



# EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

## PERSPECTIVAS MULTIDISCIPLINARES E DESAFIOS PARA O FUTURO

Ana Estela Brandão Duarte  
Diogo Janes Munhoz  
(Orgs.)

### Autores

Amanda Torres de Lima  
Ana Estela Brandão Duarte  
Ana Lúcia de Castro Magalhães  
Anderson Roberto Alves  
Andréia Silva de Miranda  
Anne Sandrelly Teixeira Valois  
Arlindo Carlos de Oliveira  
Carina de Araújo Santos Mendes  
Cícera Maria da Silva Santos  
Cinara Vieira Queiroz  
Eliane Maia Miranda  
Fabiana Santos Silva  
Fernanda Brito da Silva  
Geovana Barbosa Oggione  
Helena Maria Pereira  
Jair Soares da Silva  
Jorge Henrique de Oliveira  
José Kleber Felix dos Santos  
Karla Phabrina de Mélo Oliveira de Andrade  
Laysla de Oliveira Vieira Nascimento  
Luanna Bianca C. Guedes  
Marcio Alexandre Moreira Brito  
Maria José Pereira Malta  
Murilo Orlando Cordeiro Barbosa  
Priscila Souza da Costa  
Raimundo Nonato da Costa Bastos  
Rita de Cássia Gonçalves da Silva

**Educação no Século XXI:  
Perspectivas Multidisciplinares e  
Desafios para o Futuro**



**Ana Estela Brandão Duarte  
Diogo Janes Munhoz  
[Orgs.]**

# **Educação no Século XXI: Perspectivas Multidisciplinares e Desafios para o Futuro**

## **Autores**

Amanda Torres de Lima	Helena Maria Pereira Jair Soares da Silva
Ana Estela Brandão Duarte	Jorge Henrique de Oliveira
Ana Lúcia de Castro Magalhães	José Kleber Felix dos Santos
Anderson Roberto Alves	Karla Phabrina de Mélo Oliveira de Andrade
Andréia Silva de Miranda	Laysla de Oliveira Vieira Nascimento
Anne Sandrelly Teixeira Valois	Luanna Bianca C. Guedes
Arlindo Carlos de Oliveira	Marcio Alexandre Moreira Brito
Carina de Araújo Santos Mendes	Maria José Pereira Malta
Cícera Maria da Silva Santos	Murilo Orlando Cordeiro Barbosa
Cinara Vieira Queiroz	Priscila Souza da Costa
Eliane Maia Miranda	Raimundo Nonato da Costa Bastos
Fabiana Santos Silva	Rita de Cássia Gonçalves da Silva
Fernanda Brito da Silva	
Geovana Barbosa Oggione	

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Ana Estela Brandão Duarte; Diogo Janes Munhoz [Orgs.]**

**Educação no Século XXI: Perspectivas Multidisciplinares e Desafios para o Futuro.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 334p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2010-9 [Impresso]  
978-65-265-2011-6 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526520116**

1. Educação brasileira. 2. Multidisciplinaridade. 3. Formação. 4. Desafios. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

## SUMÁRIO

**Prefácio** 9

**Apresentação** 11

### Parte I – Inclusão e seus múltiplos olhares

**Capítulo 1** – TDAH adulto: descoberta e impactos do diagnóstico aos 40 anos 15

*Anne Sandrelly Teixeira Valois*

**Capítulo 2** – O texto suburbano e seus entraves de inclusão na literatura 27

*Arlindo Carlos de Oliveira*

**Capítulo 3** – Bullying e inclusão escolar: barreiras, impactos e caminhos para uma convivência respeitosa 41

*Ana Lúcia de Castro Magalhães*

**Capítulo 4** – Formação de professores e os impactos na escolarização de alunos com deficiências 51

*Jair Soares da Silva, Maria José Pereira Malta*

**Capítulo 5** – Inclusão ou exclusão: o paradigma a ser refletido no cotidiano escolar 61

*Cícera Maria da Silva Santos*

**Capítulo 6** – Estratégias lúdicas no ensino de Ciências para crianças com TDAH 71

*Márcio Alexandre Moreira Brito, Cinara Vieira Queiroz*

**Capítulo 7** – Educação pela musicalização: podem alunos surdos se beneficiar desse recurso? 89

*Anderson Roberto Alves*

**Capítulo 8** – Didatização de alunos com Transtorno do Espectro Autista: caminhos percorridos do ensino à aprendizagem 101

*Amanda Torres de Lima*

<b>Capítulo 9</b> – A inclusão de estudantes com dislexia: desafios e possibilidades na alfabetização	<b>113</b>
<i>Carina de Araújo Santos Mendes, Fernanda Brito da Silva</i>	

## Parte II – Tecnologia é a interface do aprendizado

<b>Capítulo 1</b> – O impacto das TICs no sucesso escolar: estudo comparado Brasil x Suécia	<b>129</b>
<i>Jorge Henrique de Oliveira</i>	
<b>Capítulo 2</b> – Metodologias alternativas ao uso do celular em sala de aula	<b>135</b>
<i>Helena Maria Pereira, Rita de Cássia Gonçalves da Silva</i>	
<b>Capítulo 3</b> – A Inclusão como Caminho para a Transformação Social: desafios, experiências e possibilidades	<b>145</b>
<i>Ana Estela Brandão Duarte</i>	
<b>Capítulo 4</b> – O uso das TDICs no Ensino Médio	<b>151</b>
<i>Karla Phabrina de Melo Oliveira de Andrade</i>	
<b>Capítulo 5</b> – Educação e tecnologia: formação do professor na era digital	<b>161</b>
<i>Raimundo Nonato da Costa Bastos</i>	
<b>Capítulo 6</b> – A escola do futuro e os desafios encontrados pelo professor	<b>171</b>
<i>Geovana Barbosa Oggione</i>	

## Parte III – A educação brasileira sob o olhar da formação

<b>Capítulo 1</b> – Aspectos históricos da educação em tempo integral no Brasil	<b>179</b>
<i>Fabiana Santos Silva</i>	
<b>Capítulo 2</b> – O conselho escolar no ambiente democrático	<b>193</b>
<i>José Kleber Felix dos Santos</i>	

<b>Capítulo 3</b> – Muito além da nota: como a avaliação pode construir caminhos para o aprendizado <i>Eliane Maia Miranda</i>	<b>225</b>
<b>Capítulo 4</b> – Manifestações culturais e educacionais: resistência negra na história do Brasil <i>Murilo Orlando Cordeiro Barbosa</i>	<b>239</b>
<b>Capítulo 5</b> – Saúde mental docente e qualidade do ensino <i>Luanna Bianca C. Guedes, Priscila Souza da Costa</i>	<b>257</b>
<b>Capítulo 6</b> – Práticas pedagógicas de consciência fonológica na educação infantil: estratégias e desafios para a formação de pré-habilidades de leitura <i>Andréia Silva de Miranda</i>	<b>269</b>
<b>Capítulo 7</b> – Os aspectos cognitivos da aprendizagem <i>Jorge Henrique de Oliveira</i>	<b>283</b>
<b>Capítulo 8</b> – A contribuição do brincar no processo de alfabetização <i>Laysla de Oliveira Vieira Nascimento</i>	<b>291</b>
<b>Capítulo 9</b> – A importância do projeto de vida na formação integral <i>Anderson Roberto Alves</i>	<b>307</b>
<b>ORGANIZADORES</b>	<b>321</b>
<b>AUTORAS E AUTORES</b>	<b>323</b>



## PREFÁCIO

A educação sempre desempenhou um papel fundamental na construção de sociedades mais equitativas, inovadoras e preparadas para os desafios do futuro. No entanto, vivemos um momento de profundas transformações tecnológicas, sociais e econômicas que impactam diretamente a forma como ensinamos e aprendemos.

Neste contexto, a coletânea "Educação no Século XXI: Perspectivas Multidisciplinares e Desafios para o Futuro" surge como um importante contributo para o debate sobre a evolução do ensino, reunindo pesquisadores e especialistas de diversas áreas que compartilham suas experiências e reflexões sobre os rumos da educação contemporânea.

Os temas abordados nesta obra perpassam questões essenciais, como inclusão, formação de professores, impacto das tecnologias e os desafios enfrentados na construção de um ensino de qualidade para todos. A riqueza dos capítulos apresentados reflete a complexidade do tema e, ao mesmo tempo, aponta caminhos e soluções para um futuro educacional mais inclusivo e eficaz.

Como leitores, somos convidados a refletir sobre nossa própria prática e o impacto que podemos ter na formação das novas gerações. Que esta obra seja fonte de inspiração e referência para aqueles que se dedicam a construir uma educação mais humanizada e alinhada com as demandas do nosso tempo.

Boa leitura!



## APRESENTAÇÃO

A coletânea "Educação no Século XXI: Perspectivas Multidisciplinares e Desafios para o Futuro" é fruto do esforço coletivo de diversos pesquisadores e profissionais da educação comprometidos com a compreensão e melhoria do ensino em nosso país. Dividida em três partes principais, a obra propõe uma abordagem ampla e multidisciplinar dos desafios enfrentados na educação contemporânea.

Na primeira parte, "Inclusão e seus Múltiplos Olhares", são discutidas temáticas que envolvem o acesso equitativo à educação, os desafios da escolarização de alunos com necessidades específicas e a forma como a sociedade e as instituições de ensino podem contribuir para um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

A segunda parte, "Tecnologia é a Interface do Aprendizado", aborda o impacto das novas tecnologias na educação e como a inovação digital pode ser utilizada para potencializar o ensino e a aprendizagem. Em tempos de avanço tecnológico acelerado, torna-se imprescindível compreender as metodologias que facilitam e aprimoram a experiência educativa.

Por fim, a terceira parte, "A Educação Brasileira sob o Olhar da Formação", discute os desafios estruturais da formação de professores e a necessidade de um ensino mais dinâmico e eficiente, destacando o papel crucial da educação na formação cidadã e na construção de um país mais igualitário.

A pluralidade dos temas e a profundidade das análises apresentadas nesta obra a tornam uma leitura essencial para educadores, gestores, acadêmicos e todos aqueles que buscam compreender e transformar a educação no Brasil.

Que este livro seja um ponto de partida para novas discussões, reflexões e práticas que contribuam para um futuro educacional mais justo e eficiente. Seja bem-vindo(a) a essa jornada!



# **Parte I**

## **Inclusão e seus Múltiplos Olhares**



## CAPÍTULO 01

### **TDAH adulto: descoberta e impactos do diagnóstico aos 40 anos**

*Anne Sandrelly Teixeira Valois*

#### **Introdução**

Este estudo tem como objetivo analisar os impactos do diagnóstico tardio de TDAH na vida de uma mulher de 40 anos, identificada como "Ss", e como essa descoberta influenciou sua trajetória pessoal e profissional. A pesquisa busca explorar não apenas os efeitos imediatos do diagnóstico, mas também como o TDAH afetou áreas cruciais de sua vida, como relações familiares, desempenho acadêmico, desenvolvimento de carreira e saúde mental. "Ss" viveu a maior parte de sua vida adulta sem compreender as causas subjacentes de suas dificuldades emocionais, cognitivas e comportamentais, o que gerou uma série de desafios, incluindo baixa autoestima, dificuldades na organização de tarefas diárias e, frequentemente, a sensação de não se encaixar nos padrões sociais e profissionais estabelecidos.

O problema central deste estudo reside na percepção das consequências emocionais e funcionais decorrentes da falta de um diagnóstico precoce, evidenciando como as comorbidades não tratadas, como a ansiedade e a depressão, podem resultar em traumas psicológicos e no desenvolvimento de crenças limitantes. Essas crenças não apenas impactaram as decisões e reações de "Ss", mas também moldaram sua percepção de si mesma e de suas capacidades. O diagnóstico tardio de TDAH, embora tenha trazido alívio ao fornecer explicações para muitos de seus comportamentos, também expôs a fragilidade do sistema educacional tradicional, que não foi capaz de identificar e oferecer o suporte adequado no tempo certo.

A justificativa para este estudo centra-se na importância de compreender a relevância do diagnóstico de TDAH em adultos, especialmente em um contexto educacional onde esse transtorno ainda é subdiagnosticado, com foco na mulher. Estudos recentes indicam que:

O TDAH em mulheres tende a ser frequentemente subdiagnosticado ou diagnosticado incorretamente, pois os sintomas podem se manifestar de forma mais sutil do que em homens, com uma predominância maior de sintomas de desatenção, o que contribui para que muitos casos não sejam detectados precocemente (Mattos, 2019).

Isso pode fazer com que mulheres com TDAH passem despercebidas no ambiente escolar e familiar, enfrentando uma série de desafios que se acumulam ao longo da vida, como dificuldades acadêmicas, profissionais e até mesmo nos relacionamentos interpessoais.

Este estudo pretende promover discussões que apoiem a inclusão e o bem-estar de indivíduos neuroatípicos, destacando a necessidade de políticas educacionais e de saúde mais inclusivas e preparadas para identificar e apoiar pessoas com TDAH ao longo de todas as fases de suas vidas. Ao explorar a história de "Ss", este trabalho traz à tona o debate sobre o impacto do diagnóstico tardio e as possíveis intervenções que podem transformar a vida de indivíduos que, como ela, passaram grande parte de suas vidas lutando contra desafios invisíveis. O reconhecimento do TDAH não como uma fraqueza, mas como uma característica neurodiversa, é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde todos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente e superar as barreiras impostas por um diagnóstico tardio. Portanto, a relevância deste estudo vai além da análise de um caso individual, estendendo-se à necessidade de avanços sistêmicos na forma como o TDAH é visto, diagnosticado e tratado, especialmente em populações historicamente negligenciadas.

## Educação para o século XXI

A educação brasileira, pensada para o século XXI, deve estar pautada em um contexto mais inclusivo e acolhedor, capaz de atender às necessidades de alunos neuroatípicos, como aqueles com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O diagnóstico tardio, como o relatado pela protagonista deste estudo, aponta para uma falha no sistema educacional tradicional, que muitas vezes ignora ou desconhece os sinais neurodivergentes, especialmente em crianças e jovens. A falta de identificação precoce pode levar a trajetórias marcadas por desafios emocionais, acadêmicos e profissionais que poderiam ter sido evitados por uma educação mais atenta e preparada para lidar com a diversidade cognitiva.

No século XXI, a educação precisa abraçar essa neurodiversidade, permitindo que os cérebros funcionem de formas distintas, conduzindo os indivíduos a explorar sua capacidade máxima de produção e desenvolvimento. Para tanto, é imprescindível que se ofereça suporte personalizado para os mais diversos transtornos desde as séries iniciais.

Embora o movimento por uma escola mais inclusiva tenha crescido, ainda há um desafio estrutural e formativo no preparo de professores, coordenadores pedagógicos e gestores para lidar com alunos neuroatípicos. A sobrecarga de trabalho, a falta de recursos e a deficiência de formações específicas dificultam a implementação de práticas pedagógicas que realmente promovam a inclusão em sua plenitude. Esse cenário reflete um sistema educacional que muitas vezes se baseia em um modelo único de ensino, desconsiderando as individualidades dos alunos. Sendo assim, a transformação necessária para o século XXI depende de uma conscientização profunda e coletiva sobre a importância de ambientes educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade, proporcionando a todos, independentemente de suas características, as ferramentas necessárias para o sucesso acadêmico e pessoal.

## TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurológica atualmente muito estudada e, geralmente, diagnosticada ainda na infância. No entanto, seu reconhecimento e diagnóstico na fase adulta ainda enfrentam muitos desafios. Segundo Barkley e Murphy (2006), a apresentação dos sintomas em adultos pode ser menos evidente, o que dificulta seu diagnóstico.

No contexto deste estudo, pretendemos explorar a descoberta tardia do TDAH em uma mulher de 40 anos, que apresentaremos como “Ss”, pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia, com mestrado em Ciências da Educação, funcionária pública, psicanalista e profissional multidisciplinar. Apenas com o currículo aqui resumido, compreendemos sua constante busca por autoconhecimento, para entender-se como indivíduo e seu propósito no mundo. Todo o caminho se descortina ao chegar ao diagnóstico do TDAH, pois é nesse momento que tudo começa a fazer sentido para “Ss”. Esse evento representou para ela uma libertação dos traumas acumulados ao longo da vida, permitindo um novo entendimento de sua trajetória pessoal e profissional. Conforme mencionado por Ramsay e Rostain (2015), o diagnóstico em adultos pode facilitar uma reinterpretação das dificuldades passadas e promover estratégias de enfrentamento mais eficazes.

Essa jornada de autoconhecimento e superação remete a uma reflexão muito significativa do livro *Ciranda das Mulheres Sábias*, que afirma:

Libertar-se é, antes de tudo, conhecer-se; é desvendar os mistérios internos que por tanto tempo foram ocultados pela ignorância e pelo medo (Dias, 2008).

Quão grande foi o descaso que nossa “Ss” sofreu ao longo de sua infância, sem compreender por que não se encaixava em uma sociedade que não a reconhecia. Nas décadas de 1980 e 1990, sua neuroatipicidade não foi acolhida nem validada, talvez por falta de

conhecimento e/ou empatia de seus professores e cuidadores. Quanto julgamento e condenação comportamental ela sofreu!

Freire (1996) reforça a importância do conhecimento como ferramenta de libertação. Para o autor: “A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Essa afirmação de Freire ecoa na experiência de “Ss”, que, ao finalmente compreender o que era o TDAH, pôde se libertar de traumas e crenças limitantes do passado. A partir daí, construiu um futuro mais consciente e equilibrado, assumindo o propósito de elucidar o meio acadêmico sobre a importância de temas como este serem discutidos e validados. Sem jamais se vitimizar, ela se apresenta como exemplo de superação.

## Características do TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por vários sintomas específicos. Os três mais frequentes são: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Esses sintomas, que podem ocorrer isoladamente ou em conjunto, variam em intensidade e impactam diretamente a vida diária da pessoa, causando dificuldades em manter a atenção, excesso de atividade motora e ações impulsivas, entre outras situações recorrentes que dificultam o gerenciamento emocional e social.

Nessa perspectiva, podemos observar que:

- A **desatenção** pode resultar em erros por descuido e dificuldade em seguir instruções básicas;
- A **hiperatividade** se manifesta pela inquietação constante e exaustiva;
- A **impulsividade** pode levar a decisões precipitadas, até mesmo “catastróficas”.

Segundo a American Psychiatric Association (2013), esses sintomas afetam diversos aspectos da vida de um indivíduo, desde o desempenho acadêmico e profissional até as relações pessoais.

Em adultos, o diagnóstico torna-se mais complexo devido à sobreposição com outros transtornos psiquiátricos e à adaptação

que esses indivíduos desenvolvem ao longo dos anos. Episódios de depressão, por exemplo, foram comuns para “Ss” durante toda a sua vida. Ela convivia com diagnósticos e medicações que, muitas vezes, seriam desnecessárias. Os danos foram enormes por ela não saber que tais episódios depressivos eram também comorbidades do TDAH.

Segundo Barkley (2015), muitos adultos com TDAH não diagnosticado desenvolvem estratégias de compensação que mascaram os sintomas, dificultando o reconhecimento da condição. Isso também ocorreu com a protagonista, que apresentava compulsões por coisas que, hoje, ela julga como pouco importantes — como a necessidade de comprar sapatos e bolsas.

Esse impacto do TDAH na vida adulta é amplamente subestimado. Muitos indivíduos enfrentam desafios significativos em suas carreiras e relacionamentos pessoais, mas tendem a atribuí-los à própria personalidade. De acordo com Adler et al. (2006), adultos com TDAH têm maior probabilidade de sofrer dificuldades no emprego, como demissões frequentes e baixa performance no trabalho. Além disso, estudos indicam que esses indivíduos também apresentam taxas mais elevadas de instabilidade emocional, mudanças repentinas de humor, baixa tolerância à frustração, distanciamento social e divórcio — fatores que prejudicam gravemente a estabilidade das relações interpessoais (Biederman et al., 2006).

Apesar das dificuldades enfrentadas, o diagnóstico adequado e uma intervenção precoce podem proporcionar melhorias significativas na qualidade de vida dos adultos com TDAH. Com o tratamento correto, muitos conseguem gerenciar melhor seus sintomas, o que contribui para um maior equilíbrio emocional e funcionalidade em suas vidas pessoais e profissionais. Kooij et al. (2010) destacam a importância de um tratamento multimodal, que pode incluir medicação, terapia cognitivo-comportamental (TCC) e estratégias de coaching, para ajudar os indivíduos a gerenciar seus sintomas de forma eficaz.

Reconhecer e tratar o TDAH na vida adulta não apenas melhora o funcionamento pessoal, mas também promove bem-estar emocional e psicológico.

### Descoberta tardia e libertação dos traumas femininos

Para muitas mulheres, a descoberta do TDAH na idade adulta pode ser um processo revelador e emancipador. Nossa protagonista, com uma formação acadêmica robusta e uma carreira consolidada na área da educação, sempre enfrentou inúmeros desafios que, na época, não foram associados ao TDAH. Desde a infância, ela se percebia constantemente desorganizada e incapaz de se concentrar por longos períodos, o que resultava em sentimentos de inadequação e baixa autoestima. Essas dificuldades se estenderam até a vida adulta, influenciando negativamente suas relações interpessoais e seu desempenho profissional.

A descoberta do TDAH aos 40 anos foi um marco transformador, pois permitiu que ela compreendesse que suas dificuldades tinham uma base neurobiológica, possibilitando a ressignificação de muitos traumas vividos. Como apontado por Ramsay e Rostain (2015), o diagnóstico em adultos pode promover uma reavaliação de experiências passadas, oferecendo uma nova perspectiva e alívio psicológico.

Freud e Lacan, através da psicanálise, destacam a importância do entendimento e do processamento de traumas. Freud (1920) sugeriu que a tomada de consciência dos conflitos internos é essencial para a superação desses traumas. Lacan (1977), por sua vez, complementa, evidenciando que a reinterpretação dos eventos passados e a reconstrução do significado pessoal são cruciais para a cura. Sendo assim, o diagnóstico de TDAH pode servir como incentivo nesse processo, permitindo que a pessoa neuroatípica reconheça e compreenda as raízes de suas dificuldades, facilitando a construção de uma narrativa mais saudável e empoderada de sua vida.

## As dores do TDAH adulto

Durante décadas, a protagonista experimentou uma série de desafios dolorosos e mal compreendidos. No ambiente acadêmico, apesar de seu sucesso aparente, vivia em constante esforço para manter a organização e cumprir prazos, o que lhe causava estresse crônico e crises frequentes de ansiedade. Socialmente, sentia-se isolada, pois muitas vezes era taxada de desatenta ou desinteressada, o que afetava suas relações pessoais. O impacto emocional desses desafios foi enorme ao longo da vida de “Ss”. Sentimentos de inadequação e culpa eram comuns, frequentemente alimentados pela percepção de que não estava à altura das expectativas — tanto próprias quanto alheias.

Além disso, o esforço contínuo para mascarar suas dificuldades resultou em uma fadiga emocional e mental substancial. Kessler et al. (2006) destacam que o TDAH não diagnosticado em adultos pode estar associado a uma maior incidência de transtornos de humor, ansiedade e depressão crônica, que podem até levar ao suicídio se não tratados. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o suicídio é a segunda principal causa de morte entre pessoas de 15 a 29 anos (World Health Organization, 2019). Esse cenário alarmante também foi vivenciado pela protagonista, que relata ter tido episódios recorrentes de pensamentos suicidas ao longo da adolescência e até na fase adulta, motivados pelo sentimento de inadequação.

Algumas pesquisas indicam que mulheres com TDAH não diagnosticado ou mal tratado têm um risco significativamente maior de desenvolver depressão e ansiedade — ambos fatores de risco para o suicídio (Kooij et al., 2019).

Contudo, este artigo tem a finalidade de celebrar os começos e recomeços como forma de superação e empoderamento por meio do autoconhecimento, que liberta de inúmeras formas. Clarissa Pinkola Estés, em seu livro *Mulheres que Correm com os Lobos*, fala sobre a importância da descoberta e do reconhecimento dos

próprios sentimentos e dificuldades como passo fundamental para a cura e a emancipação pessoal. Segundo Estés (1992):

“A mulher selvagem é aquela que é capaz de identificar suas próprias necessidades e buscar a satisfação dessas necessidades de maneira autêntica e verdadeira.”

Para “Ss”, a descoberta do TDAH foi um passo crucial nessa jornada de autoconhecimento, permitindo-lhe aceitar suas limitações e redescobrir suas forças. O processo descrito por Estés encontra na experiência da protagonista uma base sólida para compreender o quanto é imprescindível e enriquecedor sair da história do “patinho feio” para se tornar uma “mulher que corre com os lobos”, dona de si, leal a seus princípios e consciente de suas fragilidades, para então poder fortalecê-las — não dando a ninguém o poder de afetá-la novamente. Ao entender as nuances do seu eu mais profundo, “Ss” finalmente compreendeu que, na verdade, foi e sempre será um belo cisne.

A identificação do TDAH permitiu que ela reformulasse sua narrativa pessoal, deixando de se culpar por dificuldades que estavam fora de seu controle consciente. Como Estés (1992) sugere: “A reconexão com a essência selvagem e instintiva permite que as mulheres se libertem das correntes da sociedade que as prendem.” Para a protagonista, essa reconexão foi catalisada pela compreensão de seu transtorno, permitindo-lhe buscar estratégias mais eficazes e compassivas para lidar com seus sintomas.

Além disso, a descoberta do TDAH abriu portas para novas possibilidades de tratamento e apoio. Com o diagnóstico em mãos, a protagonista pôde explorar terapias específicas e medicações que a ajudaram a gerenciar os sintomas, melhorando significativamente sua qualidade de vida.

Estés (1992) reforça que a jornada de cura é contínua e envolve tanto o reconhecimento das feridas quanto a busca ativa por meios de tratá-las:

“A mulher que cura é aquela que não tem medo de olhar para suas feridas e buscar os meios para cicatrizá-las.”

A protagonista, ao se permitir compreender e tratar seu TDAH, iniciou um caminho de cura e transformação pessoal.

### Considerações finais

A descoberta tardia do TDAH, especialmente em mulheres, revela um cenário de lutas constantes e mal-entendidos que podem ser transformados em oportunidades de autoconhecimento e superação. A história da protagonista “Ss” ilustra claramente como esse diagnóstico na idade adulta pode ser libertador, permitindo a ressignificação das experiências passadas e a construção de uma vida mais saudável.

O reconhecimento dos sintomas e a busca pelo tratamento adequado são cruciais para melhorar a qualidade de vida dos adultos com TDAH. Como demonstrado ao longo deste estudo, a persistência dos sintomas na vida adulta afeta profundamente a funcionalidade e o bem-estar da pessoa. No caso de “Ss”, o diagnóstico tardio proporcionou a ela condições para enfrentar, de forma mais eficaz, suas dores. Mesmo após uma vida marcada por sentimentos de inadequação, compreender o funcionamento de seu cérebro atípico lhe trouxe equilíbrio emocional e maior satisfação pessoal e profissional.

Este estudo apresenta, de maneira clara e acessível, a importância de um diagnóstico precoce, além de buscar conscientizar sobre os impactos do TDAH na vida adulta. É essencial que educadores, profissionais da saúde e toda a sociedade reconheçam a seriedade do transtorno, para que possam oferecer o suporte necessário a quem convive com essa condição. A trajetória de “Ss” demonstra que, com o diagnóstico correto e intervenções adequadas, é possível transformar desafios em oportunidades de crescimento e empoderamento.

Ler sobre a experiência de “Ss” nos leva a refletir sobre a proposta emancipadora contida no livro *Ciranda das Mulheres Sábias* (Dias, 2008), no qual o autoconhecimento é visto como um caminho para a libertação. Ao compreender sua neuroatipicidade, “Ss” pôde

ressignificar suas vivências e construir uma nova narrativa de sucesso e superação.

## Referências

- Adler, L. A., Spencer, T. J., Faraone, S. V., Kessler, R. C., Howes, M. J., Biederman, J., & Secnik, K. (2006). Validity of pilot Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS) to rate adult ADHD symptoms. **Annals of Clinical Psychiatry**, 18(3), 145–148.
- American Psychiatric Association. (2013). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (5ª ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Barkley, R. A. (2015). **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual para diagnóstico e tratamento**. New York, NY: Guilford Press.
- Biederman, J., Faraone, S. V., Spencer, T., Mick, E., Monuteaux, M. C., & Aleardi, M. (2006). Functional impairments in adults with self-reports of diagnosed ADHD: A controlled study of 1001 adults in the community. **Journal of Clinical Psychiatry**, 67(4), 524–540.
- Dias, R. (2008). **Ciranda das Mulheres Sábias**. São Paulo, SP: Editora Olho D'Água.
- Estés, C. P. (1992). **Mulheres que Correm com os Lobos: Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco.
- Freud, S. (2010). **Além do Princípio de Prazer** (P. C. Souza, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Kessler, R. C., Adler, L., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Demler, O., ... & Zaslavsky, A. M. (2006). The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: Results from the National Comorbidity Survey Replication. **American Journal of Psychiatry**, 163(4), 716–723.
- Kooij, J. J., Bejerot, S., Blackwell, A., Caci, H., Casas-Brugué, M., Carpentier, P. J., ... & Asherson, P. (2010). European consensus

- statement on diagnosis and treatment of adult ADHD: The European Network Adult ADHD. *BMC Psychiatry*, 10(1), 67.
- Kooij, J. J. S., Bijlenga, D., Salerno, L., Jaeschke, R., Bitter, I., Balázs, J., ... & Asherson, P. (2019). Updated European consensus statement on diagnosis and treatment of adult ADHD. *European Psychiatry*, 56, 14–34. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3758777/>
- Lacan, J. (1998). *Escritos* (V. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Mattos, P. (2019). *TDAH: O que sabemos e o que ainda não sabemos*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora.
- Ramsay, J. R., & Rostain, A. L. (2015). *The Adult ADHD Tool Kit: Using CBT to Facilitate Coping Inside and Out*. New York, NY: Routledge.



reais existem na academia como "donos" da verdade. A verdade<sup>1</sup>, portanto, segundo a teoria platônica, é um conceito abstrato e, por sua vez, inatingível. Considerar esses textos como a totalidade dogmática de uma verdade é muito perigoso, delicado e pode, inclusive, levar à desconstrução científica.

Ao longo da história, existiu uma vasta escrita de textos oficiais, bem como de outros duvidosos quanto à sua estrutura e origem. Se os escritos de Qumran e do Alto Egito trazem credibilidade para a história, esses dados certamente se consolidam com o surgimento do alfabeto. A história da escrita está, portanto, intimamente ligada à história da palavra. A compreensão da origem humana e de suas expressões artísticas e literárias não requer simplesmente escavações de fósseis como dados físicos, mas também a elucidação dos termos de fala e escrita desses povos como forma de compreender sua cultura e sua literatura.

### O texto suburbano como literatura excluída

A compreensão de termos como "urbano" e "suburbano" requer a revisão de conceitos como sábio e sabido, erudito e popular, ricos e pobres, entre outros. Nessa reflexão sobre consciência de classes, a literatura suburbana não se resume às cantigas das pretas, benzimentos ou causos. Ela ultrapassa os limites da compreensão quando levamos em conta identidade,

---

<sup>1</sup> O conceito de verdade abordado pelo filósofo grego Platão (348-347 a.C. *Platão, filho de Aristão de Atenas - Platão filho de Aristão de Atenas*) fundamenta-se único e exclusivamente no contexto que todos temos a ideia de uma verdade como dogma, certeza. "A ideia do bem é a causa de tudo o que é belo e reto no mundo". Ou seja, algo inatingível. Do idealismo platônico surge a Metafísica (*Estudo do Ser enquanto Ser que vem a Ser o que não é que é profundamente abordado por Emmanuel Kant e Hegel*). Ou seja, um questionamento sobre a existência humana. A literatura platônica, não proporciona apenas um ambiente de angústias e apenas questionamentos como afirma mais tarde críticos adeptos da Escola Tomista. Proporciona uma resignificação da essência humana como por exemplo; em Confissões (Sto. Agostinho) (Platão, República 2014, pp. 347-428-Editora Perspectiva)

dignidade, pertencimento e inclusão. Sua origem é do povo para o povo, como voz e grito daqueles menos favorecidos. Os pobres clamam por espaço na fala, na arte, na dramaturgia e na escrita. Portanto, seus textos são fortes, ricos em adjetivos, com uma narrativa linear marcada pelas chagas da exclusão. A essas expressões artísticas chamamos de arte suburbana ou literatura marginal.

A literatura suburbana passou por vários atropelos ao longo da história e tenta sobreviver na pós-modernidade como forma de resistência. Desde a Idade Média, os textos que não agradavam ao rei — as chamadas “cantigas de escárnio e maldizer” — já eram rechaçados. Esses rebeldes, os *menestréis* sem destino, perambulavam pelos arredores e lugarejos, cantando e poetizando. Foi assim que se perpetuou e garantiu o gênero poético satírico.

O texto suburbano é mal compreendido atualmente. Contudo, ganhou um rótulo marcante na década de 1950, com o auge da carreira de Bob Marley. O astro jamaicano do reggae, muitas vezes associado ao uso da maconha. “A associação entre o cantor e o produto não poderia ser mais adequada. Se formos pensar em todas as celebridades relacionadas às drogas no mundo, certamente Bob Marley seria o principal deles”, segundo reportagem da BBC (19/11/2014). No entanto, é fato que a maconha já existia mundialmente antes de Bob Marley. Não viemos defendê-lo nem condená-lo, mas é justo apontar que a reflexão se dá, certamente, pelo fato de ele ser preto. Seus protestos contra um racismo absurdo incomodavam o capitalismo. Mais prático e cômodo era associar sua figura às drogas do que reconhecer sua arte.

A ditadura de uma cultura branca e capitalista desvaloriza a fala e a escrita dos povos pretos. Retira sua identidade e existência como seres sociais, obrigando-os a vestir outra identidade. Essa talvez seja a pior forma de escravidão. O texto suburbano não pode ser visto como texto de maconheiro ou de apologia às drogas, mas sim como um grito de resistência pela identidade, liberdade e igualdade, enquanto expressão da dignidade humana. Não se deve admitir a ideia de literatura de branco ou literatura de preto. Do

mesmo modo, é absurdo manter a dicotomia entre erudito e popular. Torna-se justo, porém, que haja uma só literatura.

A linguagem ou dicotomia literária pode, talvez, ser entendida como uma loucura quando se fala em contexto de língua, fala e escrita. No entanto, faz-se necessário refletir nesses termos. Duas literaturas para uma única língua de falantes em português é um absurdo. Essa realidade dicotômica caminha na contramão do que defendeu o pai fundador da ABL, Machado de Assis. Popular ou erudito, clássico ou favela — seja qual for o termo utilizado, é possível perceber a dualidade literária. A existência de dois mundos literários torna-se visível e clara: dois mundos, duas realidades linguístico-literárias coexistindo num mesmo espaço.

Literatura popular seria aquela produzida pelo povo, os não letrados, os trabalhadores rurais, os habitantes do gueto”. Nestes termos teremos que concordar com o ilustre professor Dr. Aderaldo Luciano. O povo sempre fica à margem. E mais a frente, o mesmo completa seu raciocínio: [...] erudita seria aquela produzida pela elite intelectual, frequentada da escola e detentora do poder econômico. (Luciano, 1996, p. 17).

Termos delicados como erudito e popular, pobres e ricos, literatura de branco e literatura de preto precisam ser evitados. A literatura<sup>2</sup> não tem cor, classe social, nem mais ou menos valia em relação ao poder. Ela existe por si só, como registro dos fatos humanos por meio da escrita, arte na perpetuação da história. Ela, por sua vez, integra, humaniza e inclui. Colocar o Ser Humano, em toda sua riqueza cultural, como centro do conhecimento e pertencimento na história deve ser a causa única e essencial. Poderíamos, assim, afirmar que a literatura é vida.

Em 1965, no governo de Ademar de Barros, ainda sob as sombras da ditadura, Carolina de Jesus registrou: “A palavra uma vez escrita, jamais poderá ser apagada” (Jesus, 1960). Catadora de

---

<sup>2</sup> Ela [a literatura] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (Candido, 2002, p. ).

papelão na favela do Canindé, era nos restos de jornais que a nobre escritora encontrava o encantado mundo da Literatura Negra. Carolina encontrou, nas leituras dos recicláveis, a saída para sua condição social sub-humana. Carregar a identidade de mulher preta, favelada e mãe solteira de três filhos pequenos não foi fácil. No entanto, ela não desistiu e fez da leitura e da escrita seus principais instrumentos de inclusão na sociedade. Eis, portanto, nesse contexto, o famoso ditado popular: “A leitura liberta!”.

Em “*Quarto de Despejo*”, uma de suas obras literárias, percebemos uma leitura crítica e social. Uma narrativa em forma de diário que registra não apenas datas e fatos importantes, mas também suas dores e agonia diante da exclusão social:

[...] sonhei que eu residia numa casa rescindível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Eunice ... me sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. (Jesus, 2005, p. 35).

Poderíamos citar inúmeros nomes que produziram uma literatura da resistência, assim como Carolina de Jesus. No Brasil, o texto suburbano sempre ecoou como “texto menor”, não oficial. É nesse contexto que surge, na literatura brasileira, o conceito de cânones: o oficial — erudito, associado à escrita dos brancos — e o popular, associado à escrita dos pobres e pretos (não oficial). É nesse triste quadro de paradoxo segregador que se consolida a existência da ABL (Academia Brasileira de Letras), de um lado, e da ABLC (Academia Brasileira de Literatura de Cordel), de outro. Os poetas não têm espaço na ABL por escreverem para o povo. Trazem à tona as cantigas trovadorescas de escárnio e maldizer como instrumentos da voz popular.

De Bob Marley a Emicida, ou de Patativa do Assaré a Machado de Assis, muitas foram as lutas e os tropeços. Reduzir o texto suburbano a algo criminoso ou pecaminoso é uma solução cômoda e prática. Assim, impede-se que esses pretos adentrem os espaços

dos brancos. Vejamos, por exemplo, o caso do grande escritor Gregório de Matos, que, no século XVI, foi expulso de sua terra natal, Salvador, logo após retornar de Coimbra, onde cursara Direito. Gregório tentou sobreviver por alguns meses, mas acabou sendo expulso a pontapés para Recife. Se o texto de Gregório incomodou à época, o de Bob Marley, com certeza, também incomodaria.

Até que não existam cidadãos de primeira e segunda classe em qualquer nação. Até que a cor da pele de um homem, não seja significativa do que a cor dos seus olhos. Até que os direitos humanos básicos, sejam igualmente garantidos a todos, sem discriminação de raça. Eu digo que haverá guerra! (Bob Marley- War, 1976).

Os exemplos apontados de Bob Marley, podem ser acrescidos por inúmeros outros como o Gregório e Emicida. Em uma das suas canções assim o descreve: “O que adianta eu te falar como eu sou, se você vai acreditar no que os outros vão dizer” (Marley, 1967). Vale ressaltar que tivemos muitos pretos que nos levaram a reflexão como: Martin Luther King (1929-1968) em sua luta pelos direitos dos civis estadunidenses, Mandela (1913-2013) em sua luta pela independência da África do Sul. Seus textos foram apagados por uma literatura branca, que tende a massacrar ainda hoje, impondo o embranquecimento mundial da cultura.

Outro exemplo que poderíamos citar seria do escravo Ignácio da Catingueira. Ignácio era escravo,<sup>3</sup> filho de pai desconhecido e da escrava. Nascera no dia de Santo Inácio de Loyola, 31/07/1879 em Catingueira, povoado de Piancó Pb. Nos textos pesquisados, pode-se encontrar que Manuel Luiz era o dono de Ignácio. Lemos ainda,

---

<sup>3</sup> Escravo – Pessoa submetida a algo ou alguém – Privado de liberdade e pertence a um dono. (HOUAISS, 2001, p.304). Neste contexto faz jus lembrar o conceito brasileiro. Pessoa nativa do Brasil, deste território. (HOUAISS,2001,p.111). Em confronto com leituras como Wikipédia (Cfr. <http://www.lexico.pt/escravo/>) e outros, pode-se perceber que brasileiro era o nativo que carregava a madeira pau "Brasil" até as embarcações. Ou seja, escravo.

que era um cantador afamado pelo sertão. Por ser negro e escravo, Ignácio não podia enfrentar os cantadores da época. No entanto, sua resistência vocal se perpetuava num encanto por este talento. Após tantas tentativas, Ignácio decide por encarar o maior cantador renomado da Paraíba e do Brasil. Cantar do Romão da Mãe D'Água (*Romano*) seria para o cantador Ignácio o apogeu de seus sonhos.

Nos registros apurados pelas pesquisas deste pesquisador; não se trata apenas de uma conquista, um título, Ignácio é tido como a voz preta que grita numa literatura embranquecida e excludente. É exatamente esta cantoria que consagra Ignácio. Conforme tais dados, pela arte da poesia e seu talento este escravo conseguiu comprar sua alforria.

D. Adauto, Bispo desta diocese, na sua excursão interior do estado, acaba de fazer um batizado célebre, o de uma velha escrava africana de 118 anos, conhecida pelo nome de Catharina e que confessou ser mãe do famoso Ignácio da Catingueira. (Cfr. em cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.1, n.1, 2010 – SOBRINHO, 2003, p.194).

O grafite é outro contexto que vale ser citado. Compreendido na sua maioria das vezes como poluição visual poderíamos perguntar: Quem o vê dessa forma? Certamente quem o vê não são pobres, mas oriundos da alta classe social. O grafite surge como busca de espaço de um grupo de artistas excluídos dos grandes ateliês e museus. Utilizam na maioria das vezes cores fortes e temas sociais locais como racismo, violência, política, entre outros. Os espaços são fachadas de prédio ou muros, considerados o lugar do povo. O grafite é uma Arte do povo para o povo.

A Arte do grafite, lamentavelmente é confundida como pichação por diversos fatores. Podemos compreender com a principal dentre estes, uma forma de excluir e não oportunizar a estes o direito de inclusão e pertencimento. Considerá-los como vândalos ou pichadores é uma forma estratégica de convencer a sociedade para que não haja o pertencimento desses. Essa forma estratégica do capitalismo neoliberal tende a perpetuar uma

cultura branca de exclusão como fora de perpetuar o domínio de uma minoria.

Outro ponto que se faz jus citar ao caso é o samba paulistano. Este tem sua origem por volta do ano 1908, mais precisamente na cidade de Pirapora do Bom Jesus. Em Pirapora do Bom Jesus, passa a existir um suposto “quilombo” que acolhia os escravos que vinham de Campinas, Capivari, Piracicaba, Sorocaba, Tietê, entre outros. A reunião desses faz surgir o samba de bumbo. Com a “abolição<sup>4</sup>” de 1888, os escravos moradores de galpões e barracões somam-se aos escravos do interior a fim de festejar a nova conquista social com muita alegria pelo samba. Passa a surgir, então, o carnaval paulistano.

O samba paulistano surge como uma narrativa de memórias, um resgate sombrio de parte da história preta de trabalhadores excluídos. Este, por sua vez, resiste ao longo da sua história, ultrapassando o seu próprio conceito quanto ao significado. Para inúmeros intelectuais das ciências sociais, samba é resistência. Porque essa dança incorpora a luta dos escravos fugidos e suas formas de lutas como maculelê, capoeira entre outros.

[...] a figura do Malandro no Rio de Janeiro e Vagabundo em SP aos poucos começa a ser apagada com o novo gênero. No entanto, as oportunidades que irão surgir serão poucas, mínimas a estes. Essas oportunidades criadas pelas tendências de desenvolvimento urbano da economia paulista vão beneficiar os imigrantes europeus, muito pouco aos mulatos e negros libertos. (Bastide, 2007, p. 40).

---

<sup>4</sup> A abolição da escravatura foi um processo longo que se inicia em 13/05/1888 com a lei 3.353 (Lei Áurea). Entende-se essa lei por duas vertentes. Ora era para aplacar os ânimos de escravos rebelados contra maus tratos e queriam sua liberdade, ora porque a princesa Isabel era uma rebelde e queria as ruínas da monarquia no Brasil. Mais tarde as lutas pela liberdade no Brasil passam por diversas batalhas como: revolução balaiada(Maranhão -1843-1841), Revolução sabinada(Bahia - 1837-1838), Revolução Farroupilha (RGSul - 1835-1845), Guerra de Canudos (Bahia – 1896 – 1897), Guerra dos Cabanos (Província do Grão Pará - 1835-1840), Movimento Abolicionista(Acontece em todo o Brasil – De Século XIX(1870) – à 13/05/1888), entre outros.

Os 50 anos do Hip Hop, não devem reduzir única e exclusivamente aos jovens pretos de Bronx (EUA) na década de 1960, em luta pela liberdade e principalmente contra o racismo. Suas lutas e influências já haviam chegado ao Brasil. No entanto, toma força de fato em 1980 com a MTV. Daí surgem muitos nomes e divisões entre eles o *break*, que a princípio se reuniam na Galeria 24 de Maio da estação São Bento. Neste contexto, vários são os artistas que se destacam como: Emicida, Criolo, Gabriel Pensador, DJ Jamaica, entre outros. Mesmo com a propaganda do contra que fizeram ao reggae, aconteceu o mesmo com o surgimento do Hip Hop principalmente com o surgimento do rapper Mano Brown. No entanto, é um estilo musical forte nas periferias como se pode conferir na última edição da Expo Favela SP 2024 organizada pela CUFA (Central Única das Favelas).

Por bom tempo, o grafite foi subentendido como pichação e vandalismo. Somente após a década de 1970, com o surgimento do artista Eduardo Kobra que o grafite passa a ser visto como arte. Até então, não se perguntava por que rabiscam as paredes e não os papéis. Apenas se tinha um entendimento precipitado de vândalos. Após avanços nacionais e internacionais, a Arte consegue ter um avanço ainda maior quanto à identidade suburbana. Vale lembrar que arte suburbana é majoritariamente arte preta, dos pobres. Usam cores fortes resgatando as cores da África como forma de resistência.

Compreender a identidade humana, única e exclusivamente por um ponto é delicado. A identidade compõe além dos seus sentidos explícitos e implícitos significados como o contexto cultural.

Os exemplos citados não tratam de impor uma nova forma linguística, um novo formato de gênero e ética da literatura. Mas, dignificá-los, incluí-los como Seres Humanos, leitores de seu mundo, das suas realidades em seu tempo e espaço. Escrevem pelos muros das cidades porque não tem espaço nas academias. Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas

imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas-desalojadas-de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar levemente” (Hall, 2006, p. 75).

Podemos entender ainda que, a identidade está relacionada às ações humanas. Sacristan (1998) nos afirma que os professores não são impulsionados a estudar este tema com profundidade assim como conteúdos curriculares, seus significados e ações no universo escolar. Simplesmente só reproduzem. São ações que roubam sua identidade de formador. Essa não identidade docente tem como consequência o não senso de pertencimento à educação de fato. Isso induz a escola a ser um espaço excludente, já que os professores não se identificam com o fazer docente.

O exemplo em questão acima não foge ao contexto. O nosso aluno em seu aprender, traz consigo uma identidade própria que se reproduz na escola como forma de formatá-la para o conhecimento. Neste contexto, seus saberes não podem ser sufocados, obstruídos ou cerceados. Mas serem concatenados ao contexto social do universo escolar como ações rumo ao conhecimento. Pensamos assim que isso é identidade e pertencimento! A sua história passa a ser a história da escola.

A identidade humana está intimamente ligada à língua deste ser humano. Quijano (2005) nos afirma que “o conceito de raça é o primeiro pressuposto que legitima todas as formas de dominação pela colonialidade sobre os povos colonizados”. Nestes termos, a raça é um conjunto de descendência e ancestralidades com características comuns. A raça está ligada a identidade de um povo.

Quijano (2005) compreende que a identidade se constrói na história. Por essa razão, a identidade latino-americana é ofuscada, mascarada pelo eurocentrismo de uma ditadura capital.

A produção dessas novas identidades históricas não pode ser explicada único e exclusivamente pelas relações de produção estabelecidas na América, nem pelas atividades concretas realizadas pelo povo que estava envolvido nas novas identidades. O fato é que são mantidos quando suas portas foram fechadas ou foram treinados para mudar suas tarefas e

atividades concretas e mudaram as normas de trabalho e exploração. (Quijano, 1995).

Novas identidades são novos saberes, novas formas de ler a vida em seu todo. As identidades latino-americanas e caribenha, descritas pelo autor, não são apenas os mártires. São homens e mulheres que buscam uma libertação do eurocentrismo e capitalismo estadunidense que massacram e oprimem os países pobres da América. Identidade para este é uma categoria relacional, subjetiva e histórica. Uma parte do modo dessas relações na história.

A raça de um povo é sua cultura. A sua língua é uma expressão vocal dessa cultura como a identidade desse povo. Não se separa raça, língua, cultura e identidade na compreensão da existência humana. A separação para uma compreensão desse todo, pode sem dúvida ser uma segregação ou até mesmo atitude desconexa quanto ao caso.

### Um exemplo de arte suburbana

Um exemplo de Arte suburbana, aconteceu na Escola Estadual Jorge Rahme no ano de 2024. A profa. Darlene com toda a sua maestria, competência e dedicação conduziu sua disciplina pelas veredas da xilogravura. Os alunos utilizaram isopor como instrumento mais próximo de seu cotidiano e realidade. Foram inúmeros os contratempos que essa bela exposição enfrentou para exposição. O mural principal sempre se ocupava com rotineiros cartazes de história. Mesmo nos corredores da escola, o trabalho dessa professora brilhou e encantou.

Outro exemplo nessa mesma escola se relaciona ao grafite. Os muros da escola outrora foram grafitados. Um aluno J. do 8º Ano C assim me questionou: “Professor, porque a gente não pinta a escola dando mais cor e vida conforme está no conteúdo da sua aula?” e acrescentou: “O Sr. Está vendo os muros da escola? Meu tio participou desse projeto. A escola ficou linda e era lotada!”.

Confesso que fiquei sem jeito. Portanto, tive que concordar com o aluno e sugerir que sua ideia fosse discutida no grêmio escolar.

Obtivemos como causa principal nesse estudo, refletir que o texto suburbano não é um texto menor ou maior que o texto “embranquecido”. Os questionamentos de nossos alunos e suas angústias com uma escola sem cor, fria e por outro lado como no primeiro exemplo; o belo trabalho quase sem recursos da professora nos prova que: Os menos favorecidos e pobres conseguem sim produzir literatura, conseguem se expressar pela arte e dessa forma dialogar com qualidade e seriedade. Constatamos ainda que os impasses que impedem que estes se expressem é uma ditadura normativa branca neoliberal. Esta por sua vez impõe os seus textos, o seu mundo, a sua realidade que não é a realidade dos alunos. Por essa razão, o conflito! A saída foi que esses escrevessem suas próprias histórias.

Não se pretende com esse estudo estabelecer dogmas ou teorias. O objetivo não é traçar metas nem desconstruir a lógica ética normativa. Não é isto. O que se apresenta resumidamente e de forma bem clara é que identidade, dignidade e inclusão humana como no caso na literatura somente se faz respeitando alguns tópicos. Sair de uma mesmice de fadadas teorias que ultrapassaram séculos sem somar, acrescentar, agregar e dar resultados. Oportunizar ao aluno para que escreva, reescreva, pinte, crie e demonstre as múltiplas formas de seu cenário social. Cabe ao docente realizar o exercício do amor e da solidariedade como princípios da inclusão humana.

## Referências

BASTIDE, R. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Global, 2007. p. 40.

BBC News Mundo. O dia em que tentaram matar Bob Marley com um tiro no coração. 6 fev. 2025. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c8xqwlw5902o>. Acesso em: 27 mar. 2025.

- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azu, 2004. p. 174.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.
- JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favela**. 10. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. p. 35, 65, 107–108, 112, 116.
- LUCIANO, A. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro**: literatura, língua portuguesa, educação. São Paulo: Edições Adaga; Editora Luzeiro, 2012.
- QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 278.
- QUIJANO, A. Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas. **Estudios Latinoamericanos**: Revista Nueva Época, Buenos Aires, n. 3, p. 1–20, 6 Jan. 1995.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca. 4. ed. São Paulo: Artes Médicas, 1998.
- SOBRINHO, J. A. **Cantadores, repentistas e poetas populares**. Campina Grande: Bagagem, 2003. p. 193–194.



## CAPÍTULO 03

### **Bullying e inclusão escolar: barreiras, impactos e caminhos para uma convivência respeitosa**

*Ana Lúcia de Castro Magalhães*

#### **Introdução**

O ambiente escolar é um espaço fundamental para o desenvolvimento social, emocional e intelectual das crianças e adolescentes. No entanto, para muitos estudantes, a experiência escolar é marcada por desafios que vão além do aprendizado acadêmico, como o enfrentamento do bullying e a luta pela inclusão. O bullying, caracterizado por agressões repetitivas, sejam elas físicas, verbais ou psicológicas, compromete o bem-estar e o desempenho escolar das vítimas, gerando impactos que podem se estender por toda a vida. Ao mesmo tempo, a inclusão escolar surge como um princípio fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a um ambiente acolhedor e respeitoso, onde possam aprender e se desenvolver plenamente. Firmar a educação inclusiva em todos esses pilares é garantir que a aprendizagem de crianças e jovens com deficiência aconteça por meio das várias possibilidades de desenvolvimento que podemos encontrar na escola (Ferreira, 2018, p. 4, apud, Batista, 2020, s/p).

