em Linguística Aplicada (UnB).

E-mail: gabsazevedounb@gmail.com

Gustavo Gomes Siqueira da Rocha

Mestre em Letras pela UFJF. Doutorando em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Professor na rede pública estadual de Minas Gerais e tutor do curso de Letras na Universidade Federal Fluminense (UFF/CEDERJ).

Jadson Henrique Lopes Martins

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Especialização em Gestão Pública pela Universidade UNIFATECIE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7304775528709088>

E-mail: odivulgador.prog@gmail.com

Juliana da Cruz Souza

Professora Formadora da Universidade Federal do Vale do São Francisco, Doutora em Química Analítica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0664393800086445>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1079-564X>

E-mail: julianacruz1994quimica@gmail.com

Julio César Sáenz Avila

Doutor em Gestão Pública e Governança pela Universidade César Vallejo (2024). Professor efetivo na Universidade Nacional da Amazônia Peruana (UNAP) e pesquisador nas áreas de gestão institucional, políticas públicas, planejamento estratégico, implementação do sistema de controle interno e gestão por resultados, entre outras, nas quais publicou artigos científicos que analisam a gestão em entidades públicas. Possui ampla experiência nos setores público e privado, destacando sua atuação como Assessor de Gestão Local no Ministério da Educação (MINEDU), Chefe da Área de Gestão Institucional e especialista em planejamento, finanças e orçamento na UGEL Ucayali - Contamana. Sua trajetória inclui também o fortalecimento de capacidades empresariais e de gestão, além de especializações em ética pública, sistemas de controle interno e planejamento estratégico no setor público.

E-mail institucional: julio.saenz@unapikitos.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1088-0411>

Joelma Santos Goes Prado

Professora da Rede Municipal de Tucano Tucano-BA, na Creche João Calazans de Macedo Neto. Doutoranda em Ciências da Educação. Mestre em Educação. Especialista em Produção textual, em Gramática e Literatura. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Gestão Escolar. Licenciada em Letras Vernáculas com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas. Licenciada em Pedagogia.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2400300868622933>

E-mail: joelmaprado10@hotmail.com

Joice Fernanda Pinheiro

Doutoranda em Educação e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Professora do Ensino Básico e Tecnológico - Colun/UFMA.

E-mail: joice.fernanda@ufma.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6929-8560>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8056326325704269>

João Leonardo Carvalho Araujo Sousa

Graduando em geografia bacharelado na Uema.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8498553526113367>

E-mail: joaocarvalholeonardo@gmail.com

Juciney Freitas de Lima Junior

Licenciando em ciências: Matemática e Física - Universidade Federal Amazonas - UFAM.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5643970284001939>

ORCID: 0009-0002-0721-6827

E-mail: jucineyfreitas01@gmail.com

Junito Agostinho Barrote

Mestrando em Formação de Formadores de Professores Primários pela Universidade Rovuma-Moçambique; Graduado em Ensino de Matemática com Habilitação em Ensino de Física pela Universidade Rovuma.

ORCID: 0009-0005-1750-5798

E-mail: junitobarrote@gmail.com

Katia Vigo Ingar

Doutora em Educação Matemática. Diretora da Unidade de Pesquisa da Escola de Pós-Graduação da Universidade Nacional do Callao, Peru.

E-mail: kvigo@unac.edu.pe

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6814-2492>

Letícia Inácio Gomes

Graduanda em Letras- Português/Literatura (Universidade Federal Fluminense-UFF/CEDERJ)

Luiza Souza Ornellas

Estudante de Pedagogia. Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.

E-mail: lsornellas.pdg@uesc.br

Lucas Martins Marinho

Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática - Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Licenciado em Ciências: Matemática e Física.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0959725898368243>

ORCID: 0009-0009-2257-9459

E-mail: lucas.marinho@ufam.edu.br

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Professora EBTB do IF Goiano. Doutora em Educação. Mestre em Ciências. Especialista em Educação Matemática. Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Licenciada em Matemática. Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores para a Educação Básica do IF Goiano - Campus Ceres.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3243079818409002>

E-mail: lucianne.andrade@ifgoiano.edu.br

Mateo Dolores Perez Vasquez

Mestre em Educação com menção em Docência Universitária e Investigação Pedagógica. Docente da Universidade Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Peru.

E-mail: mperezv@unjfsc.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1727-4089>

Marília Silva Dias

Professora de língua espanhola do Instituto Federal de Sergipe (IFS), doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1999467076293200>

ORCID: 0009-0004-8577-5514

E-mail: mariliasdias@hotmail.com

Mariana Avanso Mendonça

Sou pedagoga, especialista em Educação Bilíngue, com formação e certificação internacional em Montessori (MACTE 3-6), atuando há quase nove anos na educação, com experiência em escolas bilíngues e internacionais, formação de professores e consultoria pedagógica para escolas e equipe de gestão.