A relação entre bullying e inclusão escolar é complexa e desafiadora, pois a exclusão e a discriminação muitas vezes servem como terreno fértil para a perpetuação da violência dentro das escolas. estudantes com deficiência, pertencentes a minorias étnicas, com diferentes orientações sexuais ou identidade de gênero, e aqueles que fogem dos padrões convencionais, frequentemente se tornam alvos de comportamentos hostis. Essa

realidade evidencia barreiras estruturais e culturais que ainda persistem na sociedade e nas instituições de ensino, dificultando a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo e respeitoso. Sendo assim para (Batista, 2020, s/p):

A escola precisa pensar como incluir o aluno para que o mesmo tenha aprendizagem, que é um direito dele. A inclusão contrapõe-se a todo e qualquer tipo de discriminação, e nessa perspectiva é preciso que a escola reavalie todos os seus conceitos, em busca de uma educação que respeite a heterogeneidade. Todavia, esta é uma tarefa árdua para uma instituição que se acomodou com a padronização, excluindo de seu espaço qualquer forma de diversidade.

Os impactos do bullying são profundos, podendo comprometer o desenvolvimento emocional e social dos indivíduos afetados e prejudicar a dinâmica escolar como um todo. O medo, a ansiedade, a baixa autoestima e, em casos extremos, o desenvolvimento de transtornos psicológicos graves são algumas das consequências enfrentadas pelas vítimas. Além disso, a convivência em um ambiente onde o bullying é tolerado ou minimizado reforça a ideia de que a violência e a exclusão são aceitáveis, perpetuando ciclos de intolerância e desigualdade. Dessa forma, discutir estratégias para prevenir e combater o bullying visando em políticas públicas é essencial para transformar as escolas em espaços de convivência harmônica e respeitosa. Mas, para (Pereira, et al, 2023, s/p) afirma que não basta apenas a formulação das políticas públicas, é necessário que sejam acompanhadas, analisadas e avaliadas constantemente pelo coletivo escolar. Somente assim esse tipo de estratégia poderá se tornar uma ação qualificada.

A construção de uma cultura escolar baseada na empatia, no respeito e na valorização da diversidade requer o envolvimento de toda a comunidade escolar. Professores, gestores, funcionários, alunos e famílias desempenham um papel crucial na promoção de práticas educativas que fomentem o respeito às diferenças e a solidariedade. Políticas públicas, programas pedagógicos e

iniciativas de conscientização são fundamentais para romper com padrões excludentes e garantir que todos os estudantes possam aprender em um ambiente seguro e acolhedor. O enfrentamento e a diminuição do bullying escolar, a saber: “a elaboração de políticas públicas que tenham por desígnio o protagonismo infanto-juvenil, combinado a uma sólida parceria entre família e escola, o respeito ao próximo e a compreensão ao diferente [...]” (Pereira, et al, 2023, s/p).

Diante desse cenário, é necessário refletir sobre as barreiras que ainda impedem uma inclusão escolar efetiva, os impactos do bullying na vida dos estudantes e as possíveis soluções para promover uma convivência respeitosa dentro das escolas. Somente por meio do compromisso coletivo com a valorização da diversidade e da implementação de práticas inclusivas será possível construir um ambiente educacional mais justo, equitativo e propício ao desenvolvimento integral de todos os alunos.

## Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e utiliza o método bibliográfico como estratégia principal para a construção do conhecimento sobre o tema "Bullying e Inclusão Escolar: Barreiras, Impactos e Caminhos para uma Convivência Respeitosa". A pesquisa bibliográfica consiste na análise de materiais previamente publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, que abordam as temáticas do bullying, inclusão escolar e suas inter-relações.

Dessa forma, cabe ao pesquisador estabelecer uma estratégia de pesquisa bibliográfica que tanto facilite a identificação dos principais trabalhos em meio a uma quantidade grande de possibilidades que permeiam a produção científica mundial, como garanta a capacidade de estabelecer as fronteiras do conhecimento advindo dos achados científicos. Para tanto, o uso de uma metodologia de avaliação por meio de um estudo bibliométrico pode ajudar a equacionar esses dilemas. (Filho, 2014, s/p).

Para a seleção do material bibliográfico, foram utilizados critérios como a relevância acadêmica, a atualidade das publicações e a contribuição teórica para a compreensão do problema. As fontes foram consultadas em bases de dados reconhecidas, como Google Acadêmico, SciELO, CAPES Periódicos e outras plataformas especializadas em educação e psicologia.

A análise dos textos selecionados seguiu uma abordagem interpretativa e crítica, buscando identificar os principais conceitos, teorias e perspectivas sobre o bullying e sua relação com a inclusão escolar. Além disso, foram consideradas diretrizes e normativas legais, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e políticas públicas voltadas à promoção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso.

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo compreender as barreiras enfrentadas por estudantes vítimas de bullying, os impactos dessa prática na inclusão escolar e os caminhos possíveis para a construção de um ambiente educacional que favoreça a convivência respeitosa e acolhedora. Os resultados esperados incluem a sistematização de informações que possam subsidiar professores, gestores escolares e demais profissionais da educação na promoção de estratégias eficazes para o combate ao bullying e o fortalecimento da inclusão escolar.

## **Bullying e inclusão**

O bullying é um fenômeno presente em muitos espaços escolares e pode causar impactos profundos na vida dos alunos. Caracteriza-se por agressões físicas, verbais ou psicológicas repetitivas, com a intenção de intimidar ou humilhar a vítima. Esse comportamento pode resultar em sérias consequências emocionais e acadêmicas para os estudantes envolvidos, afetando sua autoestima, rendimento escolar e bem estar geral. “O bullying é um fenômeno psicossocial expansivo, que compromete o desenvolvimento do indivíduo, por suas consequências

psicológicas, emocionais, sociais e cognitivas, estendendo-se para além do período acadêmico.” (Bento, 2019, s/p).

A inclusão escolar é uma abordagem que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a um ambiente educacional acolhedor e respeitoso. Isso inclui estudantes com deficiências, dificuldades de aprendizagem, diferenças culturais e sociais, promovendo a equidade e a valorização da diversidade. Sendo assim:

O direito à educação é resguardado pela política nacional de educação independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social. A inclusão dos estudantes com deficiências emerge com uma força positiva, respaldados, em termos mundiais, principalmente na Declaração dos Direitos Humanos (1948), na Declaração de Salamanca(1994) e na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, que ocorreu na Guatemala em 2001. (Rocha, 2020, p, 83).

A relação entre bullying e inclusão escolar é um tema crucial, pois ambientes inclusivos tendem a reduzir a incidência de comportamentos agressivos. Quando o espaço educacional promove a empatia, o respeito e a cooperação entre os estudantes, há menos espaço para a prática do bullying. Além disso, docentes e funcionários bem preparados podem identificar e intervir de maneira eficaz em situações de agressão, garantindo um local seguro para todos.

Afinal, sabemos que o simples fato de inserir crianças com deficiências ou quaisquer necessidades educacionais especiais em classes regulares não é suficiente para que haja de fato sua inclusão, pelo contrário, por vezes a obrigatoriedade pode engendrar processos que vulnerabilizam ainda mais esse público. Vasta literatura aponta para a inadequada formação dos professores para lidar com o processo de inclusão, todavia, poucos estudos consideram as perspectivas dos sujeitos em processo de inclusão. (Rocha, 2020, p, 83).

Para combater o bullying e fortalecer a inclusão escolar, algumas estratégias são fundamentais, como a implementação de programas educativos sobre respeito e diversidade, a criação de canais de comunicação acessíveis para denúncias e a valorização da

participação da comunidade escolar. Pais, educadores e alunos devem estar engajados na construção de um ambiente escolar mais justo e igualitário.

Educar na diversidade é ensinar e aprender junto, independente de nossas diferenças físicas, sociais e culturais, para que assim tenhamos um ambiente que favoreça não somente a aprendizagem, mas o respeito ao próximo e o convívio sadio entre os estudantes, desenvolvendo assim uma educação inclusiva no ambiente escolar. Rocha, 2020, p, 84).

Sendo assim, investir na inclusão escolar não só combate o bullying, mas também forma pessoas mais conscientes e preparados para viver em uma sociedade plural. Assim, a escola se torna um ambiente de aprendizado não apenas acadêmico, mas também social e emocional, onde todos podem crescer com respeito e dignidade.

### **Barreiras, impactos e caminhos para uma convivência respeitosa**

A convivência respeitosa no ambiente escolar é um elemento fundamental para o desenvolvimento de um espaço de aprendizado saudável e produtivo. No entanto, diversos desafios podem dificultar essa harmonia, exigindo esforços constantes para superar barreiras, mitigar impactos negativos e construir caminhos que promovam relações baseadas no respeito e na empatia dos alunos. Sendo assim:

Diante das realidades das escolas públicas, detecta-se que ainda há muitas lacunas no que diz respeito ao atendimento adequado com instrumentos que venham realmente incluir o indivíduo no processo de ensino e também de aprendizagem, não basta estar dentro da sala de aula para ser incluído. A escola precisa pensar como incluir o aluno para que o mesmo tenha aprendizagem, que é um direito dele. A inclusão contrapõe-se a todo e qualquer tipo de discriminação, e nessa perspectiva é preciso que a escola reavalie todos os seus conceitos, em busca de uma educação que respeite a heterogeneidade. Todavia, esta é uma tarefa árdua para uma instituição que se acomodou com a padronização, excluindo de seu espaço qualquer forma de diversidade.( Batista, 2020, p, 33.).

Entre as principais barreiras para a convivência respeitosa, destacam-se o preconceito, a intolerância e a falta de diálogo. O ambiente escolar reflete a diversidade da sociedade, o que pode gerar conflitos quando há falta de compreensão sobre as diferenças culturais, sociais e individuais. Além disso, a falta de políticas institucionais que incentivem a inclusão e o respeito pode reforçar comportamentos inadequados, resultando em exclusão e discriminação. O bullying e a violência, tanto física quanto psicológica, são outras barreiras que comprometem a segurança emocional e o bem-estar dos alunos e professores. (Freitas, 2011, p. 90, apud, Brito, 2020, s/p) afirma:

A escola e, conseqüentemente, a educação, como espaço em que as contradições sociais se manifestam, convertem-se em um dos cenários do multiculturalismo. A presença das múltiplas culturas não é uma invenção escolar, mas a convivência entre as múltiplas culturas existentes no ambiente escolar é fator importante no contexto de que estamos tratando.

Os impactos da ausência de um ambiente respeitoso são significativos e podem afetar profundamente o desempenho acadêmico, a autoestima e o desenvolvimento social dos estudantes. A insegurança e o medo podem levar à evasão escolar, ao desinteresse pelo aprendizado e ao isolamento social. Para os educadores, a convivência hostil pode gerar estresse, desmotivação e até mesmo problemas de saúde mental, comprometendo a qualidade do ensino. Além disso, um ambiente educacional onde há desrespeito pode reproduzir e perpetuar padrões de intolerância na sociedade, reforçando desigualdades e exclusões.

Diversos aspectos agem diretamente sobre a qualidade da educação, o desempenho e motivação dos estudantes, sendo o abandono e a evasão escolar situações que trazem conseqüências significativas no âmbito pessoal e social. Há uma diferença conceitual entre abandono e evasão escolar: o abandono ocorre quando o estudante deixa a escola antes do final do ano letivo, sendo possível que ele retorne no ano seguinte e matricule-se novamente; já a evasão acontece quando o estudante matriculado não

conclui seus estudos naquele ano nem retorna nos anos seguintes ( Santos *et al*, 2019, apud, Ramos, 2024, s/p). .

Diante desses desafios, é essencial traçar caminhos que possibilitem uma convivência mais respeitosa no âmbito educacional. A implementação de programas pedagógicos voltados para a educação emocional e o ensino de valores como empatia, solidariedade e cooperação é um passo fundamental. A criação de espaços de diálogo e escuta ativa, nos quais alunos e professores possam expressar suas vivências e preocupações, também contribui para a construção de relações mais saudáveis. Além disso, é indispensável a adoção de políticas institucionais que garantam a inclusão, promova a diversidade e combatam práticas discriminatórias.

o conceito de inclusão qualifica a inserção de pessoas historicamente excluídas das organizações, de maneira que se sintam seguras, acolhidas, possam exercer sua autenticidade e tenham oportunidades de crescimento e participação nos processos decisórios (VOJVODIC *et al.*, 2022, apud, Timóteo, 2023, p, 150).

A formação continuada dos educadores é outro fator crucial, pois permite que estejam preparados para lidar com conflitos, desenvolver estratégias de mediação e implementar metodologias que favoreçam um ambiente acolhedor. O envolvimento das famílias e da comunidade escolar no processo educativo também fortalece a cultura do respeito, promovendo um senso de pertencimento e corresponsabilidade na construção de um espaço mais harmonioso. Para (Santos, 2021, s/p):

A formação continuada se constitui como um dos principais meios de aperfeiçoamento profissional. É um dos mais importantes caminhos para os professores adquirirem novos conhecimentos teóricos e práticos, a fim de aprimorar as suas práticas pedagógicas e desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Sendo assim a convivência respeitosa na educação não é apenas um ideal, mas uma necessidade para que todos os

envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam se desenvolver plenamente. Superar barreiras, minimizar impactos e construir caminhos mais inclusivos exige compromisso coletivo e ações concretas que garantam o respeito mútuo como princípio fundamental da vida escolar e social.

### Considerações finais

Diante da complexidade que envolve o bullying no contexto escolar, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem ampla e eficaz para promover a inclusão e garantir um ambiente seguro e respeitoso para todos os alunos. Os desafios impostos pelas barreiras atitudinais, estruturais e institucionais demonstram que o combate ao bullying exige esforços contínuos, envolvendo não apenas a escola, mas também a família e a sociedade.

Os impactos negativos sobre o desenvolvimento emocional, acadêmico e social das vítimas reforçam a urgência de estratégias que promovam a conscientização, a empatia e o respeito às diferenças. Dessa forma, investir em ações preventivas, programas de mediação de conflitos e políticas educacionais inclusivas representa um caminho fundamental para transformar a escola em um espaço acolhedor, onde a diversidade é valorizada e cada aluno pode desenvolver seu potencial plenamente, livre de discriminação e violência.

### Referência

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. **Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contempo>. Disponível em 26 de fev de 2025.

BENTO. T. **Bullying vs. educação escolar inclusiva.** Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862019000400012](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000400012) Acesso em 25 de fev de 2025

BRITO, Italo Antônio Amaral de; CARVALHO, Sabine Caroline da Silva. **Diversidade cultural na escola.** *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 33, 6 de setembro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/diversidade-cultural-na-escola>

FILHO. **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/9BprB4MFDXfpSJqkL4HdJCQ/> Acesso em 27 de fev de 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. xvi, 200.. Acesso em 27 de fev de 2025.

Pereira. **Estratégias de prevenção e manejo do bullying na escola: uma análise sistemática da literatura.** Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/69981/61661> Acesso em 06 de mar de 2025.

RAMOS. **Abandono e evasão escolar sob a ótica dos sujeitos envolvidos.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KtBRcFWvWKBt63LSQCVzdwh/> Acesso em 27 de fev de 2025.

ROCHA. **Combate ao Bullying na escola contra pessoas com deficiência.** Disponível em: [file:///C:/Users/mateu/Downloads/2094-Texto%20do%20Artigo-7519-1-10-20200601%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mateu/Downloads/2094-Texto%20do%20Artigo-7519-1-10-20200601%20(1).pdf) Acesso em 25 de fev de 2025.

SANTOS. **O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.72722> Acesso em 25 de fev de 2025.

TIMOTEO. **Estratégias de diversidade, inclusão e equidade de gênero e raça em órgãos da administração pública federal: avanços e desafios.** Disponível em: <file:///C:/Users/mateu/Downloads/ESTRAT%C3%89GIAS+DE+DIVERSIDADE.pdf> Acesso em: 27 de fev de 2025.

## CAPÍTULO 04

### **Formação de professores e os impactos na escolarização de alunos com deficiências**

*Jair Soares da Silva  
Maria José Pereira Malta*

#### **Introdução**

A formação de professores desempenha um papel fundamental na qualidade da educação inclusiva e na promoção de um ambiente escolar que acolhe e valoriza a diversidade. Em particular, a formação adequada dos docentes é essencial para a escolarização eficaz de estudantes com deficiências, garantindo que esses estudantes recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial acadêmico e social em pleno século XXI. A formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas. (Cassis, 2019, s/p).

A modalidade da educação especial não se resume apenas à inserção física desses estudantes nas salas de aula regulares, mas também envolve a adaptação de práticas pedagógicas dos docentes, currículos e métodos de ensino que atendam às necessidades específicas de cada estudante. Nesse contexto, a capacitação dos docentes emerge como um fator determinante para o sucesso desse processo inclusivo. Professores bem preparados, que compreendem as diversas características e necessidades dos alunos com deficiências, são capazes de criar um ambiente de aprendizagem mais equitativo e estimulante para uma aprendizagem significativa.

A escola deverá mediar tal apropriação, entendendo que se trata de um processo necessário para que esta criança possa lidar posteriormente com os demais aspectos pedagógicos. Por mediação da escola na apropriação do conhecimento social, estamos nos referindo, por um lado, ao entendimento de seus professores quanto ao papel pedagógico e ao caráter escolar desta apropriação, assumindo tal processo como um objetivo da escola (BELISÁRIO,2010, p.31, apud, Cassis, 2019, s/p).

Dessa forma, os professores utilizam estratégias pedagógicas diferenciadas, tecnologias assistivas e materiais adaptados, promovendo a participação ativa de todos os alunos nas atividades escolares. Além disso, a formação continuada dos professores garante que eles se mantenham atualizados com as últimas pesquisas e metodologias, permitindo a constante melhoria de suas práticas. Dessa forma, investir na formação dos docentes não só beneficia diretamente os discentes com deficiências, mas também contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, onde todos os estudantes se sentem valorizados e respeitados, para uma aprendizagem eficaz.

## **Materiais e métodos**

Para investigar e compreender sobre a importância da formação de professores visando uma escolarização pertinente aos alunos com deficiência, realizou-se uma revisão do tipo bibliográfica, a qual de acordo com Gil (2008) é baseada na análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, com o objetivo de embasar teoricamente a investigação sobre um determinado tema. No contexto do estudo sobre a formação de professores e os impactos na escolarização de alunos com deficiências, essa metodologia se apresenta como essencial para compreender as abordagens pedagógicas, políticas públicas e desafios enfrentados nesse processo.

A pesquisa bibliográfica permite identificar e sistematizar os principais conceitos, teorias e referências que sustentam a formação docente e sua relação com a inclusão escolar. Por meio dessa

análise, é possível reconhecer modelos educacionais inclusivos, metodologias de ensino especializadas e as competências necessárias para que os professores possam atuar de forma eficaz na educação de alunos com deficiências.

Na realização dessa pesquisa, faz-se necessário o levantamento e seleção criteriosa de fontes confiáveis, como publicações acadêmicas indexadas, legislações vigentes sobre educação inclusiva, diretrizes curriculares nacionais e relatórios de organismos especializados. Além disso, a revisão bibliográfica possibilita uma visão ampla e crítica sobre as práticas formativas existentes e os desafios na implementação de políticas educacionais inclusivas.

Dessa forma, cabe ao pesquisador estabelecer uma estratégia de pesquisa bibliográfica que tanto facilite a identificação dos principais trabalhos em meio a uma quantidade grande de possibilidades que permeiam a produção científica mundial, como garanta a capacidade de estabelecer as fronteiras do conhecimento advindo dos achados científicos. Para tanto, o uso de uma metodologia de avaliação por meio de um estudo bibliométrico pode ajudar a equacionar esses dilemas. (Filho, 2014, s/p).

A metodologia bibliográfica também favorece a compreensão dos impactos da formação docente na escolarização de alunos com deficiências, permitindo analisar estudos que evidenciam boas práticas, dificuldades enfrentadas e os efeitos da qualificação pedagógica na aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Dessa forma, contribui para o aprimoramento das práticas educacionais e para a formulação de políticas mais eficazes para a inclusão escolar.

Em suma, a pesquisa bibliográfica representa um método fundamental para embasar estudos sobre a formação de professores e seus impactos na escolarização de alunos com deficiências. Ao reunir e analisar criticamente os conhecimentos existentes, esse tipo de abordagem contribui significativamente para a compreensão dos desafios e para a construção de soluções que favoreçam a educação inclusiva

## Formação docente

A formação docente desempenha um papel crucial na qualidade da educação oferecida aos alunos, especialmente aqueles com deficiências. docentes bem preparados e capacitados são essenciais para garantir um ambiente inclusivo, adaptado às necessidades individuais de cada estudante e que promova seu desenvolvimento acadêmico e social. A formação específica para a inclusão de alunos com deficiências pode ter impactos profundos e positivos na escolarização desses estudantes. Com isso:

A declaração de Salamanca juntamente com a participação de países, organizações internacionais e a ONU, têm como objetivos reconstruir o sistema educacional com foco na pessoa com deficiência e sua inclusão efetiva em escolas regulares, e proporcionar ao professor melhores condições na sua formação. (Cassis, 2019, s,p).

Primeiramente, a formação docente deve incluir conhecimento teórico e prático sobre as diversas deficiências. Isso envolve entender as características específicas de cada deficiência, as necessidades educacionais associadas e as melhores práticas pedagógicas para atender a esses alunos. Professores do AEE e demais docentes que possuem esse conhecimento estão mais bem equipados para identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos com deficiências, podendo assim adaptar suas estratégias de ensino de maneira mais eficaz. Segundo (França, 2021,p. 54, apud, MISKALO , 2023, s/p) afirma que:

A formação do professor para o AEE é relevante pois “além de obter conhecimentos sobre processos educativos, deve igualmente conhecer, compreender e intervir em questões educativas envolvendo as condições de deficiência e/ou as dificuldades de sua clientela

Desta forma, além do conhecimento teórico, a formação prática é fundamental. educadores devem ser treinados para utilizar tecnologias assistivas, materiais didáticos adaptados e

métodos de ensino diferenciados que facilitem a aprendizagem de alunos com deficiências. A experiência prática, adquirida através de estágios supervisionados e práticas pedagógicas durante a formação, permite que os professores se familiarizem com o uso dessas ferramentas em contextos reais, tornando-os mais confiantes e competentes em sala de aula e durante a resolução das atividades propostas. Com isso:

No atual Plano Nacional de Educação (PNE) –2014 a 2024 também estabelece como estratégias a formação continuada de professores do Atendimento Educacional especializado (AEE); a criação de centros multidisciplinares para apoiar os professores da educação básica; estimular pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, que promovam a acessibilidade, o ensino, e a aprendizagem dos educandos do público-alvo do AEE, bem como incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura, de formação e de pós-graduação, teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos PAEE (BRASIL, 2014. Apud, MISKALO, 2023, s/p).

Outro aspecto importante da formação docente é o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Professores devem ser capacitados para criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados. Isso inclui a promoção de atitudes positivas em relação à diversidade e à inclusão, bem como o desenvolvimento de estratégias para lidar com comportamentos desafiadores e promover a interação social entre todos os alunos. Para Oliveira e Oliveira (2018, apud Miskalo, 2023, s/p):

Dentre a urgência de tantos fatores, destacamos aqui, a necessidade da formação docente voltada para a inclusão escolar destacando que não se trata de sobrecarregar as responsabilidades sobre a ação do professor, mas, busca-se dar o necessário destaque, diante da sua importância que há na rotina escolar, valorizando a formação que acontece dentro da escola, pois surgem a partir da realidade vivida pelos professores.

Sendo assim é pertinente abordar que a formação contínua é essencial. O campo da educação inclusiva está em constante evolução, com novas pesquisas, metodologias e tecnologias emergindo regularmente. Programas de desenvolvimento profissional contínuo permitem que os docentes se mantenham atualizados e aprimorem continuamente suas práticas pedagógicas. Workshops, cursos de atualização, grupos de estudo e conferências são algumas das formas pelas quais os professores podem continuar a desenvolver suas habilidades ao longo de suas carreiras, proporcionando um ensino de qualidades para os estudantes com deficiência. A formação continuada possibilita ao professor a atualização e a transformação de sua prática profissional. O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão permitem a ressignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos. (NOVA ESCOLA, 2013, p. 3, apud, Cassis, 2019, s/p).

### **Impactos na escolarização de alunos com deficiências**

Os impactos da formação docente adequada na escolarização de alunos com deficiências são significativos. Alunos que têm suas necessidades atendidas por professores bem formados tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, maior participação nas atividades escolares e melhor desenvolvimento social. Além disso, um ambiente escolar inclusivo contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade é valorizada e respeitada. Uma sala de recursos multifuncionais requer um professor também multifuncional, que seja capaz de atuar em diferentes frentes, para atender diferentes deficiências. Sua formação não deve, portanto, ser restrita, mas generalista. (Kassar, 2017, s/p)

Corroborando com o autor supracitado a falta de formação adequada pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas, preconceito e exclusão, comprometendo o processo de escolarização dos alunos com deficiências. Professores

despreparados podem ter dificuldade em adaptar o currículo, utilizar tecnologias assistivas e lidar com as necessidades específicas desses alunos, resultando em frustração, desmotivação e baixos níveis de aprendizagem. (Góes 2002, apud, Boas, 2025, s/p) percebe que a maior dificuldade da prática inclusiva é a formação de professores, pois há o despreparo para o exercício no atendimento do aluno em suas necessidades singulares de aprendizagem e desenvolvimento.

Desta forma os resultados estão ligados ao investir na formação docente, pois é fundamental para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. A preparação adequada dos professores não só beneficia os alunos com deficiências, mas enriquece todo o ambiente escolar, promovendo uma cultura de inclusão, respeito e aprendizado colaborativo. Desta forma para (Araujo, 2024, s/p):

A educação inclusiva é um conceito que se baseia na premissa de que todos os alunos têm o direito de receber uma educação de qualidade, em ambientes que respeitem e valorizem a diversidade. Ela vai além da mera integração de alunos com deficiência em salas de aula regulares, buscando criar um ambiente educacional inclusivo, onde todos os estudantes possam participar plenamente da vida escolar e alcançar seu máximo potencial acadêmico e social.

Os impactos no ensino e na aprendizagem de alunos com deficiências são diversos e variam de acordo com o tipo de deficiência, as estratégias adotadas pelos educadores e a estrutura oferecida pela escola. A inclusão escolar tem sido um desafio, exigindo adaptações metodológicas, recursos pedagógicos diferenciados e capacitação dos professores para garantir um ensino de qualidade e equitativo. Quando o ambiente escolar não está preparado para atender às necessidades desses alunos, há barreiras no aprendizado, na socialização e na construção da autonomia, o que pode comprometer seu desenvolvimento acadêmico e emocional.

No entanto, a eficácia dessas políticas depende de sua implementação prática. A falta de financiamento adequado e a resistência cultural são desafios persistentes que podem comprometer a eficácia dessas políticas. Souza, Pereira & Silva (2018) ressaltam a importância de políticas que ofereçam suporte contínuo aos alunos e suas famílias, garantindo não apenas o acesso à educação, mas também condições adequadas para a permanência e o sucesso escolar. (Rabelo, 2023, s/p).

Sendo assim, quando há um suporte adequado, como materiais acessíveis, tecnologias assistivas e metodologias inclusivas, os impactos são positivos, promovendo maior engajamento, participação ativa e progresso no aprendizado. O ensino inclusivo não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas também toda a comunidade escolar, pois estimula a empatia, a colaboração e a valorização das diferenças. No entanto, a falta de investimentos na acessibilidade física e pedagógica ainda representa um obstáculo significativo, exigindo políticas públicas mais efetivas e o comprometimento de toda a sociedade para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

## Conclusão

Conclui-se que a formação docente adequada é um elemento crucial para o sucesso da escolarização de alunos com deficiências. Professores bem preparados e capacitados desempenham um papel vital na criação de um ambiente educacional inclusivo, que não apenas acomoda, mas valoriza e estimula a diversidade.

A formação específica sobre as necessidades e características das diversas deficiências permite que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas eficazes, utilizando tecnologias assistivas e materiais adaptados para promover a participação e o aprendizado de todos os alunos. Além disso, a capacitação contínua garante que os professores se mantenham atualizados com as últimas pesquisas e inovações pedagógicas, o que é fundamental para o aprimoramento constante de suas práticas educativas.

Os impactos dessa formação se refletem no desempenho acadêmico e no desenvolvimento social dos alunos com deficiências, que tendem a apresentar melhores resultados quando suas necessidades são devidamente atendidas. Um ambiente escolar inclusivo, promovido por professores bem preparados, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade é respeitada e valorizada.

Por outro lado, a falta de formação adequada pode resultar em práticas pedagógicas ineficazes, exclusão e preconceito, comprometendo o processo de escolarização desses alunos. Professores despreparados podem ter dificuldades em adaptar o currículo e utilizar as ferramentas necessárias, levando a frustração e à desmotivação tanto para eles quanto para os alunos.

Portanto, é imperativo investir na formação e no desenvolvimento profissional contínuo dos professores para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Esse investimento não apenas beneficia diretamente os alunos com deficiências, mas também enriquece o ambiente escolar como um todo, promovendo uma cultura de inclusão, respeito e aprendizado colaborativo.

## Referências

Araujo. **A equidade na educação inclusiva em conformidade com os direitos humanos**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2024/TRABALHO\\_\\_EV196\\_MD1\\_ID708\\_TB6\\_26\\_03042024233114.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2024/TRABALHO__EV196_MD1_ID708_TB6_26_03042024233114.pdf) Acesso em 26 de fev de 2025.

BOAS, Washington Oliveira. **Diferentes aspectos da adaptação curricular na inclusão educacional**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 25, nº 1, 8 de janeiro de 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/1/diferentes-aspectos-da-adaptacao-curricular-na-inclusao-educacional>. Acesso em 26 de fev de 2025.

Cassis, S. I. M. **Educação especial e formação do professor.** Disponível em: file:///C:/Users/mateu/Downloads/suportenti,+2+Educa%C3%A7%C3%A3o+especial+e+forma%C3%A7%C3%A3o+do+professor.pdf Acesso em 16 de julh de 2024.

Filho. **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/9BprB4MFDXfpSJqkL4HdJQC/> Acesso em 27 de fev de 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. xvi, 200.

Kassar. R. U. T. **A Formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/#>. Acesso em 23 de jul de 2024.

MISKALO, A. L. .; CIRINO, R. M. B.; FRANÇA , D. M. V. R. . **Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores .** Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 516–536, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7963543. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1385>. Acesso em: 16 jul. 2024.

Rabelo. **Educação especial: desafios e avanços na inclusão escolar.** Disponível em: file:///C:/Users/mateu/Downloads/[182]-EDUCA%C3%87%C3%83O+ESPECIAL-+DESAFIOS+E+AVAN%C3%87°S+N A+INCLUS%C3%83O+ESCOLAR.pdf Acesso em 26 de fev de 2025.

## CAPÍTULO 05

### Inclusão ou Exclusão o Paradigma a Ser Refletido no Cotidiano Escolar

*Cícera Maria da Silva Santos*

#### Introdução

#### Inclusão

Quando refletimos em inclusão, imediatamente nos questionamos se, de fato, ela está sendo vivenciada no interior das escolas, ou se, na realidade, ainda prevalece a exclusão.

A simples matrícula e a presença de estudantes atípicos em salas de aula comum não garantem que a escola seja inclusiva. Para que a educação atenda às necessidades desses estudantes, é fundamental que o ambiente escolar passe por transformações tanto na infraestrutura, como na adaptação de rampas de acesso, quanto no âmbito pedagógico.

Nesse sentido, a inclusão deve estar assegurada na política de ensino da instituição e refletida no Projeto Político Pedagógico (PPP). Por meio do PPP, o professor tem autonomia e intencionalidade para realizar ajustes no currículo, promovendo adaptações que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com deficiência, garantindo, assim, uma educação verdadeiramente inclusiva. Mediante essa perspectiva a (LDB) 9394/96, Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Essa lei vem afirmando que todos têm direito a educação e que essa seja ofertada nas mesmas condições de igualdade ou seja igualitária para todos, sem discriminação, exclusão, preconceitos, segregação, ou qualquer tipo de desrespeito como sujeito.

Esse direito também vem assegurado pela: (“Declaração de Salamanca em junho de 1994, afirma na referência 7).

Princípio fundamental de escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre, que possível independentemente de qualquer dificuldade ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades diversas dos seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

A declaração vem contribuindo para que a escola seja, de fato, considerada inclusiva, promovendo a transformação necessária para que os estudantes com deficiência sejam aceitos e compreendidos como sujeitos, subjetivos e respeitados em sua diversidade e particularidade. É por meio dessa diversidade que o estudante com deficiência tem a oportunidade de interagir socialmente, desenvolvendo-se em um ambiente escolar que valoriza as diferenças e considera uma oportunidade para estimular o desenvolvimento pessoal e social, além de enriquecer os processos de aprendizagem no contexto real da inclusão.

Além disso, a legislação assegura a necessidade de adaptações curriculares sempre que necessário, ajustando a metodologia e implementando estratégias específicas para atender às necessidades dos estudantes. Essas adaptações possibilitam uma aprendizagem significativa, o professor pode adequar sua metodologia e estratégias, favorecendo o aprendizado e garantindo uma educação mais equitativa e eficaz. Se a instituição pretende ofertar uma educação inclusiva na teoria e prática a autora (Mantoan vem dizendo p.23.2008):

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez abala a identidade dos professores e é outro sujeito, que ressignifica a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelo ideais, permanentes, essenciais.

A inclusão remete a uma mudança nas instituições de ensino, rompendo com o modelo padrão homogêneo estabelecido. Por meio dela, as escolas são obrigadas a reformular suas propostas educacionais, tornando-as mais acessíveis às realidades dos pcds. Nesse contexto, os professores também precisam adaptar sua prática pedagógica desde a elaboração do plano de aula, estando aberto a diferentes formas de aprender e utilizando metodologias e estratégias diversificadas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, respeitando seus ritmos e tempos. As adequações curriculares permitem promover o ensino de acordo com as necessidades de cada aluno, tornando a aprendizagem acessível a todos de forma igualitária e inclusiva.

É por meio dessa diversidade de diferença que os discentes terão a oportunidade de interagir nas turmas regulares com crianças ditas “normais”. Adaptando-se aos ambientes de aprendizagem na escola de forma que os alunos ao estarem juntos, aprendam e participem sem nenhum tipo de discriminação, de modo que sejam incluídos neste processo, todos os que dela fazem parte. Dada essa concepção, a ênfase está em desenvolver uma educação que valorize e respeite as diferenças, vendo-as como oportunidade para estimular o desenvolvimento pessoal e social e enriquecer os processos de aprendizagens, também organizando um espaço onde esses estudantes possam ter mais liberdade de se expressarem, no contexto real e responderem aos desafios do contexto da inclusão.

## Exclusão

Ao refletir sobre o significado da palavra exclusão, podemos compreendê-la como ao ato de deixar alguém de fora, negar a participação, o direito ao acesso ou algo disponível para todos. Em algum momento da vida, muitos indivíduos já vivenciaram situações de exclusão, o que pode ter provocado desconforto ou sentimentos negativos, como: rejeição, preconceitos e desrespeito. Esses sentimentos de inferioridade, baixa estima, incapacidade e

negatividade deixam marcas na vida desse ser humano. Portanto o fato de ser uma pessoa com deficiência não significa ter incapacidade para exercer atividades em sala de aula, merece o respeito e valorização por parte de todos precisa ter oportunidade de participação, independente das suas particularidades e singularidade. Como a (LDB) (Lei, nº 9394/1996, trata-se da exclusão em seu Artigo 3º, Inciso IV.).

#### Artigo 3º

IV – respeito a liberdade e apreço a tolerância, garantindo-se o respeito a diversidade de culturas, crenças e condições sociais, bem como a promoção da igualdade de oportunidades.

A lei vem legitimando que a escola tem um papel determinante na mediação sociocultural para que o aluno avance no processo de desenvolvimento da aprendizagem e na formação humana por meio de situações desafiadoras, é dever dela dentro de suas possibilidades proporcionar o desenvolvimento cultural e acadêmico dele de forma positiva e igualitária com as mesmas oportunidades, e assim favorecer a sua autonomia e independência garantindo assim seu sucesso pleno, e quando se trata de educandos pcds o foco precisa ser específico. Para que isso aconteça, há uma necessidade de cooperação por parte do professor, e dos colegas de sala de aula, ela proporciona oportunidade de conhece-los na vivência, suas preferências, algo que ele já possui que para escola é desconhecido, porém é de suma importância para que seu trabalho seja construtivo e significativo para ele.

A Lei (LBI, nº 13.146/2015) no Art. 44 ‘vem confirmando sobre a exclusão: “É vedada a exclusão ou restrição de acesso de pessoa com deficiência a qualquer curso de programa de educação, em todos os níveis e modalidades ”

A legislação vigente tem contribuído para que as instituições de ensino assegurem o direito das pessoas com deficiências de estarem inseridas no espaço escolar. Cabe as instituições preparar-se adequadamente para atende-las adaptando suas práticas e ações pedagógicas às necessidades e singularidades desse discente.

O ensino ministrado por esses professores deve promover a aprendizagem por meio de metodologias diversificadas que favoreçam o desenvolvimento desses estudantes. É fundamental que esse discentes participem ativamente das diversas ações vivenciadas na escola, sendo estimulados a progredir por meio de todos os níveis de ensino, sem qualquer impedimento que configure violação de direitos. O não cumprimento desse princípio representa um ato de desrespeito a valorização da inclusão educacional, comprometendo a equidade no acesso e na permanência de todos no ambiente escolar. Como (Mantoan p.18. 2006) vem considerando que:

Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as desigualdades naturais e sociais, e só estas últimas podem e devem ser eliminadas. Se a igualdade traz problemas, as diferenças podem trazer muito mais!

Infelizmente, essa realidade ainda persiste, pois, as transformações realizadas nas práticas e propostas pedagógicas não foram completamente inovadoras. É fundamental promover mudanças que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes, garantindo o princípio da equidade, que respeite as diferenças, equilibre as semelhanças e estimule a construção da autonomia e da confiança no processo educacional,

Quando são inseridos em turmas regulares, mas não têm acesso às oportunidades adequadas para a construção de sua aprendizagem, esses estudantes acabam sendo excluídos, ainda que estejam fisicamente presentes. Recebendo, muitas vezes, o mesmo conteúdo destinado ao coletivo, sem considerar suas particularidades, o que os impede de avançar de maneira significativa.

Se não ocorrerem as adaptações permitidas no âmbito educacional, os estudantes podem até estar incluídos na escola e nas salas de aula, porém permanecem segregados no próprio ambiente escolar. Isso acontece quando lhes é negada a

oportunidade de serem respeitados em seus limites, valorizados em suas potencialidades e de receberem uma educação que atenda às suas necessidades específicas.

### **Paradigma escolar a ser refletido no cotidiano escolar**

Quando nos referimos ao conceito de paradigma pensamos em algo previamente determinado, estabelecido como modelo a ser seguido.

Trata-se de conjunto de orientações e conceitos preestabelecidos cuja intencionalidade é servir de padrão e base para alcançar determinados objetivos. Os paradigmas funcionam como parâmetros que orientam a forma de execução das diretrizes, as quais norteiam e, estabelecem maneiras de vivências, na prática daquilo que foi definido. Na educação, não é diferente. Os paradigmas educacionais determinam como o ensino será ofertado influenciando diretamente a organização, a prática pedagógica e os processos de ensino aprendizagem. Como vem afirmando (Mantoan, p.14.2008)

Seja ou não uma mudança radical toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza e insegurança, mas também de muita liberdade e ousadia para buscar outras alternativas, novas formas de interpretação e de conhecimento que nos sustentem e nos norteiem para realizar a mudança. É o que estamos vivenciando no momento.

Toda mudança traz consigo desafios, acompanhados de dúvidas e incertezas em relação ao novo. Isso ocorre porque estamos habituados a normas, formas e maneiras preestabelecidas, que, muitas vezes, sabemos decorado como executar. No entanto, em determinados momentos surge a necessidade de uma mudança que pode ocorrer de forma radical, como afirma a autora, ou de maneira gradativa, durante o processo de transição, e adaptação ao novo. Essa necessidade está relacionada a atualização diante das transformações existentes, especialmente no contexto de uma prática pedagógica diferenciada.

Nesse sentido, a educação inclusiva exige um esforço por parte dos docentes, pois as estratégias e atividades devem ser planejadas de forma a favorecer e estimular o ensino e aprendizagem dos estudantes inclusos em sala de aula. Trabalhar com pessoas com deficiência permite descobrir a diversidade dos saberes, valorizando as competências individuais de cada aluno, como a escuta, a fala, a coordenação motora, entre outras. Essas capacidades devem ser exploradas para favorecer as adaptações necessárias, por meio de estratégias e recursos pedagógicos que atendem às necessidades individuais dos estudantes.

Portanto, é fundamental que os professores conheçam seus alunos para identificar suas potencialidades e limites, garantindo uma abordagem inclusiva que respeite as diferenças e promova a aprendizagem no contexto educacional. Independentemente do ritmo, não podemos ignorar que essa transformação é necessária e deve começar imediatamente. Para isso, é necessário adquirir conhecimento teórico e prático, de modo a adequar as ações educativas às novas demandas. Portanto, essa mudança exige autonomia na tomada de decisões, orientando o caminho a ser seguido para oferecer uma educação de qualidade, significativa e inclusiva, capaz de contemplar a diversidade e promover a participação de todos no contexto educacional.

## Metodologia

Por meio da inclusão, que desenvolveremos uma investigação para analisar se as escolas em rede estão, na prática vivenciando a inclusão ou a exclusão. O estudo buscará compreender se o paradigma refletido em sala de aula, indica se essas instituições estão realmente preparadas ou apenas se adaptando para receber e formar estudantes com deficiência, garantindo sua participação e atuação na sociedade.

A pesquisa será de campo, com abordagem qualitativa, e será realizada em cinco escolas da rede municipal na área urbana do município de Quipapá-PE. O estudo ocorrerá com o objetivo de

analisar, na prática, como se dá a inclusão ou exclusão escolar, bem como investigar o impacto desse paradigma no cotidiano educacional.

Para a coleta de dados, serão aplicados questionários especificamente para diagnosticar o nível de conhecimento dos participantes sobre essa abordagem. A pesquisa envolverá professores, coordenadores, gestores, pais de estudantes e profissionais de apoio.

### Considerações finais

Este projeto de pesquisa teve como objetivo oferecer sugestões dentro de uma abordagem complexa: a inclusão ou exclusão no contexto escolar, refletindo sobre o paradigma que permeia esse debate. A inclusão deve ser incluída como uma mudança estrutural no sistema educacional, valorizando as diferenças e garantindo o direito de participação de todos os indivíduos na sociedade.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a inclusão ainda é um grande desafio, pois muitas escolas continuam a excluir estudantes dentro do próprio sistema de ensino. Essa realidade revela a necessidade de uma proposta pedagógica específica para atender aos estudantes com deficiência, garantindo-lhes um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Para isso, é essencial que haja maiores investimentos em materiais pedagógicos e formação continuada para os educadores, capacitando-os para lidar com as demandas da educação inclusiva.

Com esta pesquisa, esperamos contribuir para o aprimoramento do sistema educacional no município de Quipapá-PE, fortalecendo as diretrizes políticas educacionais e consolidando o princípio da educação inclusiva como um direito fundamental de todos os estudantes.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006. p. 23.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: Conferência Mundial de Educação Especial, 1994.



## CAPÍTULO 06

### **Estratégias lúdicas no ensino de Ciências para crianças com TDAH nos anos finais do Ensino Fundamental**

*Marcio Alexandre Moreira Brito*

*Cinara Vieira Queiroz*

#### **Introdução**

Nos últimos anos, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), ou hiperatividade, tem sido amplamente discutido e estudado, especialmente no que se refere ao público infantil em idade escolar. Esse distúrbio complexo, que vem atraindo progressivamente a atenção tanto no campo da saúde quanto no educacional, teve seu efeito multiplicado exponencialmente nas últimas décadas pelo número crescente de crianças com TDAH nas escolas.

O TDAH é uma condição neurobiológica que é uma das principais causas de dificuldades de aprendizagem em crianças. Estima-se que ele afete entre 3% e 7% das crianças em idade escolar, sendo mais comum em meninos e podendo levar a consequências difíceis no desempenho acadêmico e no desenvolvimento social e emocional desses indivíduos. (ABDA, 2025).

O aumento do número de crianças com TDAH nas salas de aula representa um desafio a mais para os professores, que precisam criar estratégias eficazes para atingir alunos desatentos, hiperativos e impulsivos. Nesse contexto, o uso do lúdico, por meio de jogos e brincadeiras, surge como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento dessas crianças. Essa abordagem não só desafia a imaginação e a concentração, mas também facilita a coordenação das habilidades motoras e o estabelecimento da autoestima,

aspectos essenciais para a aprendizagem de alunos com essa condição. (Maia; Confortin, 2015).

No sistema educacional brasileiro, o ensino de Ciências é obrigatório na formação dos alunos durante o ensino fundamental, tanto nos anos iniciais (1º ao 5º ano) quanto nos anos finais (6º ao 9º ano). Nos anos finais, os conteúdos dessa disciplina tornam-se mais complexos e aprofundados, exigindo maior capacidade de abstração e concentração dos estudantes.

Para Schneider (2019), o ensino de Ciências pode ser um desafio significativo para alunos com TDAH, especialmente devido à complexidade das nomenclaturas e dos processos envolvidos, que são essenciais para a compreensão da disciplina. Essa dificuldade, para Nicola e Paniz (2016), destaca a importância de o professor implementar estratégias pedagógicas adaptadas, que tornem o ensino de Ciências mais atrativo, a fim de garantir a inclusão e promover um aprendizado eficaz para esses alunos.

## Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e exploratória, de natureza bibliográfica, cujo objetivo é investigar as estratégias lúdicas no ensino de Ciências para crianças com TDAH nos anos finais do Ensino Fundamental.

A revisão bibliográfica foi conduzida por meio da análise de artigos científicos, livros, dissertações e teses que discutem o uso do lúdico como ferramenta pedagógica e sua eficácia no processo ensino-aprendizagem de alunos com TDAH. Para tanto, foram consultadas bases de dados como SciELO, CAPES e Google Acadêmico, além de repositórios institucionais (Tese USP, Lume e Minerva), a fim de garantir um levantamento abrangente da literatura existente.

A seleção dos materiais seguiu critérios de relevância para o tema e embasamento teórico consistente. Foram priorizados estudos que apresentassem evidências empíricas sobre a eficácia de atividades lúdicas no aprendizado de crianças com TDAH, bem

como pesquisas que discutem os desafios do ensino de Ciências nesse contexto específico.

As etapas da pesquisa foram organizadas da seguinte forma: Definição do problema de pesquisa e dos objetivos do estudo; Levantamento bibliográfico e seleção de materiais relevantes; Leitura crítica e análise dos textos selecionados; Sistematização dos dados obtidos e construção do referencial teórico; Redação do artigo.

A organização do artigo seguiu uma sequência lógica, distribuindo as seções de acordo com os achados da revisão bibliográfica, enfatizando o papel das estratégias lúdicas no processo ensino-aprendizagem de Ciências para crianças com TDAH.

## Desenvolvimento

### O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): Características e Impactos no Processo de Aprendizagem

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é definido como um transtorno neurológico, de causas genéticas, cujos sintomas geralmente se manifestam na infância e podem persistir na adolescência e na vida adulta. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. (Cunha, 2012).

A desatenção é manifestada pela dificuldade de manter a atenção em tarefas de longa duração, desorganização, esquecimento constante e facilidade em se distrair com estímulos ambientais (Torquato, 2020). Já a hiperatividade, por outro lado, refere-se a comportamentos de agitação excessiva, incapacidade de permanecer sentado e necessidade constante de movimento. A impulsividade envolve ações apressadas, frequentes em conversas e dificuldade em aguardar sua vez (ABDA, 2025). Esses sintomas variam em intensidade e podem se manifestar de forma combinada ou predominante, dependendo do subtipo do transtorno.

O TDAH é um dos transtornos mais comuns em crianças e frequentemente ocorre simultaneamente com outras condições e

transtornos, incluindo problemas de conduta, dificuldades de aprendizagem, problemas de sono, ansiedade ou depressão. Essa é uma comorbidade que pode dificultar o diagnóstico e o tratamento, e necessita de uma estratégia multidisciplinar abrangente para garantir um manejo eficaz das várias condições envolvidas.

No ambiente escolar, as características do TDAH pioram devido às demandas por atenção prolongada, organização e controle comportamental. Crianças com TDAH tendem a ser incapazes de seguir instruções, concluir tarefas e permanecer envolvidas em atividades que exigem foco mental prolongado (Cunha, 2012). Esses desafios são agravados pela natureza estruturada e às vezes inflexível do sistema escolar, que por si só pode nem sempre estar equipado para lidar com as necessidades únicas dessas crianças. Como resultado, não é incomum que crianças com essa condição tenham desempenho acadêmico inferior ao de outras crianças, apresentando também problemas de autoestima e motivação.

Torquato (2020) explica que além do déficit acadêmico, o TDAH também afetaria as interações sociais e emocionais dos alunos. A hiperatividade e a impulsividade fariam com que o comportamento dos alunos em sala de aula fosse disruptivo, por exemplo, interrupções persistentes e incapacidade de seguir regras, o que levaria a problemas com colegas e professores. Essas interações negativas podem contribuir para o isolamento social e o desenvolvimento de comorbidades, como ansiedade e depressão, que agravam ainda mais o quadro do transtorno.

Apesar das dificuldades, é importante mencionar que o TDAH não está associado à deficiência intelectual. Ao contrário, a maioria das crianças com TDAH tem cognição intacta e, em alguns casos, até acima da média. Contudo, a falta de mecanismos adequados para controlar os sintomas do transtorno pode impedir o desenvolvimento e a utilização completa dessas habilidades. Logo, a identificação precoce e a intervenção adequada são fundamentais para minimizar os impactos do TDAH no processo de aprendizagem. (Barkley, 2015; Torquato, 2020).

A intervenção no contexto escolar deve ser multifacetada, envolvendo abordagens pedagógicas, psicológicas e, em alguns casos, farmacológicas. Miranda, García e Jara (2011), concordam que a implementação de estratégias educacionais adaptadas, como a utilização de instruções claras e curtas, a divisão de tarefas em etapas menores e a criação de ambientes estruturados, pode ajudar a melhorar o engajamento e o desempenho de alunos com TDAH. Além disso, o uso de reforços positivos e o estabelecimento de rotinas previsíveis são práticas recomendadas para promover a organização e a autorregulação desses estudantes.

Outro aspecto fundamental no manejo do TDAH em sala de aula é a formação e a sensibilização dos professores. Muitos educadores desconhecem as particularidades do transtorno e, por isso, podem interpretar os comportamentos das crianças com TDAH como falta de disciplina ou desinteresse. A capacitação dos professores para reconhecer e lidar com os sintomas do TDAH é essencial para criar um ambiente inclusivo e acolhedor, que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos. (Martins, 2024).

### O Ensino de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Desafios e Complexidades

O ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental desempenha uma função essencial na formação completa dos alunos, sendo o período em que eles começam a entender melhor os conceitos científicos mais elaborados e a aprimorar habilidades fundamentais para compreender o mundo natural e tecnológico. No entanto, essa trajetória pedagógica apresenta alguns obstáculos que revelam tanto as condições estruturais da educação no Brasil quanto os desafios do próprio processo ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento de habilidades científicas e críticas do 6º ao 9º ano é essencial para despertar a curiosidade investigativa e o raciocínio analítico dos alunos. Como destacado por Mortimer (2000, p. 43), “o ensino de Ciências deve proporcionar aos

estudantes não apenas o conhecimento de conteúdos específicos, mas também a habilidade de entender fenômenos naturais, sugerir soluções para questões do dia a dia e questionar informações provenientes de diversas fontes”. Essa visão está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que ressaltam a importância da alfabetização científica como um elemento essencial da formação básica dos cidadãos. (BRASIL, 2018).

Os conteúdos de Ciências nessas series são áreas fundamentais como Biologia, Física, Química e Ciências da Terra. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), esses conteúdos devem ser organizados de forma a promover a compreensão de conceitos básicos, como os processos vitais dos seres vivos, as propriedades da matéria, as transformações químicas e os fenômenos físicos. (Marcondes, 2018).

Segundo Krasilchik (2008), ao selecionar os temas das aulas, é fundamental levar em conta a sua importância social e a sua aplicação na vida diária dos estudantes, com o objetivo de estimular o interesse e a curiosidade pela pesquisa científica. Porém, um grande problema é a fragmentação dos conteúdos e a ausência de ligação entre as diferentes áreas, o que pode dificultar a construção de uma visão integrada do conhecimento científico.

Um ponto muito importante atualmente são os conteúdos contemplarem assuntos contemporâneos, como questões ambientais e tecnológicas, que são cada vez mais relevantes no mundo. Temas como sustentabilidade, energias renováveis e impactos das mudanças climáticas devem fazer parte do currículo, permitindo assim que os alunos compreendam os desafios globais e reflitam sobre seu papel como agentes de transformação. Santos e Schnetzler (2003)

Delizoicov e Angotti (1992) argumentam que os conhecimentos científicos devem ser apresentados de forma contextualizada, levando em consideração as experiências e realidades locais dos estudantes. Por exemplo, ao abordar temas como recursos hídricos, é fundamental que os professores relacionem esses conceitos com as características geográficas e

culturais da onde a escola está inserida, como, por exemplo, se é uma região seca e tem falta constante de água. Essa prática não apenas torna o aprendizado mais significativo, mas também valoriza o conhecimento prévio dos alunos, promovendo uma maior identificação com o conteúdo estudado.

Porém, para melhor apresentação do conteúdo há barreiras a serem vencidas, como a relacionada à falta de material didático que represente as diversidades regionais brasileiras. Muitos livros didáticos adotados nas escolas apresentam exemplos e ilustrações que não refletem a realidade dos alunos, especialmente aqueles que vivem em áreas rurais ou comunidades tradicionais. (Di Giorgi et al., 2014).

Dentro desse contexto, há a questão do currículo, que deve privilegiar a interdisciplinaridade e a contextualização. Mas a pressão por resultados em avaliações externas nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ou internacionais, como PISA, muitas vezes leva os professores a adotarem uma abordagem tradicional e memorística, em detrimento de metodologias mais inovadoras.

A infraestrutura das escolas brasileiras também é um fator determinante para o sucesso do ensino de Ciências. Pesquisas realizadas por Libâneo (2013) apontam que muitas instituições de ensino, especialmente nas regiões mais pobres do país, carecem de laboratórios, materiais didáticos atualizados e espaços adequados para a realização de experimentos. Carências que afetam diretamente a motivação dos alunos e a criatividade dos professores, que repetidamente se veem obrigados a adaptar suas práticas pedagógicas às condições precárias do ambiente escolar.

Um dos principais empecilhos diz respeito à formação inicial e continuada dos professores, uma vez que muitos que lecionam Ciências não têm formação específica na área, o que pode prejudicar a qualidade das aulas e a eficácia do aprendizado dos alunos. A formação inicial dos docentes é continuamente negligenciada em aspectos práticos e pedagógicos, concentrando-se excessivamente em conteúdos teóricos. Esse problema pode

resultar em profissionais pouco preparados para lidar com as demandas reais da sala de aula, especialmente no que diz respeito ao uso de metodologias ativas e à promoção do protagonismo dos alunos. (Echeverría; Belisário, 2009; Pereira et al., 2019; Pires, 2021).

Uma alternativa a esse cenário, são as metodologias ativas que têm sido consideradas como uma alternativa para superar alguns dos desafios enfrentados no ensino de Ciências. Abreu e Masetto (2014) explicam que práticas como a resolução de problemas, a investigação científica e o trabalho colaborativo favorecem o engajamento dos alunos e a construção autônoma de conhecimentos. Essas abordagens, para Marques et al. (2021), permitem que os estudantes assumam um papel ativo no processo de aprendizagem, transformando-os de meros receptores de informações em protagonistas de sua própria formação.

### O Lúdico como Ferramenta Pedagógica para Crianças com TDAH

A educação, enquanto um processo de formação humana, está em constante transformação. Ao longo do tempo, diversas metodologias e abordagens foram desenvolvidas para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, o lúdico surge como uma ferramenta pedagógica necessária, sendo capaz de fornecer importantes experiências na promoção do desenvolvimento integral do educando. O lúdico não se limita ao uso de jogos ou brincadeiras, mas engloba uma dimensão maior que envolve a criatividade, a imaginação e a interação social.

Segundo Kishimoto (2002), o lúdico é uma manifestação cultural presente em todas as sociedades, sendo uma forma de expressão natural da criança. A autora destaca que, ao “utilizar o lúdico como ferramenta pedagógica, os professores podem criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a construção do conhecimento de maneira prazerosa e significativa”. Essa abordagem permite que os alunos se envolvam ativamente no processo educativo, tornando-se protagonistas de suas próprias descobertas.

O lúdico, portanto, não deve ser visto apenas como um recurso complementar, mas como parte integrante do planejamento pedagógico. Vygotsky (2008) explica que brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, pois permite que elas experimentem papéis sociais, resolvam problemas e expressem sentimentos de forma simbólica. Ao longo do jogo, os estudantes têm a oportunidade de explorar diferentes perspectivas e internalizar conceitos que serão fundamentais para sua vida adulta.

Uma das principais vantagens do uso do lúdico na educação é a sua capacidade de promover uma vontade genuína no aluno de realizar uma atividade por prazer, sem esperar por uma recompensa. Eles tendem a se engajar mais profundamente no processo de aprendizagem. E isso ocorre, de acordo com Huizinga (1990) porque,

o jogo é uma atividade que ocorre em um espaço “mágico”, onde as regras e convenções são acolhidas voluntariamente pelos participantes, o que contribui para a criação de um ambiente seguro e estimulante, onde os erros são vistos como parte natural da exploração e não como fracassos.

Além disso, o lúdico pode ser utilizado como estratégia para superar desafios pedagógicos específicos, por exemplo, disciplinas consideradas difíceis, como Matemática ou Ciências. Mas também pode ajudar no aprendizado de crianças com condições especiais, como o TDAH e a dislexia, que demandam abordagens diferenciadas no processo educativo.

Barkley (2012) considera que o uso de atividades lúdicas permite que crianças com TDAH se envolvam ativamente no aprendizado, transformando tarefas que poderiam ser monótonas ou frustrantes em experiências prazerosas e significativas. Jogos, brincadeiras e atividades criativas oferecem oportunidades para que essas crianças explorem o mundo de maneira prática e sensorial, favorecendo a construção do conhecimento.

Uma das principais vantagens das atividades lúdicas para crianças com TDAH é a sua habilidade de regular a atenção. Jogos

e brincadeiras estruturadas tornam possível a divisão de tarefas complexas em etapas menores e mais fáceis de gerenciar, facilitando o foco e diminuindo a sobrecarga cognitiva. Por exemplo, jogos de tabuleiro ou quebra-cabeças podem ser utilizados para ensinar conceitos matemáticos ou de linguagem, permitindo que a criança progrida em seu próprio ritmo, sem sentir uma pressão excessiva. (Pina e Silva, 2018).

Além do mais, o lúdico também desempenha um papel importante no desenvolvimento socioemocional, uma área que é crucial para crianças com TDAH. Conforme observado por GRENSPAN; WIEDER (2006), brincadeiras que envolvem cooperação e interação permitem que essas crianças pratiquem habilidades como empatia, resolução de conflitos e trabalho em equipe. Ao participarem dos jogos em grupo, elas aprendem a negociar regras, esperar sua vez e lidar com frustrações, elementos essenciais para a sua integração social.

Entretanto, é essencial que o uso de atividades lúdicas seja cuidadosamente planejado, levando em conta as necessidades específicas de cada criança, pois práticas excessivamente rígidas ou competitivas podem intensificar a ansiedade e o estresse em crianças com TDAH, enquanto abordagens lúdicas que são mais flexíveis e adaptáveis costumam ter resultados mais positivos. Além disso, o educador precisa estar atento aos interesses individuais de cada aluno, empregando temas e materiais que estimulem a curiosidade e o engajamento. (Kutscher, 2009).

A tecnologia também pode desempenhar um papel significativo nesse contexto. Jogos digitais educativos, quando utilizados de maneira equilibrada, oferecem ferramentas interativas que prendem a atenção de crianças com TDAH e favorecem aprendizagens personalizadas. Shaffer et al. (2005) defendem que jogos digitais bem elaborados têm a capacidade de simular situações da vida real, possibilitando que as crianças desenvolvam habilidades sociais e acadêmicas em um ambiente seguro e motivador.

É certo é que o lúdico representa uma abordagem pedagógica inclusiva e eficaz para crianças com TDAH. Ao proporcionar experiências prazerosas, estimulantes e adaptadas às suas necessidades, os educadores podem transformar o processo de aprendizagem em uma jornada significativa e enriquecedora. Como destacam os autores aqui citados, o lúdico não apenas facilita o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, mas também promove a inclusão e o bem-estar dessas crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo moderno.

## Jogos e Brincadeiras Lúdicas no Ensino de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental para Alunos com TDAH

### *Jogo da Trilha Científica*

O Jogo da Trilha Científica é considerado uma ferramenta eficaz para ensinar Ciências a crianças com TDAH, pois combina aprendizado e diversão. Sua mecânica envolve o lançamento de dados e a movimentação por um tabuleiro colorido ao responder perguntas, o que mantém os alunos engajados e evita a perda de interesse. A inclusão de desafios práticos, como experimentos e explicações rápidas, reforça os conceitos de forma concreta e facilita a aprendizagem multissensorial, combinando estímulos visuais, táteis e auditivos, o que é especialmente benéfico para crianças com TDAH.

Esse é um jogo que promove a socialização e o trabalho em equipe, ajudando crianças que enfrentam dificuldades na interação com os colegas. Seu formato competitivo, mas saudável, estimula a motivação e a autoconfiança, incentivando os alunos a perceberem suas conquistas e continuarem aprendendo. Como o jogo segue regras claras, ele também auxilia no desenvolvimento da autorregulação e do controle dos impulsos, habilidades essenciais para crianças com TDAH.

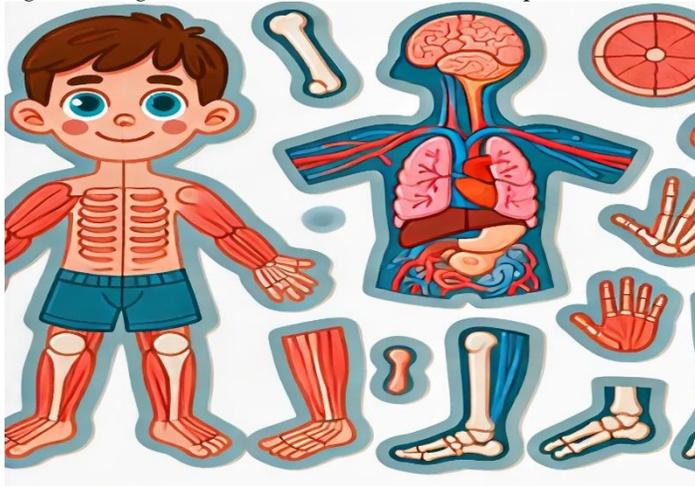
No entanto, algumas crianças podem se frustrar ao ficar para trás no jogo. Para evitar isso, é possível adotar adaptações, como o



também estimula a coordenação motora e o raciocínio lógico, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras. Além disso, o formato colaborativo permite que os alunos trabalhem em equipe, incentivando a socialização e a comunicação com os colegas. Essa interação fortalece o aprendizado coletivo e torna a experiência mais dinâmica.

O professor pode adaptar a atividade de acordo com o nível de dificuldade apropriado para a turma, garantindo que todos os alunos consigam participar de maneira equilibrada. Caso algumas crianças apresentem dificuldade ou desinteresse pelo quebra-cabeça, o professor pode inserir desafios extras, como perguntas sobre a função dos órgãos ou atividades complementares de desenho e escrita. Embora alguns alunos possam ter dificuldades em manter a atenção por longos períodos, ajustes na dinâmica do jogo podem torná-lo mais atrativo e eficaz.

Figura 2 – Jogo Quebra-Cabeça das Partes do Corpo Humano



Fonte: Os autores, 2025.

### *Jogo Caça ao Tesouro Científico*

A Caça ao Tesouro Científico é uma atividade lúdica e interativa que estimula o aprendizado de Ciências por meio da

exploração e da resolução de desafios. A dinâmica consiste em esconder pistas relacionadas a conceitos científicos, como imagens de plantas, rochas ou instrumentos de laboratório, em diferentes locais da sala ou da escola. Os alunos seguem essas pistas para encontrar o "tesouro", que pode ser um prêmio simbólico ou um objeto relacionado ao tema estudado. Cada pista inclui uma pergunta ou desafio que exige que os participantes apliquem seus conhecimentos para avançar na busca.

Essa atividade é especialmente benéfica para crianças com TDAH, pois combina aprendizado e movimento, ajudando a manter o foco e a motivação. O formato dinâmico evita a monotonia e permite que os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem. Além disso, promove a socialização, já que as crianças podem trabalhar em equipe, discutindo pistas e compartilhando estratégias para encontrar o tesouro. Essa interação favorece a comunicação e o trabalho em equipe, habilidades essenciais para o desenvolvimento social.

O professor desempenha um papel fundamental ao estruturar a atividade de maneira organizada, garantindo que todas as crianças possam participar e compreender os desafios propostos. Ele pode adaptar o nível de dificuldade das pistas conforme a necessidade dos alunos e oferecer apoio às crianças que apresentem dificuldades motoras ou de interpretação. Embora a Caça ao Tesouro Científico seja uma atividade envolvente e eficaz, pode ser desafiador organizá-la em espaços pequenos, exigindo planejamento cuidadoso para garantir que todos os participantes consigam se movimentar e interagir de forma confortável. Mesmo assim, sua capacidade de integrar conceitos teóricos com prática e diversão torna essa abordagem uma excelente estratégia pedagógica para o ensino de Ciências.

## Conclusão

Este trabalho buscou investigar e discutir as estratégias lúdicas como ferramentas pedagógicas no ensino de Ciências para crianças

com TDAH nos anos finais do Ensino Fundamental. A partir da análise dos aspectos teóricos e práticos abordados, foi possível constatar que a utilização de jogos e brincadeiras representa uma abordagem eficaz para promover a aprendizagem desses alunos.

A discussão realizada demonstra que atividades lúdicas, como o jogo da trilha científica, o quebra-cabeça das partes do corpo humano e a caça ao tesouro científico, possibilitam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças com TDAH, além de facilitarem a concentração, a autorregulação e o engajamento com os conteúdos científicos.

Verificou-se também que o uso do lúdico no processo educativo requer planejamento cuidadoso e adaptações específicas para atender às necessidades individuais desses alunos. A formação e sensibilização dos professores sobre o TDAH mostrou-se essencial para a implementação bem-sucedida dessas estratégias.

Conclui-se que as metodologias lúdicas representam uma alternativa pedagógica promissora para o ensino de Ciências, pois conseguem transformar o processo de aprendizagem em uma experiência significativa e enriquecedora para alunos com TDAH. Contudo, ressalta-se a necessidade de investimentos contínuos na formação docente e na infraestrutura escolar para consolidar essa abordagem como prática regular nas instituições de ensino.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO – ABDA. **O que é TDAH?** 2025. Disponível em: <https://tdah.org.br/>, Acesso em: 22 fev. 2025.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um manual para diagnóstico e tratamento**. Nova York: Guilford Press, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p. (Questões da nossa época, v. 28).

CUNHA, A. C. T. **Importância das atividades lúdicas na criança com hiperatividade e déficit de atenção segundo a perspectiva dos professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal, 2012.

DI GIORGI, C. A. G. et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1027-1056, 2014.

ECHEVERRÍA, A. R.; BELISÁRIO, C. M. Formação inicial e continuada de professores num núcleo de pesquisa em ensino de ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 8, n. 3, p. 1-21, 2008.

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Edusp, 2008.

LIBÂNEO, J. C **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2013.

MAIA, M. I. R.; CONFORTIN, H. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**, v. 39, n.148, p. 73-84, /2015.

MARCONDES, M. E. R. As ciências da natureza nas 1ª e 2ª versões da base nacional comum curricular. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 269–284, 2018. Doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.00

MARQUES, H. R., et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

**Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)**, 26(3), 718–741, 2021. doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005

MARTINS, T. P. O papel do docente diante o aluno com o TDAH. **Revista FT**, Educação, v. 28, n. 139, 2024.

MORTIMER, E. F. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. *Infor, Inov. Form.*, **Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

PEREIRA, G. R. et al. Implantação de programas de formação continuada para professores em ciências naturais: desafios e possibilidades. In: Silva. R. C.; Pereira, G, R.; Cunha, L. M. de P. (Orgs). **Desafios do ensino de ciências na atualidade**. Rio de Janeiro: Espaço Ciência Viva, 2019.

PIRES, A. L. O. A investigação na formação inicial docente: um equilíbrio dinâmico entre o desejável e o possível. **Rev. Educ. Questão**, v. 59, n. 62, e-26937, out. 2021

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P **Educação em ciências: desafios para a escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2003

SIERRA, C. L. C. **O ensino de ciências por resolução de problemas: uma proposta aplicada a estudantes do ensino fundamental da cidade de Araucária**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2017.

TORQUATO, L. C. B. **O uso de jogos educacionais em crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH): desafios da competência informacional**. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Tradução Zoia Prestes, p. 23-36, 2008. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf&cd=2&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 25 fev. 2025.



## CAPÍTULO 07

### **Educação pela musicalização: podem alunos surdos se beneficiar deste recurso?**

*Anderson Roberto Alves*

#### **Introdução**

Repensar as ações didáticas modernas com base no uso da musicalidade é analisar a importância de se trabalhar educação musical no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando ao aluno diferentes ângulos dos saberes, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo e rompendo com a imagem centralizadora do professor, visando assim, também estimular o interesse deste, já desgastado com o ensino tradicionalista usando as mais diferentes técnicas de ensino, a fim de que o sujeito possa interagir cada vez mais. Nesta ótica, torna-se indispensável o articular e o que é o ensinar efetivamente, para no processo de desenvolvimento das capacidades (habilidades, competências) do aluno, para apropriar-se de modo significativo de diversos saberes e fazer uso pessoal destes em sua vida. Sendo assim a música pode ser vista como uma atividade divertida e que pode estar ajudando na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional, pois desenvolve a mente humana, promovendo o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, transformando o ensino tradicional numa prática prazerosa e eficiente, num modo divertido de aprender.

Através do incentivo de ensino musical, pode se dizer que a música, por estar vinculada às emoções, constitui uma linguagem privilegiada através das quais os seres humanos se comunicam entre si. O trabalho com a linguagem da música revela-se importante, pois ele possibilita interpretar, improvisar, compor,

bem como ajuda a reconhecer e apreciar músicas por meio de reflexões próprias, emoções e conhecimentos. Conforme Santos (2006, p. 37) :

Entendemos a música como expressão de arte que reflete circunstâncias da vida das pessoas – homens e mulheres – e também da época em que estão inseridas. A matéria prima da linguagem musical é o som, que definimos aqui como o fenômeno acústico que consiste na propagação de ondas sonoras produzidas por um corpo que vibra (especialmente no ar).(SANTOS, 2006)

E mesmo ainda seguindo o autor no tocante o som natural ser de suma importância, ainda vale ressaltar que a linguagem brasileira de sinais pode interpretar canções e isto torna a língua mais completa e significativa uma vez que o intérprete precisa passar as emoções contida no som, um trabalho muito intenso e significativo, com certeza contribuirá para o aprendizado dos educandos.

### **A expressão da alma na escola**

A música é a arte de manifestar os diversos aspectos de nossa alma através dos sons (Paschoal Bonna). Percebendo os sons que estão em nossa volta, pode-se concluir que a música é parte integrante da vida do ser humano. Ela é uma criação quando se canta, batuca ou até quando se liga um rádio ou uma TV. Desta forma, a música está inserida em todas as mídias, pois ela é uma linguagem de comunicação universal. Desde os primórdios os elementos musicais, como o ritmo, a melodia e a harmonia já faziam parte do cotidiano das organizações tribais.

Ela existe e sempre existiu como produção cultural científico , desde que o ser humano começou a se organizar em tribos primitivas pela África, a música era parte integrante do cotidiano dessas pessoas. A música, por sua vez, ao ser desenvolvida e/ou reproduzida, recebe influência diretamente da organização sociocultural e econômica local, e ainda mais com as características

do clima e o acesso a tecnologia que envolve toda a relação com a linguagem musical. A arte musical possui a capacidade estética de traduzir os sentimentos, atitudes e valores culturais de um povo ou nação, é uma linguagem local e global. Segundo ARAUJO (2016).

Na pré-história o ser humano já produziu uma forma de música que lhe era essencial, pois sua produção cultural constituída de utensílios para serem utilizados no dia-a-dia, não lhe bastava, era na arte que o ser humano encontrava campo fértil para projetar seus desejos, medos, e outras sensações que fugiam a razão. Diferentes fontes arqueológicas, em pinturas, gravuras e esculturas, apresentam imagens de músicos, instrumentos e dançarinos em ação, no entanto não é conhecida a forma como esses instrumentos musicais eram produzidos.

Sabe-se que desde as grandes civilizações do mundo antigo, foram encontrados vestígios da existência de instrumentos musicais em diferentes formas de documentos. Os Sumérios, que configuraram como grande potência cultural e econômica na bacia Mesopotâmica, muitos anos antes de Cristo, já utilizavam em seus cultos, os recursos de hinos e cantos poéticos, influenciando as culturas dos povos babilônicos, caldeia e também dos hebreus, que mais tarde se instalaram naquela área.

A cultura egípcia, por volta de quatro milênios anos a. C., alcançou um nível elevado de expressão musical, pois era um território que preservava a agricultura e este costume levava as cerimônias religiosas, onde as pessoas batiam espécies de discos e paus uns contra os outros, utilizando harpas, percussão, diferentes formas de flautas como também, o canto. Os sacerdotes treinavam os coros para rituais sagrados nos grandes templos. Era costume dos guerreiros e militares a utilização de instrumentos de sopro e tambores nas solenidades oficiais. Neste sentido encontra-se no livro de I Samuel “Davi voltava de ferir os Filisteus, as mulheres cantavam, e em danças, com adufes, com alegria, e com instrumentos de música”. (Bíblia Sagrada, I Samuel 18:6).

Importante foi a influência da música sobre o cognitivo humano. Desde a era primitiva o ser humano dispõe apenas de

algumas palavras. Quase somente o que ele consegue nomear. Para exprimir os sentimentos, serve-se de sons e cria a música que o ajuda a exteriorizar o júbilo, a tristeza, o amor, os sentimentos belicosos, a crença nos poderes supremos e a vontade de dançar. Para ele é parte da vida a música, desde descrever a tristeza até a eglia de um funeral, desde a dança ritual até a crença da cura dos enfermos pela melodia e pelo ritmo. (CLARET,1996, P. 10).

O efeito da música sobre o homem diminui no decorrer dos milênios; apesar disso, podem ser encontrados nos tempos históricos e até na atualidade interessantes exemplos de seu poder. O rei Davi tocava um instrumento chamado harpa para afugentar os pensamentos negativos do rei Saul; Farinelli, com o utilizando-se da música, cura a triste melancolia de Felipe V. Timóteo provoca, por meio de certa cantoria, a fúria do famoso Alexandre, o Grande, e semelhante forma, acalma-o por meio de outra. “Os sacerdotes celtas educam o povo com a música; somente eles conseguem abrandar os costumes selvagens” (CLARET, 1996, P. 10).

Em virtude de a música fazer parte da vida da humanidade, faz-se necessário que se observe o quanto é importante como recurso didático e construção do conhecimento histórico em sala de aula, pois a música é uma linguagem artística que pode favorecer a aproximação entre a educação e a cultura, com a possibilidade de tornar a aula de história dinâmica, prazerosa, e inovadora.

A educação musical compreende o processo de ensino e aprendizagem escolar que potencializam o conhecimento, a partir de experiências musicais de natureza diversificada. Trata-se da relação que o indivíduo estabelece com os eventos sonoros do seu cotidiano, com sons de diferentes culturas principalmente, em relação ao seu próprio tempo histórico. Dessa forma ensinar música na escola deve manifestar seu caráter de socialização, de modo dialético, amplo e localizado. A educação musical implica o desenvolvimento musical como instrumento de intermediação social que possibilita ao sujeito o desenvolvimento das habilidades de ouvir, apreciar, compor e executar.

A criança vive hoje imersa em um contexto de música a todo momento. No celular, no rádio, na internet, no carro, no shopping, no supermercado, em shows, concertos, onde ela estiver é envolvida pela música. Com o seu amadurecimento nesta imersão, a criança vai apresentando inclinações a seus gostos musicais definindo para si estilos e gêneros que serão seus preferidos. Cabe aos professores é importante destacar o papel de respeitar e incentivar as músicas no cotidiano das crianças e sim, apresentar mais estilos e proporcionar estas novas experiências aos alunos. A apreciação musical é uma das formas mais exequíveis de se trabalhar muitas músicas existentes com nossos alunos. (LIMA, 2012, P. 22).

Entre as várias maneiras de se abordar a música como área de conhecimento com os objetivos e conteúdos próprios, a sonorização de histórias, apresenta-se como um tipo de atividade prática que envolve facilmente as crianças. O professor ainda pode se valer da contação de histórias para envolver neste momento o uso da música, isto vai proporcionar ao aluno percepção, formação de caráter, transmissão de valores, usar a voz e manusear instrumentos, são atividades primárias na vida de uma criança para o desenvolvimento musical. Desta forma, atividades de composição, execução e apreciação, podem e devem estar articuladas em um processo que envolve ludicidade, no qual o convívio musical estimula a compreensão de preceitos específicos. (REYS, 2011, P. 70).

Sabe-se que o ensino da música ainda está impregnado de práticas conservadoras, em que predomina o ensinar cantando, um “cantar” bem distante da realidade dos alunos e da realidade sociocultural em sua totalidade. Segundo LOUREIRO, (2014, p. 66)

A rigidez e a imobilidade dos sistemas e dos modelos de ensino insistem em regular todo o processo educativo direcionado desde os objetivos até as formas de avaliação. Sugerem uma padronização nas ações que irão determinar um modo único e eficiente de respostas, considerando que para uma boa aprendizagem o essencial é a quantidade de conhecimentos

transmitidos, memorizados, garantindo e assegurando, desse modo, um bom desempenho e um bom aluno.

A escola desempenha um papel fundamental na vida das crianças, auxiliando assim para que estas se tornem cidadãos participativos e proativos na sociedade. A música dentro do ambiente escolar fomentará para o desenvolvimento destes alunos, pois ela instiga a ampliação de sua socialização, percepção e desenvolvimento do raciocínio e também concentração. (PEDROSO, 2011, p. 14).

A escola, na sua missão de ser espaço de construção e reconstrução do conhecimento, deve configurar como possibilitadora de realizar uma prática de ensino de música que esteja democraticamente ao alcance de todos. A ousadia ficaria por conta de tentativas de democratização ao acesso à arte, de se projetar nesta tarefa de renovação, reconstrução e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas. (LOREIRO, 2004, P. 73).

A música faz parte da história e cultura, é uma manifestação humana. Assim ter a educação musical na escola se torna muito importante, deve-se buscar o cotidiano do aluno, a música das garagens, das bandas, a música que o aluno traz de casa para a sala de aula e trabalhar de maneira que possa instigar os alunos na participação, tornando possível a todos o acesso ao saber, à cultura e à arte, especialmente a clientela mais marginalizadas e carentes, seja do viés econômico, cultural ou mesmo social. Como relata LOUREIRO, (2014, p. 70)

A educação musical, desse modo, é vista como uma prática social que também se transforma e exige uma nova visão dentro do contexto de uma sociedade onde diferentes e múltiplos grupos se relacionam com ela. Há uma intrincada rede e relações numa multiplicidade de variáveis, uma vez que a educação musical vem tratar das relações do ser humano com a cultura.

Deste modo, pode se considerar além do desenvolvimento musical, as outras tantas possibilidades que o trabalho com este recurso pode favorecer no tocante a musicalização de histórias dentro do contexto de sala de aula, é possível citar o estímulo à criatividade, do trabalho com o grupo, a criação, a socialização, expressões corporais e domínio corporal, a opinião gerando autonomia do aluno e também a transdisciplinaridade.

Tem se que enfatizar, sem dúvida alguma, que as histórias sonorizadas ou musicalizadas, muitas vezes, podem significar a integração, a união das diversas linguagens que englobam as áreas de arte, ou seja, teatro, cinema, dança, música e artes visuais a partir da criação de cenários expressão corporal e figurinos, composição e sonorização (REYS, 2011, P. 71).

Nos últimos anos, tem-se constatado a profunda modificação no pensamento e na vida, refletindo no gosto dos jovens. Com o advento de novos paradigmas perceptivos, novas relações de tempo e espaço, múltiplos interesses, poderes, modos tecnológicos de comunicação, verificam-se as transformações mais variadas que se processam simultaneamente, trazendo outras relações entre os jovens com as tecnologias, as máquinas e os sons.

O ritmo de pulsação excitante e envolvente da música é um dos elementos formadores de vários grupos que se distinguem pelas roupas que vestem, pelo comportamento que os identificam e pelos estilos musicais de sua preferência: rock, Techno dance, reggae, pagode, rap, entre tantos outros. (PCNs, 1998, p.78)

As crianças dos terceiro e quarto ciclos da escola do Ensino Fundamental, estão vivendo em fase de muitas experimentações, e nisto, podem aprender a explorar diferentes estruturas sonoras, contrastar e modificar ideias e gostos musicais. A partir de suas condições de interpretação musical, expressividade e domínio técnico básico, pode improvisar, compor, interpretar, explorar diversas possibilidades, meios e materiais sonoros, utilizando conhecimentos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente.

Conhecendo e apreciando músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero. (PCNs, 1998, p.79).

Já aos alunos adultos de terceiro e quarto ciclos que ainda são realidade de escolarização fundamental que ainda é existente em nossa nação, a escola deve também garantir-lhe acesso a uma educação musical em que seu cotidiano escolar e expressão musical se manifestem nos processos de improvisar, compor e interpretar, oferecendo uma dimensão estética e artística, articulada com apreciações musicais. A consciência estética de jovens e adultos é elaborada no seu dia a dia, nas suas vivências e vivências, daí parte a necessidade de propiciar, no contexto escolar, as oportunidades de criação e também apreciação musicais significativas. (PCNs, 1998, p. 80).

Fica claro que o objetivo desta temática é o de aprender com prazer, portanto são dados pertinentes e importantes a serem analisados e integrados ao ensino nas escolas públicas, a fim de resgatar o aluno para a tão importante socialização entre a educação e a cultural.

### A educação musical como especial para os surdos

Aceitar a possibilidade de educação musical para surdos é uma obrigação que todo professor aspirante a lidar com este público necessita ter, uma vez que a música incorpora um papel de educação especial, esta possibilidade outrora seria inimaginável (HAGUIARA-CERVellini, 2003), mas felizmente autores tem despontado nesta época dizendo que sim, é possível e desejável, vale destacar aqui as pesquisas de Sobreiro (2016) que apontam não apenas a possibilidade da música em si para os surdos como ensiná-los através da música. É papel do educador oferecer a oportunidade do contato da música para o surdo, quer seja no sentir das vibrações do instrumento quanto mesmo traduzir a

musicalidade para Libras e neste contexto o indivíduo naturalmente passa a incorporar o significado da música, a sua importância e isto é um processo natural tal como nos aponta (GRIEBELER, 2015, p. 26).

Não é um processo simples é verdade, é necessário que o educador conheça as mais variadas técnicas e entenda como modificá-las para cada realidade auditiva, não existe uma fórmula pronta e acabada de como fomentar e transformar a música para a realidade dos surdos, é necessário uma série de implicações e perguntas a serem respondidas antes de proporcionar ao aluno a oportunidade musical, do contrário teremos apenas uma atividade de mero passatempo, os objetivos são de suma importância (GRIEBELER, 2015, p. 26).

É válido afirmar que o aluno surdo possui intrinsecamente uma compreensão musical natural, este fenômeno ainda que não determinado como ocorre pode ser evidenciado na sua apreciação dos atos de ensino quando o mesmo é exposto a situações de musicalidade tal como nos aponta Alonso (2012) que dentre outros pensamentos, defende que a deficiência auditiva nunca foi impeditivo para expor o indivíduo para a música.

Pensar em educação musical, ou educação com música para surdos é algo extremamente novo em termos de pesquisa na área da pedagogia mas cada vez mais toma adeptos, a cada ano que passa novas produções acadêmicas apontam para esta nova realidade e isto em parte se deve às leis de inclusão que fomentam as discussões acerca deste tema.

Oportunizar e estimular a educação através da música já tem sido em consenso da ação pedagógica entre os alunos ouvintes e agora passa a ser discutido nos canais da educação inclusiva, sem fórmula mágica mas apenas com muito estudo e compreensão do ser que aprende é o ponto de partida para que tal ação seja completa e eficiente, aprendizado de qualidade com os mesmos recursos de outros alunos não é uma benevolência mas sim um direito assegurado pelas leis de inclusão de nosso país.

## Conclusão

Refletir sobre a situação atual do Surdo em sala de aula e também compreender melhor como estas pessoas podem se beneficiar do elemento musical em sala de aula é proporcionar um contexto de sala de aula inclusiva. A primeiro momento este trabalho procurou conceber a importância do uso da musicalidade de modo geral para todos os públicos, mas em segundo momento buscou - se entender a possibilidade da ampliação destes benefícios exatamente para este setor da sociedade.

Ficou evidente que em qualquer que seja a clientela a se utilizar de tais recursos um agente é de suma importância: o professor, é o professor o elo da inclusão em sala de aula e quando se fala em professor, não existe uma limitação da figura do professor regente, mas envolve também os professores intérpretes que necessitam estar juntos e engajados neste mesmo propósito.

Importante a observação de que tantos alunos ouvintes quanto alunos surdos pode se dizer haver apenas benefícios do uso de tais estratégias uma vez que, vivemos em um mundo musical e extenso, onde de alguma forma a sonoridade está presente e o mover das imagens que se movem ao som de algo também despertam a atenção do aluno surdo, não há como evitar o uso destas estratégias para o ensino, não é cabível.

Muitas questões ainda precisam ser respondidas, tais como a compreensão natural que o aluno surdo tem da música e como inserir de modo mais padronizado o uso da música em contexto de sala de aula, são respostas a se buscar, mas com o avançar das pesquisas, é questão de tempo mais e mais documentos serem lançados neste intento.

Outro ponto importante conclusivo é que os surdos possuem uma cultura própria e uma comunidade altamente engajada em seus ideais e sua linguagem LIBRAS também é linguagem assim como toda e qualquer linguagem e assim sendo, LIBRAS precisa ser respeitada inclusive na educação musical, na produção musical e no desenvolvimento de técnicas que possibilitam a este indivíduo

o usufruto da musicalidade, chega a ser um direito assegurado pela inclusão.

Acreditar que pesquisas como esta se fazem necessárias é um fato, tais investigações são necessárias para poder estimular e fomentar a produção acadêmica para se proporcionar mais justiça social, e é claro, desmistificar a temática de que o indivíduo surdo não se pode usufruir da musicalidade para aprender ou mesmo aprender a musicalidade, a música como observado anteriormente faz parte da humanidade e tanto o ensinar com música como ensinar música é uma ação humanizadora e é direito de todos e para todos, é necessário a desconstrução de barreiras que o preconceito traz consigo e isto abre um leque de inovações na área da educação onde o beneficiário é justamente o centro do processo, o aluno, portanto, a música é para todos.

## Referências

ARAUJO, Lindomar da Silva. **História da Música**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/música/história-da-musica>> Acesso em 11 de dezembro de 2021.

BÍBLIA. Português. Bíblia de Referência Thompson. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e corr. Compilado e redigido por Frank Charles Thompson. São Paulo: Vida, 1992.

BONA, Paschoal. Método Musical. São Paulo: Agosto, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <[Http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes)>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

CLARET, Martins. **O poder da música** – Editora Martins Claret Ltda. São Paulo – SP- 1996.

LIMA, Janaína Machado Asseburg. Abrem-se as cortinas: O som da orquestra e seus instrumentos. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br>> Acesso em 18/11/2021.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 65-74, mar.2004. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br>> Acesso em 17/11/ 2021.

MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de Marketing:** Metodologia, Planejamento, Execução e Análise. São Paulo: Atlas, 1995. NEVES, M.; BRANCO, J. A Previsão de tendências para a indústria têxtil e do vestuário. Aveiro Área: Grafigamelas, 2000.

Pedroso, Rita de Cássia Aparecida Marturano **Musicalização na educação infantil**/Rita de Cássia Aparecida Pedroso. Capivari-SP: CNECC, 2011. 31p. Disponível em <<https://www.google.com.br>> Acesso em 18/11/2021.

REYS, M. C. D. Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias. **Música na Educação Básica**, v.3, n.3, p.68-83,2011. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br>> Acesso em 18/11/2021.

SANTOS, Gisele do Rocio Cord. **Metodologia do Ensino de Arte.** – Curitiba: Ibpex, 2006.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2007.

## CAPÍTULO 08

### **Didatização de alunos com transtorno do espectro autista: caminhos percorridos do ensino a aprendizagem**

*Amanda Torres de Lima*

O universo do Transtorno do Espectro Autista é a temática central deste artigo que busca arguir sobre o TEA, suas especificações e especificidades no cenário educacional e social, aprofundando o debate em torno do assunto, buscando desmistificar alguns conceitos e elevando outros, como por exemplo, as pessoas com autismo são vistas apenas como “diferentes” e postas no convívio social, necessitando ser definido inicialmente como:

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 70 milhões de pessoas no mundo são acometidas pelo transtorno, sendo que, em crianças, é mais comum que o câncer, a Aids e o diabetes. Caracteriza-se por um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e do comportamento, e, dentre elas, a mais comprometida é a interação social. (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p. 35)

Diante do conceito formal do transtorno, destacam-se as redes sociais através de mídias, que cada vez mais vêm evidenciando a participação de pessoas autistas, trazendo a relevância da inclusão na sociedade como pessoas normais e de direito.

Nesta menção introdutória, fica claro que é um grande desafio para os educadores se envolverem nessa temática, quando se constata que a educação brasileira não consegue resolver sequer os problemas da educação básica.

## Metodologia

Realizou-se um levantamento bibliográfico para levantamento de informações de base e discussão dos resultados, com abordagem qualitativa, embora em menor escala, e uma abordagem quantitativa considerando que alguns dados obtidos foram classificados, analisados, interpretados e quantificados; o método utilizado foi descritivo, com procedimentos técnicos diante do caminhar científico, foi utilizado questionário como instrumento de coleta de dados, com perguntas abertas e fechadas.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. Também foi utilizada a abordagem quantitativa, pois dados referentes aos questionários aplicados foram traduzidos em variáveis numéricas, sendo elas dependentes e independentes, as causas, as consequências e as inter-relações entre os fenômenos, os dados relativos aos índices do EducaSensu foram relacionados com os dados da escola em questão e os resultados das observações dos professores foram correlacionados aos questionários respondidos por eles. Quanto à temporalidade, foi classificada como transversal, devido ao espaço curto de tempo, quando a duração da pesquisa é inferior a 5 anos.

## Desenvolvimento:

Para tratar sobre o Autismo e as práticas educacionais, torna-se essencial compreender as especificidades da síndrome e as implicações práticas no contexto educacional. De acordo com Baptista e Bosa (2002), só será possível compreender o autismo se houver um acompanhamento contínuo por parte do educador, da família e da equipe terapêutica, que possibilite rever as crenças, valores e conhecimentos sobre o mundo.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui-se em uma síndrome que implica na interação social e na comunicação.

Essa discussão é fundamental no mundo contemporâneo, pois o meio escolar demonstra não estar preparado para atender o estudante autista, que requer recursos pedagógicos específicos e adequações curriculares, para que, de maneira integral, possa se desenvolver. De modo que:

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação. O que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais. Será sempre pertinente o professor ou a professora observar atentamente seu aluno, quando este apresentar algumas das seguintes características comportamentais: retrai-se e isolar-se das outras pessoas; não manter o contato visual; desligar-se do ambiente externo; resistir ao contato físico; inadequação a metodologias de ensino; não demonstrar medo diante de perigos; não responder quando for chamado; birras; não aceitar mudança de rotina; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no corpo; sensibilidade a barulhos; estereotípias; ecolalias; ter dificuldades para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica; e ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa. (CUNHA, 2016, p. 24-25).

Diante desse contexto, observa-se a fundamental importância do papel exercido pelo professor, que pode ser a peça chave para a descoberta não só do autismo, mas de várias outras deficiências, o que o torna essencial no processo, pois, após a descoberta, é possível buscar a comprovação através de especialistas da área.

O laudo possibilita o desenvolvimento de práticas educacionais cotidianas mais direcionadas ao atendimento das necessidades dos alunos com TEA.

É preciso reforçar que para a *National Society for Autistic Children* o autismo é definido como:

Uma inadequação no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros

anos de vida. Acomete cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos que meninas. É encontrada em todo mundo e em família de qualquer configuração racial, étnica e social. [...]. Os sintomas [...] incluem:

1. Distúrbio no ritmo de aparecimento de habilidades físicas, sociais e linguísticas;
2. Reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo;
3. Fala e linguagem ausentes ou atrasadas. Certas áreas específicas do pensar presentes ou não. Ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de ideias. Uso de palavras sem associação com o significado.
4. Relacionamento anormal com objetos, eventos e pessoas. Respostas não apropriadas a adultos ou crianças. Objetos e brinquedos não usados de maneira devida.

[...] A pessoa portadora de autismo tem uma expectativa de vida normal. Uma reavaliação periódica é necessária para que possam ocorrer ajustes necessários quanto às suas necessidades, pois os sintomas mudam e alguns podem até desaparecer com a idade. (GAUDERER, 1993, p. 3-4).

O exposto evidencia o conceito mais comum, conhecido e difundido sobre o autismo, são os dados preliminares que se sabe sobre esse transtorno, que são: que é mais comum se manifestar em meninos, que é detectado nos três primeiros anos de vida e que afeta funções cognitivas fundamentais para o desenvolvimento da criança dentre outros fatores.

A definição acima descreve algumas características analisadas por Leo Kanner (1943), quando avaliou alguns casos semelhantes de crianças que apresentavam entre outros aspectos, forte isolamento, ausência de reciprocidade no olhar e desinteresse profundo em estabelecer contato. Essas definições ainda hoje são consideradas apropriadas por pesquisadores da área.

Investigar o universo do Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidencia o quanto ainda é preciso conhecer e avançar além das definições preliminares acerca do tema para compreender sua complexidade.

O conceito de espectro autista pode nos ajudar a compreender que, quando falamos de autismo e de outros transtornos globais, empregamos termos

comuns para pessoas muito diferentes. O rotulo “autismo” parece remeter a um conjunto bastante heterogêneo de individualidades, cujos níveis evolutivos, necessidades educativas e terapêuticas e perspectivas vitais são bastante diferentes. (COLL, 2004, p. 241)

Por considerar o espectro do autismo como um transtorno bastante heterogêneo, o autor sugere que para compreender o que é, como afeta a vida do indivíduo no seu dia a dia e desmistificar equívocos e mitos acerca do tema, é preciso adentrar nesse universo com um olhar positivo em relação a não se limitar a características superficiais.

A busca pelo conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista apresenta várias informações, desde a carga genética (determinante no diagnóstico) até as limitações com a interação social, que se inicia no seio da família, continua em seu meio social e no âmbito escolar.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA,1994).

A Declaração de Salamanca delibera sobre o atendimento de todos os alunos, não importando suas condições, o que é louvável; entretanto o que se observa é que o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais ainda é bastante questionável. Mantoan ressalta:

O processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos. (MANTOAN, 2003, p. 44)

Diante do exposto por Mantoan, fica evidente que nossas escolas não estão preparadas para atender os alunos com necessidades educativas especiais da forma como necessitam para se desenvolverem integralmente, tendo em vista que não há um ambiente adequado com menos restrições e com o máximo de recursos necessários à sua participação ativa e inclusão social, evitando a inadequação das práticas pedagógicas.

Mazzaro (2007, p.103), discutindo a inclusão, demonstra:

[...] Os professores tentam adequar suas práticas pedagógicas às propostas de inclusão, porém, faltam-lhes as condições básicas para atender à diversidade, que requer estrutura que a escola não possui. As políticas provenientes de países que já superaram, há décadas, problemas básicos, estão longe da realidade brasileira.

A formação de professores é de suma relevância para atender alunos com algum tipo de transtorno (PIRES, 2006). O autor relata que os cursos de formação para os professores deveriam buscar meios que pudessem preparar melhor os profissionais da educação, dando a eles capacidade para atuar em cada tipo de necessidade e assim sanar um pouco da defasagem ao atendimento aos indivíduos com algum tipo de deficiência.

Na prática, o atendimento a alunos “incluídos” ainda não é o ideal, alguns professores atendem até três alunos inclusos com laudos diferenciados e esse profissional terá que ter muito “jogo de cintura” para criar estratégias para todos os seus educandos.

De acordo com a Declaração de Salamanca de 1994, da qual o Brasil é signatário. A sociedade brasileira dita como democrática, ainda não se organizou para a educação inclusiva como um todo, infelizmente, ainda não se concretizaram em nosso panorama político e social as políticas de valorização às diversidades e às diferenças, e, por conseguinte, as instituições escolares em suas práticas de educação tentam caminhar acreditando serem inclusivas, quando na verdade muito têm a caminhar para tal.

Incluir não é só integrar [...]. Não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes (CAVACO, 2014, p. 31).

As escolas e os professores ainda não estão preparados para uma verdadeira inclusão, é preciso mudanças nas políticas educacionais, sociais e políticas, e profundas reflexões acerca da educação inclusiva.

Existem diversos tipos de autismo, suas características podem variar de acordo com o diagnóstico e conseqüentemente influenciar o processo de aprendizagem, então há necessidade de adequação do trabalho pedagógico para cada caso. Os autistas do grau 1 (DSM V) leve, por exemplo, falam perfeitamente bem, até sem erros; mas eles têm dificuldade de usar a linguagem como meio de contato social, os obstáculos para a comunicação são uma indisposição ao contato e ao foco de interesse restrito (SANTOS, 2008, p. 9).

As características que são consideradas as comuns do TEA independentemente do “grau” do autismo são mais frequentes em alguns pacientes com condições peculiares ou particulares, que jamais terão um diagnóstico igual, pois cada autista tem suas características específicas, na verdade há casos de autismo grave, moderado e leve. Entre elas: expressão inteligente e ausente; mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa efetiva; hipersensibilidade aos estímulos; quando se irrita com sons altos, sensações de aperto ou algo pegajoso, resistência à alguns tons de cores e um paladar bastante apurado; relação estranha e obsessiva com objetos; é quando se tem um gosto por determinado objeto ou assunto que o leva a ter apatia por outros temas ou objetos; resistem à mudança e preferem atividades repetitivas; o autista não gosta de que mude nada em sua rotina, tendo que respeitar a ordem das coisas e o horário; o nível da coordenação motora apresenta uma postura incorreta, movimentos desastrados e por vezes

estereotípias; possuem uma memória mecânica e os seus interesses são especiais e circunscritos; atraso na fala é uma das características mais presente no autismo, podendo ser tardiamente ou até mesmo nem conseguir falar. Segundo (Leo Kanner-1943). De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais (DSM- V), o TEA constitui na presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da intenção e comunicação social, um repertório acentuadamente restritivo de afetividades e interesses.

O profissional deve ser nesse cenário o incentivador, motivador do interesse pela apropriação do conhecimento formal, aquele que usa de suas habilidades intelectuais para encantar e conduzir o aluno ao conhecimento seja ele dito normal ou incluso, mas para tanto é imprescindível que o facilitador da aprendizagem compreenda que tem que estar atualizado e pesquisando, não só o desempenho do aluno, mas também se apoiando em teorias para aprimorar suas práticas, testando incansavelmente todas as fórmulas que puder no intuito de encontrar a que melhor se adequa a cada indivíduo, ou seja, deve entender que sua função exige muita pesquisa e sensibilidade.

Mantoan (2006, p.52-53), entende a ideia de que há uma divisão entre a teoria absorvida pelos professores nas universidades e sua prática no cotidiano de suas salas de aula, tendo em vista que costumam a aprender de forma fragmentada e instrucional. Para Vygotsky (2006, p. 113), “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só.”

As Intuições Educacionais devem se apropriar de métodos exclusivos para o desempenho do autista, pois através desses acredita-se ser possível reduzir a instabilidade de comportamentos típicos e inadequados, como uma tentativa de ajudar o educando com TEA em sua rotina escolar, bem como na relação interpessoal com o professor e sua classe.

[...] para se educar um autista é preciso também promover sua integração social, é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível

por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida. (FELÍCIO, 2007, p. 25),

É na escola que acontece o segundo passo para que se estabeleça esta integração, pois o primeiro é na família. É importante reconhecer que a prática do processo de ensino aprendizagem ainda caminha a passos largos da tão sonhada qualidade de ensino e isso só piora quando se refere ao atendimento ao aluno com TEA e demais necessidades educativas especiais.

## Conclusão

O indivíduo autista pode ser tratado e desenvolver suas habilidades, mas sempre existirá a dificuldade nas áreas caracteristicamente atingidas como comunicação e interação social.

De acordo com o grau de comprometimento, a possibilidade de o autista desenvolver comunicação verbal, integração social, alfabetização e outras habilidades relacionadas dependerá da intensidade e adequação do tratamento, ou seja, do atendimento personalizado por parte dos professores, mas é intrínseca à sua condição de autista que ele tenha maior dificuldade nessas áreas do que uma pessoa dita normal.

Há uma grande necessidade de investimento público para que adequações sejam feitas nas estruturas físicas das escolas e principalmente na formação dos professores.

Reforça-se a importância da oferta de ambientes educacionais ricos em estímulos que favoreçam o desenvolvimento democrático da inteligência, bem como a formação continuada dos docentes para que se mantenham atualizados com relação às estratégias educativas e avaliativas para alcançar um melhor resultado de desenvolvimento com estas crianças. Neste caso, há uma grande necessidade e urgência de investimento público.

A relação conceitual de aprovação e reprovação deve ser repensada pedagogicamente pela equipe gestora da escola, e

também a renovação sempre necessária do PPP a cada dois anos, alcançando desta maneira uma política de avaliação específica para alunos com necessidades especiais em que sejam definidos critérios avaliativos diferenciados para esse público. Desta forma, os atores pedagógicos terão um embasamento único para direcionar a ação avaliativa com o educando.

O conteúdo do currículo do professor deve abordar a sua capacidade de atender a elementos do ambiente, o uso e compreensão da linguagem, conhecimento de brincadeiras apropriadas e interações sociais. Além disso, essas habilidades devem ser trabalhadas em ambientes de ensino altamente favoráveis, previsíveis e com rotina que empregue estratégias de generalização.

O professor deve ser muito mais que um mediador, precisa ser o grande estimulador, pois estímulos cognitivos, afetivos e motores realizados na intensidade adequada são capazes de reverter padrões comportamentais e causar transformações surpreendentes na vida dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1669\\_0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669_0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em 18 fev. 2019.
- CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. V.3; 2.ed. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. **Autismo na Escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 2. ed. - Rio de Janeiro: Wak, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial**, 1994.

FELÍCIO, V. C. **O autismo e o professor**: um saber que pode ajudar. Bauru, 2007.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. [S.I]: Atheneu, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Ed., 1994.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

MAZZARO, J. L. **Baixa visão na escola**: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais, em Brasília, DF. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a forma, reformar o pensamento. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 128, 2003.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2007. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/convencao.php>. Acesso em 18 fev. 2019.

PIRES, GN da L. **Educação inclusiva**: dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental no processo de inclusão.

MARTINS, L. de AR et al. (Orgs.). **Inclusão compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 162-169, 2006.

SANTOS, A. M. T. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SILVA, A. B.; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular. Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro: Editora Fontana, 2012.



## CAPÍTULO 09

### **A inclusão de estudantes com dislexia: desafios e possibilidades na alfabetização**

*Carina de Araújo Santos Mendes*

*Fernanda Brito da Silva*

#### **Introdução**

A alfabetização é um processo essencial para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, pois fornece as ferramentas básicas para que ela possa interpretar, compreender e interagir com o mundo. A leitura e a escrita, nesse contexto, desempenham papel estruturante, sendo consideradas competências fundamentais para o sucesso escolar e a formação da cidadania. No entanto, para parte dos estudantes, o aprendizado da linguagem escrita não ocorre de forma fluida e natural. Entre os principais fatores que interferem nesse processo está a dislexia, um dos transtornos específicos de aprendizagem mais prevalentes, afetando entre 5% e 10% da população mundial (LÉVY, 2016).

Caracterizada por dificuldades persistentes na decodificação de palavras, na associação fonema-grafema e na fluência leitora, a dislexia não está relacionada a déficit intelectual, mas a alterações no processamento da informação escrita e falada. Como explicam Gillingham e Stillman (1995), trata-se de um distúrbio neurológico que requer práticas pedagógicas específicas e estruturadas. Nesse sentido, o reconhecimento precoce da dislexia e a implementação de intervenções psicopedagógicas individualizadas são fatores decisivos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita desses estudantes.

As evidências mais recentes da neurociência indicam que o cérebro possui notável capacidade de adaptação, reorganizando

suas conexões neurais em resposta a estímulos direcionados — um fenômeno conhecido como neuroplasticidade. Segundo Doidge (2007, p. 45), “cada vez que aprendemos algo novo, formamos e reforçamos conexões sinápticas”, o que torna possível a superação de dificuldades por meio de práticas educativas bem planejadas. Essa plasticidade cerebral abre caminhos promissores para intervenções mais eficazes com estudantes disléxicos, permitindo a elaboração de estratégias adaptadas às suas necessidades cognitivas específicas.

Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo analisar os desafios enfrentados por crianças com dislexia no processo de alfabetização, considerando os avanços científicos sobre o funcionamento do cérebro e suas implicações para a prática psicopedagógica. Serão discutidas abordagens terapêuticas e pedagógicas embasadas na neurociência e na psicopedagogia, destacando-se o uso de estratégias multisensoriais, o treinamento fonológico e o papel das tecnologias assistivas como ferramentas inclusivas no contexto escolar (RAMIREZ; MARTINEZ, 2016).

A metodologia adotada neste capítulo consiste em uma revisão de literatura com caráter qualitativo e exploratório, abrangendo publicações recentes nas áreas de psicopedagogia, neurociência cognitiva e transtornos de aprendizagem, especialmente a dislexia. Foram analisados livros acadêmicos, artigos científicos, teses, dissertações, estudos de caso e relatórios de intervenções psicopedagógicas implementadas em diferentes contextos escolares, a fim de embasar teoricamente as discussões propostas.

Para garantir uma análise crítica e atualizada, foram selecionadas fontes que abordam as bases neurobiológicas da dislexia, os impactos da neuroplasticidade cerebral no processo de aprendizagem e as estratégias psicopedagógicas e tecnológicas utilizadas na alfabetização de estudantes com esse transtorno. Destacam-se, nesse sentido, os aportes de Doidge (2007) sobre a reorganização neural a partir de estímulos dirigidos, e de Lévy (2016) quanto à articulação entre funções cognitivas e práticas

educativas. Também foram consideradas inovações pedagógicas apoiadas em recursos digitais, como softwares de leitura assistiva e programas de treinamento fonológico, conforme discutido por Ramirez e Martinez (2016).