Marcela Peixoto De Freitas

Licencianda em Ciências: Química e Biologia - Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9541116346986818>

ORCID: 0009-0001-7241-5884

E-mail: marcelafreitaspeixoto75@gmail.com

Medalit Nieves Salcedo Rodríguez

Doutora em Administração. Docente da Universidade Católica Sedes Sapientiae, com atuação em metodologia da pesquisa, estatística aplicada e gestão educacional.

E-mail: msalcedo@ucss.edu.pe

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7790-6482>

Milton Santana De Melo

Licenciando em Ciências: Matemática e Física - Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7054451730674663>

ORCID: 0009-0005-6113-5595

E-mail: miltonsantana81@gmail.com

Manuel António Muchiloca

Mestrando em Formação de Formadores de Professores Primários pela Universidade Rovuma-Moçambique; Mestrado em Educação/Ensino de Matemática pela Universidade Pedagógica-Beira; Graduado em Ensino de Matemática Pela Universidade Pedagógica-Nampula.

ORCID: 0009-0004-9716-5676

E-mail: manuelmuchiloca@gmail.com

Meiriluce Portela Teles Carvalho

Mestre em Artes pelo ProfArtes/UFMA. Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA) e em Informática na Educação (IFMA). Graduada em Educação Artística (Artes Cênicas) e em Direito. Professora EBT de Arte no IFMA e docente na modalidade EAD no curso de Artes Visuais da UFMA. Possui experiência em coordenação de cursos e atuação em núcleos institucionais como NAPNE e NEABI. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação, com ênfase em metodologias de ensino, tecnologias educacionais, inteligência artificial aplicada à educação, inclusão social, Arte, Teatro e formação docente.

E-mail: Meiriluce.carvalho@ifma.edu.br

Najla Peixoto dos Santos

Pós-graduanda em Metodologias Ativas pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. E-mail: najla.santos9@nova.educacao.ba.gov.br

Núbia K. Zeferino

Doutora em Educação (PUC Minas, 2019). Mestra em Educação (PUC Minas, 2007). Graduada em Pedagogia (UEMG, 2003). Líder do Grupo de Pesquisa: Currículo Crítico, Educação Transformadora: Políticas e Práticas. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Campus do Pantanal. E-mail: nkzeferino@gmail.com

Pedro Henrique Monteiro Andrade

Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Goiás e graduando em Letras e História pela UniCV.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1741106623044647>

E-mail: pedroandradearquitetura@gmail.com

Querlenilda Ferreira dos Santos

Graduada em psicologia pela Universidade Ceuma; Especialista em Psicologia Escolar pela Faculdade Faveni; Mestranda em Educação na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9175889541235760>

E-mail: querle.ferreira@gmail.com

Regiane Andrade dos Santos

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3266216182917899>

E-mail: regianeandrade10@gmail.com

Robert Marcos Moreira dos Santos
Doutorando em Linguística (UnB), Mestre em Linguística Aplicada (UnB).
E-mail: marcosrobert74@gmail.com
Suélen Giordana da Silva Binotto
Universidade de Caxias do Sul – UCS.
Mestranda em Educação.

Suélen Giordana Da Silva Binotto
Graduação em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (2013).
Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Formadora municipal
LEEI Sul/2024-2025, da Fundação de Apoio à Universidade Federal do Rio
Grande do Sul. Formadora Municipal Pro-LEEI 2026. Mestranda em Educação.
Diretora em uma escola municipal da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul.
Tem experiência na área de Educação. Especialista em Educação Infantil.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5938268208284809>
ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0003-7179-1938>
E-mail: sgsbinot@ucs.br

Thamires Pereira Alves
Professora de Psicologia no Centro Universitário Vale do Salgado (UnivS),
Mestra em Psicologia Social (UEPB), Membro da American Psychological
Association (APA).
E-mail: thamirespalves@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3128-3974>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3277293920274564>

Tamires da Silva Soares
Formada em Pedagogia pela Universidade Franciscana (UFN), em Santa
Maria. Possui pós-graduação em Psicopedagogia, além de especializações
em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Educacional, e Atendimento
Educativo Especializado (AEE). Atua com foco no desenvolvimento humano
e na aprendizagem, com compromisso na formação de indivíduos e na
construção de práticas educacionais significativas.
E-mail: silvasoares.tamires@gmail.com

Vanusa Pimentel de Jesus
Professora da Prefeitura Municipal de Tucano-BA, na Creche Padre José
Gumercindo. Doutoranda em Ciências da Educação. Mestre em Educação.
Especialista em Psicopedagogia Institucional e Literatura Brasileira. Licenciada
em Letras Vernáculas com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas.
Licenciada em Pedagogia.
E-mail: vanusajpimentel@hotmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5989727121238596>

Wellington Cardoso de Oliveira

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo. Licenciado em Pedagogia e História. Professor efetivo no Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Aparecida de Goiânia.

E-mail: wellington.cardoso@ifg.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0702-5839>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6087199835733472>

ENSINO E EDUCAÇÃO

**Abordagens Pedagógicas e Múltiplas
Perspectivas**

**www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952**