A dislexia é compreendida, neste estudo, como um transtorno neurobiológico específico de aprendizagem, com manifestações persistentes e significativas nas áreas da leitura e da escrita. Tais dificuldades não estão relacionadas à inteligência global do estudante, mas ao modo como o cérebro processa a linguagem escrita e falada. Como explicam Gillingham e Stillman (1995), a dislexia compromete a associação entre fonemas e grafemas, interferindo diretamente na decodificação de palavras e na fluência leitora.

A alfabetização, por sua vez, constitui uma das etapas mais relevantes do percurso educacional, pois possibilita à criança o acesso ao conhecimento sistematizado e à participação social plena. Entretanto, para estudantes com Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA), como a dislexia, esse processo pode apresentar barreiras significativas, exigindo intervenções especializadas. De acordo com Lévy (2016), a dificuldade de decodificação observada na dislexia não decorre de desatenção ou desinteresse, mas de alterações funcionais em áreas específicas do cérebro relacionadas ao processamento fonológico, à memória verbal de curto prazo e à integração sensorial.

Além disso, as manifestações da dislexia nem sempre são evidentes nos primeiros anos escolares, o que pode retardar o diagnóstico e comprometer o desenvolvimento da autoestima. Muitas vezes, o estudante disléxico é percebido como “desmotivado” ou “pouco esforçado”, quando na realidade enfrenta um transtorno complexo que requer apoio contínuo. Como afirmam Ramirez e Martinez (2016), a falta de identificação adequada e a ausência de estratégias personalizadas contribuem para o agravamento das dificuldades, além de impactarem negativamente o bem-estar emocional da criança.

Dessa forma, este capítulo baseia-se em uma abordagem teórico-prática que articula os conhecimentos da neurociência com as práticas psicopedagógicas inclusivas, visando compreender os obstáculos enfrentados por estudantes com dislexia e propor caminhos pedagógicos sustentáveis para garantir seu direito à alfabetização.

## Os desafios na alfabetização de crianças com dislexia

As dificuldades na alfabetização de crianças disléxicas estão, em grande parte, relacionadas ao modo como o cérebro processa a linguagem escrita. A dislexia é frequentemente associada a déficits no processamento fonológico, ou seja, na capacidade de associar sons a letras ou grupos de letras. Esse processamento fonológico deficiente é um dos principais responsáveis pelas dificuldades na leitura e na escrita, uma vez que a criança apresenta limitações em segmentar e combinar os sons das palavras, comprometendo a decodificação e a ortografia (LÉVY, 2016).

Além disso, as crianças disléxicas também enfrentam desafios ligados à memória de curto prazo, fundamental para a retenção de informações durante a leitura ou a produção textual. Essa limitação torna mais difícil manter na mente palavras ou frases recém-lidas, dificultando a compreensão do conteúdo. Tal dificuldade se intensifica diante de palavras irregulares, que fogem das regras fonológicas da língua, resultando em erros como omissões, substituições ou inversões de letras (GILLINGHAM; STILLMAN, 1995).

Outro desafio relevante é a dificuldade de automatização do reconhecimento de palavras. Enquanto crianças típicas tendem a desenvolver a habilidade de reconhecer palavras com fluência e sem esforço consciente, estudantes com dislexia permanecem em um estágio inicial por mais tempo, o que torna a leitura um processo lento, exaustivo e, muitas vezes, desmotivador (RAMIREZ; MARTINEZ, 2016).

Nesse contexto, a identificação precoce da dislexia revela-se essencial. Como destaca Doidge (2007, p. 27), “a estimulação precoce e adequada pode ajudar a reorganizar os circuitos cerebrais e promover mudanças estruturais no cérebro”. Essa perspectiva está alinhada ao conceito de neuroplasticidade, que aponta para a capacidade do cérebro de se adaptar a novos estímulos e reorganizar suas conexões em resposta a intervenções específicas (DOIDGE, 2007). Quanto mais cedo a criança for diagnosticada, maiores as possibilidades de que receba suporte eficaz e estratégias pedagógicas adaptadas, promovendo avanços significativos no processo de alfabetização.

Para isso, a avaliação psicopedagógica desempenha papel central. Ao mapear tanto as dificuldades quanto as potencialidades da criança, essa avaliação orienta o planejamento de intervenções mais eficazes, respeitando o perfil cognitivo de cada estudante. Lévy (2016) reforça que o sucesso dessas ações depende do conhecimento aprofundado sobre as funções cognitivas envolvidas na leitura, como percepção fonológica e memória de trabalho, permitindo que professores e profissionais especializados ajustem suas práticas de acordo com as necessidades individuais da criança.

Uma das abordagens mais eficazes no tratamento da dislexia é a utilização de métodos de ensino multissensoriais, que envolvem a combinação de diferentes sentidos, como o tato, a visão e a audição. Essa abordagem permite que estudantes disléxicos associem os sons das palavras aos seus símbolos gráficos de maneira mais eficaz. Gillingham e Stillman (1995) defendem que o ensino multissensorial, fonético e sequencial é fundamental para que esses estudantes desenvolvam a leitura com mais segurança, pois “a instrução multissensorial sistemática é essencial para o ensino eficaz da leitura” (GILLINGHAM; STILLMAN, 1995, p. 13). O método Orton-Gillingham é um exemplo clássico dessa abordagem, ao integrar instrução fonética com práticas visuais e motoras, oferecendo uma experiência mais rica de aprendizagem.

Além das abordagens multissensoriais, o treinamento fonológico tem se mostrado crucial no enfrentamento das dificuldades impostas

pela dislexia. Essa prática visa fortalecer a habilidade de identificar e manipular os sons da fala, base essencial para a leitura e a escrita. Lévy (2016) afirma que a percepção fonológica é uma das funções cognitivas mais afetadas em estudantes com dislexia, e seu aprimoramento, por meio de jogos, segmentações e rimas, pode melhorar significativamente a fluência leitora.

A consciência fonológica, especialmente desafiadora para esses estudantes, deve ser desenvolvida com intencionalidade e constância. Intervenções psicopedagógicas voltadas a essa habilidade demonstram impacto positivo na fluência e precisão da leitura (LÉVY, 2016). Atividades lúdicas, como manipulação de sons, sílabas e palavras, são eficazes para estimular as áreas cerebrais responsáveis pela decodificação.

Outra estratégia de destaque é o uso de tecnologias assistivas, que favorecem o acesso à leitura e escrita de maneira inclusiva. Ramirez e Martinez (2016) defendem que “a mediação tecnológica possibilita que crianças com dislexia superem barreiras de leitura e escrita” (p. 462), ampliando seu engajamento e autonomia. Programas de leitura assistiva, que convertem texto em áudio, ajudam a criança a acompanhar a leitura visual com o suporte auditivo, promovendo a integração fonema-grafema de forma mais eficiente.

Softwares específicos de treinamento fonológico, quando utilizados de forma lúdica e interativa, têm contribuído significativamente para o desenvolvimento de habilidades fonológicas. Esses recursos digitais reforçam as correspondências entre fonemas e grafemas, possibilitando a prática de leitura em contextos motivadores e personalizados (RAMIREZ; MARTINEZ, 2016).

Como aponta Doidge (2007), a aprendizagem pode ser estimulada por diferentes vias sensoriais, sendo que a neuroplasticidade permite ao cérebro criar novas conexões quando exposto a métodos variados e significativos. “Cada vez que aprendemos algo novo, formamos e reforçamos conexões sinápticas” (DOIDGE, 2007, p. 45), o que justifica o uso de métodos

multissensoriais como estratégia para fortalecer os circuitos neurais da leitura.

Por exemplo, ao ensinar leitura e escrita, pode-se utilizar simultaneamente estímulos visuais, auditivos e táteis. Técnicas como o uso de letras de lixa, nas quais a criança toca e verbaliza o som da letra, ou cartões com palavras para visualização, audição e manipulação, criam múltiplos caminhos de memorização, favorecendo a aprendizagem significativa (GILLINGHAM; STILLMAN, 1995).

O uso de softwares e aplicativos educativos, que desenvolvem reconhecimento de palavras e consciência fonológica de forma lúdica, também tem sido uma ferramenta poderosa. Esses recursos oferecem um ambiente de aprendizagem interativo, capaz de reduzir a frustração comumente vivenciada por crianças disléxicas e promover maior engajamento na leitura e na escrita (RAMIREZ; MARTINEZ, 2016).

O treinamento fonológico é uma das estratégias mais poderosas para ajudar crianças com dislexia a superar as dificuldades de alfabetização. A consciência fonêmica — habilidade de identificar e manipular sons nas palavras — é um componente essencial do desenvolvimento da leitura. No entanto, estudantes com dislexia frequentemente apresentam déficits significativos nesse processo, o que compromete a decodificação e o reconhecimento automático de palavras (LÉVY, 2016).

Atividades que envolvem rimas, segmentação e fusão de sons, bem como a manipulação de sílabas e fonemas, são fundamentais para o desenvolvimento da consciência fonêmica. Conforme explicita Gillingham e Stillman (1995), a prática sistemática e multissensorial é capaz de criar conexões duradouras entre sons e símbolos, favorecendo a aprendizagem da leitura de forma mais estruturada. Por exemplo, ao ensinar palavras simples, o psicopedagogo pode ajudar a criança a identificar os fonemas que compõem a palavra e, em seguida, combiná-los, promovendo uma leitura mais funcional.

Estudos em neurociência demonstram que, com prática sistemática, é possível modificar a estrutura e o funcionamento cerebral, fenômeno conhecido como neuroplasticidade. Segundo Doidge (2007), “a estimulação precoce e adequada pode ajudar a reorganizar os circuitos cerebrais e promover mudanças estruturais no cérebro” (p. 27), o que reforça a eficácia do treinamento fonológico quando iniciado precocemente. Tais intervenções auxiliam na reconfiguração das redes neurais responsáveis pelo processamento da linguagem escrita, aumentando a eficiência leitora mesmo em casos mais severos de dislexia.

Por meio de intervenções precoces e específicas, torna-se possível fortalecer as áreas cerebrais responsáveis pela percepção fonológica e pela memória de trabalho verbal, ambas frequentemente comprometidas na dislexia (LÉVY, 2016). Essa reconfiguração neural possibilita progressos significativos e sustentáveis no processo de alfabetização.

A personalização do ensino também se revela essencial no contexto da dislexia. Cada estudante manifesta um perfil único de dificuldades e habilidades preservadas. Enquanto alguns enfrentam maiores barreiras no reconhecimento de palavras, outros demonstram desafios mais marcantes na compreensão ou na produção escrita. Dessa forma, a intervenção deve ser planejada a partir de uma avaliação psicopedagógica cuidadosa, respeitando o ritmo e as necessidades de cada criança (RAMIREZ; MARTINEZ, 2016).

O atendimento individualizado permite que o profissional direcione os esforços às áreas mais sensíveis, ao mesmo tempo em que valoriza os pontos fortes do estudante. A adoção de estratégias diferenciadas — como uso de audiolivros, instrução direta, adaptação do tempo de resposta e tecnologias assistivas — maximiza as chances de sucesso, reduz frustrações e promove engajamento. Ramirez e Martinez (2016) destacam que o uso de recursos tecnológicos interativos estimula a aprendizagem e reduz a evasão provocada por experiências escolares negativas.

Ao longo deste trabalho, apresentaram-se estratégias baseadas nas mais recentes descobertas da neurociência e da

psicopedagogia, que vêm transformando o modo como a dislexia é compreendida e tratada no ambiente escolar. Métodos fundamentados na neuroplasticidade e no uso de tecnologias emergentes não apenas potencializam a aprendizagem da leitura e da escrita, como também contribuem para a construção de uma autoestima positiva, elemento decisivo no engajamento escolar (DOIDGE, 2007; LÉVY, 2016).

Apesar de representar um desafio significativo, a dislexia não é um obstáculo intransponível. Quando se adota uma abordagem integrada — combinando treinamento fonológico, ensino multissensorial, personalização, suporte emocional e tecnologia assistiva — cria-se um ambiente inclusivo e promotor de aprendizagem. A identificação precoce e o início imediato das intervenções aumentam exponencialmente as possibilidades de êxito escolar.

O sucesso na alfabetização de crianças com dislexia depende do suporte adequado, da escuta sensível por parte dos educadores e de estratégias que respeitem o tempo e o estilo cognitivo de cada estudante. Ao cultivar um ambiente positivo e acolhedor, que celebre as conquistas e valorize os progressos, é possível transformar a relação da criança com a leitura e a escrita, promovendo autonomia, prazer e competência leitora.

Além das dificuldades cognitivas, o aspecto emocional também exerce forte influência sobre o processo de alfabetização. A dislexia está frequentemente associada a sentimento de frustração, ansiedade e vergonha. A constante comparação com colegas pode afetar negativamente a autoestima, gerando resistência à aprendizagem e intensificando as dificuldades já existentes. Lévy (2016) observa que o vínculo afetivo e o reconhecimento das conquistas da criança são componentes essenciais do sucesso escolar.

Dessa maneira, o apoio emocional deve ser um dos pilares das intervenções psicopedagógicas. Ao oferecer reforços positivos, celebrar avanços — mesmo os pequenos — e construir uma relação de confiança, o educador contribui para romper o ciclo negativo

entre baixa autoestima e desempenho acadêmico, favorecendo o florescimento do potencial de cada criança com dislexia.

Desta maneira, além das intervenções técnicas, o apoio emocional é essencial para garantir o sucesso na alfabetização de crianças com dislexia. Estudantes com esse transtorno frequentemente experimentam frustração, ansiedade e sentimentos de baixa autoestima em função das dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Como destaca Lévy (2016), os aspectos emocionais devem ser considerados como parte integrante do processo educacional, pois influenciam diretamente a motivação e a capacidade de aprendizagem do estudante.

Um dos elementos fundamentais para o êxito na alfabetização é a construção de um ambiente positivo e acolhedor, em que a criança se sinta segura para errar, tentar novamente e persistir. O acolhimento afetivo e a valorização das pequenas conquistas contribuem para fortalecer a autoconfiança e a disposição para aprender. Doidge (2007) aponta que “a motivação e a emoção afetam diretamente a neuroplasticidade, favorecendo a reorganização das conexões cerebrais” (p. 63), reforçando a importância do clima emocional no processo de aprendizagem.

É fundamental que os educadores e psicopedagogos estabeleçam uma relação de confiança com a criança, validando suas dificuldades e reconhecendo seus esforços, ainda que os progressos ocorram de forma lenta. O psicopedagogo, nesse contexto, desempenha papel crucial na mediação das emoções, oferecendo suporte para que a criança lide com as frustrações e fortalecendo sua motivação intrínseca para continuar aprendendo (LÉVY, 2016).

O uso de reforços positivos, a celebração de conquistas e a construção de um plano de aprendizagem individualizado são estratégias indispensáveis para a valorização do percurso de cada criança. Ramirez e Martinez (2016) enfatizam que práticas pedagógicas inclusivas devem ir além da adaptação curricular, incorporando o reconhecimento das singularidades e

potencialidades dos estudantes como eixo estruturante das ações educativas.

Ao reforçar habilidades e progressos, mesmo que sutis, o educador contribui diretamente para a autorregulação emocional e para o desenvolvimento de uma atitude positiva diante da aprendizagem. Isso é especialmente importante no caso da dislexia, cujo impacto emocional pode ser tão limitante quanto o cognitivo, criando um ciclo de fracasso e desmotivação que precisa ser rompido por meio de relações pedagógicas humanizadas e estratégias personalizadas.

A neurociência tem sido uma aliada significativa na compreensão das bases biológicas da dislexia e na proposição de intervenções mais eficazes. A pesquisa sobre neuroplasticidade cerebral evidencia que o cérebro é capaz de se reorganizar em resposta a estímulos e experiências direcionadas, mesmo em indivíduos com transtornos de aprendizagem. Como afirma Doidge (2007), “o cérebro que se transforma é aquele que, estimulado adequadamente, encontra novas vias para realizar funções antes comprometidas” (p. 87). Isso significa que, com práticas pedagógicas sistemáticas, afetivas e cientificamente embasadas, é possível promover mudanças significativas na trajetória escolar de estudantes com dislexia.

### Considerações finais

Estudos de neuroimagem revelaram que o cérebro das crianças disléxicas apresenta padrões atípicos de ativação nas regiões responsáveis pelo processamento da linguagem, como o giro angular, o córtex temporal e o hemisfério esquerdo do cérebro. Essas áreas são cruciais para a decodificação fonológica, a percepção auditiva e a memória verbal. Essas descobertas ajudam a entender as dificuldades enfrentadas pelas crianças com dislexia, que não conseguem processar as palavras da mesma forma que outras crianças, mesmo quando têm uma inteligência dentro da média ou até acima da média.

A neuroplasticidade, um conceito que descreve a capacidade do cérebro de reorganizar suas conexões neurais, tem se mostrado fundamental no tratamento de transtornos de aprendizagem. A neuroplasticidade permite que o cérebro forme novas conexões em resposta a experiências e estímulos, o que é essencial para a reabilitação cognitiva das crianças disléxicas. Esse fenômeno é a base para muitas das intervenções psicopedagógicas modernas, que visam fortalecer as conexões neurais envolvidas na leitura e escrita.

A dislexia, embora represente um desafio significativo para crianças e suas famílias, não é um obstáculo insuperável. As mais recentes descobertas na neurociência e os avanços na psicopedagogia oferecem novas abordagens e estratégias para o tratamento dessa condição. A neuroplasticidade cerebral, combinada com intervenções psicopedagógicas baseadas em práticas fundamentadas cientificamente, pode promover melhorias significativas nas habilidades de leitura e escrita de crianças disléxicas, possibilitando-lhes superar suas dificuldades e alcançar sucesso acadêmico. A implementação de abordagens multissensoriais, o treinamento fonológico e o uso de tecnologias assistivas se destacam como recursos valiosos no processo de alfabetização, proporcionando um aprendizado mais eficaz e inclusivo.

Além disso, é essencial que o reconhecimento precoce da dislexia seja uma prioridade, tanto na escola quanto no ambiente familiar, para que as intervenções necessárias possam ser realizadas o mais rápido possível. A colaboração entre psicopedagogos, educadores e familiares desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente de apoio, compreensão e incentivo, que favoreça o desenvolvimento de crianças com dislexia. As intervenções devem ser personalizadas e adaptadas às necessidades individuais de cada criança, respeitando seu ritmo de aprendizagem e suas particularidades cognitivas.

A alfabetização de crianças com dislexia representa um grande desafio, mas também uma oportunidade para a aplicação de abordagens psicopedagógicas inovadoras que podem transformar

o processo de aprendizagem. A personalização do ensino, o uso de abordagens multissensoriais, o treinamento fonológico e a utilização de tecnologias assistivas são apenas algumas das estratégias que podem ajudar a criança disléxica a superar suas dificuldades. Além disso, o conhecimento da neuroplasticidade e os avanços na neurociência oferecem um entendimento mais profundo sobre como o cérebro processa a linguagem e como podemos utilizar essa informação para promover mudanças positivas no processo de aprendizagem. Com o apoio adequado e intervenções bem planejadas, as crianças com dislexia podem alcançar sucesso acadêmico e desenvolver uma autoestima positiva, superando as dificuldades que a condição impõe e descobrindo seu potencial de aprendizagem.

Conclui-se que, é importante destacar que a dislexia, embora desafiadora, não deve ser vista apenas sob uma perspectiva de limitação. Pelo contrário, com as intervenções e o apoio adequados, as crianças com dislexia podem demonstrar grandes talentos em outras áreas, como a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Portanto, é necessário que se promova uma educação inclusiva, que respeite e valorize as diferenças, garantindo que todos os alunos, independentemente das dificuldades de aprendizagem que possam enfrentar, tenham oportunidades iguais de sucesso. Com estratégias adequadas e um olhar atento às especificidades de cada aluno, é possível garantir o direito à aprendizagem e à inclusão educacional de estudantes com dislexia.

## Referências

DOIDGE, Norman. O Cérebro que se Transforma: Como a Neuroplasticidade Pode Curar o Cérebro, Melhorar o Aprendizado e Aumentar o Potencial Humano. Rio de Janeiro: Editora Planeta, 2007.

GILLINGHAM, Anna; STILLMAN, Bessie. The Remedial Training of Children Who Read Badly. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

JAMES, William. *Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company, 1890.

LÉVY, Jean-Pierre. *Neurociência Cognitiva da Aprendizagem: A Nova Abordagem Psicopedagógica*. São Paulo: Editora Atlas, 2016.

RAMIREZ, Luis; MARTINEZ, Claudia. *Tecnologias Assistivas para a Inclusão Escolar de Crianças com Dislexia: Desafios e Possibilidades*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 3, p. 455-467, 2016.

## **Parte II**

**Tecnologia é a interface do  
aprendizado**



## CAPÍTULO 01

### **O impacto das TICs no sucesso escolar: estudo comparado Brasil x Suécia**

*Jorge Henrique de Oliveira*

#### **Introdução**

#### **O Método de Estudo Comparado na Educação**

Desde Julien de Paris, o método de estudo comparado tem sido aplicado na educação como uma maneira de compreendê-la enquanto uma política pública. Essa abordagem evoluiu ao longo da história, dividindo-se em três momentos principais.

#### **Primeira Fase: Comparação Internacional**

No primeiro momento, a comparação internacional entre diversas sociedades foi fundamental. Julien de Paris, por exemplo, utilizou um enfoque científico para descrever as manifestações dos atores educacionais em diferentes culturas. Seus estudos abordaram modelos de educação, currículos, tempos de atendimento e a organização dos sistemas educacionais, permitindo uma descrição das várias maneiras de lidar com a educação em diferentes contextos.

#### **Segunda Fase: Imperialismo**

Com o advento do imperialismo, as metrópoles coloniais tornaram-se difusoras de suas culturas em suas colônias e zonas de influência. Essa disseminação cultural foi uma manifestação do

poder político e cultural das metrópoles, refletindo a educação como um instrumento de influência.

### Terceira Fase: Organismos Internacionais

No século XX, o surgimento de organismos internacionais trouxe uma nova dimensão à educação comparada. A agenda neoliberal, especialmente com avaliações transnacionais como o PISA, impactou os sistemas educacionais regionais. Estudos comparados demonstram como uma mesma agenda pode afetar diferentes regiões de maneiras distintas.

A educação foi reconhecida como um direito humano pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, levando a um aumento dos estudos sobre suas finalidades e meios de alcance. Após a Segunda Guerra Mundial, houve esforços para estabelecer um modelo educacional unificado na Europa, promovendo a unidade política e cultural em detrimento das regionalidades.

### Distanciamento Histórico

Observando as diferentes etapas da história, percebemos que a educação está sempre ligada à cultura e à política de cada região. O estudo comparado vai além de aspectos teóricos e conceituais; ele investiga a aplicação empírica e analisa se os meios utilizados alcançam os fins desejados.

### Estudo Comparado: Brasil e Suécia

Ao realizar um estudo comparado entre Brasil e Suécia, podemos identificar similaridades em suas estruturas educacionais. A Suécia, após a Segunda Guerra, enfrentou dificuldades econômicas e conflitos da Guerra Fria, mas conseguiu estabelecer uma estabilidade política e econômica. Com o desenvolvimento de políticas sociais, consolidou um estado de

bem-estar social na década de 1960, garantindo direitos aos cidadãos.

Por outro lado, o Brasil, influenciado por políticas americanas durante a Guerra Fria, passou por regimes autoritários e experimentou o sucateamento do sistema educacional, exemplificado pela Lei 5692/71, que reduziu recursos para a educação pública. A reabertura democrática nos anos 80, influenciada pelo neoliberalismo, resultou em expansão de matrículas, mas os níveis de escolarização e seu impacto na vida social e econômica dos egressos permanecem insatisfatórios. A falta de políticas sociais adequadas continua a comprometer a educação infantil até o ensino médio.

## Uso de Tecnologias em Sala de Aula: Fatores de Sucesso na Aprendizagem

Neste cenário, discutiremos se o uso de tecnologias em sala de aula é um fator importante para garantir o sucesso da aprendizagem. Podemos nos perguntar se a implementação de tecnologias na educação no Brasil, que ocorreu tardiamente em comparação à Suécia, é satisfatória. Enquanto a Suécia iniciou, na década de 1990, uma reforma curricular e tecnológica em seu sistema de ensino, o Brasil começou a discutir essas questões apenas nos anos 2000.

## Metodologia

Este estudo será realizado por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando como referência a obra da educadora sueca Inger Enkvist, além de estudos de caso e pesquisas de outros autores. Nossa investigação avaliará o desempenho dos estudantes com base em dados oficiais da OCDE, incluindo o exame PISA, além do SAEB brasileiro e dados oficiais do governo sueco. Este estudo bibliográfico comparativo delineará nosso objeto de pesquisa, que servirá como base para comparar um sistema

educacional altamente tecnológico com outro que ainda está em processo de absorção das tecnologias da informação.

## Discussão

Os dados do exame PISA mostram que a Suécia não teve desempenho acima da média de outros países, como Uruguai e Chile. Essa análise sugere que o uso da tecnologia, por si só, não é garantia de sucesso educacional. Embora Suécia e Chile apresentem resultados semelhantes, a Suécia, totalmente informatizada, contrasta com o Chile, que utiliza tecnologias mas não é completamente digitalizado.

Para que a discussão dos dados seja cientificamente válida, é crucial considerar fatores externos, como horas livres e acesso a estruturas domésticas de apoio, além de aspectos internos, como fatores culturais. Apesar do otimismo em torno do uso de tecnologias, é necessário um olhar crítico e uma análise epistemológica do momento atual dos sistemas de ensino. Como afirma De Lopes, não realizar uma crítica ao uso das mídias é repetir preconceitos existentes e reforçar ideias dominantes.

A fase educacional em que vivemos demonstra que apenas mais técnicas não são suficientes se as bases não forem resgatadas. Disciplina, organização, preparo e paciência são essenciais; sem foco, não há memória.

A invenção da imprensa, por exemplo, foi um marco cultural que criou uma demanda por leitores. Esses leitores, que anteriormente não tinham acesso à educação formal, impulsionaram a criação do mercado literário, o que, alimentado pela Revolução Francesa, levou à educação como um direito universal. Hoje, no contexto do capitalismo contemporâneo, é necessário justificar o uso das tecnologias para atender ao mercado consumidor.

Historicamente, a educação sempre caminhou lado a lado com a cultura, a política e a economia. O momento atual, caracterizado pela grande tecnificação, requer que a informatização ande junto

com a criação de um mercado consumidor de mídias. Assim, devemos nos perguntar: estamos criando uma escola de leitores de mundo com o uso das tecnologias da informação ou apenas formando consumidores de mídias?

O uso de tecnologias em sala de aula passou a ser um tema central na discussão sobre a educação contemporânea. Com a rápida evolução das ferramentas digitais, as instituições de ensino enfrentam desafios e oportunidades significativas.

As tecnologias estão sendo cada vez mais integradas ao currículo escolar, com uso de dispositivos como tablets, laptops e quadros interativos. Isso visa tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo, permitindo que os alunos tenham acesso a recursos educativos variados e atualizados.

O modelo de ensino híbrido, que combina aulas presenciais e online, ganhou força, especialmente após a pandemia de COVID-19. Essa abordagem proporciona flexibilidade e adaptações às necessidades dos alunos, permitindo que eles aprendam no seu próprio ritmo.

A internet ampliou o acesso à informação, permitindo que alunos e professores explorem conteúdos de maneira mais rica e diversificada. Plataformas educacionais e MOOCs (Massive Open Online Courses) oferecem cursos gratuitos de instituições renomadas, democratizando o aprendizado.

O uso de tecnologias na educação não apenas facilita a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, colaboração e comunicação.

Apesar das vantagens, ainda existem desafios significativos, como a desigualdade no acesso a tecnologias e internet, especialmente em regiões mais pobres. Essa disparidade pode acentuar as desigualdades educacionais existentes.

A capacitação de educadores para utilizar tecnologias de maneira eficaz é crucial. Muitos professores enfrentam dificuldades em integrar ferramentas digitais às suas práticas pedagógicas, o que requer investimentos em formação contínua.

Estudos, como os do exame PISA, levantam questões sobre a eficácia do uso de tecnologias na melhoria do desempenho escolar. A simples introdução de tecnologias não garante resultados positivos; é necessário um planejamento pedagógico que considere contextos específicos e a cultura escolar.

O momento atual do uso de tecnologias em sala de aula é marcado por uma busca por inovação e melhorias na educação. Embora haja avanços significativos, os desafios persistem. A reflexão crítica sobre o papel das tecnologias e sua implementação é essencial para garantir que contribuam para um aprendizado efetivo e inclusivo.

## Referencias

Enkvist, Inger. Repensar a Educacao. Bunkert Editorial.1 edição .Trad. Trindade, Daniela. SP.2016

Enkvist, Inger entrevista , Jornal El Pais. A Nova Pedagogia e um erro. Disponível em [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/07/17/actualidad/1531826084\\_917865.html#?prm=copy\\_link](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/07/17/actualidad/1531826084_917865.html#?prm=copy_link)

Dijk,Jose Van. La cultura de la conectividade.Una historia critica de las redes sociales. Ed siglo veintiuno.2016. Argentina.

Marques, H. R., Campos, A. C., Andrade, D. M., & Zambalde, A. L.. (2021). Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas)*, 26(3), 718–741. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005>

Mateus, Julio-César . EDUCACIÓN MEDIÁTICA.EMERGENCIA Y URGENCIA DE UN APRENDIZAJE PENDIENTE

San Martín, Ernesto e outros.¿Cuán relevante es el aporte de diversos usos de TIC para explicar el rendimiento lector en PISA? Modelando el aporte neto TIC en Chile, Uruguay, España, Portugal y Suecia. Diponível em E12-0048.pdf (mineduc.cl)

## CAPÍTULO 02

### **Metodologias alternativas ao uso do celular em sala de aula: estratégias para um aprendizado mais eficiente**

*Helena Maria Pereira*

*Rita de Cássia Gonçalves da Silva*

#### **Introdução**

O uso do celular em sala de aula tem sido um tema amplamente debatido no contexto educacional contemporâneo. Se, por um lado, esses dispositivos oferecem acesso rápido à informação e podem servir como ferramentas pedagógicas, por outro, representam uma fonte constante de distração, comprometendo o foco e o engajamento dos estudantes no aprendizado. Diante desse cenário, torna-se essencial a busca por metodologias alternativas que minimizem a dependência do celular e promovam estratégias mais eficazes para a construção do conhecimento.

Para os jovens torna-se mais interessante acessar as múltiplas ferramentas do celular do que assistir as aulas, nesse contexto torna-se mais desafiador para os docentes atrair a atenção dos alunos durante suas aulas. Hoje, o indivíduo é tão dependente do celular, que ficar sem o aparelho pode ocasionar alguns transtornos. (Melo, 2023, s/p).

A introdução de novas abordagens pedagógicas visa estimular a participação ativa dos discente, potencializar a aprendizagem significativa e criar um ambiente mais dinâmico e interativo. Métodos como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino híbrido, a gamificação e o aprendizado colaborativo são exemplos de estratégias que podem substituir o uso indiscriminado do

celular, proporcionando experiências educativas mais ricas e envolventes.

Além disso, cabe aos professores o desafio de ressignificar o processo de ensino aprendizagem, adotando práticas inovadoras que despertem o interesse dos estudantes sem a necessidade de recorrer constantemente aos dispositivos móveis. O objetivo deste estudo é explorar alternativas eficazes ao uso do celular em sala de aula, analisando seus benefícios e desafios, a fim de contribuir para um ensino mais produtivo e centrado no desenvolvimento integral dos discentes.

## Metodologia

Este estudo baseia-se na metodologia bibliográfica, realizou-se uma revisão a qual de acordo com Gil (2008) é baseada em que consiste na análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações e outras fontes acadêmicas relevantes. A pesquisa bibliográfica permite compreender as diferentes abordagens e estratégias educacionais propostas para minimizar o uso do celular em sala de aula, bem como avaliar os impactos dessas metodologias na aprendizagem dos alunos.

Por meio da revisão da literatura, busca-se fundamentar teoricamente o tema abordado, identificando estudos que discutem as vantagens e desafios das metodologias alternativas e apresentando um panorama geral sobre sua aplicabilidade no contexto educacional. Dessa forma, a pesquisa se embasa em referenciais teóricos consolidados, proporcionando uma análise crítica e embasada sobre a temática investigada.

## Impactos Negativos do Uso Excessivo do Celular

O uso excessivo do celular no espaço escolar, e em casa, tem gerado diversas preocupações entre professores, pais e especialistas em educação. Esse comportamento pode trazer impactos negativos significativos para o ensino e aprendizado e o

desenvolvimento dos alunos. (King et al.2014, apud, Melo, 2023, s/p) alertam sobre o uso excessivo do celular e as interferências no ambiente escolar:

O uso prolongado do celular pode causar danos à saúde física, tais como: cansaço nos olhos e no corpo devido ao excesso do uso do aparelho durante a noite, devido a noites sem dormir adequadamente. Além disso, pode ocasionar a falta de atenção, redução da concentração ou capacidade de aprendizado. Na escola ou trabalho, podemos observar baixo desempenho, sonolência diurna, irritabilidade e impaciência (King, 2014, P. 37, apud, Melo, 2023, s/p)

É pertinente abordar que um dos principais problemas é a distração. O acesso constante a redes sociais, jogos e aplicativos compromete a atenção dos estudantes durante as aulas, dificultando a compreensão dos conteúdos e reduzindo o rendimento acadêmico. Além disso, a necessidade de verificar notificações constantemente pode levar à perda de foco, tornando o aprendizado mais superficial. Para (Melo, 2023, s/p):

A má utilização dessas tecnologias, principalmente aparatos móveis como o celular, acabam interferindo na aprendizagem, desviando a atenção dos alunos, devido ao grau de atratividade, agravado pela geração imediatista que não possui controle na administração do tempo dedicado a utilização do aparelho, perdendo a noção de responsabilidade quanto aos espaços de utilização.

Outro impacto negativo a ser abordado é a diminuição da interação social. O uso excessivo do celular reduz a comunicação face a face entre os estudantes, prejudicando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes, como a empatia, a escuta ativa e a capacidade de resolver conflitos.

Outra pesquisa realizada por (Smith, 2018, Santana, 2023, s/p) investigou o impacto do uso do celular no desempenho dos alunos do ensino médio. Os resultados indicaram que o uso excessivo do celular em sala de aula estava correlacionado a uma menor capacidade de concentração e um declínio na retenção de informações

É relevante abordar que a dependência tecnológica também é um problema crescente. Muitos estudantes desenvolvem uma relação de dependência com seus dispositivos, afetando sua capacidade de concentração e tornando-se ansiosos ou irritados quando não têm acesso ao aparelho eletrônico. Esse comportamento pode prejudicar sua saúde mental e seu bem-estar emocional. Em suma, o uso de dispositivos eletrônicos como o telefone celular e o computador trouxe uma série de vantagens e confortos, mas algumas estabelecem relações de dependência e apresentam sintomas de abstinência quando deles são privados (Cruz, 2014, p. 47, apud, Melo, 2023, s/p).

Diante desses desafios, é essencial que as escolas estabeleçam regras claras para o uso do celular em sala de aula, promovendo um equilíbrio entre a tecnologia e o aprendizado. O incentivo a práticas educativas que envolvam o uso consciente dos dispositivos pode contribuir para um ambiente escolar mais produtivo e saudável para todos.

## Metodologias Alternativas para um Ensino Eficiente

No cenário educacional contemporâneo, metodologias alternativas têm se destacado como estratégias eficazes para aprimorar o ensino e tornar o aprendizado mais significativo. Essas abordagens buscam romper com o tradicionalismo e proporcionar aos alunos experiências dinâmicas, interativas e personalizadas. Deste modo:

As metodologias alternativas são estratégias utilizadas pelos docentes com o intuito de proporcionar o desenvolvimento de habilidades críticas dos educandos, bem como tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo e significativo (SILVA et al., 2016; NICOLA; PANIZ, 2016, apud, Nascimento, 2019, s/p).

Uma das metodologias mais conhecidas é a aprendizagem baseada em projetos (ABP), na qual os estudantes trabalham em desafios reais ou simulados para desenvolver competências

multidisciplinares. Esse modelo incentiva a autonomia, a criatividade e a resolução de problemas, preparando os alunos para situações práticas. Sendo assim:

A ABP pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas. [...] A investigação dos alunos é profundamente integrada à aprendizagem baseada em projetos, e como eles têm, em geral, algum poder de escolha em relação ao projeto do seu grupo e aos métodos a serem usados para desenvolvê-los, eles tendem a ter uma motivação muito maior para trabalhar de forma diligente na solução de problemas (Bender, 2014, p. 15, apud, Siqueira, 2020, p, 766).

Outra abordagem eficaz é a sala de aula invertida, onde o aprendizado acontece antes do encontro com o professor. Os estudantes acessam conteúdos previamente por meio de vídeos, textos e materiais online, permitindo que o tempo em sala seja utilizado para discussões, esclarecimento de dúvidas e atividades colaborativas. Sendo assim (Lima, 2020, p 35) afirma que:

Em uma sociedade moderna tem-se à disposição muitas mudanças e inovações tecnológicas para ser utilizada no ambiente escolar, a que se encontra em conformidade com uma sociedade pautada na comunicação e informação, visto que, por intermédio desses meios temos a viabilidade virtual de ter acesso a vários tipos de informações em todo mundo, porque a nova era digital oferece muitos benefícios em se tratando de avanços científicos, educacionais, comunicação e conhecimento.

A gamificação também tem sido amplamente adotada, transformando o aprendizado em uma experiência mais envolvente. Com o uso de elementos dos jogos, como recompensas, desafios e rankings, os alunos se sentem mais motivados e engajados no processo educativo. Por conseguinte:

Dentre estas metodologias, a gamificação vem ganhando destaque nacional e internacional devido a sua capacidade de envolver, engajar e motivar a ação do estudante em ambientes de aprendizagem. Além disso, essa

metodologia tem se mostrado como uma alternativa promissora para o ensino (Silva, 2019, p, 15).

Além disso, a metodologia montessoriana promove um ensino centrado no aluno, respeitando seu ritmo de aprendizado e estimulando a exploração autônoma do conhecimento. Essa abordagem valoriza o desenvolvimento da independência e da responsabilidade, contribuindo para uma formação mais integral.

O ambiente de aprendizagem preparado, de acordo com o Método Montessori, é fundamental para que a criança possa desenvolver-se plenamente, pois ele oferece estrutura necessária e adequada para o protagonismo de sua própria aprendizagem. No ambiente preparado, a criança possui a autonomia para gerir o seu próprio aprendizado e o professor é o agente motivador e facilitador da aprendizagem. (Figueiredo, 2020, p, 25.)

A educação baseada em competências é outra tendência crescente, focando na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Em vez de priorizar a memorização, essa metodologia enfatiza a aquisição de habilidades essenciais para o mercado de trabalho e a vida cotidiana.

As exigências do mundo contemporâneo impõem que ofereçamos aos alunos competências básicas que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que, por sua vez, permitam sua adaptação e permanência no mercado de trabalho, bem como sua formação como cidadãos críticos e reflexivos, capazes de exercer uma cidadania participante da construção de uma sociedade justa e solidária (Pereira, 2004, apud, Santos, 2020, p, 20).

Sendo assim com a evolução tecnológica, o ensino híbrido também ganha força, combinando aulas presenciais com recursos digitais. Essa flexibilidade permite uma adaptação mais eficaz às necessidades individuais dos alunos, otimizando o processo de aprendizado. Para (Sena, 2023, s/p):

No que se refere ao ensino híbrido, este consiste em combinar atividades virtuais e presenciais com a ajuda de tutores. Por exemplo, a sala de aula invertida - flipped classroom - prevê a circulação de um determinado assunto não transmitido pelo professor em sala de aula. O aluno acessa o material disponibilizado de forma on-line para estudá-lo antes de frequentar a sala de aula. Geralmente são problemas, projetos, discussões, atividades de laboratório. As atividades são apoiadas e supervisionadas pelo professor e colaborativamente pelos colegas.

Portanto, a implementação de metodologias alternativas no ensino é fundamental para tornar a aprendizagem mais eficiente e significativa. A diversificação das estratégias pedagógicas contribui para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e preparados para os desafios do futuro.

### Considerações finais

Diante do avanço tecnológico e da presença massiva dos dispositivos móveis no cotidiano dos alunos, a busca por metodologias alternativas ao uso do celular em sala de aula se mostra fundamental para promover um aprendizado mais eficiente. Embora o celular possa ser uma ferramenta útil quando bem utilizado, seu uso indiscriminado pode gerar dispersão, comprometer a concentração e reduzir a interação social e acadêmica no espaço escolar.

Assim, estratégias pedagógicas inovadoras devem ser implementadas para estimular o engajamento dos alunos de forma dinâmica e participativa, sem que o uso do celular seja o recurso central da aprendizagem dos alunos.

Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e gamificação, podem proporcionar um ensino mais significativo para os estudantes, incentivando a autonomia dos discentes e o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico e a colaboração.

Além disso, atividades que envolvam práticas interativas, como debates, experimentações e simulações, favorecem a

construção do conhecimento por meio da experiência e do diálogo. O uso de recursos didáticos variados, como livros, materiais manipuláveis, jogos educativos e plataformas digitais acessadas em momentos específicos, pode ampliar as possibilidades de ensino e manter os alunos motivados sem depender exclusivamente do celular.

A criação de ambientes de aprendizagem mais colaborativos e estimulantes também pode reduzir a necessidade do uso contínuo dos dispositivos móveis. Estratégias como a disposição diferenciada das carteiras, aulas ao ar livre e metodologias que valorizem o aprendizado ativo e cooperativo podem favorecer um ensino mais envolvente.

Ademais, é fundamental que os professores sejam capacitados para aplicar essas abordagens de maneira eficaz, tornando-se mediadores do conhecimento e incentivando o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Portanto, a adoção de metodologias alternativas ao uso do celular em sala de aula deve ser vista como uma oportunidade para enriquecer o ensino e potencializar o desenvolvimento dos alunos. Ao integrar práticas inovadoras e diversificadas, é possível promover um ambiente escolar mais produtivo, equilibrando o uso da tecnologia com abordagens pedagógicas que estimulem o interesse, a participação ativa e a construção do conhecimento de forma sólida e significativa.

## Referências

FIGUEIREDO, Leonardo Henrique Franco de; SOUSA, Rafael Rossi. Ambientes de aprendizagem para além do espaço: desenvolvimento, implicações, perspectivas e o método montessoriano. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 36, 28 de setembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/36/ambientes-de-aprendizagem-para-alem-do>

espaco-desenvolvimento-implicacoes-perspectivas-e-o-metodo-montessoriano. Acesso em 26 de fev de 2025

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. xvi, 200.

LIMA, Marília Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em 25 de fev de 2025.

MELO. T. **Nomofobia: o uso excessivo do celular e os impactos na educação**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV185\\_MD4\\_ID981\\_TB5928\\_09122023233259.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD4_ID981_TB5928_09122023233259.pdf) Acesso em 24 de fev de 2025.

NASCIMENTO. U. **Uso de metodologias alternativas no processo de ensino aprendizagem por professores de biologia de uma escola da rede estadual do município de Crateús – CE**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD4\\_SA16\\_ID9154\\_26092019193115.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA16_ID9154_26092019193115.pdf) Acesso em 24 de fev de 2025.

SANTANA, Washington José de. **OS DESAFIOS DO CELULAR EM SALA DE AULA**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV185\\_MD1\\_ID7135\\_TB3719\\_30102023122057.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID7135_TB3719_30102023122057.pdf) Acesso em 25 de fev de 2025.

SANTOS, Mariana de Aguiar; ROSSI, Cláudia Maria Soares. Conhecimentos prévios dos discentes: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem baseado em projetos. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 39, 13 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/39/conhecimentos-previos-dos-discentes-contribuicoes-para-o-processo-de-ensino-aprendizagem-baseado-em-projetos>. Acesso em 26 de fev de 2025.

SENA. I. **ensino híbrido na universidade e o lugar de enunciação do professor na formação acadêmico-profissional**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469838596>. Acesso em 27 de fev de 2025.

SILVA. U. **Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0309> Acesso em 26 de fev sw 2025.

SIQUEIRA. P. **Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino Médio: estudo comparativo entre métodos de ensino**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/wySf37fqxQDVHGPdPcCGhHq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 24 de fev de 2025.

## CAPÍTULO 03

### **A Inclusão como Caminho para a Transformação Social: desafios, experiências e possibilidades**

*Ana Estela Brandão Duarte*

#### **Introdução**

A inclusão, enquanto conceito ético, educacional e social, tem evoluído ao longo das últimas décadas. Não se trata apenas de integrar pessoas com deficiência nos espaços comuns, mas de garantir que esses espaços sejam pensados para todos, respeitando as singularidades e promovendo equidade. No caso da deficiência intelectual, essa questão se torna ainda mais delicada, devido aos estigmas e barreiras que ainda persistem no imaginário coletivo.

Historicamente, pessoas com deficiência intelectual foram excluídas da vida pública, escolar e laboral. Com o tempo, movimentos sociais, legislações e experiências educacionais passaram a reconhecer o valor dessas vidas, trazendo à tona debates essenciais sobre inclusão e direitos humanos.

Este artigo tem como propósito analisar os desafios da inclusão de pessoas com deficiência intelectual, seus avanços e entraves, a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em experiências reais e referenciais teóricos. Além disso, pretende-se refletir sobre o papel do empoderamento como uma ferramenta de transformação, destacando trajetórias que demonstram a potência de sujeitos que, mesmo diante de adversidades, tornaram-se protagonistas de sua própria história.

## Desenvolvimento

### Inclusão como valor social e humano

A inclusão precisa ser entendida como uma dimensão essencial da cidadania. Vai além do direito de estar presente fisicamente: trata-se do direito de pertencer, participar e ser respeitado. No Brasil, legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidam a obrigatoriedade da inclusão nos mais diversos âmbitos sociais e educacionais.

Entretanto, a distância entre o que está na lei e o que ocorre na prática ainda é significativa. Muitas escolas, por exemplo, recebem alunos com deficiência intelectual, mas sem oferecer os recursos necessários, como profissionais capacitados, materiais adaptados e uma cultura de acolhimento. É necessário compreender que a inclusão não é apenas uma diretriz legal, mas uma postura ética que exige compromisso coletivo.

### Barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência intelectual

As barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência intelectual são múltiplas e, muitas vezes, invisíveis. Elas envolvem desde a ausência de acessibilidade física e comunicacional, até atitudes capacitistas que desvalorizam suas capacidades. Ainda existe um imaginário coletivo que associa a deficiência intelectual à incapacidade absoluta, o que compromete o direito dessas pessoas à participação social plena.

Na trajetória de José Mateus, por exemplo, observamos como o preconceito se manifesta até mesmo no ambiente de trabalho. Apesar de atuar há mais de uma década com comprometimento, ele ainda enfrenta olhares de julgamento e episódios de chacota. Contudo, é também no trabalho que ele encontrou formas de se

afirmar e conquistar autonomia. Sua história demonstra que o empoderamento é possível, mesmo em contextos adversos.

### O papel da escola e da formação docente

A escola tem papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa. Para isso, é indispensável que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. A formação docente deve incluir debates sobre inclusão, práticas pedagógicas diferenciadas e abordagens centradas no respeito e na empatia.

Mantoan (2003) destaca que a inclusão escolar deve ser vista como uma ruptura com a lógica da exclusão. Não se trata de adaptar o aluno à escola, mas de transformar a escola para que ela seja acessível a todos. A formação continuada dos professores é uma das chaves para que esse processo ocorra de forma efetiva, promovendo o pertencimento de cada estudante.

### Empoderamento e protagonismo: caminhos possíveis

O empoderamento é uma ferramenta potente no processo de inclusão. Ele se constrói com base no reconhecimento das potencialidades e na valorização das histórias individuais. Ao serem estimuladas a participar, opinar e decidir sobre sua própria vida, as pessoas com deficiência intelectual desenvolvem autoconfiança e senso de pertencimento.

José Mateus representa esse protagonismo. Com o apoio da família e de profissionais sensíveis, ele superou barreiras, construiu uma identidade positiva e passou a inspirar outras pessoas. O empoderamento não é um favor: é um direito. Quando oferecemos suporte adequado e acreditamos na capacidade de cada sujeito, abrimos espaço para transformações profundas e duradouras.

## Metodologia

Este estudo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise de experiências e percepções construídas ao longo do processo de convivência e atuação com pessoas com deficiência intelectual. A metodologia qualitativa permite interpretar os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva subjetiva, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências.

Foram utilizadas três principais estratégias metodológicas: revisão bibliográfica, análise documental e relatos de experiência. A revisão bibliográfica foi feita com base em autores reconhecidos na área da inclusão, como Paulo Freire, Maria Teresa Mantoan, Carlos Skliar e Boaventura de Sousa Santos. A análise documental considerou legislações como a LDB, a LBI e diretrizes do Ministério da Educação.

Os relatos de experiência, por sua vez, foram construídos com base na vivência direta com pessoas com deficiência intelectual, especialmente a trajetória de José Mateus, jovem que, apesar das limitações impostas socialmente, alcançou o empoderamento por meio da inclusão e do reconhecimento de seu valor humano e profissional. A autopesquisa também foi incorporada como ferramenta reflexiva, visto que a autora do presente artigo é mãe, educadora e ativista da causa inclusiva, o que fortalece a legitimidade da análise.

## Conclusão

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual é um dos grandes desafios da sociedade contemporânea. Embora haja avanços legislativos e conceituais, ainda persiste uma cultura de exclusão que precisa ser transformada por meio da conscientização, da formação docente, da atuação das famílias e da efetivação de políticas públicas. A inclusão não é apenas um direito: é uma urgência ética e social.

Este artigo demonstrou, por meio de reflexões teóricas e relatos reais, que a inclusão é possível quando há compromisso e sensibilidade. O empoderamento de pessoas como José Mateus revela que, ao oferecer apoio e acreditar no potencial de cada ser humano, promovemos não apenas o crescimento individual, mas o fortalecimento de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Que possamos continuar quebrando silêncios, enfrentando preconceitos e valorizando a diversidade. Ser diferente é normal – e necessário para a riqueza humana.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

SKLIAR, Carlos. A diversidade: um aprendizado ético. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 14, p. 8-11, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.



## CAPÍTULO 04

### **O uso das tdics no ensino médio: potencializando o processo de ensino aprendizagem**

*Karla Phabrina de Mélo Oliveira de Andrade*

#### **Introdução**

A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente escolar tem se consolidado como um elemento transformador na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. No contexto do Ensino Médio, etapa fundamental na formação acadêmica e cidadã dos estudantes, o uso das TDICs apresenta-se como uma ferramenta capaz de potencializar a construção do conhecimento, promover a autonomia discente e aproximar o conteúdo escolar à realidade digital vivenciada pelos jovens. É importante proporcionar uma educação humanista e transformadora, que coloque o professor como o principal mediador entre as TDIC e o processo de aprendizagem dos alunos. (Velasco, 2024, p,03).

Diante das mudanças sociais e tecnológicas, a escola assume o desafio de se adaptar às novas demandas educacionais, tornando o processo pedagógico mais interativo, dinâmico e significativo. Os recursos digitais, como plataformas de ensino, jogos educativos, aplicativos de colaboração e lousas digitais, têm sido cada vez mais utilizados em sala de aula, permitindo uma ampliação das possibilidades pedagógicas. (Velasco, 2024, 06). A utilização de recursos como plataformas digitais, redes sociais, softwares educativos e dispositivos móveis amplia as possibilidades didáticas, favorecendo a personalização do ensino, o desenvolvimento do pensamento crítico e a colaboração entre os estudantes.

Nesse contexto, este estudo busca refletir sobre as potencialidades e desafios do uso das TDICs no Ensino Médio, destacando sua influência na melhoria da qualidade do ensino e na construção de práticas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades da sociedade contemporânea.

## Metodologia

A presente pesquisa adota a metodologia bibliográfica como abordagem central para o desenvolvimento do estudo, de acordo com Gil (2008) fundamentando-se na revisão e análise de publicações acadêmicas, artigos científicos, livros e demais materiais pertinentes ao tema em questão. A escolha por esse método justifica-se pela necessidade de compreender as concepções teóricas e práticas sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto do ensino médio, destacando suas potencialidades na promoção do processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica consiste em um procedimento investigativo que permite a obtenção de conhecimentos a partir de fontes já existentes, viabilizando a análise crítica e a síntese de diferentes perspectivas acerca do objeto de estudo. Por meio dessa abordagem, busca-se identificar, selecionar e interpretar produções científicas que abordem as TDICs como ferramentas pedagógicas, bem como suas contribuições para a melhoria do desempenho escolar e o desenvolvimento das competências digitais dos estudantes.

Dessa forma, cabe ao pesquisador estabelecer uma estratégia de pesquisa bibliográfica que tanto facilite a identificação dos principais trabalhos em meio a uma quantidade grande de possibilidades que permeiam a produção científica mundial, como garanta a capacidade de estabelecer as fronteiras do conhecimento advindo dos achados científicos. Para tanto, o uso de uma metodologia de avaliação por meio de um estudo bibliométrico pode ajudar a equacionar esses dilemas. (Filho, 2014, s/p).

A coleta de dados foi realizada em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como Scielo, Google Acadêmico e periódicos especializados na área da educação e tecnologia. Foram priorizados estudos publicados nos últimos dez anos, a fim de garantir a atualidade das informações e acompanhar as inovações tecnológicas aplicadas ao contexto educacional. A seleção dos materiais considerou critérios como a relevância, a credibilidade das fontes e a pertinência em relação aos objetivos da pesquisa.

A análise dos dados seguiu a abordagem qualitativa, que permite compreender os fenômenos estudados a partir da interpretação dos discursos e das ideias presentes nas publicações analisadas. Essa análise possibilitou a identificação de categorias temáticas, como as principais ferramentas digitais utilizadas no ensino médio, as metodologias ativas mediadas pelas TDICs e os desafios enfrentados por professores e alunos na incorporação dessas tecnologias no ambiente escolar.

Dessa forma, a metodologia bibliográfica se configura como uma estratégia eficaz para embasar teoricamente a pesquisa, proporcionando uma visão ampla e crítica sobre o papel das TDICs no processo de ensino-aprendizagem no ensino médio. Os resultados obtidos por meio dessa abordagem oferecem subsídios para a reflexão acerca das práticas pedagógicas contemporâneas e para a proposição de soluções que possam contribuir para a integração efetiva das tecnologias digitais na educação.

## **O uso das tdics no ensino médio**

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm desempenhado um papel fundamental na transformação do ensino médio, proporcionando novas formas de aprendizagem e interação entre docentes e estudantes. A implementação dessas tecnologias no ambiente escolar reflete a necessidade de adaptação às demandas da sociedade contemporânea, marcada pela digitalização e pelo acesso à informação em tempo real. Para (Lima, 2020, p. 25):

O grande desenvolvimento tecnológico que tem acontecido na sociedade vem gerando muitas mudanças em alguns ambientes, principalmente no âmbito escolar, onde é possível utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia é, sem dúvidas, uma das maiores aliadas dos professores e estudantes; dessa forma, o sistema educacional tem feito uso dos meios tecnológicos como ferramenta metodológica de grande importância em sala de aula. Logo, os professores devem se adaptar ao uso dos meios tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização das TDICs possibilita a criação de metodologias de ensino mais dinâmicas e interativas, como o uso de plataformas de ensino à distância, aplicações educativas, ferramentas de colaboração online e ambientes virtuais de aprendizagem. Essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico e resolução de problemas, além de estimularem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Os meios tecnológicos são ferramentas utilizadas no meio social de extrema importância, contribuindo com a melhoria de vida das pessoas. Por esse motivo é fundamental o uso dos meios tecnológicos dentro do sistema educacional como forma de facilitar o processo de ensino-aprendizagem; dessa forma, as chamadas TDIC propõem ao educador uma forma de ensino mais diversificada, a qual possibilita melhor compreensão das disciplinas. (Lima, 2020, p, 15).

Desta forma é relevante abordar a possibilidade de personalização do ensino, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo e tenham acesso a conteúdo diversificados. A inclusão de recursos multimídia, como vídeos, simulações e jogos educativos, torna as aulas mais atrativas e facilita a compreensão de conceitos complexos. (Leite, 2020, p. 330, apud, Lima, 2020, p, 40):

Destaca que os recursos didáticos digitais “são ferramentas que permitem a passagem de diversas formas de linguagem (texto, imagens, sons etc.), facilitando a construção do conhecimento por parte do aprendiz, contudo respeitando a individualidade cognitiva de cada indivíduo”.

Apesar dos benefícios, o uso das TDICs também apresenta desafios, como a necessidade de formação adequada dos professores para o uso eficiente dessas ferramentas, além da infraestrutura tecnológica nas escolas, que nem sempre é suficiente para atender às demandas do ensino digital. Para (Sarmiento, et al, 2020, s/p):

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) permitem, hoje, ministrar uma aula de forma muito mais dinâmica, interativa e colaborativa do que no passado. Para tanto, exige-se repensar as práticas pedagógicas existentes, o que se mostra um desafio aos docentes na contemporaneidade: agregar às práticas de ensino e aprendizagem recursos disponíveis em TDIC. Trata-se de uma demanda já estabelecida, à medida em que se assiste aos avanços tecnológicos em relação à informação e comunicação, bem como ao aumento do uso dessas ferramentas pelas camadas mais jovens, as quais têm tomado assento nas salas de aula de Serviço Social.

Sendo assim o uso das TDICs no ensino médio representa uma oportunidade significativa para modernizar a educação e torná-la mais alinhada às necessidades do mundo. Para que essa integração seja bem-sucedida, é essencial investir em formação docente, infraestrutura e na promoção de uma cultura digital nas escolas, garantindo assim uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os sujeitos.

### **Potencializando o processo de ensino aprendizagem**

A utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem tem se consolidado como uma ferramenta fundamental para a transformação da educação no século XXI. No contexto do Ensino Médio, essa integração possibilita a criação de ambientes mais dinâmicos, interativos e alinhados às necessidades dos estudantes, contribuindo para a melhoria do desempenho escolar e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a sociedade contemporânea. Para (Velasco, 2024, p, 02):

A inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no campo educacional tem se mostrado um elemento crucial para transformar e reconfigurar as práticas de ensino-aprendizagem. Essas tecnologias possibilitam novas formas de acesso ao conhecimento, estimulam a participação ativa dos estudantes e criam condições para que a educação se torne mais significativa e conectada com a realidade dos indivíduos.

O uso de recursos tecnológicos, como plataformas digitais, aplicativos educativos e ambientes virtuais de aprendizagem, favorece a personalização do ensino, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo e tenham acesso a conteúdo diversificados. Além disso, a tecnologia facilita o acesso à informação, promovendo a pesquisa autônoma e o desenvolvimento do pensamento crítico. As tecnologias podem fortalecer o papel dos professores como facilitadores do conhecimento, ao passo que incentivam os estudantes a serem mais autônomos em suas trajetórias de aprendizagem (Nóvoa, 2023, apud, Velasco, 2024, p, 06).

Outro aspecto relevante a ser abordado é a possibilidade de promover metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a gamificação e o ensino híbrido. Essas abordagens tornam o estudante protagonista do próprio aprendizado, estimulando a participação ativa, a colaboração e a resolução de problemas. A interatividade proporcionada pelas ferramentas digitais também melhora a comunicação entre professores e alunos, criando um ambiente mais participativo e inclusivo. Sendo assim para (Sande e Sande, 2018, apud, Serafim, 2021, p,03):

A sala de aula invertida, consiste em o estudante se apropriar previamente, por leitura, uso de vídeos ou outros materiais de apoio pedagógico, do conteúdo a ser trabalhado na aula presencial. Isto para que o estudante esteja presente na aula com um certo nível de conhecimento a respeito do assunto e resolva problemas usando mídias digitais e gamificação.

A formação continuada dos docentes para o uso das tecnologias é um fator indispensável para a eficácia dessa

transformação. Capacitar os professores para o uso pedagógico das ferramentas digitais permite que eles explorem o potencial das tecnologias de maneira crítica e criativa, favorecendo a construção de práticas inovadoras.

O professor, como agente mediador no processo de formação de um cidadão apto para atuar nessa sociedade de constantes inovações, tem como desafios incorporar as ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, buscando formação continuada, bem como mecanismos de troca e parcerias quanto à utilização destas. (CANTINI et al., 2006, p. 876, apud, Sarmento, et al, 2020, s/p).

Além disso, a tecnologia contribui para a inclusão digital no espaço escolar, ampliando o acesso ao conhecimento para alunos que enfrentam barreiras geográficas ou socioeconômicas. Plataformas de ensino a distância e materiais didáticos digitais garantem que todos tenham a oportunidade de aprender, independentemente de sua localização ou condição de vida social.

A inclusão digital é um dos pontos centrais para o sucesso educacional no uso das TDIC. Iniciativas que garantem o acesso à tecnologia a todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, têm sido fundamentais para promover a equidade na educação. (Velasco, 2024, p, 08).

Desta forma, a integração das tecnologias no Ensino Médio potencializa e aprimora o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma educação mais eficiente, inclusiva e conectada às demandas da sociedade atual. A preparação adequada de professores e alunos para o uso dessas ferramentas é um passo crucial para o desenvolvimento de uma educação mais inovadora e democrática.

### **Considerações finais**

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino médio representa um avanço significativo na forma como o processo de ensino-aprendizagem é conduzido.

Essas ferramentas pedagógicas oferecem novas possibilidades para a construção do conhecimento, tornando as aulas mais dinâmicas, interativas e alinhadas à realidade dos alunos. A integração das TDICs promove não apenas a transmissão de conteúdos, mas também estimula a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos discentes.

Ao proporcionar diferentes recursos, como plataformas digitais, redes sociais, jogos educativos e ambientes virtuais de aprendizagem, as TDICs contribuem para a personalização do ensino, atendendo às necessidades e aos ritmos individuais. Contudo, para que seu uso seja efetivo, é necessário o preparo adequado dos docentes e o acesso igualitário às tecnologias por todos os estudantes. Portanto, a inserção das TDICs na educação deve ser vista como uma estratégia para a construção de um ensino mais inclusivo, participativo e conectado às demandas contemporâneas, contribuindo para a formação integral do sujeito e preparando-os para os desafios da sociedade atual.

## Referência

**FILHO. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/9BprB4MFDXfpSJqkL4HdJCQ/>  
Acesso em 27 de fev de 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. xvi, 200.. Acesso em 27 de fev de 2025.

LIMA, Luana Sousa; LIMA, Rayani Barbosa; MARTINS, Milta Mariane da Mata. **Estado da arte: a importância do uso das TDIC como auxílio no processo de ensino-aprendizagem no conteúdo de modelos atômicos de Química.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 23, 20 de junho de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/23/estado-da-arte-a-importancia-do-uso-das-tdic-como-auxilio-no-processo-de->

ensino-aprendizagem-no-conteudo-de-modelos-atomicos-de-quimica Acesso em 07 de mar de 2025.

SARMENTO. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino**, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p429> Acesso em 07 de mar de 2025.

Serafim. **Gamificação e sala de aula invertida: uma Proposta para a volta ao ensino presencial**. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/naais/conapesc/2021/TRABALHO\\_EV161\\_MD1\\_SA101\\_ID2182\\_28092021133739.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/naais/conapesc/2021/TRABALHO_EV161_MD1_SA101_ID2182_28092021133739.pdf) Acesso em 07 d mar de 2025.

VELASCO. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação e transformação no processo de ensino aprendizagem: novas práticas de ensino e formação docente**. Disponível em: <file:///C:/Users/mateu/Downloads/n.+22-561-581.pdf> Acesso em 07 de mar de 2025.



## CAPÍTULO 05

### **Educação e tecnologia: a formação do professor e o processo de aprendizagem do aluno a era digital**

*Raimundo Nonato da Costa Bastos*

#### **Introdução**

A escola atual não se diferencia estruturalmente daquela do século passado, contudo os alunos já não aprendem mais da mesma forma que os do século anterior. Como forma tradicional o ensino, sempre foi dado de forma unidirecional, sendo passado para os alunos que o docente tinha como mais importantes, porém, segundo Lévy (2000) as tecnologias digitais possibilitaram o acesso rápido e fácil e em alguns casos, prático a uma grande quantidade de informações, e ou conhecimento, transformando assim a forma da construção ou do desenvolvimento do conhecimento.

Assim, O conhecimento que até então era construído através do domínio do professor, passou a ser feito, muitas vezes de forma colaborativa através de plataformas interativas. O acesso as tecnologias passaram então a fazer parte da rotina dos alunos, mas não da rotina da maior parte dos docentes que resiste ou não sabe como utilizar esses recursos em sua sala de aula.

Como falta de avanço tecnológico dos espaços de aprendizado podemos citar, de acordo com Bacich (2015), as aulas orais que estão se tornando cada vez mais curtas devido a pequena concentração nas mesmas por parte dos estudantes. Segundo Bragagnolo e Souza (2011) o fracasso escolar com base na falta de motivação por parte dos alunos, bem como demais fatores culturais, emocionais e familiares. Desta forma, é necessário que o professor use as novas tecnologias a seu favor, e que estimule o aluno a ser responsável pelo seu próprio processo de

aprendizagem através de uma postura mais participativa, atuando como um mediador, processo esse possibilitado pelo ensino e aprendizagem.

Para Christensen et al. (2013) o ensino híbrido é uma forma de educação formal onde o aluno aprende, pelo menos em parte, através do ensino on-line, tendo controle sobre algum elemento tal como o lugar ou a hora em que estudará. Já o outro fator é que em algum momento o aluno deve ter um momento supervisionado, fora de sua residência. Bacich (2015) define o ensino híbrido como uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, conhecidas como TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Dessa forma o aluno possui autonomia de estudar o material da forma que mais lhe convier, e também no horário que achar mais adequado, passando a sala de aula a ser um local para interação com os colegas e local de discussão e apoio por parte do professor, porém para que isso ocorra de forma satisfatória, o aluno deve se preparar antes da aula com o material fornecido anteriormente.

Assim, Bacich (2015) deixa claro que para que o ensino híbrido seja implantado de forma adequada e satisfatória, faz-se necessário também que os professores tenham, além da formação curricular adequada ao conteúdo que vão ministrar, conhecimento também as novas tecnologias e como utilizá-las em sala de aula.

A proposta então é considerar se os professores estão preparados para utilizar a tecnologia em sala de aula. Justifica-se o estudo entendendo que somente a existência do recurso não faz com que o mesmo seja utilizado, sendo necessário um projeto pedagógico contemplando essas metodologias e indicando como elas podem ser integradas com o processo de construção do conhecimento. Podem considerar que os cursos de formação de professores muitas das vezes têm apenas alguma disciplina referente ao uso de tecnologias em sala de aula, sendo que algumas somente referentes ao uso básico de informática, tal como editores de texto e o uso de internet.

## Metodologia

Para Silva e Menezes (2005), o estudo baseia-se nos procedimentos metodológicos, bibliográfico e descritivo. A pesquisa bibliográfica possibilita a construção dos conceitos, tal como a formação e as novas práticas de ensino com base nas tecnologias. Os materiais utilizados para análises foram livros e artigos da área. Foram escolhidos devido a servirem de base para atuação do docente em sala de aula, bem como que possuem a educação como objeto de estudo. Por fim temos a pesquisa descritiva que irá nos permitir avaliar os dados obtidos na pesquisa citada acima, que, através de uma análise mais aprofundada vai nos permitir entender se as formações estão ou não preparando o professor para o uso de novas tecnologias na educação.

## Desenvolvimento

O conceito de escola que temos hoje iniciou-se na Idade Média, aonde segundo Kosminsky (1990), o homem saía de casa e dirigia-se a um local específico para obter conhecimentos, e com o passar dos anos as escolas passaram a ser espaços privilegiados de aquisição. A revolução Industrial casou a necessidade que os trabalhadores tivessem um certo grau conhecimento, mesmo que mínimo da função que iriam executar, fazendo com que a ideia de que somente a classe mais abastada tivesse acesso ao ensino.

Segundo Iglésias (1981), surgiu a ideia de que a educação deveria ser disponibilizada para todos. Surge então a escola como conhecemos hoje, onde os estudantes são separados por níveis e devem possuir determinado conhecimento para poder seguir adiante. Em 1998, a elaboração dos PCN's (Planos Curriculares Nacionais) permitiu aos professores, de acordo com Bacich (2015), refletirem sobre as necessidades de não somente ministrar os conteúdos, mas também formar cidadãos críticos, porém essas mudanças não abordaram a forma como os conteúdos deveriam ser transmitidos em sala de aula.

De modo geral, podemos dizer, que a educação que foi utilizada inicialmente com o objetivo de catequização de índios, evoluiu pouco, sendo que sua maior evolução foi na forma pela qual pode ser ministrada, podendo ser de forma tradicional, a distância, híbrida ou semipresencial. A forma tradicional de ensino consiste na obrigatoriedade do docente estar no mesmo espaço físico e no mesmo horário que o aluno, sendo a forma mais utilizada nos anos iniciais de formação, bem como subsequentes.

A exigência por conhecimentos das tecnologias dos professores seja grande, tanto na questão de conseguir indicar outras formas de aprendizagem, produção de conteúdo em diversos materiais e acompanhamento do progresso de cada aluno através do uso das tecnologias. Temos como essencial então, não somente para modernização da educação, mas para melhoria dos processos de ensino aprendizagem e motivação dos alunos, que os professores dominem as mais diversas tecnologias bem como seu uso em sala de aula.

Dessa forma, temos a necessidade que as instituições de ensino público e privado ofereçam currículos que formem os novos professores para uma era digital. No entanto, observa-se que em suas formações, o professor tem contato com disciplinas que tratam a respeito do uso de novas tecnologias em sala de aula, tais como:

- Educação, tecnologia e mídias na escola;
- Informática aplicada a educação;
- Educação e Novas Tecnologias;
- Língua Portuguesa e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação;
- Novas Tecnologias no Ensino da Matemática;
- Tecnologia Educacional;
- Prática de Ensino: novas tecnologias e jogos didáticos;
- Novas tecnologias na educação;

Porém, após analisar a ementa das disciplinas, percebe-se que as mesmas apresentam apenas conceitos básicos de informática, tal como o uso de apresentações, internet e editores de texto, não abordando o uso de novas tecnologias em sala de aula. Ou seja,

tratam de forma padrão os aspectos referentes as práticas de ensino em sala de aula, porém sem necessariamente envolver o uso pratico das novas tecnologias.

Podemos ressaltar que principalmente os cursos de Pedagogia estão focando em possuir ao menos uma matéria que aborde as novas tecnologias, porém não necessariamente abordem seu uso em sala de aula. Percebe-se que possuem a disciplina de informática básica ou de novas tecnologias, mas com ênfase relativa à informática básica, onde por mais que o conteúdo seja importante, difere do uso de novas tecnologias tal como plataformas interativas e de novas tecnologias que podem ser utilizadas em sala de aula.

Também conhecida como educação digitalizada, esse tipo de educação é o resultado de um fortalecimento das relações entre escola e tecnologia, aplicando inovações no desenvolvimento de um ensino pleno e produtivo. Acompanhar essas tendências é uma prática fundamental para atender às necessidades das novas gerações de alunos. Os nativos digitais demandam de um ensino que esteja em consonância com sua realidade conectada, rápida e repleta de informações.

As escolas de hoje também têm o dever de ajudar a orientar essas crianças e adolescentes em sua vida no mundo online. Afinal, junto às enormes possibilidades, esse ambiente apresenta riscos, como a desinformação das fake news, a deterioração da atenção ao “mundo real” e até perigos para o bem-estar físico e psicológico. O desenvolvimento dessa era de tecnologia e inovação, a escola deve implementar a transformação digital em seu dia a dia.

Para aproveitar ao máximo as inovações no ensino e atender às necessidades deste “novo mundo”, a escola deve ir além da ideia simples de uma educação digitalizada. É preciso conhecer de verdade as tendências da educação digital no Brasil e ver como isso pode integrar, de forma ainda mais humanizada, as relações entre tecnologia, escola e alunos.

Essa proposta tem tudo a ver com a educação digital um novo momento no ensino em que o uso da tecnologia é integrado ao

desenvolvimento socioemocional dos alunos. A educação digital precisa ir além do simples uso de tecnologias: ela precisa ser refletida também em metodologias e formas de ensino. Nesse sentido, a gamificação é uma estratégia muito bem-vinda para esse tipo de educação. A metodologia pega conceitos do mundo dos jogos — que fazem parte da realidade dos alunos — e os transpõe para o ensino.

Assim, seus estudantes poderão ganhar pontos, passar de fases e superar desafios empolgantes enquanto estão aprendendo. Essa prática torna a aprendizagem muito mais interessante. Para implantar a educação digital, a escola também precisa ser capaz de interagir com o aluno em ambientes de aprendizagem no mundo virtual. Por isso, hoje, várias plataformas oferecem espaços digitais. São ambientes em que os estudantes podem acessar suas avaliações, realizar atividades, conferir conteúdos complementares e acompanhar de perto o próprio desempenho.

Os professores podem utilizar esses portais para compartilhar informações com seus estudantes mesmo fora da sala de aula, transformando a educação em uma experiência muito mais ampla e menos limitada pelas paredes físicas da escola. Durante o isolamento social da pandemia de coronavírus, se tornou indispensável buscar formas de continuar lecionando, mesmo que a distância.

Hoje, com a volta do ensino presencial, essas “salas de aula online” podem ser utilizadas de forma a ampliar ainda mais o aprendizado por meio do ensino híbrido. A prática permite que o aluno acompanhe aulas, lições e conteúdos também de forma digital, potencializando sua experiência. Para implantar essa estratégia digital, a escola precisa organizar a gestão pedagógica e contar com uma boa ferramenta de apoio online.

Os smartphones já são parte indissociável de nossa rotina — principalmente para as novas gerações, que nasceram em um mundo permeado por essa tecnologia. Então, por que não a levar para a sala de aula? Em vez de proibir os alunos de usarem seus celulares durante a aula, é possível integrar essa tecnologia, usando os dispositivos para pesquisas e realização de atividades dinâmicas.

Outro elemento muito presente na rotina das novas gerações são as redes sociais, que também podem ser exploradas na era da educação digital. Elas têm o potencial para funcionarem como novos espaços de estudo, onde seus alunos podem “se encontrar”, trocar informações, estudar em conjunto e realizar trabalhos em grupo. Além disso, as redes sociais podem servir para potencializar os momentos extraclasse de aprendizado e experiência escolar, com compartilhamento de fotos e vídeos, interações, chats e mais. É uma excelente forma de engajar os estudantes.

A educação digital não precisa ficar limitada apenas ao ensino. Ter um sistema de gestão escolar faz a diferença para facilitar a gestão, reduzir a perda de tempo e permitir que sua equipe foque recursos no que realmente importa: melhorar a aprendizagem. Trabalhar as competências socioemocionais também faz parte da educação digital. É preciso educar seus alunos de forma plena, para que eles estejam preparados para esse mundo digital e imprevisível.

No Brasil, e em especial nos estados amazônicos, ainda há sérios obstáculos para alcançar essa nova forma de ensino. Assim, conhecer os principais desafios da educação na era digital é um dos principais desafios para que possamos saber como superá-los. Muitas vezes, professores, gestores e equipe pedagógica não estão preparados para as tecnologias da educação digital. Buscar capacitações e treinamentos é fundamental para superar esse problema.

Além de lidar com as ferramentas, também é preciso saber como “trabalhar as mentes” das crianças e adolescentes dessas novas gerações. Novas metodologias devem ser abraçadas para que eles se interessem nas aulas e desenvolvam uma verdadeira paixão pela aprendizagem.

Por desinformação ou, em alguns casos, desinteresse, muitas escolas não buscam as ferramentas certas para uma educação digital. Isso limita seu potencial e prejudica todo o processo. Vale a pena investir em tecnologias de qualidade já comprovada e adequadas para cada função.

Nenhuma tecnologia é capaz de transformar o ensino se não for manuseada com interesse e motivação! Por isso, é necessário

saber como engajar seu corpo docente para que eles liderem, em suas salas de aula, a transformação para a educação na era digital.

### Considerações finais

Com a evolução da educação ao longo do tempo, podemos observar que inicialmente ela era utilizada para catequização, posteriormente para ensino de ofícios, depois tornou-se restrita as pessoas mais abastadas, sendo utilizada como um símbolo de poder, até que na época da revolução industrial tornou-se necessário passar um conhecimento mínimo das funções a serem executadas pelos trabalhadores, formando-se assim o conceito de escola que temos hoje.

Pode-se considerar que nas épocas mencionadas o conhecimento vinha somente dos mestres, detentores de todo o conhecimento, porém, com a revolução digital e criação da internet, esse conhecimento pode ser adquirido das mais diversas fontes e em questões de segundos, fazendo com que qualquer pessoa com acesso a internet possa construir seu conhecimento de forma autônoma.

Dessa forma temos a necessidade que os docentes de hoje atuem juntamente com as tecnologias digitais, atuando como mediadores no processo de aprendizagem de seus alunos, e não somente como detentores de todo o conhecimento. Torna-se essencial que conheçam e saibam utilizar as mais diversas tecnologias para auxiliar na personalização do ensino para cada um de seus alunos.

Faz-se necessário por parte dos profissionais da educação que procurem adequar seus métodos de ensino com o auxílio de novas tecnologias, como forma de se reverter o fracasso da educação, bem como a falta de motivação pela qual muitos alunos tem passado. O futuro da educação já está aqui! A evolução da tecnologia está criando uma nova realidade para escolas do mundo inteiro e é fundamental que sua instituição também trabalhe com as tendências da educação na era digital.

Essa transformação não é uma novidade. A educação digital no Brasil já é uma realidade há anos. No entanto, nem todas as escolas abraçaram essa mudança e muitas ainda estão sofrendo para superar os desafios da tecnologia.

Assim, compreendemos que o uso de tecnologias digitais na educação pode ser aplicado dentro ou fora da sala de aula e contribui para tornar as práticas de ensino mais eficazes, aumentando o engajamento e impulsionando o aprendizado dos alunos. Assim sendo, as tecnologias digitais fomentam a inovação na educação renovando as metodologias de ensino para torná-las mais dinâmicas e compatíveis com os alunos que vêm de uma geração conhecida como “nativos digitais”.

## Referências

BACICH, L. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, vol. 3, n. 1, dez. 2015.

BRAGAGNOLO, R. & SOUZA, S. V. **Atendimento a queixa escolar: desafios e possibilidades metodológicas na intervenção a crianças com histórico de fracasso escolar**. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011. Anais Eletrônicos, UEM, Maringá. 2011.

CHRISTENSEN, C. M. & HORN, M. B. & STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Porvir, S. 1. 2013.

IGLÉSIAS, F. **A Revolução Industrial**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KOSMINSKY, F. **A história da idade média**. São Paulo: Centro do Livro Brasileiro, 1990.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 2000

ZENDESK. **Tecnologias digitais na educação: por que devem ser usadas?** Disponível em: <<https://www.zendesk.com.br/blog/tecnologias-digitais-educacao/>> acesso em 15 de abril de 2024



## CAPÍTULO 06

### **A escola do futuro e os desafios encontrados pelo professor**

*Geovana Barbosa Oggione*

#### **Introdução**

A Escola do Futuro surge com um conceito que reflete a evolução e os desafios da educação diante das rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais. Com o avanço das tecnologias, a globalização e as mudanças nos perfis dos alunos, o sistema educacional precisa se adaptar para oferecer uma formação mais alinhada às necessidades do século XXI. A Escola do Futuro não se limita apenas à integração de ferramentas digitais; ela propõe uma mudança no próprio paradigma de ensino, priorizando a personalização da aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a colaboração. Essa visão busca formar cidadãos críticos, criativos e preparados para lidar com um mundo cada vez mais complexo e interconectado, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios como a formação dos professores, o acesso equitativo às tecnologias e a redefinição das práticas pedagógicas. Em um cenário em que o conhecimento está em constante mutação, a Escola do Futuro deve ser um espaço dinâmico, inovador e flexível, capaz de responder aos desafios e oportunidades do nosso tempo.

#### **A Escola do Futuro: Características e Inovações**

A Escola do Futuro vai além da simples adoção de tecnologias educacionais. Ela propõe uma reformulação no processo de ensino-aprendizagem, com foco no desenvolvimento integral do aluno,

valorizando habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração e resolução de problemas.

**Tecnologia Integrada ao Ensino:** O uso de recursos tecnológicos como realidade aumentada, inteligência artificial, plataformas de ensino online e dispositivos móveis é central na Escola do Futuro. Essas ferramentas ajudam a criar ambientes de aprendizagem mais interativos, personalizados e dinâmicos, que atendem às necessidades e ritmos de aprendizagem individuais dos alunos.

**Aprendizagem Personalizada:** Com o auxílio de plataformas de ensino e algoritmos inteligentes, a Escola do Futuro busca oferecer um currículo adaptativo, que se ajusta ao perfil e progresso de cada estudante. Isso permite que o aluno aprenda no seu ritmo, superando barreiras que poderiam ser um obstáculo no modelo tradicional.

**Ambientes de Aprendizagem Flexíveis:** Em vez de salas de aula tradicionais, a escola do futuro poderá oferecer ambientes mais colaborativos, abertos e flexíveis. Os alunos poderão escolher o espaço e o método de aprendizagem que melhor se adequa a eles, com atividades tanto presenciais quanto remotas, em um modelo híbrido de ensino.

**Valorização da Aprendizagem Socioemocional:** Além de ensinar conteúdos acadêmicos, as escolas do futuro tendem a dar maior ênfase ao desenvolvimento emocional e social dos alunos. A educação socioemocional é vista como um aspecto essencial para preparar os estudantes para as complexidades da vida moderna, promovendo habilidades como empatia, autoconhecimento e resiliência.

**Ensino Multidisciplinar e Projetos Integradores:** A divisão clássica entre as disciplinas começa a ser desconstruída, e a escola do futuro passa a adotar uma abordagem mais integrada, em que os alunos podem trabalhar em projetos interdisciplinares, abordando problemas do mundo real que exigem a colaboração de diferentes áreas de conhecimento.

## Os Desafios Encontrados pelos Professores

Embora a Escola do Futuro tenha grande potencial, ela também traz diversos desafios para os professores, que precisam se adaptar a novas realidades, manter-se atualizados com as tecnologias e ajustar suas práticas pedagógicas.

**Adaptação à Tecnologia:** Um dos principais desafios que os professores enfrentam é a integração de novas tecnologias ao seu processo de ensino. Muitos educadores não estão suficientemente preparados para utilizar essas ferramentas de forma eficiente, seja por falta de treinamento, seja pela resistência a mudanças. A educação digital exige habilidades específicas, e nem todos os professores estão prontos para implementá-las de maneira eficaz.

**Formação Contínua:** O ritmo acelerado de evolução tecnológica exige que os professores estejam em constante processo de aprendizagem. A formação continuada não é apenas importante, é essencial para que eles possam se atualizar com novas metodologias de ensino, ferramentas digitais e conteúdos pedagógicos inovadores. No entanto, muitas escolas ainda não oferecem programas adequados de capacitação para seus educadores.

**Gestão de Ambientes Híbridos:** O modelo híbrido de ensino, que combina aulas presenciais e online exige dos professores habilidades para gerir simultaneamente ambientes digitais e físicos. Isso implica desenvolver estratégias para garantir que todos os alunos, independentemente do seu formato de aprendizagem (presencial ou remoto), recebam uma experiência de qualidade.

**Desigualdade no Acesso à Tecnologia:** Embora a tecnologia tenha o potencial de democratizar o acesso à educação, ela também pode ampliar as desigualdades existentes. Nem todos os alunos têm o mesmo acesso a dispositivos digitais, internet de qualidade ou condições adequadas para aprender de forma remota. Para o professor, isso representa um desafio, pois é necessário criar soluções para garantir que todos os alunos participem plenamente da experiência de aprendizagem.

**Avaliação do Aprendizado:** O modelo tradicional de avaliação, baseado em provas e exames, pode não ser suficiente ou adequado para medir o aprendizado em um ambiente digital e flexível. Os professores precisam encontrar novas formas de avaliar o progresso dos alunos, levando em consideração habilidades socioemocionais, competências práticas e a capacidade de resolução de problemas, o que pode ser mais difícil de medir de maneira objetiva.

**Saúde Mental e Bem-estar:** A constante adaptação às novas tecnologias e metodologias pode causar estresse tanto para alunos quanto para professores. A pressão para acompanhar o ritmo das mudanças e a sobrecarga de trabalho para integrar diferentes plataformas e formas de ensino podem afetar a saúde mental dos educadores. Portanto, o cuidado com o bem-estar dos professores também deve ser uma prioridade nas escolas do futuro.

## Caminhos para Superar os Desafios

Para que a Escola do Futuro seja bem-sucedida, é necessário que os professores recebam o suporte adequado. Isso inclui:

**Capacitação contínua:** As escolas devem investir em programas de formação contínua que ofereçam aos professores as habilidades necessárias para utilizar as novas tecnologias e metodologias de forma eficiente.

**Infraestrutura tecnológica adequada:** As escolas precisam garantir que todos os alunos e professores tenham acesso às ferramentas e recursos tecnológicos essenciais ao processo de aprendizagem.

**Suporte emocional:** Além da formação técnica, é fundamental que os professores recebam apoio emocional para lidar com as demandas do trabalho. Isso pode incluir programas de bem-estar, gestão do estresse e apoio psicológico.

**Inovação pedagógica:** Os professores devem ser incentivados a desenvolver novas abordagens de ensino, com foco em

metodologias ativas e colaborativas, que estimulem o protagonismo dos alunos e a aprendizagem baseada em projetos.

## Conclusão

A Escola do Futuro tem o potencial de transformar a educação, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. No entanto, isso depende de uma mudança profunda no modelo pedagógico, na adaptação das tecnologias e no apoio contínuo aos professores. Só assim será possível construir um ambiente de aprendizagem que realmente favoreça o desenvolvimento integral dos alunos, sem deixar para trás os educadores que desempenham um papel fundamental nesse processo.

## Referências

BOSS, Suzie; LARMER, John. *Aprendizagem baseada em projetos: como tornar a educação mais relevante*. Porto Alegre: Penso, 2019.

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

LEMOS, André L. (Org.). *A educação que desejamos: novos desafios, novas propostas*.

MORIN, Edgar. *A escola do futuro: para um ensino criativo e inovador*.



## **Parte III**

**A educação brasileira sob o olhar  
da formação**



## CAPÍTULO 01

### **Aspectos Históricos das Experiências de Educação em Tempo Integral no Brasil.**

*Fabiana Santos Silva*

#### **Introdução**

No Brasil, as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa, se iniciaram com Anísio Teixeira, na década de 50.

Na educação brasileira, a busca por uma educação pública que atenda aos anseios da sociedade tornou-se assunto central nas discussões governamentais, nas esferas federal, estadual e municipal, ao longo dos anos. Com esta intenção, muitos programas educacionais foram lançados e com as mais diferentes propostas, seja para ensinar os conteúdos científicos historicamente acumulados pela humanidade, aprofundamento das aprendizagens e desenvolvimento pleno do indivíduo ou para formar o cidadão trabalhador e, assim, promover o desenvolvimento da sociedade.

A educação em tempo integral se encaixa em um perfil recorrente, quando se fala em educação, ou seja, os debates nem sempre se concretizaram em práticas/políticas públicas consistentes. Durante alguns momentos de nossa história educacional, ela se fez presente: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, em Salvador (Bahia), nos anos 50, e os Cieps implantados por Darcy Ribeiro, nos anos 80 e 90, no Rio de Janeiro, são dois bons exemplos.

Considerando o fato de que as duas experiências citadas anteriormente foram idealizadas e colocadas em prática por dois

renomados educadores brasileiros, analisamos neste estudo as experiências de educação em tempo integral, algumas não encontraram no caminho de sua efetivação. Abordou-se, ainda, as recentes políticas públicas de tempo integral que procuram viabilizar, no Brasil, concepções de educação em tempo integral, ligadas ao desenvolvimento das demais potencialidades humanas, ou seja, a partir da integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e diversificação das experiências e interações sociais.

A ampliação da jornada escolar do turno parcial para o tempo integral, especialmente quando associada a uma agenda programática voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento completo de todos os educandos, configura-se como um mecanismo crucial para impulsionar a qualidade da educação, promover a equidade e o avanço social é o que defende as recentes políticas públicas em fase de implantação no Brasil. A nova proposta reconhece a diversidade de condições e culturas presentes nas redes de ensino brasileiro ao defender e buscar garantir o direito à educação integral de qualidade, inclusiva, equitativa, sustentável e democrática para todos os estudantes, desde os bebês até os jovens do Ensino Médio.

## Metodologia

O presente trabalho, resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica fomentada pelo Curso de Doutorado pela Universidade Unida / Paraguay objetiva analisar aspectos históricos das experiências brasileiras em educação em tempo integral no Brasil, por meio da revisão bibliográfica e autores como Teixeira (1994), Saviani (2004) e Ribeiro (1995).

O critério estabelecido para a seleção dos materiais foi a ocorrência direta no texto e relatos de experiências de educação em tempo integral desenvolvidas no Brasil.

Em um cenário de debates entre diferentes concepções sobre a educação em tempo integral, apresentam-se neste trabalho as

etapas de levantamento e seleção dos artigos, leis brasileiras e livros analisados, seguida da leitura completa dos textos e anotações dos aspectos importantes observados durante a mesma.

Conforme descrito por Marconi e Lakatos (2010), foi realizada a compilação dos materiais selecionados, ou seja, a reunião sistemática do material. A compilação pode ser realizada por meio de fotocópias, microfiches, entre outros (MARCONI; LAKATOS, 2010). Escolheu-se fazer o *download* e imprimir o material para o andamento das etapas posteriores e seleção de livros

O levantamento dos materiais ocorreu durante o mês de agosto e setembro de 2024 nas plataformas da SciELO e GOOGLE Acadêmico. Escolheram-se essas plataformas por possuírem um amplo diretório de artigos relacionados à educação e filtros de pesquisa que ajudam a selecionar apenas as publicações que retratam o tema estudado.

### **Aspectos históricos das experiências brasileiras em educação em tempo integral.**

No Brasil, a concepção de Educação em Tempo Integral para ser compreendida passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 1920 e 1930. As correntes liberais defendiam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição. Um dos primeiros, e talvez o mais proeminente, educador brasileiro a defender a lógica da escola de tempo integral, vinculada à estratégia de gestão da ampliação do horário escolar, como possibilidade qualitativa da escola pública

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes

em todo percurso de Anísio Teixeira como pensador e administrador. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino, tendo como referência e finalidade a realidade educacional brasileira.

A defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas durante a década de 20, se aprofundou entre os intelectuais reformistas e apareceu no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento que definiu as diretrizes para a política de educação. Elaborado por 26 intelectuais, destacam-se principalmente Fernando de Azevedo, que assumiu a autoria do documento e Lourenço Filho. Anísio Teixeira propôs a renovação educacional do país, colocando o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento profissional tornou-se uma necessidade e a ampliação da jornada escolar poderia atendê-lo, oferecendo às crianças e jovens das camadas populares atividades voltadas para o mundo do trabalho, na qual a escola pública seria a grande responsável pela formação cidadã e democrática do trabalhador.

O crescimento da indústria e da vida urbana contribuíram para o modelo educacional proposto por Anísio Teixeira, pois a educação não poderia ser especializada tão somente no preparo de intelectuais, devendo também formar trabalhadores (TEIXEIRA, 1994).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, propôs a educação integral no Brasil, defendendo uma abordagem universal, pública, gratuita e laica, visando à formação humana em suas diversas dimensões e à integração da escola com a comunidade e com as questões contemporâneas, uma reformulação na política educacional com base nos ideais escolanovistas.

Saviani, define a intenção do Manifesto e sua importância:

Esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (Saviani, 2004, p.33).

Anísio Teixeira teve a oportunidade de elaborar um sistema escolar, na década de 1950, na Bahia, onde ocupava o cargo de Secretário de Educação. A experiência pioneira desenvolvida, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), atentava-se para o aprendizado das disciplinas convencionais e previa espaços adequados para integração e socialização dos alunos, preparando-os para o trabalho e para o exercício da cidadania. A proposta da educação em tempo integral de Anísio Teixeira vislumbrava oferecer educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes em especial em situação de abandono.

O Sistema coincide com a necessidade de (re) pensar a escola aos moldes do que a crescente sociedade urbana e industrial precisava, o que envolvia novos currículos, novos programas e novos docentes, deveria ser a primeira demonstração da passagem da escola de poucos para a escola de todos.

...haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

De acordo com a concepção de Anísio Teixeira, a extensão da jornada escolar traria novas oportunidades para a educação pública brasileira, minimizando a evasão escolar e o fracasso da escola pública.

Com a inauguração de Brasília, início dos anos de 1960, nasce uma nova perspectiva de Brasil e a oportunidade da capital federal oferecer a nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do País.

Anísio Teixeira teve a oportunidade de implantar mais uma experiência de educação em tempo integral, intitulado de Centro de Educação Elementar, um sistema educacional que fosse dividido nos níveis elementar, médio e superior, como descreve a seguir:

O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de "jardim de infância", de "escola-classe", de "artes industriais", de "educação física", de "atividades sociais", de "biblioteca escolar" e de "serviços gerais". É, portanto, algo como se fôsse uma Universidade Infantil. O Centro de Educação Média também possui um programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior (TEIXEIRA, 1961, p. 195)

Na proposta desenhada por Anísio Teixeira, havia a intenção de considerar a escola elementar como espaço da educação comum e obrigatória, destinada a todos, e organizada em um programa escolar que juntasse,

o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a auto- educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto, a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudos e as de trabalho, de arte e de convivência social. No centro de educação elementar, a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da "escola- classe", onde aprende a "estudar", conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver (TEIXEIRA, 1961, p.198)

Os Ginásios Vocacionais, em São Paulo, década de 1960, também tiveram uma experiência de escolarização em tempo integral, tida como política pública, um projeto experimental que buscava renovar a educação pública estadual, o que foi possível devido a um contexto de mudanças e debates educacionais que

antecederam a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Os Ginásios Estaduais Vocacionais foram instituições de ensino em tempo integral para jovens de ambos os sexos, com idade de ingresso entre 11 e 13 anos (ROVAI, 2005), sendo que...

...diria tratar-se de 'jovens privilegiados', não no sentido socioeconômico, pois os alunos, principalmente aqueles das primeiras turmas, atraídos pelo nome 'vocacional' e identificando-a com uma 'escola profissional', eram oriundos de camadas socioeconômicas média, média/baixa ou baixa (ROVAI, 2005, p.16).

Os Ginásios Vocacionais se propunham a ser um projeto educacional que se preocupava com o desenvolvimento dos jovens para a sociedade, caminhando ao encontro de outros projetos semelhantes que surgiam à época.

Duas décadas mais tarde o mineiro Darcy Ribeiro, inspirado e considerado, por muitos, sucessor intelectual de Anísio Teixeira, assume o projeto de escolas de tempo integral, projetadas e executadas em diferentes momentos e em diferentes esferas por governos. Ali, os estudantes permanecem em tempo integral, com atividades diferenciadas como agricultura, dança, teatro e natação, por exemplo, que buscam aliar o ensino, a cultura e a saúde com a comunidade escolar.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) por exemplo, foram construídos e implantados no estado do Rio de Janeiro em 1983. A proposta dos CIEPs objetivava:

“alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola” (GADOTTI, 2009, p. 23).

Pedagogicamente, o projeto que embasava os CIEPs orientava-se em direção similar a proposta de Anísio Teixeira, entendendo

que a ampliação do tempo de permanência na escola poderia ser um mecanismo de equilíbrio social/educacional, pois que...

Só uma escola nova, concebida com o compromisso de atender as condições objetivas em que se apresenta o aluno oriundo das classes menos favorecidas, educará o Brasil. Só uma escolarização de dia completo, com professores especialmente preparados e de rotina educativa competentemente planejada, acabará com o menor abandonado que existe no Brasil. Assim é porque só aqui se nega à infância pobre a escola que integrou na civilização letrada a infância de todas as nações civilizadas (RIBEIRO, 1995, p.15).

Darcy Ribeiro defendia os Cieps como uma escola pública comum em nada distinta, daquelas milhares em funcionamento em qualquer bairro dos países que, de alguma maneira, sinalizaram para a importância democrática de prover educação para a maioria da população.

Como o mesmo define:

[...] o CIEP trabalha no sentido de recuperar o papel político e social da escola, no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade. A escola se integra à comunidade, contribuindo para a educação coletiva. (RIBEIRO,1986, p.49)

Na década de 1990, por meio de decreto presidencial, foi edificado como projeto de escola pública em tempo integral, os chamados CIACs, criados no âmbito do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente/Pronaica. Os CIACs foram inspirados na experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) implementados no governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, à época de sua primeira gestão como governador (1983-1987).

Os CIACs foram instituídos em 1991 pelo governo Collor como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de

assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros (MENEZES, 2002, s/p).

O projeto previa a construção de equipamentos próprios, com desenho arquitetônico pré-definido, incluindo salas de aula, alojamento, espaço para atendimento médico e odontológico, salas e espaços para atividades esportivas, culturais e artísticas, além de lavanderia e outros espaços administrativos.

As diretrizes arquitetônicas, administrativas e pedagógicas para estas escolas foram estabelecidas no âmbito do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONCAICA, 1993 -, entendendo que uma escola em tempo integral necessitava...

[...] espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante o largo período da escolarização, tanto para as crianças quanto para as professoras. O tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue a escola (MAURÍCIO, 2002, p. 119)

A nível nacional, no ano de 2007, após o encerramento do PRONCAICA, o governo brasileiro implementou o Programa Mais Educação (PME), o qual se constitui como estratégia do Ministério da Educação para indução da educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino.

O Programa Mais Educação, estabelecido pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010, p. 1).

Como proposta de fomento à Educação Integral, cabe ressaltar que, embora ele tenha sido lançado em 2007, a proposta de Educação Integral já era prevista no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 com a possibilidade de

progressiva ampliação o tempo de permanência dos alunos na escola e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010.

O Plano Nacional de Educação 2001/2010 afirmava a educação de tempo integral como uma estratégia para garantir às crianças das camadas sociais desprivilegiadas a formação mínima exigida na sociedade moderna.

Ampliando os espaços, a organização curricular e as oportunidades de aprendizagem aos alunos, com desenvolvimento de atividades socioeducativas nos campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer. Essas ações seriam realizadas no contraturno, impulsionando a melhoria do desempenho escolar, além de contribuir para a proteção social e para formação para a cidadania.

Em 2016, o MEC anunciou um novo formato para o PME, justificado pela afirmativa de que, aproximadamente, 50% das escolas de ensino fundamental (anos finais) não alcançaram a meta do IDEB, como se esse fosse o único balizador para uma formação integral e instrumento avaliativo para medir a aprendizagem do aluno.

O Plano Nacional de Educação 2014/2024, prorrogado pela Lei Nº 14.934/2024, até 31 de dezembro de 2025, apresenta uma meta específica que trata da oferta da Educação Integral: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 3).

Para viabilizar o alcance dessa meta, o Governo Federal instituiu a Lei Nº 14.640, datada de 31 de julho de 2023, que visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica de todo o Brasil, na perspectiva da educação integral.

Por se tratar de uma política pública a longo prazo e a nível nacional, não se pode ainda avaliar sua efetividade, apenas destacar seus princípios e diretrizes a partir das ações estratégicas que visam promover o aprimoramento da equidade e eficiência alocativa das matrículas nos sistemas de ensino, a reorientação curricular na perspectiva da educação integral, a formação de

educadores, bem como o aperfeiçoamento da articulação intersetorial nos territórios e o fomento de projetos inovadores em educação em tempo integral.

Por fim, é relevante sinalizar que outras tantas experiências de escolarização em tempo integral também ocorrem sob diferentes nomes e formas tanto em nível estadual, quanto em nível municipal. Estas experiências locais têm em comum as referências de Educação em Tempo Integral, citadas nestas pesquisas, bem como a ideia de que educação em tempo integral, que muitas vezes, caracteriza-se, basicamente, pela ampliação do tempo de permanência do estudante na escola.

## Conclusão

Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, tinha como propósito a implantação de um sistema público de ensino para o País, abrangente e de boa qualidade. Nessa árdua tarefa, que divulgou em várias de suas obras, o educador propunha uma educação em que a escola oferecesse às crianças uma concepção curricular baseada na formação completa do ser humano, o que significa pensar em uma construção de currículo em que se desenvolvam atividades de cunho cognitivo, físico e estético, alicerçadas em um horário que contemple, também, uma alimentação saudável. Além daquelas de cunho ético além da formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal.

Anísio Teixeira refletia sobre instituições escolares públicas e as implementava tendo como um de seus propósitos o de constituir uma formação completa. E esse modelo de Educação em tempo integral, foi reproduzido ao longo dos anos; no entanto, as experiências nem sempre se multiplicaram, podemos citar a proposta dos Cieps, no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90, bem como a dos Centros de Atenção Integral à Criança (Caics),

em nível nacional, na mesma época, projetos que não vingaram de forma mais consistente e duradoura.

Hoje, em pleno século 21, encontramos experiências diversas no sentido da promoção de uma educação integral em jornada ampliada a partir de três pilares: currículo, avaliação e formação. Pilares estes que devem ser orientados por quatro princípios fundamentais: equidade, inclusão, sustentabilidade e contemporaneidade. Experiências que sofrem influências do modelo proposto por Anísio Teixeira que defendia a promoção de aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral do indivíduo.

## Referências

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

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**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera as Leis nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006; nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; e nº 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, v. 4).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAURÍCIO, Lúcia Veloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lígia Martha; CAVALIERE, Ana Maria (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). In: **Dicionário interativo da educação brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **Carta 15: o novo livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROVAL, Esméria (org.). **Ensino vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, jan./mar., p. 195–199.



## CAPÍTULO 02

### **O conselho escolar no ambiente educativo, democrático e participativo**

*José Kleber Felix dos Santos*

#### **Introdução**

Na contemporaneidade, entende-se que os posicionamentos para que seja consolidada a técnica e/ou métodos para a fiscalização da atuação e/ou a prática docente; a aplicabilidade do currículo e a própria evolução dos educandos não é tão somente papel de um só elemento. Vem se construindo a concepção e conceitos de que um colegiado pode contribuir visando promover a consolidação das legislações vigentes educacionais, como também a aplicabilidade de ações afins, contemplando a necessária transparência na efetivação dos recursos materiais e financeiros em prol das atividades escolares e educacionais.

Nessa conjuntura, ainda que se encontre a amenização, e em muitos casos a eliminação de problemáticas existentes no âmbito escolar e educacional nas três esferas acadêmica: municipal, estadual e federal, a proposta de efetivar o Conselho Escolar como ferramenta gestão participativa e/ou democrática pode moldar muitas perspectivas positivas sobre esta temática. (PARO, 2007).

Com tal perspectiva, e fundamentada através de concepções em outras estruturas de educação mundial, existem direcionamentos para consolidar um ensino em igualdade para todos, também promovendo a importância da participação da sociedade nas ações, como órgão fiscalizador do desenvolvimento e aplicação dos recursos envolvidos. Surge, portanto, a necessidade de um órgão específico que deve ser hipoteticamente constituído para contribuir com a aplicação da legislação vigente, como

também com autonomia para fiscalizar os recursos a fins educacionais e escolares. Isso promove muitas discussões dos aspectos ainda em constante conflito com o entendimento sobre sua liberdade de atuação, e qual o direcionamento correto de se constituir um órgão que fosse independente de questões políticas e contraditórias ao entendimento do processo democrático existente no território brasileiro após a Constituição Federal de 1988.

Logo, o “Conselho” é a formação de um grupo de pessoas e/ou representantes de determinadas áreas dos Poderes Executivo, Legislativo e da Sociedade Civil (representantes de entidades não-governamentais que atuam em benefício a efetivação da legislação vigente escolar e educacional). Na educação brasileira, os conselhos de educação e escolar são formados para identificar, executar e fiscalizar ações contempladas em legislações vigentes, seguindo um padrão específico orientado pela legislação para o exercício de suas atividades. Há conselhos de educação que atuam diretamente até na formação e fiscalização dos Projetos Político-pedagógicos, como é o caso do Conselho Municipal de Educação (CME), como também em conformidade com sua área de atuação, como por exemplo, os Conselhos Escolares (esse mais diretamente em atenção ao âmbito da área escolar).

Na atualidade, pode-se realçar a existência hierárquica dos seguintes “Conselhos” básicos na educação: Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Estadual de Educação (CEE); Conselho Municipal de Educação (CME); e o Conselho Escolar (exclusivo à cada instituição de ensino público e/ou privado).

Com exceção do Conselho Nacional de Educação e o Conselho Escolar, todos possuem representantes dos segmentos da Sociedade Civil, formados por pares, ou seja, por exemplo, se existem três representantes governamentais deve, obrigatoriamente, existir três representantes não governamentais (ex. instituições e/ou órgãos que representam a comunidade: Associações de Bairro; Associações Filantrópicas que não sejam financiadas pelo Poder Público). Entretanto, há só representantes

de Pais que são totalmente independentes, pois são esses que representam diretamente os alunos lotados nas escolas.

Vale ressaltar que a opção pelo tema resulta da compreensão que o processo de gestão democrática e participativa já vem há um longo tempo se destacando e propondo reflexões, apontamentos, na construção de ferramentas para contribuir no processo de ensino e aprendizagem e da evolução da própria escola com a comunidade na qual está inserida.

Assim, foram confeccionados discernimentos que contemplam conceitos e discussões acerca dos Conselhos de Educação, do Conselho Escolar, das legislações e das contextualizações existentes sobre a temática proposta.

### Conceitos Contemporâneos de Conselhos da Educação

Na atualidade, o mundo vem sendo contemplado com muitas mudanças conceituais e muitos comportamentos, principalmente, quando se é identificado que existem viés para a construção do saber sob as contribuições. A partir dessas, a Comunidade Escolar e a sociedade buscam fomentar objetivos em comum, facilitando assim as formas em que os agentes podem empoderar ações benéficas a todos através de sugestões e indicações de alterações necessárias.

Nesse sentido, o Estado da Arte contemporâneo no universo acadêmico visa demonstrar aspectos em que os conceitos de determinada área são expostos para viabilizar aos que estão identificando no seu trabalho um importante caminho à qual a pesquisa se realizou. Nesse caso, pode-se apoiar sob a concepção do Núcleo de Conhecimento (2021, p. 12) ao contextualizarem que o Estado da Arte,

[...] é para que você entenda quais são as linhas de pesquisa, para que você entenda até onde foi descoberto ou estudado determinado assunto, para que você não faça a mesma coisa e para que você possa conhecer a evolução de estudos sobre determinada temática.

Com isso, o processo evolutivo da pesquisa segue um olhar de inicialmente identificar os principais conceitos e visões sobre os Conselhos, relacionando-os com a essência encontrada no campo de pesquisa.

Salienta-se a importância de realçar o que diz o entendimento sobre conselho e concelho, ambas as formas utilizadas com frequência na atualidade. Segundo Valadares (2021) a palavra mais expressada é conselho, porém, a versão com “C” também existe. Conselho vem a ser a representação de uma opinião ou aviso, podendo ser considerado um grupo de pessoas que estão para indicar uma opinião para o coletivo. Já o Concelho vem a ser uma representação de uma regionalidade, um órgão, ou seja, é a formação de um conjunto de opiniões coletivas para serem apresentada a muitas pessoas, por exemplo, uma câmara, um distrito.

Assim, tendo como base conceitual o significado de que este trabalho visa apresentar como a opinião de um grupo de pessoas pode influenciar uma Comunidade Escolar, discute-se o Estado da Arte de um Conselho, ou seja, de educação ou escolar.

Um Conselho para o âmbito da educação tem em sua estrutura moldada divisões de esferas (federal, estadual e municipal), a qual atende diversas formas de contribuir socialmente e economicamente para a evolução da educação brasileira.

Partindo desse pressuposto, no Brasil se pode fomentar a seguinte ordem:

Quadro 1. Classificação de Conselhos da Educação

Denominação	Operacionalidade
Conselho Nacional de Educação	Nacional
Conselho Estadual de Educação	Estado
Conselho Municipal de Educação	Município
Conselho de Alimentação Escolar	Município
Conselho de Acompanhamento e Controle Social	Município
Conselho Escolar	Instituição de Ensino

Fonte: Dados do autor, 2022.

Segundo o Ministério da Educação do Brasil, o Conselho Nacional de Educação é o órgão que tem como prerrogativas a emissão de normas e regulamentos para os exercícios das atividades escolares no Brasil, assim o Ministério expressa sua missão e suas atribuições:

#### **Missão**

O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

#### **Atribuições**

As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno (BRASIL, 2021, p. 1).

É importante destacar que nesse Conselho seus membros são compostos por representantes sempre nomeados em função de atender as necessidades do Governo, não é uma entidade que represente a categoria de docentes, mas sim os ideais do Governo Federal para os Estados e Municípios. Esse Conselho também direciona e operacionaliza as políticas públicas em função de atender as necessidades sociais e econômicas das escolas em todo o Brasil (exemplo: material didático e pedagógico, alimentação e transporte escolar que são verbas direcionadas diretamente aos municípios).

Ao fazer o levantamento para distinguir os entendimentos sobre os Conselhos Estaduais de Educação, observou-se que todos têm peculiaridades, contudo na sua maioria se configura a essência para,

[...] normatizar, fiscalizar e autorizar o funcionamento das escolas, emitir pareceres e deliberar sobre assuntos de natureza pedagógica, inclusive a

regularização da vida escolar dos estudantes. Trata-se de um órgão normativo, deliberativo e consultivo do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, sendo assegurado seu caráter público, sua constituição paritária e democrática e sua autonomia em relação ao Estado e às entidades mantenedoras das instituições privadas de ensino (PERNAMBUCO, 2021, p. 1).

São nas Secretarias de Educação dos Estados, que os conselhos estaduais são agregados. As Secretarias viabilizam em seus portais a importância dos Conselhos, entretanto, não fomentam que sua operacionalidade sempre é viabilizada aos membros efetivos do Estado ou de Indicação, onde nitidamente é notória a ausência da Sociedade Civil na formação destas entidades.

Já os Conselhos Municipais agregados as Secretarias Municipais de Educação são entidades que atuam com representantes do Executivo, da Secretaria de Educação, dos Professores, da Sociedade Civil e representantes dos pais. Esses conselhos são os mais discursivos e que sempre estão sob o olhar dos gestores municipais, pois é através destes Conselhos que muitas políticas públicas viabilizam recursos para o município (SOUSA; LIMA, 2017).

Os Conselhos Escolares são fomentados nas instituições de ensino, é uma obrigatoriedade para que as secretarias de educação do município transfiram recursos. Esses conselhos são aqueles que somente atuam membros da Comunidade Escolar e representantes da comunidade escolar e comunidade local. Além do processo de transferência de renda, os Conselhos Escolares são os principais meios condutores de adequar o Projeto Político-Pedagógico das instituições na busca do bom desempenho dos educandos.

O Estado da Arte se configura justamente nesse tipo de Conselho, o Escolar, que em muitos casos tem papel relevante no processo pedagógico, tal como uma ferramenta que pode contribuir com a construção histórica do educando, como das propostas de evolução social, educacional e econômico da comunidade escolar.

Pode-se, a seguir, identificar o valor significativo do Conselho Escolar na visão direta de autores que contextualizam o processo

de construção, manutenção e benefícios que o Conselho Escolar pode efetivar em uma instituição de ensino.

Para o Ministério da Educação os Conselhos de Educação retrata e contribuem com a relação necessária entre a sociedade, o Poder Público e o Estado, como também em situação o contato diretamente com a União. Exemplo são os Conselhos de Alimentação (CAE) e o do Fundo Nacional de Desenvolvimento à Educação Básica (CACS do FUNDEB).

Por outro lado, os Conselhos Escolares estão ligados diretamente aos Conselhos Estaduais de Educação, não sendo esses diretamente relacionados à Secretária de Educação, pois embora sejam, sempre agregados às escolas dos municípios esses não tem comunicação com as Secretarias de educação do município.

Essa autonomia viabiliza trazer a relevante participação do contexto social e democrático existente na importância de compor e desenvolver as atividades de Conselhos Escolares, demonstrando que existem peculiaridades positivas, como também não se pode ausentar a explicitação das negativas, visto que ainda não se há um consenso sobre a participação de todos no Conselho Escolar de uma unidade de ensino.

Sob esse viés, o processo do ambiente escolar também traz ao bojo das discussões importantes aspectos sobre o trabalho de contribuição à gestão da escola, visto que, como bem expressa Oliveira (2018, p. 97):

O sistema educacional é marcado por constantes mudanças em sua organização, diretrizes, normativas e políticas, que surgem e se modificam de acordo com o momento histórico vivenciado, contingentemente delimitam ou ampliam discussões com foco na educação e sua função social.

Isso demonstra que conforme as discussões surgem sobre como contribuir com a evolução do sistema educacional, os conselhos escolares também devem estar atrelados a essa movimentação, trazendo respostas sobre dois aspectos o interno (a escola) e o externo (a comunidade).

Os conselhos escolares representam a ação da comunidade na escola, o que possibilita que representantes do sistema educacional e da comunidade participem ativamente das tomadas de decisões, buscando, sobretudo, a evolução pessoal e profissional dos alunos. Nesse sentido, os conselhos se apresentam em perspectiva dialógica como o segundo fundamento da gestão democrática, representando a mais clara simbologia da autonomia atribuída à escola, seja ela na dimensão financeira, administrativa ou pedagógica (OLIVEIRA, 2018, p. 97).

Buscar sempre um processo em que se ocorra o entrosamento entre os aspectos teóricos e conceptivos da formação e prática de um Conselho Escolar, também dá a concretização do pensamento sobre a importância que é ter um Conselho Escolar fortalecido com a comunidade, principalmente, observando o entendimento das reflexões de Ramos (2014, p. 14) ao externar que:

Os conselhos escolares apresentam-se tanto como projetos idealizados sem uma prática concreta, como em projetos sem amparo e normatizados na instância pública. Em algumas escolas, enquanto um desejo que se materializa aos poucos em pequenas ações que parecem não ter força para efetivação de um conselho escolar, em outras, temos um movimento forte de consolidação que pode ainda ser impulsionado por diferentes interesses políticos e oportunistas ou, por anseios de promoção de mudanças e contribuição efetiva para com o projeto educacional.

O desconhecimento da importância dos Conselhos Escolares, principalmente, no âmbito interno das unidades escolares, e dos gestores da educação, pode viabilizar a transformação decorrente a um desvio do reconhecimento à prática democrática, como também ao enriquecimento do poder existente em decisões em que a comunidade poderia contribuir melhor na formação cidadã daqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Autores como Luiz e Gomes (2014, p. 23) viabilizam importantes aspectos sobre o comportamento descrente do papel do Conselho Escolar, e frisam:

A construção dos espaços democráticos na escola se fundamenta no diálogo participativo como método de desenvolvimento de respostas às demandas surgidas no dia a dia escolar. A participação fortalece relações e organiza atitudes e qualidades psicológicas nos sujeitos, no sentido de comprometerem-se com os objetivos da escola em determinadas circunstância [...]

O diálogo é fundamental para que o papel do Conselho Escolar não seja retratado de forma descontinuada, demonstrando que seu papel não tem relevância na efetivação até mesmo do Projeto Político Pedagógico (PPP), que embora se observe que nas escolas públicas, principalmente, não existe uma correlação entre a teoria e a prática descrita nesse instrumento, o Conselho Escolar pode também ser uma importante ferramenta entre o conceito de Gestão e o desenvolvimento das práticas democráticas.

Para que o Conselho Escolar não se torne um colegiado tutelado, é fundamental que ocorram mudanças na escola, visto que não adianta simplesmente convocar os educadores e a comunidade externa para participar, é preciso quebrar regras e normas rígidas que a escola, muitas vezes, impõe para dar espaço a posicionamentos mais reflexivos, com maior participação, de forma coletiva, evidencia-se o funcionamento do CE para a qualidade da educação (LUIZ; GOMES, 2014, p. 24).

A participação da comunidade atendida pela unidade escolar sempre será de fundamental condição à evolução, entretanto, se não houver o reconhecimento deste órgão como instrumento de condução ao processo colaborativo no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado, ocorrerão muitas perdas.

O reconhecimento de um órgão, por exemplo, requer um trabalho em que filosoficamente e estruturalmente ele se faça perceber seu papel diante a sociedade, tal como que os objetivos traçados sejam individualmente ou coletivamente agregados ao cotidiano em que esse órgão atua. No caso do Conselho Escolar, deve ocorrer entre seus membros e principalmente por aqueles que são condicionados a criá-los, valendo ressaltar que:

O não reconhecimento, ou o reconhecimento equivocado, acontece por meio de ações de desrespeito social. Nesta perspectiva, a luta por reconhecimento é motivada pela força moral que estimula os desenvolvimentos sociais. E não por autoproteção e por auto conservação (LUIZ; GOMES, 2014, p. 27).

A busca de trazer o Conselho Escolar como fonte de produtividade e de enriquecimento ao corpo docente, tal como ao discente vem de longa data sendo abordada em obras que viabilizam o crescimento social, cultural e de cidadania. Entretanto, ainda são existentes elementos físicos e abstratos que dificultam o processo de enraizamento dos Conselhos de Educação, visto que a manipulação ainda é efetivamente identificada.

Quando provocado o estado de arte sobre os Conselhos de Educação não se pode deixar de promover também o olhar sobre a incompreensão de gestores públicos e/ou legislativos que tendem a não reconhecer os Conselhos como ferramentas produtivas de democracia.

Pode-se observar que, já se é indicada a importância do desenvolvimento dos Conselhos, pois:

Conforme, Luiz, Risca e Junior (2013, p. 22) “Os conselhos escolares são parte de um esforço que visa à implantação e implementação de processos de democratização das decisões nas escolas públicas, através da participação da comunidade escolar e local na vida da escola.” Desta forma, “Os Conselhos Escolares contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam de imediato, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira.” (NAVARRO, *et al.*, 2010, p. 39). Hora (1994, p. 57) destaca ainda, que “[...] a criação do Conselho Escolar torna-se fundamental, pois o processo de discussão nas comunidades escolares implanta a ação com a co-responsabilidade de todos no processo educativo.” (NICARETTA, 2015, p. 26).

O olhar existente na apresentação de Nicaretta (2015) já deslumbra o espaço-tempo em que autores demonstram a importância do Conselho Escolar, frente à participação na gestão da escola, como também na perspectiva de valorizar os respectivos direcionamentos a problemáticas existentes no universo escolar.

Aduz ainda Gomes e Luiz (2014, p. 66) sobre essa temática afirmam que:

No Conselho Escolar é que se dá a confluência de agentes: gestores, docentes, trabalhadores, pais e/ou responsáveis, estudantes e comunidade de entorno, com vistas à atuação em sentido de tornar a escola um palco de construção e constituição de relações de natureza inclusiva e democráticas.

O Conselho Escolar se torna um brilho nos olhos daqueles que buscam democratizar a escola de forma que se entenda qual a conjuntura que se encontra a educação brasileira, diante o questionamento sobre o currículo escolar contemporâneo. Entretanto, é relevante destacar que existem incoerências na prática do exercício das atividades do Conselho Escolar, que tamanha é a preocupação que se faz na região Sul do país cursos específicos para o exercício de Conselheiros à Educação.

A formação oferecida pela UFSC em parceria com a SED/UNDIME/MEC11 ocorre na modalidade à distância e tem como um de seus principais atores o professor-tutor. Esse sujeito possui um papel fundamental no desenvolvimento do curso e na garantia da aprendizagem do aluno, propiciando espaços de construção coletiva de conhecimento e instrumentalizando o cursista com ferramentas para a sua atuação como multiplicador desses saberes; contribuindo significativamente para uma gestão cada vez mais participativa na escola (WENDHAUSEN, 2014, p. 66).

A oferta de cursos para fomentação de Conselhos Escolares ainda é muito escasso pelo país, principalmente, na região Nordeste, onde a educação é vista como um caminho básico e necessário para que o Brasil não entre em uma contextualização negativa aos olhos das organizações mundiais que condicionam ao país demandas de oportunidades que são condicionadas ao cumprimento de metas a serem cumpridas em acordo internacionais, entre elas as que mais se destacam é a saúde, educação e a economia (UNICEF BRASIL, 2021).

A busca de um espaço de confiança se torna indispensável para aqueles que estão em busca da efetivação democrática à

educação, entretanto, nota-se que as dificuldades ainda existentes trazem condicionamentos mais políticos do que burocráticos para a efetivação das conquistas dos Conselhos Escolares.

Essa confiança necessária para a construção do saber, principalmente, sendo ele empírico, torna-se evidente quando se observa Wendhausen (2014, p. 66) externar a concepção de Martins (1991) sobre essa temática:

[...] um espaço de confiança e encontro; a primeira referência para encontrar o apoio e a ajuda de que necessita para sua aprendizagem; um ponto de equilíbrio para manter o ritmo de seus estudos; uma oportunidade para solicitar informações, esclarecer dúvidas, resolver problemas ou aconselhar-se; e a possibilidade de maior atenção com a Instituição de Ensino Superior e outros colegas.

Não seria tão contraditório à realidade existente, principalmente, no Nordeste, se as incoerências estruturais, desvios de verbas públicas para educação e a ausência da atuação dos Conselhos Escolares não permanecessem somente no ambiente das reuniões desses órgãos.

Os desafios dos Conselhos de Educação, e em especial do Conselho Escolar, viabiliza tentativas de corrigir o que é empírico na formação do processo da evolução educacional, principalmente, quando a perspectiva dentro do próprio conselho é negativa, ou seja, não há uma preparação para o fortalecimento da construção coletiva.

A individualização da sociedade, principalmente, das pessoas que estão a frente das gestões públicas que irregularmente não trazem um caminho produtivo e eficiente à educação vem transformando o que poderia ser o enriquecimento do Conselho Escolar em uma constante lacuna benéfica a pessoas que tratam o papel dos Conselhos com desinteresse no caminhar rumo a democracia.

Ribeiro (2018) reafirma em sua obra uma importante necessidade da efetivação da prática democrática de um Conselho Escolar, principalmente quando este é balizado sob uma condição a qual se é exposta a ausência da participação daqueles que deveriam contemplar e contextualizar essa prática.

[...] o Conselho Escolar tem um importante papel na escola, já que ele oportuniza e potencializa a participação da direção, dos professores, dos alunos, dos funcionários e da comunidade escolar, fazendo com que todos esses segmentos exerçam sua palavra dentro da escola e compartilhem o poder decisório, favorecendo assim, a prática efetiva da gestão democrática.

Diante disso, o espaço tempo e o estado da arte viabilizam que o Conselho Escolar devem ser um caminho perspectivo e produtivo para a democracia participativa sem conciliar os paradoxos da liberdade educacional.

### Fruto da luta democrática para educação democrática e participativa

Relacionar conteúdos sobre o processo histórico da formação dos conselhos escolares é supostamente identificar no processo da evolução educacional, importantes referências sobre as lutas que fomentaram um caminho e discursos, ainda, contemporaneamente, configurados como conflitos por gestores educacionais que não visam contribuir com o processo participativo e democrático.

A sociedade, diante de muitos conflitos ideológicos, também se coloca a demonstrar, através de suas ações e comportamentos, uma busca de alterar as consequências para não efetivar e estar em comum acordo com um universo ainda cercado de paradigmas conflitantes com as realidades existentes na edificação estrutural e comportamental para o processo de ensino e aprendizagem eficaz.

Assim, nesse capítulo se objetiva apresentar os conceitos fundamentais para a formação dos conselhos, demonstrando seu papel frente aos propósitos elencados à educação que visa promover um ambiente democrático e participativo, demonstrando assim o que a teoria fomenta para um processo consolidador do processo educacional com propostas apresentadas pelo conselho escolar.

## A formação histórica e conceitual de um conselho escolar

Os conselhos escolares são vistos pelos especialistas e técnicos em educação como um órgão que tem, ou deveria ter, como meta traçar e viabilizar importantes questões no que se refere ao processo pedagógico e democrático no sistema de ensino (BRASIL, 2012).

Ao buscar fontes internacionais sobre esta temática encontrou-se, com muita surpresa que pouco existe nos manuais brasileiros sobre a educação da Europa e principalmente oriental. Esta tentativa visaria criar um olhar comparativo do sistema da formação dos conselhos escolares brasileiros com os de outros países que possuem uma configuração de educação exemplar, como bem apresentam relatórios da UNESCO no que se referem os sistemas educacionais exemplares no mundo: Japão, a Finlândia, Singapura e a Alemanha. (UNIVERSIA, 2019; UNESCO, 2019)

## Os modelos de Conselhos escolares pelo mundo

Entre os países de maior exemplo para a educação mundial, conforme a UNESCO, o Japão é o que se mais destaca no mundo pela sistemática disciplinar e conduta de respeito que seus estudantes por séculos expressam. O Conselho escolar japonês foi constituído ainda no século XVII, quando o Ministério da Educação Japonês tendo uma educação baseada no modelo estadunidense, trouxe o modelo mais centralizado da França para o seu sistema educacional.

A partir do século XIX, ou seja, quase dois séculos após a efetivação do sistema educacional, se cogitou a formulação dos Conselhos Escolares no sistema de ensino japonês.

Durante os períodos Taishō e início do Shōwa, de 1912 a 1937, o sistema educacional no Japão tornou-se cada vez mais centralizado. De 1917 a 1919, o governo criou o Conselho Extraordinário de Educação, que emitiu inúmeros relatórios e recomendações sobre a reforma educacional. Uma das principais ênfases do Conselho foi o ensino superior. Antes de 1918, "universidade" era sinônimo de "universidade imperial", mas como resultado do Conselho,

muitas universidades privadas obtiveram status oficialmente reconhecido. O Conselho também introduziu subsídios para famílias pobres demais para pagar as mensalidades para a educação compulsória, e também pressionou por mais ênfase na educação moral (ZAMPIERON, 2020, p. 12).

Observa-se que o papel do Conselho Escolar japonês consolidou uma proposta que se encontra ainda em construção com o pensamento teórico existente no sistema educacional brasileiro na contemporaneidade, que consiste na contribuição à relação escola e comunidade. Não se está com a mesma perspectiva onde o processo econômico se é fomentado pelos japoneses, mas se identifica que a relação é importante para o desenvolvimento do sistema educacional, diante as formas para fortalecer o que é existente na formulação dos Conselhos Escolares.

Isso também muito se observa no processo histórico da formação da educação japonesa já nos moldes em que ele foi formulado, reformulado e em determinado momento recriado para se adequar com a realidade capitalista que estava sendo necessária para o país iniciar sua trajetória a modernidade. É importante ressaltar, que ainda se identifica no Japão a ocorrência, mesmo com toda a tecnologia existente e oriunda daquela nação, conceitos e moldes feudais que são a base cultural de muitas realidades na sociedade japonesa (ZAMPIERON, 2020).

Diferentemente dos sistemas educacionais do Ocidente, o nipônico foi recriado, [...], quase na íntegra e, excetuando-se algumas instituições missionárias e universidades privadas que não se comparavam em prestígio às universidades imperiais, ele estava em grande parte submetido ao controle do governo. Naquele país, [...], a educação foi considerada, antes de tudo, um instrumento do governo para treinar cidadãos obedientes e confiáveis nas várias habilidades requeridas pelo Estado (ZAMPIERON, 2020, p. 13).

Esses importantes aspectos na cultura nipônica viabilizam até o presente momento um rol de oportunidades que o Conselho Escolar da educação japonesa consolida.

Outro importante país que se destaca para iniciar o processo reflexivo sobre os Conselhos Escolares é a Alemanha.

## Concepções para implementação de Conselhos

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares tem por objetivo fomentar a implantação dos conselhos escolares, por meio da elaboração de material didático específico e formação continuada, presencial e a distância, para técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de educação e para conselheiros escolares, de acordo com as necessidades dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e dos profissionais de educação envolvidos com gestão democrática (BRASIL, 2018).

Aos conselhos escolares cabe deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, além de participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico; analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões; acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação (BRASIL, 2018).

Muitos desafios ainda são enfrentados para formação de Conselhos de Educação e Escolares, entretanto, vem se destacando que na maioria das vezes o processo político e social vem se tornando um alicerce para constituição dos conselhos, visto que é frequente discussões que não existe uma democratização nos conselhos, mais sim um “jogo de cartas marcadas” para manipular as prestações de contas dos recursos oriundos do Governo Federal.

Os protagonistas que mais se destacam à constituição dos Conselhos de Educação são os representantes de cada segmento que constituem a escola, a comunidade a qual ela está inserida, como também áreas que são correlacionadas com a educação.

## Protagonistas que efetivam as ações democráticas e participativas

Entre muitas das legislações vigentes, e sendo reformuladas através de políticas direcionadas para o desenvolvimento das ações

educacionais nas instituições de ensino se identifica que a literatura não faz discursos sobre a forma de fomentar Conselhos atuantes, ou representantes com maior grau de criticidade sobre as ações apontadas pelos Conselhos.

Partindo do princípio, por exemplo, do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), seus membros devem ser constituídos a partir da legislação vigente de âmbito federal. Os estados e municípios tem como modelo orientador a legislação a qual o Poder Legislativo deve aceitar e/ou acrescentar possibilidades positivas. Existem ocorrências, por exemplo, em que uma Câmara do Município tentou alterar uma cláusula do tempo de duração do mandato dos membros do Conselho de Educação da lei que cria o Conselho de Educação.

A Lei aprovada pela Câmara, com a alteração proposta por Vereador que era aliado do Gestor Público, ao ser enviado ao Ministério da Educação, que já havia solicitado alterações devido a legislação ter um tempo superior a 20 (vinte) anos já não se possibilitava estar em consonância com a realidade e a legislação vigente do Governo Federal. Enfim, o órgão rejeitou as alterações realizadas, e teve como resultado o bloqueio do recurso para o município até serem realizadas as devidas correções e enquadramentos à legislação do Governo Federal (CONSELHO DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR, 2018).

### [Legislação sobre Conselhos de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases](#)

Os textos legais elaborados para contribuir com a operacionalidade e desenvolvimento das atividades à educação, no âmbito dos conselhos de educação e escolar visam condicionar os municípios a promover ações para serem beneficiados com os recursos financeiros ofertados pelo Governo Federal (FONTALINI, 2010).

Consideradas como políticas públicas, as Leis de âmbito federal que orientam a constituição do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACCS/FUNDEB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 14, estabelece que os sistemas de ensino sejam responsáveis por definir as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e observando os seguintes princípios:

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

II- participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

Estes são, também, objetivos do Plano Nacional de Educação — PNE (aprovado pela Lei nº 10.172/2001) que estabelece como meta a criação de Conselhos Escolares nas escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, normal e profissional (BRASIL, 1996, p. 15).

A observação necessária sobre as legislações vigentes devem estar sempre se discorrendo paralelamente, principalmente que o conhecimento sobre os conselhos de Educação e o Conselho Escolar possui peculiaridade que no âmbito educativo podem dar sugestivas contribuições no processo de ensino e aprendizagem, fomentando até mesmo a essência das concepções associativas e de participação.

### O papel da gestão escolar na gestão democrática

A relevância do processo de democratização no interior das instituições públicas seja de cunho municipal e/ou estadual de educação tem ganhado um destaque muito grande, e com isso a perspectiva da relação entre escola, família e comunidade têm sido tratadas como o ponto de partida em muitos estudos sociais, educacionais e econômicos. Frequentemente, essas relações têm sido caracterizadas por laços de “autoridade” por parte da

instituição escolar, que muitas vezes, mais se assemelham a laços de autoritarismo. Isso ocorre devido ao espaço que a escola ocupa, na concepção da contextualização contemporânea familiar, que vem é caracterizada no entendimento da direção e decisões a serem tomados sobre seus próprios filhos frente às condições socioeconômicas contemporâneas.

Apesar disso, as relações têm sido transformadas, se não na prática, pelo menos no plano das recomendações, pois a política do Governo Federal “Educação para Todos” trouxe à tona o modelo da inclusão e com isso, a importância de se analisar o envolvimento da sociedade nos acontecimentos educacionais, principalmente a comunidade escolar e dentre elas a família (UNESCO, 2015).

Assim, a família passa a adquirir outro status nesses processos: o status de quem não apenas é fonte de origem do aluno, mas também o de quem abastecer as primeiras formas de relações educativas, ainda que num ambiente não escolar.

A escola passa por um processo avaliativo, quanto a sua forma de organização, tanto no sentido de suas respostas às necessidades educacionais dos alunos, quanto no sentido de sua própria identidade enquanto instituição social.

A escola tem um papel social de fundamental importância, podendo tornar-se um lugar de vivências de prazer, de cultura e de ciência, onde a ética e a justiça norteiam as ações, tornando-se um dos instrumentos de superação da dominação social, econômica e cultural. (FERNANDES, 2002, p.114).

Nesse sentido, este estudo constitui-se na síntese dos resultados de uma pesquisa que analisou e refletiu sobre a interação entre Gestão Escolar, Família e Comunidade, observando o fortalecimento de uma gestão que beneficie o processo de desenvolvimento de todos os atores.

Com um olhar de observação, o Brasil se caracteriza como país emergente com vários problemas de desigualdades tais como: fome, pobreza, exclusão social, pobreza política, política compensatória, cujas causas advêm da má distribuição de renda.

No âmbito desse contexto de disparidades sociais, a escola tem um papel fundamental na vida da sociedade que se deseja logo uma gestão que viabilize a evolução dos membros da comunidade local, de forma que as partes que se inserem nesse contexto estejam em equilíbrio e o planejamento da escola consiga atender as necessidades da comunidade interna e externa.

Tendo como pressuposto que a escola é o lugar onde, na maioria das vezes, são vistas as necessidades de educação familiar, sendo o professor o ator principal na formação do cidadão e da sociedade que se quer ter para o presente e futuras gerações, ou seja, a escola tem uma função na sociedade, como um mecanismo de controle social, que construirá novos membros com menos problemas aos olhos do contexto social. Ou seja, nessa perspectiva também se pode ver se a escola como contribuição para a relação com a comunidade (BOTLER; LIMA; DIAS, 2012).

As lutas pelo comportamento democrático na educação têm passado por várias mudanças, principalmente, na forma de gestão de instituições, pois atualmente as políticas públicas estão organizadas por meio de repasse de responsabilidades, ou seja, o pensamento da corresponsabilidade para fortalecimento do coletivo e conseqüentemente a autonomia escolar (UNESCO, 2015).

Nessa perspectiva, pensar em descentralização e autonomia na escola é pensar em uma gestão escolar, que está associada a declaração de mecanismos legais e organização de ações que incentiva a participação social no planejamento, na tomada de decisões, na definição do uso de recurso.

Observar que uma gestão com a participação é o primeiro passo para concretização de uma gestão democrática é capaz de garantir os direitos dos cidadãos, como bem explica Carneiro (2016, p. 52):

Além da necessidade “econômica” da participação, há também a necessidade “política” da mesma no sentido de que as estratégias altamente centralizadas têm fracassado na mobilização de recursos econômicos e no desenvolvimento da iniciativa própria para tomar decisões em nível local [...]

Acredita-se que a participação da família na escola é um fator primordial para o bom desenvolvimento das ações escolares. A escola precisa estar ligada à ideia de democracia e cidadania, pois é necessário que a escola reconheça e respeite os interesses e perspectivas particulares da sua comunidade e especial dos seus atores internos e externos.

Paro (2005, p.13) afirma que: “Não basta permitir formalmente que os pais participem da administração da escola: é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação”.

Sendo assim, é preciso que a gestão escolar crie condições para que haja a participação da família na escola, pois só com ampla participação é que poderá gerar condições para o exercício pleno da liberdade, concretizando possivelmente uma escola democrática, pois “Democracia se faz na prática”, como afirma Paro (2005, p.18). Em nenhum discurso será possível a prática da democracia, porque essa se concretiza nas ações desenvolvidas pelo humano, é na interação, nas relações estabelecidas pela sociedade.

Nesse sentido, a Escola desenvolve um papel extremamente importante, ela deverá ser a mentora, a provocadora dos encontros, entre família e escola, na busca da efetivação da democracia e no fortalecimento da parceria.

### Gestão escolar democrática e participativa na escola

A gestão democrática e participativa são tipos de administração que são limitadas a proporcionar reflexões, como também promover nos gestores das escolas comportamentos que visam trazer problemáticas aos gestores municipais, como também aos secretários (as) de educação.

A busca dos procedimentos benéficos, como também da qualidade no desenvolvimento destas gestões, tem influências enriquecedoras, contudo, como se observa na literatura há situações onde o equívoco da aplicabilidade em uma sociedade não preparada teoricamente sobre estes tipos de gestão condiciona a

pensamentos que são vistos como desordem e falta de responsabilidade dos gestores escolares.

O estudo sobre as gestões também viabiliza os entendimentos de questões constantemente discutidas na elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos que tentam firmar o compromisso exigido desde os primeiros Planos Nacionais de Educação, assim como as políticas públicas constituídas através dos documentos orientadores ofertados pelo Ministério da Educação.

### Gestão Escolar Democrática

A Gestão Escolar Democrática é formada por alguns componentes básicos que fazem toda diferença na sua funcionalidade, tais como: composição do Conselho Escolar, elaboração do Projeto Político Pedagógico de maneira que atenda às necessidades de todos os atores envolvidas no processo em benefício à educação, na fiscalização das verbas escolares pela comunidade, transparência na prestação de contas, avaliação institucional da escola, e eleição direta para gestor.

Pode-se ainda fazer uma reflexão sobre a importância no processo de interação social, voltada para a gestão democrática e participativa no convívio das relações no trabalho.

Frente ao jogo democrático atribuído ao trio pedagógico como: diretor, (gestor) supervisor (escolar) e coordenador (pedagógico), que em uma visão dinâmica se configuram como agentes multiplicadores da educação, facilitadores do conhecimento e da aprendizagem. Podem-se construir estruturas reflexivas que dão um sentido ao trabalho da Gestão.

Essa ideia vem se fortalecendo com a formação como dos responsáveis pela educação ao construir suas estruturas e conhecimentos pautados na aprendizagem e na excelência da equipe gestora. Equipe essa que favorece a escolha democrática da gestão escolar numa perspectiva em termos pedagógicos e administrativos institucionais.

Para tanto, a reflexão de pensar em dialogo e trazer as necessidades ao fortalecimento da Escola e dos recursos humanos que estão em volta dela, o dialogo vem a ser uma importante ferramenta para a aquisição e discorrimento de práticas administrativas e pedagógicas no ambiente à uma educação democrática e popularizada (ESTEBAN, 2007)

Neste sentido, a escola com uma gestão pautada em um sujeito sozinho, não pode ser democrática, mas estar sujeita as políticas públicas da educação, das constituições estaduais e das leis orgânicas municipais.

Até então, tem reservado o direito atribuído ao gestor administrativo municipal (prefeito) às competências específicas na execução para a nomeação de agentes pedagógicos para o exercício de cargos públicos ou comissionados de escolas de grande e pequeno porte.

Portanto, vale ressaltar que os paradigmas da educação voltados à prática pedagógica do cotidiano, da equipe gestora, necessariamente seja pautada a luz dos valores democráticos. E isso independe da nomeação da equipe gestora, mas, da formação pedagógica da mesma.

Ao ocorrer à associação na a relação interativa entre o que ocorre aos três elementos centrados na Gestão Escolar anteriormente mencionada apresentada pelos: gestor, supervisor e coordenador pedagógicos, há uma afetividade entre os membros em vista dos dois segmentos associados ao organograma postulado.

Compete ainda associar a esta equipe gestora, a estimulação aos demais funcionários pelo desempenho do serviço prestado, junto à comunidade escolar e fazer acreditar que os objetivos planejados serão alcançados pelo zelo do serviço executado por todos. Sejam serviços burocráticos e administrativos prestados por cada um dos membros ali inseridos.

Satisfatoriamente, a educação não nos permite pensar, criar gestores, profissionais da educação incompetentes e ineficientes. Mas sim, profissionais que atuem no cenário educacional de forma

equilibrada e coerente formada por uma equipe que atuem junto aos familiares e demais funcionários. Equipes capazes de transmitir esperança para uma clientela cada vez mais desacreditada, fragmentada na construção de valores éticos. Portanto, vale ressaltar as considerações de que construir uma gestão escolar sozinho, já não condiz com os anseios sociopolíticos, éticos e críticos almejada na atualidade (LOPES, 2010).

### Gestão Escolar Participativa

A Gestão Escolar Participativa tem em sua essência toda dinâmica voltada para o sucesso no processo do trabalho coletivo de forma participativa, dentro e fora da estrutura moldada pelos segmentos inter-relacionais da escola e comunidade.

Vale observar que a gestão mencionada implica na atuação participativa, representada de forma redundante nos termos legais de sua execução, tanto no que se refere ao monitoramento de ações e avaliações visando o melhoramento de resultados do processo educativo, como sobre os valores éticos representados neste esquema pedagógico e participativo.

É importante registrar as características de uma gestão participativa, para assim dar-se uma reflexão maior entre o comportamento da Gestão Escolar em uma instituição de ensino.

Observa-se que ocorrem flexões e direcionamentos dos valores humanos, representados neste esquema de forma a interagir uma com a outra, em um jogo organizado e todo harmonioso, voltado para os princípios dimensionais da educação. Evidentemente, que se desenvolve uma orientação de forma democrática e participativa pela gestão escolar, tanto pela ação, como pela prática que a exerce em torno da mesma. Esses são suportes para a aquisição de valores substanciais, denominados como: ética, solidariedade e compromisso.

De forma sucinta, pode-se apontar que a ética é representada mediante a ação orientada pelo respeito ao ser humano, às instituições sociais e aos elevados valores necessárias ao

desenvolvimento da sociedade com qualidade de vida, que se faz traduzir nas ações de cada um. De acordo com esse valor, a ação participativa é orientada pelo cuidado e atenção aos interesses humanos e sociais de uma gestão escolar participativa.

A solidariedade é manifestada pelo reconhecimento do valor inerente a cada pessoa nas condições de troca e reciprocidade. O compromisso remete traduzir a ação dos envolvidos no processo pedagógico rotativo, focado e identificado com os valores e princípios básicos da vida humana.

Pressupõe, portanto, o entendimento pleno dessas questões e o empenho pela sua realização, traduzida em melhor aprendizagem para os alunos.

Portanto, a ação participativa segundo Lück (2011), é conduzida pela promoção solidária da participação com todos os atores da comunidade escolar, sejam diretores, coordenadores, supervisores, professores, alunos e familiares. Todos comprometidos com os valores vividos e vivenciados na escola pela gestão participativa e democrática.

Vale salientar que a participação de todos, nos diferentes níveis das atividades, faz a diferença. É válido certificar que o trabalho eficiente e eficaz traduz o desempenho dentro e fora da organização, como processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão.

Ainda nessa questão, é importante salientar que a comunidade escolar vem sendo, nestes últimos anos, provocada a incluir a sociedade como parte integrante de ações que interajam na relação socioeconômica dos educandos, proporcionando assim uma viabilidade de educação na construção do ambiente a qual está inserida a instituição de ensino (BRASIL, 2015).

## Considerações Finais

O desenvolvimento desse trabalho viabilizou formar, tal como desenhar importantes reflexões sobre o papel das instituições de ensino, como também a ideologia necessária para o crescimento

dos comportamentos dos Conselhos Escolares e os Conselhos da Educação diante o pensamento da gestão democrática e participativa.

O estudo também demonstrou que, frente às perspectivas dos sujeitos que participaram da pesquisa de campo, compreendeu-se que esses não estão aptos suficientes para serem autônomos na discussão dos temas que abrem, desde a relevância do papel do conselho e de seus conselheiros as ações que podem conduzir e transformar em parcerias as metas para o enriquecimento educacional em uma escola pública.

Identificou-se também com este estudo que uma das maiores manifestações negativas para o não reconhecimento dos Conselhos de Educação e o Escolar é a participação contrária das normas legais e benéficas à sociedade dos gestores municipais, que em grande maioria tem a colaboração dos gestores educacionais.

A escola campo de pesquisa demonstra que, embora contribuam com a evolução educacional do Projeto Político Pedagógico, existe ainda a carência e ausência da autonomia da formação de pessoas que entendam o processo da gestão democrática.

Os objetivos, segmentados por filosofias de reflexões coletivas e individuais puderam fomentar importantes reflexões, abrindo um leque, não só de informações, mas um empoderamento de conhecimentos necessários à formação e práticas importantes para identificar conflitos existentes nos discursos que ditam uma contramão da gestão democrática e participativa nas escolas públicas.

Neste sentido, o objetivo geral deste estudo, foi analisar o papel e funcionalidade do Conselho escolar no ambiente educativo, democrático e participativo, o qual trouxe margem ao entendimento de que a formação de uma comunidade escolar requer estudos mais aprofundados sobre o comportamento e prática de inclusão de conceitos sobre a relevância dos conselhos em uma escola pública, pois o processo democrático e participativo

em uma instituição de ensino ainda está entrelaçado a perspectivas de descrédito destes órgãos.

Logo, evidenciou-se que esses deveriam ser autônomos, como também da certeza de que esses não são totalmente representativos à comunidade escolas, e sim a um percentual elevado de gestores municipais que condicionam a não permitir o crescimento social, cultural, democrático e participativo de uma escola, como a de Referência de Ensino Médio Luiz Pereira Junior, no município de Caetés, que atende um público da área rural e urbana e tem como proposta construir cidadãos com senso de compromisso e responsabilidades sociais e políticas.

Os aspectos comportamentais da gestão democrática ainda abrem um leque de informações sobre a condução e a forma que é desenvolvida não só na escola campo de pesquisa, mas de uma forma geral, onde se encontra o descompasso do conceito da participação dos sujeitos da pesquisa com a efetivação de atos democráticos em benefício a escola e a comunidade a qual ela está inserida.

No tocante a um dos objetivos específicos, que foi inicialmente distinguir a importância do conselho escolar em um ambiente democrático e participativo, foram identificados em todos os contextos conceituais e filosóficos que o trabalho, sendo ele coerente e desenvolvido sem nenhuma interferência política e/ou partidária, a funcionalidade do Conselho Escolar se reafirma como um caminho positivo para o desenvolvimento de comportamentos democráticos e participativos dos que atuam e participam ativamente, desde a gestão à função participativas dos pais na escola (exemplo os mutirões para limpeza da escola).

O caminho a ser ainda percorrido para a formação de conceitos e concepções que não vulgarizaria os conselhos requer mais práticas e aceitação dos gestores educacionais e escolares.

Referente ao objetivo a qual visa constatar a relevância da participação dos pais e/ou responsáveis no Conselho Escolar, este quesito da pesquisa foi o que mais configurou a afirmação e o amplo anseio da comunidade escolar em que existe uma lacuna na

formação de membros para efetivação dos Conselhos de Direito e o Escolar.

Os posicionamentos dos pais e/ou responsáveis, principalmente, sobre a questão da interferência política partidária demonstra que as possibilidades de existir um comportamento democrático e participativo não é somente um critério social, mas, mais político partidário do que se pode imaginar e tentar expressar nos conteúdos literários sobre esta temática.

Sendo assim, o estudo destacou as dificuldades de compor o entendimento de que em uma democracia todos podem participar como também o comportamento de que há um roteiro pré-estabelecido por uma representatividade. Essa que quando qual não dá autonomia a outra, já desfigura a concepção e conceito de democracia, deixando sempre uma parte dos que formam o conselho à submissão das outras.

Os direcionamentos e normativas regradas pelas políticas públicas federais são concordantes com uma perspectiva benéfica à formação e operacionalidade, entretanto, como bem são orientadas a constituição das leis municipais pela própria política, as legislações dos municípios são incompletas, em muitos casos incoerentes a realidade necessária para uma boa evolução dos Conselhos. Evidenciam-se exemplos de ocorrências onde Vereadores questionam a interferência das Leis Federais dentro do município, discorrendo em atrasos e devoluções de legislações reprovadas pelos órgãos fiscalizadores para a efetivação dos recursos à educação dos municípios.

Para enriquecer mais a base desta pesquisa e os objetivos propostos para formação deste estudo, outro ponto de investigação foi à funcionalidade da legislação vigente sobre a constituição do Conselho Escolar. Essa traz um bojo de indagações que ainda não podem ser condicionados a solucionar e preencher as lacunas existentes, até mesmo porque a legislação contemporânea ainda luta contra o partidarismo e a interferência pessoal de gestores municipais e estaduais na educação brasileira.

São muitos critérios que devem ser alterados na legislação que norteia sobre Conselhos de Educação e o Escolar, entre eles, ações que podem revolucionar o comportamento manipulador de gestores que não visam evolução da educação. Esses poderiam atuar de forma inovadora dentro dos parâmetros dos conceitos democráticos existentes no Brasil, assim como também forma participativa. Logo, entende-se que são necessárias mudanças em vista da participação efetiva de pais e/ou responsáveis na gestão da escola pública. Isso leva à composição de um leque de critérios para que isso seja realizado de forma produtiva e perspicaz nos parâmetros legais da legislação educacional brasileira.

## Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. PNE prevê maior participação dos pais nas escolas públicas. Ministério da Educação, 23 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=21490:pne-preve-maior-participacao-dos-pais-nas-escolas-publicas>. Acesso em: 24 fev. 2016.

BRASIL. Escola de Gestores da Educação Básica: apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 maio 2022.

CONSELHO DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR. Ata nº 10 – Reunião extraordinária para alterações da Lei do Conselho. Garanhuns, 13 ago. 2018.

ESTEBAN, Maria Tereza. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.

27, n. 71, abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/nfzYTnD5HPLQLsrvk3zCk4G/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FERNANDES, Maria Eni de Almeida. *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONTENELE. O que diz a LDB sobre o Conselho Escolar? Disponível em: <http://escolabrigadeirofontenelle.blogspot.com/2010/01/o-que-diz-ldb-sobre-o-conselho-escolar.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LOPES, N. Gestão escolar: como combater o abandono. *Revista Nova Escola – Gestão Escolar*, São Paulo: Ed. Abril, ano II, n. 7, abr./mai. 2010.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUIZ, Maria Clara; GOMES, Rita de Cássia. Teoria do reconhecimento e conselho escolar: subsídios para a compreensão e constituição da gestão democrática. In: RAMOS, Daniele Karine (org.). *Conselho escolar e gestão democrática: contribuições de uma formação para cidadania*. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2014.

NICARETTA, Elisandra Inês. *Reflexões sobre conselho escolar: um caminho com vista à gestão democrática*. [Trabalho de Conclusão de Curso – Especialização em Gestão Educacional] FAGED/UFRGS, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151582/001009603.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 set. 2021.

OLIVEIRA, José Marcelo. O conselho escolar e práticas na gestão democrática da escola pública. *REGAE: Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, Santa Maria, v. 7, n. 15, p. 95–107, maio/ago. 2018. Disponível em: <[link faltando]>. Acesso em: 25 set. 2021.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática. GT: Estado e Política Educacional / n. 05. CNPq. Caxambu – MG, out. 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

RAMOS, Daniele Karine. Os conselhos escolares como espaço formativo à cidadania. In: RAMOS, Daniele Karine (org.). *Conselho escolar e gestão democrática: contribuições de uma formação para cidadania*. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2014.

RIBEIRO, Mônica Pereira. Por um conselho escolar efetivamente democrático: uma proposta concreta. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 588–607, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10864>. Acesso em: 25 set. 2021.

UNESCO. *Educação para todos 2000–2015: progressos e desafios*. (Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação – resumo 2019*. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por). Acesso em: 20 abr. 2020.

UNICEF BRASIL. *Educação*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/educacao>. Acesso em: 25 set. 2021.

UNIVERSIA. Conheça 4 países com os melhores sistemas educacionais. Disponível em: <https://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2016/10/24/1144860/conheca-4-paises-melhores-sistemas-educacionais.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

WENDHAUSEN, Maria Silvia. A prática pedagógica mediada da tutoria a distância no curso Conselhos Escolares – UFSC. In: RAMOS, Daniele Karine (org.). *Conselho escolar e gestão democrática: contribuições de uma formação para cidadania*. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2014.

ZAMPIERON, Mayara. A educação japonesa em meados do século XIX. [Trabalho de Conclusão de Curso – História, s.d.]. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1247/1247.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1247/1247.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.



## CAPÍTULO 03

### **Muito além da nota: como a avaliação pode construir caminhos para o aprendizado**

*Eliane Maia Miranda*

#### **Introdução**

A avaliação educacional, em suas múltiplas dimensões, ocupa um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo das décadas, sua função evoluiu de uma abordagem meramente classificatória para uma perspectiva formativa e mediadora, que possibilita aos educadores identificarem lacunas no aprendizado e planejar intervenções pedagógicas mais eficazes. Segundo Oliveira e Silva (2024), a avaliação representa um elo fundamental para alcançar uma educação de qualidade, especialmente em um contexto marcado por desafios e demandas crescentes.

Nesse sentido, a relevância das ferramentas avaliativas transcende o simples diagnóstico de competências e habilidades. Como argumenta Lima (2024), a avaliação deve ser vista como um componente essencial do processo pedagógico, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e significativos. Isso é particularmente relevante em uma era em que as tecnologias e metodologias educacionais estão em constante transformação.

Durante a pandemia, práticas avaliativas passaram por mudanças, destacando-se a importância da avaliação digital adaptável ao ensino remoto (Silva, 2024).

As ferramentas avaliativas tradicionais e tecnológicas possuem uma base teórica sólida que reforça sua importância para melhorar o desempenho e a motivação dos alunos.

Além disso, Ribeiro et al. (2023) destacam experiências avaliativas no contexto do programa Residência Pedagógica, enfatizando o papel das tecnologias na personalização da aprendizagem. Tais estudos reforçam que o uso estratégico de ferramentas avaliativas permite aos educadores compreenderem melhor as especificidades de seus alunos, adaptando métodos e conteúdos às suas necessidades.

O presente estudo busca não apenas analisar a variedade de ferramentas avaliativas disponíveis, mas também investigar como elas podem ser aplicadas em diferentes contextos educacionais. Conforme Oliveira (2021), a prática pedagógica efetiva requer um alinhamento constante entre os objetivos de ensino e os métodos avaliativos, promovendo uma integração entre teoria e prática.

O objetivo principal deste trabalho é analisar a relevância das ferramentas avaliativas na prática pedagógica, destacando sua contribuição para uma aprendizagem significativa e identificando estratégias para superar os desafios enfrentados pelos educadores em sua implementação.

## Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida com base na revisão bibliográfica, considerada uma abordagem metodológica indispensável para a construção de um panorama abrangente e fundamentado sobre o tema das ferramentas avaliativas na prática pedagógica. Segundo Gil (2008), a revisão bibliográfica possibilita uma compreensão detalhada das produções científicas existentes, permitindo identificar lacunas, convergências e inovações no campo de estudo. Nesse sentido, foram selecionados artigos acadêmicos, livros e documentos recentes que abordam, de maneira integrada, aspectos teóricos e práticos relacionados à avaliação educacional, priorizando fontes publicadas entre 2021 e 2024.

O critério de seleção das fontes considerou a relevância das publicações para a prática pedagógica contemporânea, com destaque para autores que contribuíram significativamente para a

discussão, como Lima (2024), que analisa as intersecções entre educação e tecnologia, e Ribeiro et al. (2023), que trazem experiências práticas no uso de ferramentas avaliativas em contextos educacionais diversos. A análise dessas fontes permitiu um diálogo entre a teoria e a prática, promovendo reflexões sobre o impacto das avaliações no ensino e na aprendizagem.

A revisão bibliográfica incluiu estudos de caso sobre o uso de ferramentas avaliativas em diferentes áreas, destacando sua versatilidade no ensino de ciências e matemática (De Souza Holanda et al., 2024) e no monitoramento tecnológico da aprendizagem (Silva, 2024), visando compreender benefícios e desafios na prática pedagógica.

A análise dos textos selecionados seguiu critérios metodológicos rigorosos, incluindo a organização das fontes em categorias temáticas, tais como "teorias da avaliação", "ferramentas tradicionais e digitais" e "experiências pedagógicas". Essa organização foi essencial para estruturar as discussões e facilitar a articulação entre os diferentes aspectos abordados. De acordo com Bardin (2016), a categorização temática é um recurso metodológico eficaz para a análise qualitativa de conteúdo, especialmente em estudos voltados para a educação.

Outro aspecto relevante da metodologia foi a priorização de fontes que abordam a realidade educacional brasileira, sem desconsiderar contribuições internacionais. A escolha por esse recorte teve como objetivo compreender os desafios e oportunidades específicos do contexto nacional, como apontado por Oliveira e Da Silva (2023) ao discutir a avaliação da aprendizagem em escolas públicas. Além disso, essa abordagem possibilitou identificar práticas que podem ser adaptadas às particularidades dos sistemas educacionais locais.

A ênfase na análise de experiências práticas foi complementada pela investigação de teorias que fundamentam o uso de ferramentas avaliativas, como a avaliação formativa, discutida por Krüger e Uhmman (2021), e os métodos de avaliação somativa e diagnóstica. Essa combinação de perspectivas teóricas e empíricas permitiu

explorar os princípios subjacentes às práticas avaliativas, bem como identificar estratégias que potencializem sua eficácia no desenvolvimento dos alunos.

Outro ponto central da metodologia foi a consideração das contribuições tecnológicas para a avaliação educacional. Ribeiro et al. (2023) destacam o papel das plataformas digitais e dos aplicativos como instrumentos para dinamizar a coleta e a análise de dados, proporcionando um panorama mais detalhado do desempenho dos alunos. A análise dessas ferramentas tecnológicas envolveu a identificação de suas vantagens e limitações, com base em relatórios e estudos empíricos.

Durante a pesquisa foram identificados desafios frequentes na implementação das ferramentas avaliativas, especialmente a resistência às inovações tecnológicas e a necessidade de formação continuada dos educadores.

A síntese dos dados coletados foi realizada com base na triangulação das informações, método que, segundo Flick (2009), aumenta a validade e a confiabilidade das conclusões ao cruzar diferentes perspectivas sobre o tema. A triangulação incluiu o confronto de resultados de estudos teóricos e empíricos, bem como a análise crítica de documentos que destacam tendências emergentes no campo da avaliação educacional.

Por fim, a revisão bibliográfica possibilitou não apenas a identificação das melhores práticas na aplicação de ferramentas avaliativas, mas também o reconhecimento da necessidade de um olhar crítico sobre essas práticas. Esse olhar busca garantir que a avaliação seja uma ferramenta não apenas de mensuração, mas também de promoção de aprendizagens significativas e transformadoras, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

## Desenvolvimento

A utilização de ferramentas avaliativas tem sido amplamente debatida na literatura educacional, sendo reconhecida como um

dos alicerces para a melhoria da prática pedagógica. Krüger e Uhmann (2021) destacam que a escolha dessas ferramentas deve ser fundamentada tanto nas características individuais dos alunos quanto nos objetivos educacionais previamente definidos. Entre os instrumentos mais utilizados estão os testes, os questionários, as rubricas e as avaliações formativas, cada um atendendo a demandas específicas do processo de ensino e aprendizagem. Os testes e questionários, por exemplo, são empregados para mensurar o conhecimento adquirido em determinado conteúdo, enquanto as rubricas oferecem uma análise criteriosa de múltiplos aspectos do desempenho dos estudantes, permitindo uma avaliação mais abrangente.

No contexto da avaliação formativa, Oliveira (2021) enfatiza seu papel na monitorização do progresso dos alunos, fornecendo informações essenciais para ajustes no planejamento pedagógico. Essa modalidade avaliativa permite a identificação de dificuldades e a realização de intervenções imediatas, promovendo uma aprendizagem mais personalizada e ajustada às necessidades de cada estudante. Em contrapartida, a avaliação somativa, embora indispensável para a certificação de competências, enfrenta críticas quanto ao seu caráter finalista, por vezes desconectado das dinâmicas individuais e das particularidades do processo de aprendizagem, conforme discutido por De Souza Holanda et al. (2024).

A análise da diversidade de ferramentas avaliativas evidencia a importância de sua seleção criteriosa para alcançar os objetivos educacionais desejados. Para que esse processo seja eficaz, De Souza Holanda et al. (2024) sugerem que é imprescindível alinhar as ferramentas ao contexto educacional e às necessidades dos alunos. Educadores precisam desenvolver competências tanto teóricas quanto práticas para a escolha e a aplicação dessas ferramentas, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo.

O avanço tecnológico ampliou significativamente as possibilidades das ferramentas avaliativas, permitindo métodos

mais dinâmicos e personalizados no monitoramento da aprendizagem (Silva, 2024; Ribeiro et al., 2023). Conforme Lima (2024), essas tecnologias facilitam análises detalhadas e imediatas do desempenho dos estudantes, facilitando intervenções pedagógicas adaptadas às suas necessidades específicas. Contudo, a efetividade dessas ferramentas depende da superação de desafios como resistência à inovação, dificuldades na interpretação dos resultados e limitações na formação continuada dos educadores (Krüger e Uhmman, 2021; De Sousa e Pontes, 2024)."

Ribeiro et al. (2023) salientam a relevância da avaliação como ferramenta estratégica para a promoção de uma educação mais inclusiva, destacando a necessidade de práticas que considerem a diversidade dos alunos. Ao respeitar diferentes habilidades e experiências, as ferramentas avaliativas podem garantir que as necessidades individuais sejam atendidas, promovendo equidade no ambiente educacional. Nesse sentido, a inclusão não deve ser percebida como um mero objetivo, mas como um compromisso ativo que requer estratégias personalizadas e sensíveis às realidades dos estudantes. Essa abordagem exige que os educadores desenvolvam um repertório de práticas que contemple tanto os processos quanto os resultados do aprendizado, promovendo uma interação mais rica entre o aluno e o conhecimento.

A adoção de práticas avaliativas inclusivas implica, ainda, um esforço contínuo de adaptação às mudanças sociais e tecnológicas. De Sousa e Pontes (2024) apontam que as demandas educacionais contemporâneas exigem revisões constantes das abordagens avaliativas, de modo a alinhá-las com os objetivos pedagógicos e as novas formas de ensino. Por exemplo, o uso de tecnologias digitais permite personalizar os processos de avaliação, criando oportunidades para que os alunos demonstrem suas competências de maneiras diversas. No entanto, isso também levanta desafios, como a necessidade de capacitação dos

educadores e a superação de barreiras estruturais, especialmente em contextos de desigualdade socioeconômica.

Um aspecto central nesse debate é a compreensão de que a avaliação deve transcender a função de mensuração e se tornar um meio de fomentar a aprendizagem significativa. Ao oferecer informações detalhadas sobre o progresso do estudante, ela possibilita intervenções pedagógicas mais assertivas e fundamentadas. Esse movimento de transformação só é possível quando os educadores se posicionam como agentes reflexivos, dispostos a questionar suas práticas e a buscar soluções criativas para os desafios enfrentados em sala de aula. A avaliação, nesse contexto, torna-se um elo essencial entre o diagnóstico e a ação pedagógica, ampliando o impacto das estratégias de ensino.

Além de promover a inclusão e o alinhamento pedagógico, a prática avaliativa contínua contribui para a construção de um ambiente educacional mais dinâmico e colaborativo. Educadores que revisitam suas abordagens avaliativas frequentemente conseguem identificar áreas de melhoria e implementar ajustes que favorecem o engajamento dos alunos. De acordo com Ribeiro et al. (2023), esse processo de reflexão constante permite que a avaliação seja utilizada não apenas como um fim, mas como um recurso para transformar o ensino e incentivar a participação ativa dos estudantes no próprio aprendizado. Essa dinâmica valoriza a relação entre ensino e aprendizagem, promovendo a autonomia e a confiança dos alunos.

A avaliação, portanto, deve ser entendida como uma prática em evolução, que requer comprometimento e abertura para mudanças. O diálogo entre as necessidades dos alunos e as expectativas educacionais pode ser enriquecido quando os educadores reconhecem o potencial transformador das ferramentas avaliativas. De Sousa e Pontes (2024) destacam que esse potencial está diretamente relacionado à capacidade dos professores de adaptarem suas práticas e de explorarem novas abordagens para atender às demandas do contexto contemporâneo. Dessa forma, a avaliação se posiciona como um

elemento-chave para a construção de um processo educacional mais inclusivo, reflexivo e transformador, alinhado às necessidades da sociedade atual.

O estudo das ferramentas avaliativas evidenciou a relevância de sua aplicação criteriosa e adequada ao contexto educacional para promover uma aprendizagem significativa. De acordo com Ribeiro et al. (2023), a utilização de tecnologias em avaliações digitais aprimorou o monitoramento do aprendizado dos estudantes de Educação Física, criando oportunidades para um ensino mais dinâmico e interativo. Essa abordagem destaca como as ferramentas avaliativas podem transcender sua função de medir o desempenho, atuando como aliadas no ajuste das práticas pedagógicas e no planejamento educacional.

Ao analisar a eficácia das ferramentas avaliativas, observou-se que estas possibilitam uma leitura mais aprofundada das necessidades dos alunos, contribuindo para intervenções personalizadas. A pesquisa conduzida por Silva (2024) reforça esse ponto, ao mostrar que avaliações digitais permitem o mapeamento detalhado do progresso individual dos estudantes, fornecendo subsídios para que os educadores adaptem estratégias de ensino. Tais ajustes são especialmente importantes em contextos de maior diversidade de aprendizagem, onde um ensino padronizado pode ser insuficiente.

A investigação revelou, no entanto, desafios significativos relacionados à adoção dessas ferramentas, especialmente em relação à resistência de educadores ao uso de tecnologias. Conforme apontado por De Oliveira e Da Silva (2023), muitos profissionais da educação apresentam dificuldades em adaptar-se às inovações tecnológicas, seja por limitações de formação ou por uma percepção negativa dessas ferramentas. Essa resistência pode impactar diretamente a qualidade da aplicação das avaliações, comprometendo seu potencial transformador.

Além da resistência, outro obstáculo identificado foi a falta de formação continuada voltada para o uso eficaz de ferramentas avaliativas. Lima (2024) destaca que muitos educadores não

possuem conhecimentos aprofundados sobre metodologias de avaliação, o que os impede de explorar plenamente o potencial dessas ferramentas. A ausência de capacitação pode limitar a escolha das estratégias avaliativas, reduzindo sua eficácia na promoção da aprendizagem significativa.

Apesar dos desafios, as análises apontam para um consenso sobre a importância de integrar avaliações digitais ao ensino, especialmente em tempos de avanço tecnológico acelerado. Estudos como os de De Sousa e Pontes (2024) indicam que ferramentas avaliativas baseadas em tecnologia podem facilitar não apenas o acompanhamento do desempenho acadêmico, mas também o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Esses autores argumentam que as tecnologias ampliam as possibilidades de interação entre professores e alunos, fortalecendo vínculos pedagógicos.

A análise também destacou como as ferramentas avaliativas podem atuar na democratização do ensino. De acordo com De Souza Holanda et al. (2024), avaliações bem planejadas permitem identificar desigualdades no acesso ao conhecimento, oferecendo subsídios para a elaboração de políticas educacionais inclusivas. Essa perspectiva coloca a avaliação como um instrumento não apenas de medição, mas de transformação social.

O uso de ferramentas avaliativas deve ser compreendido, portanto, como uma prática que exige planejamento cuidadoso e constante reflexão. Oliveira (2021) argumenta que, para atingir seu potencial pleno, as avaliações devem ser alinhadas aos objetivos educacionais e ao perfil dos alunos, de forma a gerar dados significativos que orientem decisões pedagógicas fundamentadas. Essa prática, no entanto, demanda uma articulação entre formação docente, recursos tecnológicos e políticas educacionais adequadas.

As análises realizadas durante o estudo indicam a importância de um esforço colaborativo entre educadores, gestores educacionais e formuladores de políticas públicas para superar os desafios no uso de ferramentas avaliativas no contexto

educacional. De acordo com De Oliveira e Silva (2024), a implementação eficaz dessas ferramentas exige não apenas a adaptação do currículo e dos métodos de ensino, mas também um trabalho conjunto que envolva todos os atores educacionais. A colaboração entre esses diferentes atores permite que as ferramentas avaliativas sejam utilizadas de forma estratégica, respeitando as necessidades dos alunos e contribuindo para um processo de aprendizagem mais eficaz e equitativo.

A pesquisa também revelou que a integração entre as diversas esferas do sistema educacional pode potencializar os resultados das avaliações, permitindo que as ferramentas sejam mais do que instrumentos de mensuração de desempenho. Lima (2024) destaca que, quando adequadamente contextualizadas e aplicadas, as ferramentas avaliativas podem contribuir para a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico, que favorece a participação ativa dos alunos. Para que isso ocorra, é necessário que os educadores estejam bem preparados para utilizar essas ferramentas de forma crítica e reflexiva, compreendendo que elas não devem se limitar a medir o desempenho acadêmico, mas também a auxiliar na construção de um conhecimento mais profundo e significativo.

Em relação ao uso das tecnologias no processo avaliativo, a pesquisa de Ribeiro et al. (2023) evidencia que, quando bem integradas, as ferramentas digitais podem promover uma aprendizagem mais flexível e personalizada. No entanto, esse potencial só pode ser explorado plenamente se houver uma formação contínua dos educadores, de modo que estes possam compreender e aplicar as novas tecnologias de maneira eficaz. A resistência à mudança, observada em algumas partes do sistema educacional, continua a ser um desafio significativo para a implementação bem-sucedida de avaliações digitais. Portanto, é essencial que os gestores e formuladores de políticas públicas promovam a capacitação e o suporte necessário para que as ferramentas digitais sejam integradas de maneira adequada ao processo de ensino-aprendizagem.

A efetividade das ferramentas avaliativas também está diretamente relacionada à capacidade dos educadores de refletirem constantemente sobre suas práticas. De Sousa e Pontes (2024) argumentam que a avaliação não deve ser encarada como um fim, mas sim como um processo contínuo de aprimoramento pedagógico. Essa perspectiva exige que os educadores revelem uma postura proativa, não apenas aplicando as ferramentas avaliativas, mas também analisando seus resultados e ajustando suas abordagens pedagógicas conforme as necessidades dos alunos. A avaliação torna-se, assim, um instrumento de diagnóstico e intervenção, criando um ciclo contínuo de melhoria na prática pedagógica.

Finalmente, a pesquisa reforça a ideia de que uma abordagem integrada e contextualizada é fundamental para a aplicação eficaz das ferramentas avaliativas. Krüger e Uhmman (2021) defendem que, para que as avaliações cumpram seu papel de promover uma aprendizagem significativa, elas precisam ser adaptadas ao contexto específico de cada turma e alinhadas aos objetivos educacionais de longo prazo. A avaliação, ao ser utilizada de forma estratégica e reflexiva, pode ajudar a criar um ambiente mais inclusivo e equitativo, onde todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Dessa forma, a colaboração entre educadores, gestores e formuladores de políticas públicas se configura como um elemento essencial para o sucesso de qualquer sistema educacional que almeje uma educação de qualidade para todos.

## Conclusão

As análises realizadas ao longo deste estudo reforçam que ferramentas avaliativas desempenham um papel essencial no aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo uma aprendizagem que transcende a memorização e se concentra no desenvolvimento integral dos estudantes (Krüger & Uhmman, 2021). A avaliação, além de mensurar resultados, deve atuar como

um meio para integrar ensino e aprendizagem, criando práticas mais dinâmicas e inclusivas.

A inclusão de tecnologias no processo avaliativo amplia as possibilidades de interação entre professores e alunos, criando ambientes mais inclusivos e adaptados às diversas necessidades educacionais. Ribeiro et al. (2023) destacam que essas ferramentas, quando utilizadas estrategicamente, promovem não apenas inovação pedagógica, mas também maior acessibilidade e equidade. No entanto, isso exige formação contínua dos educadores para garantir uma aplicação ética e eficiente.

Além disso, a avaliação educacional fomenta a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes, transformando-se em um processo contínuo e participativo (Lima, 2024). Ao identificar barreiras individuais no aprendizado, possibilita formular políticas inclusivas que reduzem desigualdades e fortalecem o papel transformador da educação (De Souza Holanda et al., 2024).

Outro aspecto fundamental está na articulação entre teoria e prática no uso das ferramentas avaliativas. Oliveira (2021) sugere que os educadores devem ser capacitados para traduzir conceitos teóricos em estratégias práticas, ajustando-as às realidades de suas salas de aula. Isso garante uma avaliação significativa e relevante, alinhada às metas educacionais.

O sucesso das práticas avaliativas também depende do engajamento de todos os agentes do processo educacional. De Oliveira e Da Silva (2023) argumentam que a colaboração entre gestores, professores, estudantes e familiares é essencial para potencializar os resultados. Uma abordagem integrada promove o alinhamento entre objetivos educacionais e práticas pedagógicas.

As tecnologias digitais apresentam um grande potencial para a avaliação educacional. De Sousa e Pontes (2024) apontam que essas ferramentas possibilitam um acompanhamento mais personalizado e dinâmico do aprendizado, atendendo a demandas diversas. Contudo, a implementação bem-sucedida dessas tecnologias requer investimentos em infraestrutura e capacitação.

Os gestores educacionais têm um papel estratégico na promoção de um ambiente propício para a aplicação das ferramentas avaliativas. Krüger e Uhmann (2021) destacam que uma gestão alinhada às necessidades pedagógicas contribui para o uso efetivo das avaliações, criando uma cultura de colaboração e inovação dentro das instituições.

Portanto, este estudo conclui que a avaliação educacional não é apenas uma ferramenta de mensuração, mas um mecanismo transformador capaz de promover uma educação mais equitativa, inclusiva e dinâmica. A continuidade de estudos no campo avaliativo é essencial para explorar novas abordagens, aprimorar práticas existentes e integrar inovações tecnológicas, garantindo um impacto duradouro na qualidade da educação e no desenvolvimento dos estudantes.

## Referências

DA SILVA, José Fabio Bezerra. Ensino-aprendizagem e avaliação escolar durante a pandemia de COVID-19. **REDES – Revista Educacional da Sucesso**, v. 4, n. 1, p. 172–185, 2024.

DE OLIVEIRA, Francisca Rita; DA SILVA, José Fabio Bezerra. Avaliação e ensino-aprendizagem: perspectivas e desafios para uma educação de qualidade. In: **Diálogos, metodologias e perspectivas na educação contemporânea: estudos selecionados**, p. 83.

DE SOUZA HOLANDA, Magno et al. Avaliação em matemática: desafios e perspectivas para uma educação de qualidade. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 7, p. 1–13, 2024.

LIMA, Juliana Nascimento. Educação e comunicação no século XXI: as trilhas da tecnologia na pós-modernidade. In: **Construindo Pontes: diálogos entre Ciências Humanas e Sociais**. v. 2, p. 1, 2024.

OLIVEIRA, José Roberto de. A avaliação externa Sinais e a prática pedagógica no ensino de matemática: implicações e proposta didática. 2021. [Trabalho acadêmico não especificado].

RIBEIRO, Samia Maria Silva et al. Experiências avaliativas com uso de tecnologias dos estudantes de Educação Física no programa Residência Pedagógica. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 4, p. e023014, 2023.

SILVA, Alexander Aparecido Urso. Avaliação digital: métodos e ferramentas para o monitoramento da aprendizagem. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 10, p. e5946, 2024.

## CAPÍTULO 04

### **Manifestações culturais e educacionais: resistência negra na história do Brasil**

*Murilo Orlando Cordeiro Barbosa*

#### **Introdução**

A relevância das manifestações culturais afro-brasileiras para a construção da identidade nacional é indiscutível. Desde os primórdios da colonização, as expressões artísticas, religiosas e sociais trazidas pelos africanos escravizados deixaram um impacto profundo e duradouro na sociedade brasileira. Esses elementos não só enriqueceram a diversidade cultural do país, mas também desempenharam um papel crucial na formação de uma identidade cultural plural (FONTENELE; CAVALCANTE, 2020). Contudo, a marginalização histórica e o preconceito estrutural continuam sendo desafios significativos para o pleno reconhecimento e valorização dessa herança.

O problema central que este artigo busca abordar é como as manifestações culturais afro-brasileiras, frequentemente desvalorizadas e invisibilizadas, podem ser reconhecidas como instrumentos de resistência e inclusão social. Ao longo da história, a cultura afro-brasileira tem sido alvo de preconceitos e tentativas de apagamento, apesar de sua contribuição significativa para a formação da identidade nacional. Assim, este estudo pretende investigar como essas manifestações culturais podem atuar como ferramentas de empoderamento e transformação social, promovendo um diálogo mais inclusivo e equitativo na sociedade brasileira (JESUS, 2023).

Os objetivos deste trabalho são: analisar as formas de resistência cultural adotadas pelos afrodescendentes no Brasil;

destacar o papel das manifestações culturais afro-brasileiras na construção de uma sociedade mais igualitária; compreender a influência das religiões de matriz africana na preservação da identidade negra; e discutir a importância da inserção do estudo da cultura afro-brasileira no currículo escolar como ferramenta de combate ao racismo e promoção da diversidade cultural.

A justificativa para este estudo reside na urgência de reconhecer e valorizar as contribuições dos afrodescendentes para a sociedade brasileira. Além de suprir lacunas históricas, o estudo das manifestações culturais afro-brasileiras tem potencial para fomentar o respeito à diversidade étnico-racial e fortalecer as políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial. Ao abordar a temática sob uma perspectiva interdisciplinar, espera-se contribuir para o avanço do debate acadêmico e a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva (ALMEIDA, 2022).

Metodologicamente, esta pesquisa adota um enfoque qualitativo, embasado em revisão bibliográfica de autores que abordam as manifestações culturais afro-brasileiras, a história da resistência negra e a questão racial no Brasil. Foram analisados artigos científicos, livros, legislações e relatórios de organizações que tratam do tema. Além disso, buscou-se identificar estudos de caso que exemplifiquem a relação entre as expressões culturais e a promoção da equidade racial.

Dessa forma, esta introdução delimita o tema ao destacar a centralidade das manifestações culturais afro-brasileiras na construção da identidade nacional e na luta contra o racismo. Ao longo deste artigo, serão analisados elementos essenciais para compreender como essas expressões culturais podem contribuir para a transformação social e a promoção da justiça racial no Brasil (COSTA AMÂNCIO; SANTOS JORGE, 2024).

### **Cultura afro-brasileira: origens e influências**

A influência da cultura africana na formação da identidade brasileira é um tema de extrema relevância para compreender a

diversidade cultural do país. As manifestações culturais afro-brasileiras desempenharam um papel fundamental na construção da sociedade brasileira, contribuindo para a riqueza e pluralidade cultural que caracteriza o Brasil. A presença da cultura africana se faz presente em diversos aspectos da vida cotidiana, desde a culinária até as expressões artísticas, evidenciando a influência e importância dos africanos escravizados na formação da identidade nacional (ALMEIDA, 2022).

A resistência negra ao longo da história do Brasil é um tema marcado por lutas e conquistas dos afrodescendentes em busca de preservar sua cultura e garantir seus direitos. A resistência negra se manifestou de diversas formas, desde rebeliões de escravos até movimentos sociais contemporâneos, evidenciando a força e determinação dos afro-brasileiros em enfrentar a opressão e o racismo estrutural presentes na sociedade brasileira. A luta pela igualdade racial e pelo reconhecimento das contribuições dos negros para a formação do país é uma batalha constante que remonta aos tempos coloniais (FELIPE, 2016).

A música afro-brasileira desempenha um papel fundamental na valorização da cultura negra no Brasil e na resistência contra o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Gêneros musicais como o samba, o maracatu e o axé são expressões artísticas que celebram as tradições africanas e reafirmam a identidade dos afrodescendentes no país. A música afro-brasileira é uma forma de expressão cultural que transcende fronteiras raciais e sociais, unindo pessoas em torno do ritmo contagiante e das letras que narram histórias de luta, superação e celebração da cultura negra (MORAIS, CÔCO, 2020).

As manifestações artísticas afro-brasileiras contemporâneas são exemplos vivos do legado deixado pelos antepassados africanos no Brasil. Artistas negros continuam a reafirmar sua identidade por meio de produções culturais que denunciam as injustiças sociais, promovem a igualdade racial e celebram as conquistas da comunidade negra no país. O cinema negro, a literatura afro-brasileira, as exposições de arte contemporânea são

algumas das formas pelas quais os artistas negros buscam dar visibilidade às suas experiências pessoais e coletivas, contribuindo para ampliar o debate sobre questões raciais no Brasil (COSTA AMÂNCIO, SANTOS JORGE, 2024).

A chegada dos primeiros africanos ao Brasil ocorreu a partir do século XVI, quando os portugueses iniciaram o tráfico de escravos para as colônias. Esses africanos foram trazidos à força para trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar, nas minas de ouro e nas fazendas de café, contribuindo assim para a economia colonial. A escravidão africana foi uma prática cruel e desumana, que marcou profundamente a história do país e deixou um legado de sofrimento e injustiça que perdura até os dias atuais (CORREIA, 2021).

A influência da cultura africana na formação da identidade brasileira é inegável e está presente em diversos aspectos da sociedade. A culinária brasileira, por exemplo, foi enriquecida com ingredientes e técnicas trazidos pelos africanos, como o uso do dendê, do quiabo e da mandioca. Na música, ritmos como o samba e o maracatu têm raízes africanas e são parte fundamental da cultura popular brasileira. Além disso, as manifestações religiosas afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, também são expressões importantes da herança cultural africana no país (SILVA, 2017).

A resistência dos africanos escravizados no Brasil foi marcada por diversas formas de luta contra a opressão. Muitos quilombos foram criados como refúgios para os escravizados fugitivos, sendo Palmares o mais conhecido deles. Zumbi dos Palmares tornou-se um símbolo da resistência negra no Brasil ao liderar a comunidade quilombola contra as investidas coloniais. Mesmo diante das condições adversas, os africanos escravizados conseguiram preservar suas tradições culturais e resistir à tentativa de apagamento de sua identidade (SOUZA, 2018).

A importância da cultura afro-brasileira na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária é fundamental para promover a valorização da diversidade étnica e cultural do país. Reconhecer o legado dos africanos no Brasil é essencial para

combater o racismo estrutural presente na sociedade brasileira e promover a igualdade racial. Valorizar as contribuições dos negros para o desenvolvimento cultural do país é reconhecer a importância histórica desses indivíduos na formação da identidade nacional (SILVA, 2017).

As contribuições dos negros para o desenvolvimento cultural do Brasil são inúmeras e devem ser destacadas como parte fundamental da história do país. Figuras importantes como Tia Ciata, importante líder religiosa afro-brasileira que influenciou a música popular carioca, e Carolina Maria de Jesus, escritora negra que retratou em suas obras a realidade das favelas brasileiras, são exemplos do impacto positivo que os negros tiveram na cultura brasileira. Reconhecer essas figuras é valorizar a diversidade cultural do país e promover uma sociedade mais justa e igualitária (FELIPE, 2016).

As manifestações culturais afro-brasileiras resistem até os dias atuais como forma de manter viva a herança cultural africana no país. O samba, por exemplo, é uma expressão artística que surgiu nos terreiros de candomblé e nas rodas de capoeira como forma de resistência à opressão colonial. O jongo, dança tradicional afro-brasileira praticada principalmente nas comunidades quilombolas, também é uma manifestação cultural que preserva as tradições ancestrais dos africanos no Brasil. Essas expressões culturais são fundamentais para manter viva a memória dos povos africanos que contribuíram para a formação da identidade nacional (OLIVEIRA, 2017).

A necessidade de reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira como parte fundamental da identidade nacional é urgente para promover a igualdade racial no Brasil. Combater o racismo estrutural presente na sociedade brasileira requer um esforço coletivo para desconstruir estereótipos racistas e promover políticas públicas que valorizem a diversidade étnica e cultural do país. Reconhecer o legado dos africanos no Brasil é essencial para construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as

pessoas sejam respeitadas independentemente de sua origem étnica ou racial (ALMEIDA, 2022).

### Contribuições da cultura africana para a formação da identidade brasileira

A influência da religiosidade africana, representada principalmente pelo candomblé e pela umbanda, desempenhou um papel fundamental na formação da identidade brasileira. Essas práticas religiosas não apenas serviram como formas de resistência à imposição do catolicismo, mas também como meios de preservação cultural e de conexão com as raízes africanas. Através dos rituais, das danças e dos cânticos, os adeptos dessas religiões reafirmaram sua identidade e mantiveram vivas tradições ancestrais que foram transmitidas ao longo das gerações (FONTENELE, CAVALCANTE, 2020).

A culinária afro-brasileira também teve um impacto significativo na construção da identidade nacional, introduzindo pratos típicos e ingredientes que se tornaram parte integrante da gastronomia brasileira. O uso de alimentos como a mandioca, o dendê e o azeite de dendê, por exemplo, refletem a influência direta da culinária africana na mesa dos brasileiros. Além disso, a maneira peculiar de preparar os alimentos e as técnicas de cozimento utilizadas pelos africanos escravizados contribuíram para a diversificação e enriquecimento da culinária do país (COSTA AMÂNCIO, SANTOS JORGE, 2024).

As manifestações artísticas afro-brasileiras, como o samba, o maracatu e o jongo, são exemplos emblemáticos da cultura nacional e da resistência negra no Brasil. Essas expressões artísticas não apenas celebram a herança africana, mas também denunciam as injustiças sociais e promovem a valorização da cultura negra no país. Através da música, da dança e do ritmo característico desses estilos artísticos, os afrodescendentes reafirmam sua identidade e reivindicam seu lugar na sociedade brasileira (JESUS, 2023).

A língua iorubá exerceu uma influência significativa no vocabulário brasileiro, contribuindo com palavras e expressões que foram incorporadas ao português falado no país. Termos como axé, orixá e candomblé são exemplos claros dessa influência linguística africana que permeia a comunicação cotidiana dos brasileiros. Além disso, a presença do idioma iorubá em cerimônias religiosas e em manifestações culturais reforça a importância dessa língua na manutenção das tradições africanas no Brasil (MORAIS, CÔCO, 2020).

Os rituais de passagem africanos, como o batuque e a capoeira, desempenharam um papel fundamental na manutenção das tradições culturais africanas no Brasil. Essas práticas não apenas serviram como formas de celebração e integração comunitária, mas também como meios de resistência à opressão sofrida pelos africanos escravizados. Através do batuque e da capoeira, os negros preservaram suas tradições ancestrais e reafirmaram sua identidade cultural em meio às adversidades enfrentadas durante o período colonial (CORREIA, 2021).

A presença marcante da estética africana na moda, na arte e na arquitetura brasileira é evidente nos traços característicos que foram incorporados à identidade visual do país. Elementos como estampas coloridas, padrões geométricos e tecidos tradicionais africanos são frequentemente utilizados por designers brasileiros para criar peças únicas que refletem a diversidade cultural do país. Além disso, a arquitetura colonial brasileira apresenta influências africanas em seus traços ornamentais e nas técnicas construtivas utilizadas durante o período escravocrata (JESUS, 2023).

A luta contínua dos movimentos negros no Brasil pela valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira é uma resposta ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Através de manifestações culturais, protestos políticos e iniciativas educacionais, esses movimentos buscam combater as desigualdades raciais existentes no país e promover a igualdade entre todos os cidadãos. A luta pela valorização da cultura afro-brasileira é uma forma de resistência contra as injustiças históricas

sofridas pelos negros no Brasil e uma maneira de reafirmar sua identidade cultural diante das adversidades enfrentadas ao longo dos séculos (MORAIS, CÔCO, 2020).

A capoeira é uma das manifestações culturais afro-brasileiras mais emblemáticas, pois vai além de ser apenas uma arte marcial, incorporando elementos de dança, música e resistência. Originária da África Ocidental e trazida ao Brasil pelos escravizados, a capoeira foi utilizada como forma de resistência à opressão e como meio de preservar a cultura africana. Através dos movimentos acrobáticos e ritmados, a capoeira expressa a força e a habilidade dos praticantes, tornando-se um símbolo de identidade e luta (OLIVEIRA, 2017).

A influência da religião africana no sincretismo religioso brasileiro é evidente nas diversas manifestações culturais do país. Os rituais, festas e crenças trazidos pelos africanos escravizados foram incorporados à cultura nacional, resultando em uma rica diversidade religiosa. O candomblé, por exemplo, é uma das religiões afro-brasileiras mais conhecidas, que preserva tradições ancestrais e promove a conexão com os orixás. O sincretismo religioso no Brasil reflete a pluralidade cultural do país e a importância da herança africana na formação da identidade nacional (FELIPE, 2016).

A culinária afro-brasileira também desempenha um papel fundamental na gastronomia do país, contribuindo com pratos típicos que são apreciados por sua riqueza de sabores e ingredientes. O acarajé, o vatapá e o caruru são exemplos de iguarias que têm origem na culinária africana e foram adaptadas ao paladar brasileiro. Além de alimentar o corpo, a comida afro-brasileira alimenta também a alma, conectando as pessoas com suas raízes culturais e promovendo a valorização da herança negra (SILVA, 2017).

A música afro-brasileira é um elemento essencial na formação da identidade cultural do Brasil, influenciando gêneros musicais populares como o samba, o maracatu e o axé. Com ritmos vibrantes e letras que retratam as experiências do povo negro no país, a

música afro-brasileira é uma forma de expressão artística que transcende fronteiras e emociona pessoas em todo o mundo. Através das batidas dos tambores e das vozes potentes dos cantores, a música afro-brasileira celebra a diversidade cultural do Brasil e ressalta a importância da herança africana na construção da sociedade brasileira (CORREIA, 2021).

As festas populares de origem africana desempenham um papel significativo na promoção das tradições ancestrais e na valorização da cultura negra no Brasil. O Carnaval, por exemplo, é uma festa marcada pela exuberância das cores, dos ritmos e das danças que têm origem nas celebrações africanas. Já as festas de São João resgatam as tradições juninas trazidas pelos africanos escravizados, celebrando comidas típicas, músicas folclóricas e danças tradicionais. Essas festividades representam momentos de união entre diferentes comunidades e reafirmam a importância da cultura afro-brasileira na sociedade brasileira (SOUZA, 2018).

A presença da arte negra na literatura brasileira é marcante através do trabalho de autores como Machado de Assis, Lima Barreto e Conceição Evaristo, que abordam questões raciais em suas obras. Por meio da escrita poética ou ficcional, esses escritores retratam as experiências vividas pelos negros no Brasil ao longo dos séculos, denunciando as injustiças sociais e promovendo reflexões sobre identidade racial. A literatura afro-brasileira contribui para ampliar o debate sobre igualdade racial no país e para dar voz às narrativas silenciadas pela história oficial (COSTA AMÂNCIO, SANTOS JORGE, 2024).

A luta por igualdade racial no Brasil tem sido travada através das manifestações culturais afro-brasileiras ao longo da história do país. A resistência negra se manifesta não apenas nas ruas durante protestos políticos ou sociais mas também nas expressões artísticas que celebram a cultura negra em todas as suas formas. Através da capoeira combativa ou das letras engajadas do rap nacional, os artistas afrodescendentes lutam contra o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, reivindicando seus direitos à igualdade, à dignidade humana e à liberdade plena. Nesse sentido, as

manifestações culturais afro-brasileiras não são apenas formas de entretenimento ou lazer , mas sim instrumentos poderosos de transformação social ,que buscam promover mudanças significativas para construir um país mais justo ,igualitário ,e inclusivo para todos os seus cidadãos (ALMEIDA, 2022).

## Música

A música africana desempenhou um papel fundamental na formação da cultura afro-brasileira, trazendo consigo ritmos e instrumentos que foram essenciais para a construção de manifestações culturais únicas no país. A influência dos tambores africanos, por exemplo, pode ser observada em diversas expressões artísticas brasileiras, como o samba e o maracatu. Além disso, as danças africanas também contribuíram significativamente para a identidade cultural negra no Brasil, servindo tanto como forma de resistência à opressão quanto como celebração da ancestralidade e da comunidade (FONTENELE, CAVALCANTE, 2020).

Os tambores e as danças africanas se tornaram símbolos de resistência e celebração da identidade negra no Brasil, mesmo diante da violência e da opressão sofrida pelos escravizados. Por meio dessas manifestações artísticas, os afrodescendentes encontraram uma maneira de preservar suas tradições culturais e reafirmar sua identidade em um contexto hostil. As festas religiosas afro-brasileiras, por exemplo, são marcadas pela presença dos tambores e das danças tradicionais, que simbolizam a conexão com os antepassados e a força espiritual da comunidade negra (FONTENELE, CAVALCANTE, 2020).

A música afro-brasileira está presente em diversos aspectos da sociedade brasileira, demonstrando sua força e vitalidade ao longo dos séculos. Desde o Carnaval até as festas populares nas comunidades quilombolas, a influência da cultura negra pode ser vista e ouvida em todo o país. Os compositores e artistas afrodescendentes desempenharam um papel fundamental nesse processo, trazendo elementos da cultura negra para o cenário

musical nacional e contribuindo para a diversidade cultural do Brasil (JESUS, 2023).

Figuras como Cartola, Clementina de Jesus e Gilberto Gil são exemplos do impacto dos artistas afrodescendentes na música brasileira. Suas obras refletem não apenas a riqueza musical da cultura negra, mas também a resistência e a luta por reconhecimento e igualdade. Preservar e valorizar as tradições musicais afro-brasileiras é essencial para garantir que essas manifestações culturais continuem vivas e sejam reconhecidas como parte fundamental da identidade do povo brasileiro (CORREIA, 2021).

A diversidade de estilos musicais presentes na cultura afro-brasileira é impressionante, indo desde o samba tradicional até o funk carioca e o rap paulista. Essa variedade reflete a riqueza e a criatividade dessa herança cultural, que continua a se reinventar e se adaptar aos novos contextos sociais. A música afro-brasileira é uma expressão viva da diversidade étnica do Brasil, incorporando influências indígenas, europeias e africanas em um mosaico sonoro único (ALMEIDA, 2022).

Combater o racismo estrutural presente na sociedade brasileira é fundamental para valorizar e celebrar a cultura afro-brasileira em todas as suas formas. Muitas vezes invisibilizadas ou estereotipadas, as contribuições dos negros para a música do país precisam ser reconhecidas e respeitadas como parte integrante da identidade nacional. Promover a igualdade racial no campo cultural é um passo importante para construir uma sociedade mais justa e inclusiva para todos os brasileiros (MORAIS, CÔCO, 2020).

Em suma, a música africana exerceu uma influência profunda na formação da cultura afro-brasileira, trazendo consigo ritmos vibrantes, instrumentos tradicionais e danças ancestrais que se tornaram símbolos de resistência e celebração da identidade negra no Brasil. A presença marcante da música afro-brasileira em diversos aspectos da sociedade brasileira reflete não apenas sua importância histórica, mas também sua vitalidade contínua ao longo dos séculos. Valorizar essa herança cultural é essencial para

garantir que as tradições musicais afro-brasileiras permaneçam vivas e sejam reconhecidas como parte indissociável da identidade nacional (FELIPE, 2016).

## Dança

A dança é uma das principais manifestações culturais da cultura afro-brasileira, desempenhando um papel fundamental na transmissão de tradições, histórias e valores do povo negro. Por meio dos movimentos corporais, ritmos e coreografias, a dança afro-brasileira expressa a identidade e a resistência do povo africano no Brasil, mantendo viva sua herança cultural em meio às adversidades históricas. Além disso, a dança é uma forma de celebração e expressão artística que fortalece os laços comunitários e promove a inclusão social (COSTA AMÂNCIO, SANTOS JORGE, 2024).

A diversidade de estilos de dança presentes na cultura afro-brasileira reflete a riqueza e a pluralidade dessa manifestação artística. O samba, o maracatu, o frevo, o coco e o maculelê são apenas alguns exemplos dos diferentes ritmos e movimentos que compõem o universo da dança afro-brasileira. Cada estilo possui suas particularidades e significados específicos, transmitindo aspectos culturais únicos e contribuindo para a diversidade cultural do Brasil (SILVA, 2017).

A resistência negra se manifesta de forma contundente através da dança afro-brasileira, que foi utilizada como uma ferramenta de resistência à opressão e à marginalização sofridas pelo povo negro ao longo da história do país. Através da dança, os africanos escravizados encontraram uma maneira de preservar sua cultura e identidade, mesmo diante das condições desumanas em que viviam. Assim, a dança tornou-se um instrumento de empoderamento e afirmação da negritude no Brasil (OLIVEIRA, 2017).

A influência da dança afro-brasileira na formação da identidade nacional brasileira é inegável. Ao contribuir para a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva, a dança afro-brasileira promove o reconhecimento da diversidade cultural do

país e valoriza as contribuições dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira. Dessa forma, a dança se torna um elemento essencial na construção de uma narrativa histórica mais justa e representativa (SOUZA, 2018).

A preservação e valorização das manifestações de dança afro-brasileira são fundamentais para combater o racismo estrutural e promover a igualdade racial no Brasil. Ao reconhecer a importância cultural e histórica dessas expressões artísticas, é possível desconstruir estereótipos racistas e valorizar as contribuições dos povos negros para a cultura brasileira. A promoção da diversidade cultural por meio da dança afro-brasileira é um passo crucial rumo à construção de uma sociedade mais justa e igualitária (FONTENELE, CAVALCANTE, 2020).

A relação entre a dança afro-brasileira e outras expressões artísticas, como a música e as artes visuais, enriquece o cenário cultural do Brasil. A interconexão entre essas diferentes formas de expressão cria um ambiente criativo e diversificado que estimula o diálogo intercultural e promove o intercâmbio artístico entre diferentes comunidades. Dessa forma, a dança afro-brasileira se insere em um contexto mais amplo de produção cultural que valoriza as múltiplas influências culturais presentes no país (OLIVEIRA, 2017).

Os artistas e grupos dedicados à promoção da dança afro-brasileira enfrentam diversos desafios em sua atuação. A falta de incentivo governamental para projetos culturais voltados para essa manifestação artística dificulta sua divulgação e perpetuação no cenário cultural brasileiro. Além disso, o preconceito ainda presente na sociedade em relação às expressões culturais negras pode limitar as oportunidades de visibilidade e reconhecimento para os artistas envolvidos com a dança afro-brasileira. Superar esses obstáculos requer um esforço coletivo para valorizar as manifestações culturais negras como parte integrante do patrimônio cultural brasileiro (ALMEIDA, 2022).

## Considerações finais

A preservação e valorização das manifestações culturais afro-brasileiras são fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Ao reconhecer e celebrar a diversidade cultural do país, estamos contribuindo para o fortalecimento da identidade nacional e para o combate ao racismo estrutural. A cultura afro-brasileira é rica em tradições, rituais, danças, músicas e culinária que refletem a história e a resistência dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil. Portanto, é essencial promover espaços de visibilidade e valorização dessas manifestações culturais, garantindo que sejam transmitidas às futuras gerações.

A resistência negra ao longo da história do Brasil é marcada por lutas e conquistas que contribuíram significativamente para a construção da sociedade brasileira. Desde os tempos da escravidão até os dias atuais, os povos africanos e afrodescendentes têm resistido à opressão, reivindicando seus direitos e lutando por igualdade de oportunidades. É importante destacar as lideranças negras que foram cruciais nesse processo de resistência, como Zumbi dos Palmares, Luiza Mahin, Abdias do Nascimento, entre outros, que inspiram as gerações atuais a continuarem lutando por justiça social.

A influência da cultura afro-brasileira na formação da identidade nacional é inegável. Suas manifestações artísticas, religiosas e gastronômicas estão presentes em todos os aspectos da sociedade brasileira, enriquecendo-a com sua diversidade cultural. A contribuição dos povos africanos para a música popular brasileira, para as festas populares como o Carnaval e para as práticas religiosas como o candomblé e a umbanda são exemplos claros dessa influência. Reconhecer essa herança cultural é essencial para promover o respeito à diversidade e combater o racismo.

Os desafios enfrentados pela comunidade afro-brasileira na atualidade são muitos, incluindo o racismo estrutural presente em diversas esferas da sociedade. A falta de representatividade nos

espaços de poder também é um obstáculo que precisa ser superado para garantir a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos brasileiros. É urgente promover políticas públicas que combatam o preconceito racial e garantam a inclusão social dos afrodescendentes, criando oportunidades equitativas para todos.

A importância da educação antirracista não pode ser subestimada na desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação à cultura afro-brasileira. É fundamental que as escolas incorporem conteúdos sobre a história e as contribuições dos povos africanos no currículo escolar, promovendo uma reflexão crítica sobre as desigualdades raciais existentes no país. Além disso, é necessário capacitar os professores para abordarem esses temas de forma sensível e respeitosa, incentivando o diálogo intercultural nas salas de aula.

As políticas públicas voltadas para promover a igualdade racial são essenciais para garantir os direitos dos afrodescendentes no Brasil. Medidas como cotas raciais em universidades e concursos públicos, campanhas de conscientização sobre o racismo e incentivo à representatividade negra nos meios de comunicação são passos importantes nessa direção. No entanto, é preciso ir além das políticas afirmativas e investir em programas de capacitação profissional, acesso à saúde pública de qualidade e segurança para toda a população afrodescendente.

A urgência de reconhecer e valorizar as contribuições da cultura afro-brasileira para a construção de uma sociedade mais justa e democrática não pode ser adiada. É imperativo que governantes, instituições públicas e privadas se comprometam com a promoção da igualdade racial em todas as esferas da sociedade. A diversidade cultural do Brasil é um patrimônio inestimável que deve ser protegido e celebrado por todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua origem étnica ou racial. Somente assim poderemos construir um país verdadeiramente inclusivo onde todos tenham oportunidades iguais de desenvolvimento pessoal e profissional.

## Referências

ALMEIDA, A. G. A. de. A importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para os avanços da legislação brasileira no enfrentamento ao. *Revista de Humanidades, Ciências e Educação*, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4721>. Acesso em: 10 jan. 2025.

COSTA AMÂNCIO, I. M.; SANTOS JORGE, M. L. Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. 1. ed. Disponível em: <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=Q0MgEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1964&dq=A+IMPORT%C3%A2NCIA+DA+CULTURA+AFRO-BRASILEIRA+:+manifesta%C3%A7%C3%B5es+culturais,+e+resist%C3%A2ncia+negra+na+hist%C3%B3ria+do+Brasil.+na+Mestrado+em+Ci%C3%A2ncias+da+educa%C3%A7%C3%A3o&ots=0Iw4sc4inT&sig=gxn6hkQISwUe6kA1FPoK4r73-H0>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DEYVIS DA SILVA CORREIA, N. A cultura afro-brasileira em trabalhos de etnomatemática: uma revisão sistemática de pesquisas acadêmicas nacionais. *Educação*, 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=15165388&AN=149951224&h=TIrm6L6QAj5gT%2FfoVTymFGsjj10Lue%2FL5%2BPOF62cNxu%2F2RWJF1%2Fm6edScGfAgBvbdasqUeWfh%2Byhr9E%2FxTEjDA%3D%3D&crl=c>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FELIPE, D. Representações de docentes de história sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica. *História & Ensino*, 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index/histensino/article/view/22485>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FONTENELE, Z. V.; CAVALCANTE, M. P. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Educação e Pesquisa*, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FvVRWqm6VPnjPdQZH53qMdc/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

JESUS, A. F. A capoeira como fonte de saber e ensino da história e cultura afro-brasileira na escola. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/5037>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MORAIS, É. R. V. de; CÔCO, D. História e cultura afro-brasileira, cidade e educação: diálogos possíveis. Disponível em: <https://gepech.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/08/ebookprofletrasifis-2.pdf#page=180>. Acesso em: 10 jan. 2025.

OLIVEIRA, JR. A identidade cultural afro-brasileira nas aulas de Educação Física: uma análise do componente curricular Manifestações Culturais da Universidade do Estado da. Disponível em: <https://saberaberto.homologacao.uneb.br/handle/20.500.11896/840>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, J. P. Capoeira e o ensino de história: currículo, livro didático e a discussão sobre o valor dessa manifestação cultural no espaço escolar. In: XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2017. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502726270\\_ARQUIVO\\_TextoXXIXSNH\\_JeffersonPereira.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502726270_ARQUIVO_TextoXXIXSNH_JeffersonPereira.pdf). Acesso em: 10 jan. 2025.

SOUZA, A. P. A prática da capoeira como componente da cultura afro-brasileira no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/pc4upc3v35hgrmlcrqpslhhfo4/access/wayback/https://epf.unesp.br/pepe/index.php/pepe/article/download/32/16/>. Acesso em: 10 jan. 2025.



## CAPÍTULO 05

### **A relação entre a saúde mental dos professores e a qualidade do ensino: desafios e perspectivas**

*Luanna Bianca C. Guedes*

*Priscila Souza da Costa*

#### **Introdução**

A saúde mental tem se tornado um tema de crescente relevância no campo educacional, especialmente diante dos desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade. O ambiente escolar, marcado por intensas demandas, cobranças e transformações, tem impacto direto na qualidade de vida dos docentes, refletindo diretamente na qualidade do ensino. O equilíbrio emocional e psicológico dos professores é um fator determinante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, bem como para a construção de um ambiente escolar saudável e acolhedor. O equilíbrio emocional refere-se à capacidade de manejar de maneira saudável as emoções, os pensamentos e os comportamentos, mantendo-se resiliente mesmo diante de desafios. (Santos, et al, 2024, p, 12).

Nos últimos anos, estudos apontam um aumento significativo nos índices de estresse, ansiedade e depressão entre os profissionais da educação, evidenciando como as condições de trabalho, a sobrecarga de atividades e a falta de suporte institucional afetam o bem-estar mental. Essa realidade não apenas compromete a saúde do professor, mas também influencia na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, afetando o desempenho dos alunos e o clima escolar.

Estudos mostram que o número de pessoas diagnosticadas no mundo com estresse, ansiedade e depressão tem aumentado ao longo do tempo. Porém, alguns estudos sugerem uma maior vulnerabilidade para o estabelecimento

de transtornos psiquiátricos durante a transição da adolescência para a fase adulta (Mota, 2016, apud, Machado, 2024, s/p).

Diante desse cenário, torna-se imprescindível investigar a relação entre a saúde mental dos docentes e a qualidade do ensino, identificando os principais desafios enfrentados pela categoria e as possíveis estratégias para a promoção do bem-estar emocional. O presente estudo tem como objetivo analisar como as condições emocionais dos docentes impactam no exercício da profissão, além de propor perspectivas que contribuam para a melhoria da saúde mental no contexto educacional, visando uma prática pedagógica mais humanizada e eficiente.

## Metodologia

A metodologia adotada para o presente estudo consiste em uma pesquisa de caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2008) é baseada fundamentada na análise de publicações científicas, livros, artigos e documentos que abordam a relação entre a saúde mental dos professores e a qualidade do ensino. Essa abordagem se justifica pela necessidade de compreender, a partir da literatura existente, como as condições emocionais e psicológicas dos docentes impactam na prática pedagógica e, conseqüentemente, nos processos de ensino-aprendizagem.

A coleta de dados foi realizada por meio da busca em bases de dados acadêmicas, como Google Acadêmico, Scielo, PubMed, CAPES Periódicos, entre outras, utilizando palavras-chave como "saúde mental dos professores", "burnout docente", "qualidade do ensino" e "bem-estar docente". Os critérios de inclusão dos materiais selecionados envolveram publicações dos últimos dez anos, com abordagem direta sobre o tema, em língua portuguesa, inglesa ou espanhola, privilegiando estudos que apresentassem resultados empíricos ou revisões sistemáticas sobre o objeto de estudo.

Dessa forma, cabe ao pesquisador estabelecer uma estratégia de pesquisa bibliográfica que tanto facilite a identificação dos principais trabalhos em meio a uma quantidade grande de possibilidades que permeiam a produção científica mundial, como garanta a capacidade de estabelecer as fronteiras do conhecimento advindo dos achados científicos. Para tanto, o uso de uma metodologia de avaliação por meio de um estudo bibliométrico pode ajudar a equacionar esses dilemas. (Filho, 2014, s/p).

A análise dos materiais coletados foi realizada por meio da leitura crítica e reflexiva, buscando identificar as principais problemáticas enfrentadas pelos professores em relação à saúde mental, bem como os fatores que contribuem para o desgaste emocional e suas implicações na qualidade do ensino. Além disso, foram analisadas as perspectivas e propostas para a promoção da saúde mental no ambiente escolar, destacando políticas públicas, estratégias institucionais e ações individuais voltadas para o bem-estar docente.

A escolha da metodologia bibliográfica se fundamenta na possibilidade de reunir e sintetizar diferentes abordagens e resultados encontrados na literatura, contribuindo para uma compreensão mais ampla e aprofundada da temática. Dessa forma, a pesquisa pretende oferecer subsídios teóricos que possam embasar futuras discussões e intervenções no campo da saúde mental dos professores e suas relações com a qualidade do ensino.

## **A saúde mental dos professores**

A saúde mental dos professores tem sido um tema de crescente relevância no campo científico, especialmente diante dos desafios enfrentados no ambiente educacional contemporâneo. A profissão docente exige não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais para lidar com a diversidade de estudantes e com as demandas institucionais. Essa sobrecarga de responsabilidades pode impactar diretamente o bem-estar psicológico dos profissionais da educação, tornando essencial a

compreensão dos fatores que influenciam sua saúde mental. Para (Viergas, 2022, s/p):

Por abranger diversos elementos objetivos e subjetivos, o conceito de carga de trabalho é de difícil definição, aparecendo na teoria frequentemente associado à sobrecarga. Seligmann-Silva (1994) conceitua carga de trabalho como o “conjunto de esforços empreendidos para atender as exigências das tarefas, incluindo esforços físicos, cognitivos e emocionais”. Já para Lima (2010, p. 2), a carga de trabalho é “uma complexa função de: duração da atividade, ritmo e intensidade do esforço, tipo de tarefa, estratégias de regulação [...], ciclos e pausas” e que se relaciona a um desgaste maior ou menor do trabalhador.

Os docentes estão frequentemente expostos a condições de trabalho que favorecem o surgimento de estresse, ansiedade e outros transtornos mentais. A pressão por resultados acadêmicos, a falta de recursos adequados, o excesso de burocracia e a violência no espaço escolar são algumas das variáveis que contribuem para o desgaste emocional. Além disso, a precarização do trabalho docente, com contratos temporários, baixos salários e instabilidade profissional, acentua a vulnerabilidade psicológica dessa categoria. A sobrecarga de tarefas administrativas e a necessidade de atualização constante em meio às rápidas mudanças tecnológicas também são aspectos que aumentam a tensão mental desses profissionais. Para (Viergas, 2022, s/p):

A intensificação derivada dessas mudanças, ao exigir das professoras enorme esforço físico e psíquico, expõe as docentes a problemas de saúde. Analisando resultados de pesquisas no âmbito da Análise Coletiva do Trabalho com foco nos efeitos do trabalho docente, Ferreira (2019, p. 6) destaca a ênfase em relatos de “sintomas de mal-estar e de sofrimento mental, ou mesmo de distúrbios psicológicos (referidos pelos professores como nervosismo, estresse, ansiedade, angústia, depressão, medo, esgotamento mental, loucura) [...] relacionados a sentimentos de frustração, culpa, desânimo, baixa autoestima e/ou excesso de trabalho”. O acúmulo de constrangimentos e exigências constantes no decorrer da carreira profissional, a longo prazo provocam desgaste (CAU-BAREILLE, 2014) e envelhecimento precoce.

Sendo assim é pertinente abordar sobre o papel das relações interpessoais na saúde mental dos professores. Os conflitos com estudantes, pais e colegas de trabalho podem gerar sentimento de frustração e isolamento. A ausência de um suporte institucional adequado, como serviços de acompanhamento psicológico e programas de desenvolvimento profissional, agrava essa situação. Estudos apontam que a falta de reconhecimento pelo trabalho realizado e a escassa valorização social da profissão também têm efeitos negativos sobre a autoestima e a motivação dos docentes.

(BRIGGS, 2002, Andrade, 2017, p, 11.) define autoestima como a maneira pela qual um indivíduo se sente em relação a si mesmo, não se constituindo uma pretensão ostensiva, na medida em que há cultivo do autorrespeito e valor de si mesmo. Em suma, a autoestima se constitui em um juízo de valor expresso por meio de atitudes em face de si mesmo, sendo uma experiência subjetiva evidenciada aos outros através de relatos verbais e expressões públicas de comportamentos (COOPERSMITH, 1967; DEFFENDI; SCHELINI, 2014, Andrade, 2017, p, 11). A autoestima se faz relevante na educação, pois influencia a forma como o indivíduo estabelece suas metas e projeta suas expectativas para o futuro (BEDNAR; PETERSON, 1995, apud, Andrade, 2017, p, 11).

A pandemia de COVID-19 trouxe novos desafios para a saúde mental dos professores, intensificando a necessidade de adaptação a novas metodologias de ensino remoto e híbrido. A incerteza sobre o futuro, o aumento da carga horária de trabalho e a dificuldade em equilibrar a vida profissional e pessoal intensificaram os sintomas de ansiedade, depressão. Esse cenário evidenciou a importância da criação de políticas públicas voltadas para o cuidado da saúde mental dos profissionais da educação, bem como a implementação de estratégias preventivas e de promoção do bem-estar. Segundo (Araujo, et al, 2019, apud, Lima, 2020, s/p):

Mesmo pouco antes das novas demandas causadas pela COVID-19, os problemas apresentados por docentes eram majoritariamente sofrimento psíquico, transtornos mentais, distúrbios osteomusculares e da voz. Visto que a saúde mental dos docentes é pauta de importância antes e durante a pandemia, o adoecer passa a ser consequências dessa cobrança excessiva.

Logo procuramos estudar os impactos na saúde mental dos docentes, destacando alguns transtornos, e assim destacar a importância de promover formas de cuidados com a saúde mental desses profissionais no ambiente de trabalho.

Desta forma a construção de um espaço escolar saudável passa pela valorização do educador como agente fundamental no processo educativo. É imprescindível que as instituições educacionais adotem medidas de apoio psicológico, promovam a capacitação para a gestão emocional e fomentem a cultura de diálogo e cooperação. A articulação entre diretores, comunidade escolar e políticas públicas pode contribuir para a construção de uma rede de suporte que favoreça a saúde mental dos docentes. É fundamental a valorização dos professores, para que as instituições de ensino possam cumprir o papel de formação de cidadãos para um futuro melhor, em uma sociedade mais justa, responsável e ética. (Rodrigues, 2018, s/p). Investir no cuidado emocional dos profissionais da educação é um passo crucial para garantir a qualidade do ensino e a sustentabilidade do sistema educacional como um todo.

### Qualidade do ensino: desafios e perspectivas

A saúde mental dos professores tem se tornado um tema de crescente relevância no contexto educacional contemporâneo, especialmente diante das mudanças e desafios impostos pelas novas dinâmicas de ensino e aprendizagem. Os educadores desempenham um papel fundamental na formação intelectual e social dos alunos, contudo, o impacto das pressões laborais sobre sua saúde psicológica tem gerado preocupações quanto ao bem-estar e à qualidade do trabalho realizado. Sendo assim:

(Dejours, 1987, apud Souza, 2018, s/p) aponta que a organização do trabalho compreende o conteúdo da tarefa, a divisão do trabalho, a estrutura hierárquica, as relações de poder e políticas nas organizações e as divisões da responsabilidade. Segundo o autor, os elementos que compõem a

organização do trabalho têm impacto mais imediato sobre o psiquismo do indivíduo, afetando, portanto, sua saúde mental.

O cotidiano dos docentes é marcado por uma série de exigências que vão além da sala de aula, como o planejamento de atividades, a correção de avaliações, a participação em reuniões pedagógicas e o acompanhamento das necessidades individuais dos alunos. Esse acúmulo de tarefas, aliado às demandas emocionais e às dificuldades na relação com estudantes, famílias e gestores escolares, pode desencadear sintomas de estresse, ansiedade e, em casos mais graves, depressão. Além disso, as condições precárias de trabalho, a falta de recursos didáticos, a carga horária excessiva e a remuneração inadequada contribuem para o desgaste físico e mental dos profissionais da educação.

O professor do nível básico de ensino possui papel significativo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças e adolescentes, uma vez que a fase da escolarização é fundamental na constituição psicológica destes, é também o principal mediador do aluno ante a educação formal. Considerando-se a relevância do papel social dos professores, entende-se o impacto que o adoecimento docente acarreta não somente ao trabalhador, mas também à escola e a sociedade como um todo (Tardif, 2005,apud, Nascimento. 2020, p, 25).

Um dos principais desafios enfrentados pelos docentes em relação à saúde mental é a dificuldade em estabelecer um equilíbrio entre as demandas profissionais e a vida pessoal. O constante acúmulo de responsabilidades pode gerar uma sensação de sobrecarga e exaustão, o que afeta não apenas o desempenho pedagógico, mas também a qualidade das interações com os alunos. A falta de suporte institucional e de políticas públicas voltadas para o cuidado da saúde mental agrava ainda mais essa situação, deixando muitos profissionais desamparados. (Lima, 2023, p, 35):

Quando não priorizamos o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, podemos experimentar níveis elevados de estresse e exaustão, o que pode levar ao

esgotamento e problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão. Além disso, a falta de tempo para cuidar de nós mesmos pode afetar nossos relacionamentos pessoais, levando a sentimentos de isolamento e desgaste.

É pertinente abordar a necessidade de adaptação às novas tecnologias e metodologias de ensino. A pandemia da COVID-19 acelerou a implementação do ensino remoto e híbrido, exigindo dos docentes a aquisição de novas competências digitais em um curto período de tempo. Essa transição abrupta gerou insegurança e ansiedade em muitos profissionais, que precisaram lidar com a pressão de garantir a continuidade do aprendizado em um contexto de incertezas. A ausência de formação adequada e o isolamento social também contribuíram para o aumento dos níveis de estresse e esgotamento emocional. Desta forma (Lima, 2023, p, 40) em seus achados apresenta ideias para aprender a gerenciar o estresse sendo:

Identificar os gatilhos do estresse e encontrar maneiras saudáveis de lidar com eles é fundamental. Podemos adotar técnicas de respiração, como a respiração profunda e consciente, que nos ajuda a relaxar e a equilibrar o nosso estado emocional. Além disso, é necessário estabelecer limites claros entre o trabalho e a vida pessoal. Saber dizer "não" quando necessário e estabelecer momentos de descanso e lazer são atitudes importantes para evitar o esgotamento físico e mental.

Apesar dos desafios, algumas perspectivas apontam para a possibilidade de melhorias na saúde mental dos docentes. A implementação de programas de apoio psicológico e de promoção do bem-estar nas instituições de ensino pode oferecer um suporte fundamental para os profissionais que enfrentam dificuldades emocionais. Além disso, a valorização do trabalho docente, por meio de políticas de remuneração justa, melhores condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento profissional, pode contribuir para a construção de um ambiente mais saudável e motivador.

Senso assim a valorização docente e às condições de trabalho, no âmbito dos sistemas de ensino, ressalta-se a importância dos planos de carreira por pressupor a inserção na profissão via concurso público de provas e títulos, definir a remuneração com base no piso salarial profissional e estimular o crescimento profissional por meio da formação continuada e da avaliação do desempenho docente. (Gomes, 2019, s/p).

A formação continuada também se apresenta como uma perspectiva promissora para o fortalecimento da saúde mental dos docentes. Cursos e workshops sobre gestão do tempo, inteligência emocional e estratégias de autocuidado podem ajudar os professores a desenvolver habilidades para lidar com o estresse e a manter um equilíbrio entre a vida profissional e pessoal. A criação de redes de apoio entre os próprios docentes, com espaços para a troca de experiências e o compartilhamento de dificuldades, pode fomentar um sentimento de pertencimento e solidariedade, diminuindo a sensação de isolamento.

Segundo (Brito e Koller ,1999, apud, Yuni, 2015, s/p) rede de apoio social é um "conjunto de sistemas e de pessoas significativas, que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo". O componente afetivo foi acrescido a este conceito, em função do incontestável e reconhecido valor do vínculo de afeto para a constituição e manutenção do apoio e proteção (BRITO; KOLLER, 1999; TAYLOR, 2002, apud, Yuni, 2015, s/p).

Dessa forma, a saúde mental dos profissionais da educação é um tema que exige atenção e ações concretas por parte das instituições de ensino e dos gestores públicos. A promoção do bem estar psicológico dos professores não apenas melhora a qualidade de vida dos profissionais, mas também impacta positivamente o processo de ensino e aprendizagem, criando um espaço escolar mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos discentes. A construção de uma cultura institucional que valorize e cuide da saúde mental dos docentes é, portanto, um passo fundamental para a construção de uma educação mais humanizada e eficiente

## Considerações finais

A relação entre a saúde mental dos professores e a qualidade do ensino evidencia a importância de um olhar mais atento para as condições emocionais e psicológicas dos profissionais da educação. Os desafios enfrentados pelos professores, como a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento, a precarização das condições laborais e as dificuldades nas relações interpessoais, afetam diretamente não apenas o bem-estar individual, mas também o desempenho na prática pedagógica. A qualidade do ensino está intrinsecamente ligada ao equilíbrio emocional do regente, visto que profissionais saudáveis tendem a apresentar maior motivação, criatividade e capacidade de mediação no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, é imprescindível que políticas públicas e estratégias institucionais sejam implementadas, visando a promoção da saúde mental no espaço escolar. Programas de apoio psicológico, redução da carga de trabalho excessiva, formação continuada e criação de espaços de diálogo e acolhimento são algumas das ações que podem contribuir para o fortalecimento emocional dos educadores. Além disso, a valorização da profissão docente por meio de melhores condições de trabalho e reconhecimento social também se apresenta como uma perspectiva necessária para o enfrentamento dos desafios identificados.

Conclui-se, portanto, que investir na saúde mental dos professores não apenas beneficia o indivíduo, mas também promove uma educação mais humanizada, inclusiva e de qualidade, consolidando a escola como um espaço de desenvolvimento integral para toda a comunidade escolar. Assim, torna-se fundamental ampliar o debate sobre o tema e promover ações efetivas para garantir o bem-estar dos educadores como parte essencial para a construção de um sistema educacional mais justo e eficiente.

## Referência

ANDRADE, D. C. M.; CASTELANO, K. L. A influência da autoestima no desempenho escolar. 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28211/1/2017\\_art\\_dcmen\\_desklcastelano.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28211/1/2017_art_dcmen_desklcastelano.pdf). Acesso em: 28 fev. 2025.

FILHO, A. B. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. *Gestão & Produção*, v. 21, n. 3, p. 577–594, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/9BprB4MFDXfpSJqkL4HdJcQ/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. S. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 100, n. 255, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NfjgYksvFCrtdpJhkmTtRjb/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2025.

LIMA, R. R. Os impactos da pandemia na saúde mental de docentes brasileiros. 2022. Disponível em: <https://uniateneu.edu.br/wp-content/uploads/2022/10/OS-IMPACTOS-DA-PANDEMIA-NA-SAUDE-MENTAL-DE-DOCENTES-BRASILEIROS.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

LIMA, R. R. A importância do equilíbrio entre trabalho e vida pessoal para a saúde mental. Disponível em: <https://compa.replanodesaude.com.br/empresarial/saude-mental/equilibrio-trabalho-vida-pessoal-saude-mental/>. Acesso em: 1 mar. 2025.

MACHADO, B. F. et al. Estresse, ansiedade, depressão e inflexibilidade psicológica em estudantes universitários de graduação e pós-graduação. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 23, n. 2, 2021. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812021000200020](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812021000200020). Acesso em: 7 mar. 2025.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da educação básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. *Revista Educação*

*Pública*, v. 20, n. 36, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>. Acesso em: 28 fev. 2025.

RODRIGUES, A. M. Saúde mental e trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, v. 23, n. 3, 2018. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2018000300004](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000300004). Acesso em: 28 fev. 2025.

SANTOS, F. A. Equilíbrio emocional no ambiente escolar: uma abordagem para a saúde mental dos professores. 2024. file:///C:/Users/mateu/Downloads/TRABALHO\_COMPLETO\_EV200\_MD1\_ID8011\_TB8448\_27102024225328.pdf]. Acesso em: 7 mar. 2025.

SOUZA, J. P. Adoecimento mental e o trabalho do professor: um estudo de caso na rede pública de ensino. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 2, p. 191–199, 2018. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172018000200001](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172018000200001). Acesso em: 1 mar. 2025.

VIEGAS, A. C. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e0248244193, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244193>. Acesso em: 28 fev. 2025.

YUNI, M. T. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 14, n. 3, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2014000300009>. Acesso em: 6 mar. 2025.

## CAPÍTULO 06

### **Práticas pedagógicas de consciência fonológica na educação infantil: estratégias e desafios para a formação de pré-habilidades de leitura**

*Andréia Silva de Miranda*

#### **Introdução**

A consciência fonológica é uma habilidade essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, constituindo-se como uma base sólida para a alfabetização. Guaresi, Andrade e Do Espírito Santo (2024) afirmam que a consciência fonológica, ao permitir que a criança perceba e manipule os sons da língua, é um dos principais preditores de sucesso escolar, ajudando a evitar possíveis atrasos no aprendizado. Assim, práticas pedagógicas que promovam essa habilidade são fundamentais na educação infantil, proporcionando às crianças as competências iniciais necessárias para a aquisição da linguagem escrita de forma mais fluida e eficiente.

No contexto educacional, uma abordagem lúdica para o ensino da consciência fonológica se mostra especialmente eficaz, pois respeita as características do desenvolvimento infantil e facilita o aprendizado. Da Cruz e Kawakami (2024) defendem que a ludicidade e a musicalização, ao promoverem um ambiente envolvente e estimulante, ajudam a criança a explorar os sons da língua de maneira divertida, reforçando habilidades como a rima e a segmentação fonêmica. Tais atividades contribuem para que o processo de aprendizagem seja natural e significativo, favorecendo a retenção das habilidades fonológicas.

Além disso, o uso de estratégias metacognitivas na promoção da consciência fonológica tem se mostrado uma prática eficaz entre educadores. De Oliveira Martins e Maciel (2024) discutem como

essas estratégias incentivam as crianças a refletirem sobre os próprios processos de pensamento em relação aos sons da língua. Essa reflexão consciente permite que as crianças desenvolvam maior autonomia e habilidade para identificar e manipular os sons, o que é essencial para o avanço nas fases iniciais da leitura e escrita.

Outro aspecto importante a ser considerado é a integração entre alfabetização e letramento, que envolve a construção de um entendimento contextual e significativo da linguagem. Da Silva e Amorim (2024) destacam que, ao incorporar práticas de consciência fonológica no processo de letramento, os educadores facilitam o desenvolvimento da habilidade de leitura, tornando-a não apenas técnica, mas também compreensiva. Isso implica que, além de aprender a ler, a criança também passa a compreender o uso social e cultural da linguagem, o que é fundamental para uma formação completa.

Portanto, a promoção da consciência fonológica na educação infantil é uma estratégia indispensável para o sucesso na alfabetização, combinando atividades lúdicas, estratégias metacognitivas e a integração com o letramento. A partir dessas abordagens, as práticas pedagógicas conseguem preparar as crianças para uma alfabetização plena e inclusiva, que respeita suas características individuais e fomenta o prazer pelo aprendizado.

## Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com o objetivo de analisar estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica na educação infantil.

A coleta de dados foi realizada por meio de revisão bibliográfica e análise documental, considerando artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que abordam a relação entre consciência fonológica e alfabetização. A seleção das fontes seguiu critérios de relevância para o campo da educação

infantil, pertinência ao tema investigado e publicação em periódicos e eventos acadêmicos reconhecidos.

A análise documental concentrou-se em três eixos principais: estratégias lúdicas no ensino da consciência fonológica, investigando o uso de jogos, músicas, rimas e brincadeiras; desafios na implementação dessas práticas, considerando fatores como formação docente, materiais pedagógicos e limitações temporais na rotina escolar; e parceria entre família e escola, refletindo sobre a participação dos responsáveis no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme a abordagem de Bardin (2011), possibilitando a categorização das informações e a identificação de padrões e tendências nos estudos selecionados. A análise foi conduzida de forma sistemática, permitindo uma interpretação aprofundada das estratégias pedagógicas e de seus impactos no desenvolvimento da consciência fonológica.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a ausência de coleta de dados empíricos, como entrevistas ou observações diretas, o que restringe a compreensão de aspectos práticos da implementação das estratégias analisadas. Sugere-se que pesquisas futuras realizem investigações empíricas para complementar os achados deste estudo e aprofundar a análise sobre a aplicabilidade das práticas pedagógicas na realidade escolar.

## **A Importância da Consciência Fonológica na Alfabetização Infantil**

A consciência fonológica é considerada uma habilidade preditiva para o sucesso na alfabetização, pois permite à criança identificar e manipular os sons da linguagem oral, facilitando o reconhecimento das letras e a formação de palavras (Dos Santos & Guaresi, 2024). Estudos recentes indicam que crianças com habilidades fonológicas bem desenvolvidas tendem a apresentar maior facilidade para aprender a ler e a escrever, uma vez que essa

habilidade serve como base para a compreensão do sistema alfabético (Dias, 2024). Dessa forma, o desenvolvimento da consciência fonológica torna-se essencial no início da escolaridade.

A capacidade de segmentar palavras em sons individuais, reconhecer rimas e aliterações e manipular fonemas está diretamente associada ao progresso em leitura e escrita. De acordo com Guaresi et al. (2024), essas sub-habilidades são fundamentais para a alfabetização, pois ajudam as crianças a estabelecer uma relação entre o som e o símbolo gráfico, facilitando a leitura fluente. A ausência dessas habilidades pode levar a dificuldades de aprendizagem, destacando a necessidade de práticas pedagógicas focadas no desenvolvimento fonológico desde a educação infantil.

Segundo Da Silva e Amorim (2024), a introdução de atividades fonológicas na educação infantil permite que as crianças construam uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Elas afirmam que o ensino da consciência fonológica na educação infantil deve ocorrer de forma lúdica e adaptada à idade das crianças, respeitando o ritmo de cada uma. Essa abordagem garante que o aprendizado ocorra de maneira natural e significativa, sem pressões indevidas.

Além disso, Gregório (2024) argumenta que, ao desenvolver a consciência fonológica, a criança começa a compreender a estrutura das palavras e o funcionamento do sistema alfabético, elementos essenciais para o processo de alfabetização. Para o autor, o estímulo à consciência fonológica possibilita que as crianças avancem nas etapas iniciais da alfabetização com maior segurança e autonomia. Dessa forma, o desenvolvimento dessa habilidade na educação infantil contribui para uma transição mais fluida para a alfabetização formal.

A partir desse contexto, fica claro que a consciência fonológica desempenha um papel central na alfabetização e deve ser incentivada por meio de práticas pedagógicas adequadas na educação infantil. Os estudos apontam que, sem essa base, a criança pode enfrentar dificuldades ao iniciar o processo de leitura e escrita, o que reforça a importância de atividades que promovam

essa habilidade desde cedo (Dos Santos & Guaresi, 2024; Dias, 2024; Da Silva & Amorim, 2024).

## Estratégias Lúdicas para o Desenvolvimento da Consciência Fonológica

As estratégias lúdicas para o ensino da consciência fonológica na educação infantil são essenciais, pois respeitam o desenvolvimento infantil e tornam o aprendizado mais envolvente. Da Cruz e Kawakami (2024) destacam que a ludicidade, aliada à musicalização, é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento fonológico, pois facilita o reconhecimento de sons e rimas de forma prazerosa. Eles apontam que a música e os jogos rítmicos são formas eficazes de introduzir as crianças ao universo dos sons, ajudando-as a identificar e segmentar fonemas.

Dias (2024) também reforça a importância das atividades lúdicas para a promoção da consciência fonológica, especialmente ao trabalhar com textos da tradição oral. Segundo a autora, as narrativas populares, como cantigas e parlendas, oferecem às crianças uma oportunidade de explorar a sonoridade da língua de forma natural, possibilitando o reconhecimento de rimas e aliterações. Essa estratégia permite que as crianças experimentem a língua de maneira culturalmente rica e diversificada, facilitando a internalização dos sons.

Além disso, Oliveira Martins e Maciel (2024) destacam o uso de estratégias metacognitivas, que incentivam as crianças a refletirem sobre os sons das palavras, aumentando sua consciência fonológica. Segundo as autoras, atividades que incentivam a criança a pensar sobre os sons que compõem as palavras, como jogos de segmentação fonêmica e aliteração, são eficazes para promover a consciência fonológica. Essas práticas, quando realizadas de forma lúdica, contribuem para que a criança desenvolva habilidades que a ajudarão no processo de alfabetização.

Os jogos de rima, memória sonora e identificação de fonemas são outras estratégias lúdicas frequentemente mencionadas como eficazes para o ensino da consciência fonológica (Guaresi & Andrade, 2024). Essas atividades ajudam a criança a associar os sons às letras e palavras, facilitando a transição para o ensino formal da leitura e escrita. Além disso, o envolvimento das crianças em jogos de palavras promove uma interação social que fortalece o aprendizado de maneira colaborativa.

Por fim, a ludicidade no ensino da consciência fonológica é fundamental, pois transforma o aprendizado em uma experiência divertida e significativa, respeitando a infância e proporcionando uma base sólida para a alfabetização. A utilização de jogos e atividades interativas permite que a criança aprenda no seu próprio ritmo, promovendo um desenvolvimento fonológico eficaz e duradouro (Da Cruz & Kawakami, 2024; Dias, 2024; Oliveira Martins & Maciel, 2024).

## **Desafios na Implementação das Práticas de Consciência Fonológica**

Embora o ensino da consciência fonológica seja reconhecido como essencial, sua implementação nas escolas enfrenta diversos desafios. Pereira (2024) afirma que um dos principais obstáculos é a falta de formação adequada dos professores, que muitas vezes não recebem capacitação suficiente sobre as estratégias mais eficazes para desenvolver essa habilidade. Essa lacuna na formação docente limita as possibilidades de intervenção e prejudica o desenvolvimento fonológico das crianças, destacando a necessidade de programas de capacitação continuada.

Oliveira et al. (2024) também apontam a carência de recursos didáticos como um desafio significativo. Em muitas escolas, os professores precisam criar seus próprios materiais para ensinar consciência fonológica, o que demanda tempo e criatividade. A falta de acesso a materiais pedagógicos específicos, como jogos e livros voltados para o desenvolvimento fonológico, dificulta a

aplicação de práticas pedagógicas adequadas e limita o alcance das atividades propostas em sala de aula.

Outro desafio importante, conforme discutido por Dos Santos e Guaresi (2024), é a resistência de algumas famílias que não compreendem a importância do ensino da consciência fonológica na educação infantil. Muitos pais não têm familiaridade com essa abordagem e, por isso, podem não apoiar as práticas pedagógicas propostas pela escola. Esse cenário reforça a importância de iniciativas que envolvam a família no processo educacional, promovendo a compreensão do papel da consciência fonológica na alfabetização.

Além disso, Dias (2024) destaca que a falta de tempo dentro da carga horária escolar também é um desafio para a implementação das práticas fonológicas. O currículo da educação infantil é frequentemente sobrecarregado, e muitos professores enfrentam dificuldades para encaixar atividades focadas no desenvolvimento fonológico. Essa realidade aponta para a necessidade de reorganização curricular, permitindo que as práticas fonológicas sejam integradas de maneira mais sistemática e contínua.

Assim, a implementação do ensino da consciência fonológica na educação infantil exige uma superação de obstáculos institucionais, pedagógicos e familiares. Com formação adequada, recursos suficientes e uma abordagem colaborativa com as famílias, os desafios podem ser superados, possibilitando o desenvolvimento de práticas fonológicas mais efetivas e acessíveis a todas as crianças (Pereira, 2024; Oliveira et al., 2024; Dos Santos & Guaresi, 2024).

## **A Parceria Família-Escola no Desenvolvimento da Consciência Fonológica**

A parceria entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica, pois o ambiente familiar pode complementar e reforçar as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula. De Souza e Schander (2024) afirmam que

o envolvimento dos pais nas atividades de leitura e brincadeiras sonoras fortalece o aprendizado das crianças, ampliando as oportunidades de desenvolvimento fonológico. Quando as crianças têm contato com práticas fonológicas em casa, elas tendem a consolidar o que aprendem na escola de forma mais eficaz.

Da Silva e Amorim (2024) destacam que, ao promoverem atividades simples, como leitura em voz alta, os pais estimulam a percepção dos sons e a estrutura das palavras. A participação da família nesse processo é essencial para criar um ambiente de aprendizado que transcende o contexto escolar e que reforça o desenvolvimento fonológico. Dessa forma, a consciência fonológica é promovida de maneira mais integrada e contínua, beneficiando o processo de alfabetização.

Dias (2024) enfatiza que as escolas devem promover orientações e workshops para as famílias, esclarecendo a importância das atividades fonológicas e ensinando práticas que podem ser aplicadas em casa. Essa estratégia fortalece a parceria família-escola e oferece aos pais um papel ativo no desenvolvimento educacional dos filhos. Com o apoio das famílias, as práticas fonológicas têm um alcance maior e se tornam parte da rotina diária das crianças.

Além disso, a interação entre escola e família contribui para a criação de um ambiente positivo e de apoio ao aprendizado. Pereira (2024) argumenta que, quando as crianças percebem o envolvimento dos pais em suas atividades escolares, elas se sentem mais motivadas e confiantes em relação ao aprendizado. Esse suporte familiar reforça a importância da educação e cria um ciclo de incentivo e valorização do conhecimento.

Assim, a colaboração entre família e escola é crucial para o sucesso das práticas de consciência fonológica na educação infantil. Quando há um esforço conjunto, as crianças experimentam um desenvolvimento mais robusto e se beneficiam de uma aprendizagem integrada, que une o ambiente escolar e familiar em prol de uma alfabetização completa e eficaz (De Souza & Schander, 2024; Da Silva & Amorim, 2024; Dias, 2024; Pereira, 2024).

## Resultados

Os resultados dos estudos sobre práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica na educação infantil mostram que essa habilidade é um forte preditor de sucesso na alfabetização. Dos Santos e Guaresi (2024) apontam que a consciência fonológica, ao permitir a identificação e manipulação dos sons da língua, facilita a compreensão da relação entre letras e fonemas, criando uma base sólida para o aprendizado da leitura e escrita. As crianças que apresentam um desenvolvimento fonológico bem estruturado desde a educação infantil têm mais facilidade para avançar nas etapas de alfabetização, enquanto aquelas que não desenvolvem essa habilidade podem enfrentar dificuldades no aprendizado formal.

Uma prática que demonstrou eficácia significativa no desenvolvimento da consciência fonológica é o uso de textos da tradição oral, como cantigas, parlendas e contos populares. Dias (2024) observou que esses textos, quando integrados à prática pedagógica, contribuem para que as crianças reconheçam rimas, repetições sonoras e outros padrões fonológicos de forma intuitiva e lúdica. Esse contato com o repertório da tradição oral enriquece o ambiente educacional e permite que as crianças explorem a sonoridade das palavras de maneira envolvente, facilitando o reconhecimento dos sons de forma contextualizada e significativa.

Outro aspecto revelado nos resultados é a importância das atividades lúdicas e da musicalização para a promoção da consciência fonológica. Da Cruz e Kawakami (2024) identificaram que práticas pedagógicas que integram elementos musicais, como ritmos e canções, estimulam a sensibilidade fonológica das crianças, que aprendem a perceber e a segmentar os sons da língua de maneira natural e prazerosa. A ludicidade torna o processo de aprendizado mais atrativo e envolvente, respeitando o desenvolvimento infantil e favorecendo o aprendizado sem pressões acadêmicas.

As estratégias metacognitivas também foram discutidas como um recurso eficaz para o desenvolvimento da consciência fonológica. De Oliveira Martins e Maciel (2024) analisaram como a metacognição pode ser utilizada para incentivar as crianças a refletirem sobre os sons e as estruturas das palavras, promovendo um aprendizado mais autônomo e consciente. Professores que utilizam essas estratégias incentivam os alunos a compreenderem e manipularem os fonemas de forma ativa, o que contribui para a formação de habilidades fonológicas essenciais para a alfabetização.

Por fim, os estudos também revelam a importância de integrar o desenvolvimento da consciência fonológica ao processo de letramento. Da Silva e Amorim (2024) defendem que, ao alinhar as práticas fonológicas com atividades de letramento, o aprendizado da leitura e escrita se torna mais completo e contextualizado. Esse alinhamento permite que a criança não apenas aprenda a decodificar as palavras, mas também compreenda seu uso e significado, o que é fundamental para uma alfabetização plena. Em conjunto, os resultados dos estudos sugerem que práticas pedagógicas diversificadas, que integram ludicidade, musicalização, metacognição e letramento, são essenciais para promover o desenvolvimento fonológico de forma abrangente e eficaz.

## Conclusão

Conclui-se que o desenvolvimento da consciência fonológica na educação infantil é um dos pilares mais importantes para uma alfabetização bem-sucedida. Ao permitir que as crianças compreendam e manipulem os sons da linguagem, essa habilidade facilita a construção das bases para o reconhecimento das letras e sua associação com os fonemas, o que é essencial para o aprendizado da leitura e da escrita. Dessa forma, práticas que promovem a consciência fonológica tornam-se uma ferramenta indispensável para o processo de alfabetização, proporcionando às

crianças um aprendizado mais fluido e confiante nas etapas iniciais da escolaridade.

A implementação de práticas pedagógicas que utilizam ludicidade e musicalização, como jogos de rimas e atividades com músicas, tem se mostrado altamente eficaz para o desenvolvimento da sensibilidade fonológica. Essas estratégias permitem que o aprendizado aconteça de maneira natural e prazerosa, respeitando o tempo e o desenvolvimento individual de cada criança. Além disso, ao engajar os alunos em atividades lúdicas e interativas, os professores promovem um ambiente de aprendizado positivo e estimulante, que incentiva as crianças a explorarem a sonoridade das palavras de forma intuitiva e divertida.

Outro aspecto relevante é a integração de estratégias metacognitivas, que encorajam as crianças a refletirem sobre os sons e a estrutura das palavras. Ao promover a autorreflexão e a consciência dos próprios processos de aprendizagem, essas estratégias auxiliam as crianças a se tornarem mais autônomas e conscientes em relação à linguagem. Esse tipo de abordagem não apenas melhora o desenvolvimento fonológico, mas também contribui para que os alunos se tornem leitores e escritores mais críticos e independentes, com uma base sólida para enfrentar desafios futuros na alfabetização.

A parceria entre a consciência fonológica e o letramento é igualmente essencial, pois contextualiza o aprendizado e ajuda a criança a compreender o uso social e cultural da língua. Essa abordagem integrada permite que a alfabetização não seja apenas técnica, mas significativa e relevante para o contexto de vida do aluno. Dessa forma, a criança não só aprende a decodificar palavras, mas também a entender o propósito e o valor do que lê e escreve, promovendo uma alfabetização completa e funcional.

O desenvolvimento da consciência fonológica na educação infantil, quando apoiado por práticas pedagógicas diversificadas e integradas, oferece uma base robusta para a alfabetização. Estratégias lúdicas, atividades metacognitivas e a integração com o letramento formam um conjunto de abordagens que respeitam o

desenvolvimento infantil e promovem um aprendizado significativo. Com uma base fonológica bem estabelecida, as crianças estarão mais preparadas para enfrentar os desafios da leitura e da escrita, favorecendo o sucesso escolar e contribuindo para sua formação integral.

## Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.  
DA CRUZ, Alessandro Gonzales Devidé Ferreira; KAWAKAMI, Alice Naomi. EXPLORANDO A LUDICIDADE E A MUSICALIZAÇÃO NA PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista OWL (OWL Journal)-Revista interdisciplinar de ensino e educação**, v. 2, n. 2, p. 491-496, 2024.

DA SILVA, Thamiris de Oliveira Gama; AMORIM, Marcia Camila Souza. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 16, n. 1, 2024.

DE OLIVEIRA MARTINS, Cláudia; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. Estratégias metacognitivas no desenvolvimento da consciência fonológica: reflexões de professoras alfabetizadoras de Cuiabá. **Revista Prática Docente**, v. 9, p. e24012-e24012, 2024.

DIAS, Camile Fontoura. Práticas pedagógicas com textos da tradição oral: um estudo sobre propostas didáticas para promover o desenvolvimento da consciência fonológica. 2024.

DOS SANTOS, Luise Rebouças Leite Leal; GUARESI, Ronei. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO PREDITORA DE APRENDIZADO NA ALFABETIZAÇÃO. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 18, n. 53, p. 258-275, 2024.

GREGÓRIO, Lucimara Cristina. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: reflexões sobre alfabetização. 2024.

GUARESI, Ronei; DE ANDRADE, Enzo Acacio; DO ESPÍRITO SANTO, Edeil Reis. Fluência Verbal e Consciência Fonológica: é possível antever o atraso escolar?. **Colóquios Nacional e Internacional do Museu Pedagógico da UESB**, v. 15, n. 1, p. 1321-1326, 2024.



## CAPÍTULO 07

### **Os aspectos cognitivos da aprendizagem: o estímulo e o cuidado como fatores importantes**

*Jorge Henrique de Oliveira*

#### **Introdução**

O estudo proposto é uma revisão bibliográfica das pesquisas cognitivas sobre os aspectos da aprendizagem. A premissa é que, sendo a cognição um aspecto psicológico da mente humana, as interações no ambiente escolar podem impactar a formação cognitiva do indivíduo.

Levando-se em consideração que a correta estimulação desde a infância e os cuidados com essa primeira fase de formação da mente humana, farão com que o desenvolvimento posterior das estruturas emotivas, sociais e cognitivas do ser humano sejam saudáveis, entendemos que o contrário também é verdade. Uma estimulação com traumas, ausências, ou abusos causarão atrasos de todas as ordens.

Nosso trabalho aqui será demonstrar que o trabalho escolar é um estímulo cognitivo constante.

Cada ponto do trabalho pedagógico e planejado ou deveria ser planejado para ser um estímulo a mente do indivíduo, para que seu desenvolvimento se dê de maneira mais completa.

Entendemos que o trabalho pedagógico é intencional, portanto não espontâneo. Sendo assim não se pode compreender o trabalho pedagógico como não sendo parte de uma estimulação para que o aluno manifeste uma resposta a apropriação dos saberes do mundo escolar utilizando as estruturas internas de sua mente.

## Metodologia

Faremos uma revisão bibliográfica de trabalhos já publicados nas plataformas acadêmicas, que sejam revisões de estudos publicados nos últimos 20 anos, Que tratem de temas pesquisados ou também revisados fruto de estudos feitos na área da cognição e aprendizagem, visando tratar da relação estímulo ,cognição e aprendizagem.

## Discussão

A apropriação da linguagem pelo individuo pode ser vista nos trabalhos de Vygotsky, e pela apropriação dos signos socialmente e culturalmente construídos que o individuo vai se desenvolvendo como ser humano, e pela interação com seus pares e professores em relações simétricas e assimétricas que o individuo vai formando sua mente social, capaz de relacionar os aspectos multivariados e sua realidade sócia. desta feita a escola pelo conhecimento e saberes cinetíficos e culturais empodera o individuo de saberes que o levam a se compreender no mundo,

A escola não e portanto uma experiência natural do ser humano, seu surgimento tem características históricas próprias, a escola e um elemento civilizador , e uma experiência civilizatória fundamental.

E sim pela estimulação, com as condições materiais fundamentais de alimentação e segurança satisfeitas que os indivíduos lograrão sucesso na apropriação do mundo.

A relação entre cognição e escola é um tema de grande relevância no campo da educação, pois o ambiente escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo dos alunos. A cognição, que envolve processos como atenção, memória e raciocínio, é fundamental para a aprendizagem e o desempenho acadêmico. Diversos estudos têm explorado como diferentes práticas pedagógicas e intervenções podem influenciar esses processos cognitivos.

Um aspecto importante a ser considerado é a influência das atividades psicomotoras no desempenho escolar. Secretti et al. Secretti et al. (2019) demonstraram que atividades que envolvem o corpo e o movimento, especialmente no ensino fundamental, têm um impacto positivo no desempenho cognitivo, particularmente em matemática. A correlação significativa entre o desempenho psicomotor e o desempenho matemático sugere que o desenvolvimento de habilidades motoras pode facilitar a aprendizagem de conceitos matemáticos, reforçando a ideia de que a educação deve integrar aspectos físicos e cognitivos.

Além disso, a atenção é um componente essencial para a aprendizagem eficaz. Antonello et al. Antonello et al. (2016) observaram que a aplicação do método Pilates melhorou os níveis de atenção em estudantes com baixo rendimento escolar. A melhora na atenção, por sua vez, está diretamente relacionada ao desempenho acadêmico, uma vez que a atenção é crucial para a filtragem de informações relevantes e a aquisição de novas habilidades. Essa relação destaca a importância de estratégias que promovam a atenção no ambiente escolar.

Outro fator relevante é a utilização de ferramentas como mapas mentais, que têm se mostrado eficazes na intervenção de escolares com transtornos de aprendizagem. Bueno et al. Bueno et al. (2021) indicam que o uso de mapas mentais pode auxiliar no desenvolvimento da memória de trabalho e na organização do conhecimento, facilitando a aprendizagem em alunos que enfrentam dificuldades. Essa abordagem sugere que a implementação de técnicas visuais e estruturadas pode ser benéfica para a cognição e a aprendizagem.

A inter-relação entre desenvolvimento motor e desempenho escolar também é um tema explorado na literatura. Tavares e Cardoso Tavares & Cardoso (2016) discutem como as capacidades motoras influenciam o processo de aprendizagem, especialmente em habilidades que exigem coordenação motora fina, como a escrita. A presença de dificuldades motoras, como a disgrafia, pode impactar negativamente a aprendizagem, evidenciando a

necessidade de abordagens integradas que considerem tanto o desenvolvimento motor quanto o cognitivo.

Além disso, a prática de atividades físicas tem mostrado benefícios significativos para o desempenho cognitivo. Nascimento e Nascimento Nascimento & Nascimento (2020) realizaram uma revisão sistemática que revelou que a participação em atividades físicas e aulas de educação física está associada a melhorias nas funções cognitivas e no desempenho escolar. Essa evidência reforça a importância de um currículo escolar que inclua atividades físicas como parte integrante do processo de aprendizagem.

Por fim, a autorregulação da aprendizagem é um aspecto que merece destaque. Frison Frison (2016) define a autorregulação como o controle que o estudante exerce sobre seus próprios processos cognitivos e comportamentais, sendo fundamental para o sucesso acadêmico. A promoção de habilidades de autorregulação pode ajudar os alunos a se tornarem aprendizes mais independentes e eficazes, melhorando sua capacidade de enfrentar desafios acadêmicos.

Em suma, a cognição e a escola estão intrinsecamente ligadas, e práticas pedagógicas que consideram o desenvolvimento motor, a atenção, o uso de ferramentas visuais e a promoção da autorregulação podem ter um impacto significativo no desempenho acadêmico dos alunos. A integração de diferentes abordagens educacionais é essencial para maximizar o potencial cognitivo dos estudantes e promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz.

A escola e a experiência de estímulo a cognição feita por esta, favorece ao desenvolvimento humano pleno, sem a qual o individuo tem sua formação deficitária.

Mas não podemos reduzir a escola ao trabalho de estímulos apenas, o trabalho escolar e uma atividade de significação e representação do mundo com fins a apropriação dos elementos que internamente construirão o mundo externo, podemos dizer

que e pela representação do mundo externo em nos que entendemos a nós mesmos.

## Referências

- Antonello, A., Medeiros, R., & Lara, S. (2016). Contribuições do método pilates sobre a atenção e a aprendizagem de estudantes com baixo rendimento escolar. *Pensar a Prática*, 19(3). <https://doi.org/10.5216/rpp.v19i3.33812>
- Araújo, B., Rodrigues, B., & Pacheco, S. (2015). A promoção do cuidado materno ao neonato prematuro: a perspectiva da educação problematizadora em saúde. *Revista Enfermagem Uerj*, 23(1). <https://doi.org/10.12957/reuerj.2015.14779>
- Bezerra, N. (2023). Práticas de cuidado multiprofissional durante a pandemia da covid-19. *Saúde Em Redes*, 9(3), 3794. <https://doi.org/10.18310/2446-4813.2023v9n3.3794>
- Billerbeck, G. C. ., Centurião, J. D. ., & Pereira, R. G. . (2022). ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA PARA A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 8(10), 1480–1498. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i10.7251>
- Bueno, L., César, A., Santos, B., & Capellini, S. (2021). Significância clínica do uso do mapa mental na intervenção de escolares com transtornos de aprendizagem. *Distúrbios Da Comunicação*, 33(1), 81-87. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2021v33i1p81-87>
- Cavalcante, M. V., Lúcio, I. M. L., Vieira, A. C. S., Bittencourt, I. G. de S., Vieira, D. S., Barbosa, L. C. R., Caldas, M. A. G., & Davino, C. M. (2020). Estimulação cognitiva e aprendizagem infantil: revisão de literatura / Cognitive stimulation and child learning: literature review. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 41981–41990. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-655>
- CRUZ, M., SOUZA, L., QUIRINO, A., SILVA, S., FERNANDES, R., & LIRA, A. (2021). Ações do enfermeiro no cuidado à gestante na

atenção primária à saúde: uma revisão integrativa..  
<https://doi.org/10.48195/jie2021-098>

Fonseca, C., Costa, L., Freitas, B., Alencastro, L., & Mizoguchi, M. (2021). Cuidado interprofissional à criança e ao adolescente: revisão de escopo. *Revista Conexão Uepg*, 17, 1-24. <https://doi.org/10.5212/rev.conexao.v.17.17377.24>

Frison, L. (2016). Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. *Revista De Educação Puc-Campinas*, 21(1), 1. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2992>

James, W. Pragmatismo. Un nuevo nome para antigos modos de pensar. Ediciones Folis, S.A. 1997 Paraguay, Chile.

Lima, I. and Barbosa, V. (2023). Psicologia em saúde no cuidado gravídico-puerperal em internação obstétrica de alto risco: experiência à luz da resolução cfp nº 17/2022. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 23(3), e12177. <https://doi.org/10.25248/reas.e12177.2023>

Lima, J. (2023). Sintomas depressivos na infância interferem na inteligência na idade adulta?. *Revista De Saúde Pública*, 57(1), 64. <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2023057004918>

Lima, J. (2023). Sintomas depressivos na infância interferem na inteligência na idade adulta?. *Revista De Saúde Pública*, 57(1), 64. <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2023057004918>

Martins, J. C. (1997). Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. *Série Idéias*, 28, 111-122.

Mello, T., Miorin, J., Camponogara, S., Paula, C., Pinno, C., & Freitas, E. (2021). Fatores que influenciam para transferência do cuidado intra-hospitalar efetiva: revisão integrativa. *Research Society and Development*, 10(9), e38910918153. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18153>

Moraes, M. and Sarmiento, L. (2022). Conhecimento e práticas dos profissionais de saúde sobre saúde bucal na primeira infância. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Saúde/Brazilian Journal of Health Research*, 23(4), 48-57. <https://doi.org/10.47456/rbps.v23i4.36551>

- Moraes, M. and Sarmiento, L. (2022). Conhecimento e práticas dos profissionais de saúde sobre saúde bucal na primeira infância. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Saúde/Brazilian Journal of Health Research*, 23(4), 48-57. <https://doi.org/10.47456/rbps.v23i4.36551>
- Nascimento, A. and Nascimento, G. (2020). Dificuldades na aprendizagem escolar, atraso motor e prática de atividade física: revisão sistemática. *Arquivos De Ciências Da Saúde Da Unipar*, 24(1). <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v24i1.2020.6907>
- Nunes, K., Tonietto, L., Dias, K., & Rego, C. (2020). O impacto dos maus-tratos na infância no desenvolvimento cerebral e no funcionamento cognitivo: uma revisão. *Diaphora*, 9(4). <https://doi.org/10.29327/217869.9.4-2>
- Nunes, K., Tonietto, L., Dias, K., & Rego, C. (2020). O impacto dos maus-tratos na infância no desenvolvimento cerebral e no funcionamento cognitivo: uma revisão. *Diaphora*, 9(4). <https://doi.org/10.29327/217869.9.4-2>
- O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. (2021). *Educação Em Revista*, 7(1-2), 1-16. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2006.v7n1-2.603>
- Pereira, M., Rodrigues, P., Santos, N., Vaz, E., Collet, N., & Reichert, A. (2017). Educação em saúde para famílias de crianças/adolescentes com doença crônica [health education for families of children and adolescents with chronic diseases] [educación en salud para familias de niños/adolescentes con enfermedad crónica]. *Revista Enfermagem Uerj*, 25(0). <https://doi.org/10.12957/reuerj.2017.4343>
- Santos, D., Souza, L., Jesus, J., Barros, M., Santos, L., Silva, M., ... & Gois, M. (2022). Impacto da simulação clínica na aprendizagem da enfermagem em cuidados críticos. *Research Society and Development*, 11(15), e540111537463. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i15.37463>
- Schneider, A. (2015). Primeira infância e a atuação do conass. *Bis Boletim Do Instituto De Saúde*, 16(1), 6-13. <https://doi.org/10.52753/bis.v16i1.37366>

- Schoeller, S. (2020). Enfermeiro e cuidado: a distância entre a intenção e a prática. *Enfermagem Brasil*, 10(5), 280-288. <https://doi.org/10.33233/eb.v10i5.3875>
- Secretti, G., Petermann, X., & Marques, R. (2019). Atividades psicomotoras desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. *Vivências*, 15(28), 43-49. <https://doi.org/10.31512/vivencias.v15i28.13>
- SILVA, F. and COLOMÉ, J. (2021). Ludicidade para evoluir: atuação e percepções de uma visitadora do programa primeira infância melhor.. <https://doi.org/10.48195/jie2021-175>
- SILVA, F. and COLOMÉ, J. (2021). Ludicidade para evoluir: atuação e percepções de uma visitadora do programa primeira infância melhor.. <https://doi.org/10.48195/jie2021-175>
- Simão, A.K.**. A importância da primeira infância no desenvolvimento do ser humano.2021. disponível em <https://repositorio.uninter.com/handle/1/74>
- Tavares, A. and Cardoso, A. (2016). Inter-relações entre o desempenho no processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das capacidades motoras: revisão da literatura. *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo*, 27(1), 88. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v27i1p88-9>
- Schneider, A. (2015). Primeira infância e a atuação do conass. *Bis Boletim Do Instituto De Saúde*, 16(1), 6-13. <https://doi.org/10.52753/bis.v16i1.37366>

## CAPÍTULO 08

### **Alfabetização infantil e ludicidade: a contribuição do brincar no processo de alfabetização e letramento**

*Laysla de Oliveira Vieira Nascimento*

#### **Introdução**

A alfabetização é um assunto muito discutido e estudado, pois a partir dela outros conhecimentos e habilidades podem ser aprendidos e internalizados. Os métodos tradicionais, que se baseavam na memorização de conteúdos muitas vezes desconectados do repertório e das vivências das crianças, cederam espaço a uma perspectiva mais humanista, na qual os saberes prévios, o ritmo de aprendizagem e os processos individuais de assimilação são valorizados e respeitados. Sobre esta questão e o compromisso com a educação integral, a BNCC afirma:

... a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 16).

A ludicidade, entendida pelo ato de brincar, utilizando brinquedos, brincadeiras, jogos e também a imaginação e a criatividade, por sua vez, tem um papel fundamental na infância, visto que contribui para o desenvolvimento emocional, social, físico e cognitivo da criança. Segundo CAMPOS et al., (2005, p.19) “A atividade lúdica é inerente à condição humana. Desde os

tempos mais primitivos, o homem e principalmente as crianças brincam.”. As interações com o meio, os estímulos que recebe, o contato com outras crianças e adultos e o acesso a brinquedos, jogos e brincadeiras são determinantes na construção de sua identidade, assimilação do aprendido e aquisição de cultura “No brincar estão implicados: espontaneidade, imaginação, fantasia, criatividade e universo cultural.” (CAMPOS et al., 2005, p. 19).

O brincar possibilita um aprendizado prazeroso e significativo, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança, tornando-se, assim, um elemento essencial no processo de alfabetização. Diante disso, este capítulo busca discutir como a ludicidade pode tornar esse processo mais acessível e envolvente, permitindo que as crianças assimilem novos conhecimentos de forma prática e divertida, mostrando que é possível garantir que aproveitem plenamente sua infância, sem comprometer seu desenvolvimento cognitivo neste aspecto. Ao aliar brincadeiras e jogos ao processo de alfabetização, é possível facilitar a aprendizagem e torna-la mais significativa, como afirma Magda Soares, em entrevista no ano de 2010: “Associar aprender a língua escrita com uma disciplina escolar, uma tarefa pesada que tira a criança da brincadeira a que ela tem direito, quando isso pode e deve ser feito de forma lúdica, com grande interesse e prazer.” (Soares, 2010, p. 9, apud MORAIS; SILVA, 2023, p. 3).

A metodologia de pesquisa na composição deste capítulo, que foi adaptado de artigo apresentado à Universidade UNIDA para fins de nota no curso de Mestrado em Ciências da Educação, baseia-se em um estudo bibliográfico, fundamentado em artigos, entrevistas e livros que discutem o brincar e sua contribuição na educação, os processos de alfabetização e letramento na infância, além dos benefícios oriundos do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras como estratégias para a alfabetização de crianças e na versão final da Base Nacional Comum Curricular. Além da base teórica presente nas literaturas estudadas, me utilizo também de algumas reflexões e relatos sobre a minha prática, atuando como

professora de Educação Infantil há 7 anos, mas trabalhando no ambiente escolar em sala de aula há 13.

## O lúdico e a infância – O brincar e sua importância no desenvolvimento infantil

A infância é um período de descobrir, de experimentar, de vivenciar e explorar o mundo e suas possibilidades. É nos primeiros anos de vida que a criança vai aprender, desaprender e reaprender o mundo a sua volta. Para KISHIMOTO (2011, p.22): “A infância é, também, a idade do possível. Pode se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral.”

Muito mais que uma forma de entretenimento, o ato de brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo um dos aspectos mais significativos da infância (ANTONIO, FARESE e NASCIMENTO, 2016, p.7). A BNCC fala do brincar como a caracterização do cotidiano da infância por trazer aprendizagens que potencializam o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2018, p.37).

Por meio das brincadeiras de faz de conta, assim como a imitação de situações seu meio de convívio, as crianças transitam entre o mundo real e o imaginário, buscando se destacar e, ao mesmo tempo, tornarem-se pertencentes ao grupo no qual estão inseridas, bem como criar brincadeiras a partir dos filmes, séries e desenhos animados a que têm acesso, assumindo personagens e papéis através da imaginação, vivenciando a ludicidade também a partir delas, como afirma Wallon.:

A criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver. Reproduz, imita. Para as menores, a imitação é a regra das brincadeiras. A única acessível a elas enquanto não puderem ir além do modelo concreto, vivo, para ter acesso à instrução abstrata. Pois, inicialmente, sua compreensão é apenas uma assimilação do outro a si e de si ao outro, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel. (WALLON, 2010, p.67).

Para a criança, brincar é uma forma de interagir com o mundo, explorá-lo, compreendê-lo. Brincando a criança descobre a si mesma, o outro e o meio em que vive, aprendendo a desafiar seus limites, aprende regras de convivência com as pessoas próximas a ela e aprende a lidar com diferentes situações, como exemplificam CAMPOS et al. 2005, p. 19: “Com o passar do tempo, através da atividade lúdica, espontânea ou orientada, as crianças compreendem o mundo que as cerca, constroem relações sociais, aprendem a ser, a fazer e amar.” (CAMPOS et al. 2005, p. 19). A brincadeira também estimula a criatividade, permitindo à criança utilizar-se de sua imaginação, ampliar sua capacidade de comunicação e sua participação nos grupos aos quais está inserida, tornando a aprendizagem mais simples e prazerosa. “Para que brinquem, basta que lhes seja concedido o exercício da imaginação.” (CAMPOS et al. 2005, p. 19). Para que a criança possa explorar seu potencial criativo, é fundamental que tenha acesso a experiências diversificadas.

Brincar proporciona liberdade de escolha, estimulando o interesse da criança em aprender e refletir sobre seus atos e os atos do outro, permitindo que a criança expresse sentimentos, desejos, medos e anseios, ao mesmo tempo em que estabelece vínculos afetivos com outras crianças e adultos (ANTONIO, FARESE e NASCIMENTO, 2016, p.9). Esse processo auxilia no desenvolvimento da inteligência, imaginação e lógica, tornando o aprendizado mais envolvente e lúdico, como é destacado por CAMPOS et al., (2005, p. 19) “Brincamos expressando nossos sentimentos, nosso ser poético e estético, com nosso corpo e intelecto”.

Na infância a competição é um elemento constantemente presente. As crianças disputam em brincadeiras e jogos de regras, aprendendo a superar ou contornar situações de frustração, ampliando seu repertório comunicativo e capacidade de argumentar ou debater sobre os mais diversos assuntos, exercitando, assim, sua cidadania (ANTONIO, FARESE e NASCIMENTO, 2016, p.9). Sobre a importância dos jogos de regras, CAMPOS et al. (2005, p.44) ressaltam: “A prática dos jogos

de regras dá à criança oportunidades de aprender a competir, a esperar sua vez de jogar e a lidar com sucessos e frustrações.”. A brincadeira também desenvolve habilidades cognitivas, pois a criança precisa elaborar estratégias para lidar com pessoas e regular suas emoções, como é explicado por CAMPOS et al. (2005, p.44) “Estas são situações lúdicas que devem proporcionar prazer e desenvolvimento. (...) Brincar proporciona muitas aprendizagens sociais e crescimento emocional.”

O jogo promove interação e conexão entre as pessoas envolvidas, crianças e adultos, estimulando valores como cooperação, respeito, paciência e solidariedade. MURCIA, 2005, p. 9, afirma que o jogo está presente em todas as civilizações, unindo-se a aspectos como o mágico, o sagrado, o amor, a arte, a literatura e aos costumes. Ao brincar em grupo, a criança aprende a compartilhar, esperar sua vez, liderar e, por consequência, respeitar também a liderança do outro. “O jogo serviu de vínculo entre povos, é um facilitador da comunicação entre os seres humanos.” (MURCIA, 2005, p. 9).

Brincadeiras, atividades e propostas que envolvam movimento do corpo auxiliam no desenvolvimento da consciência corporal, coordenação motora, noção de lateralidade, equilíbrio e percepção espacial, além de contribuírem para a saúde física. Assim, ao garantir espaços e oportunidades para que a criança brinque, ocorre a promoção de experiências enriquecedoras que favorecem o desenvolvimento integral, tornando o aprendizado mais significativo, como vemos descrito na Base Nacional Comum Curricular:

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. (BRASIL, 2018, p. 41).

## Os processos de alfabetização e letramento na infância.

Entendemos por alfabetização a aquisição do sistema convencional de leitura e escrita, decodificando e compreendendo os códigos (letras, palavras, frases, textos etc.), “Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito...”. (BRASIL, 2018, p.90).

Já o letramento é definido por SOARES (2004, p.14) “... pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema [alfabetização] em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita...”, ou seja, é o uso que se faz das formas linguísticas, o uso social da escrita e da leitura. Este processo, o letramento, muito mais do que a alfabetização (apesar de geralmente associados e até, segundo Magda Soares, indissociáveis), deve iniciar na etapa da Educação Infantil, onde serão apresentadas letras e portadores textuais de forma contextualizada, trazendo brincadeiras e jogos (ludicidade) e também se utilizando do ambiente alfabetizador. “Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (...) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos.” (SOARES, 2004, p.14).

Magda Soares afirma ainda que “Não é função da educação infantil alfabetizar a criança, se entendermos por alfabetizar levar a criança a terminar essa etapa já sabendo ler e escrever com alguma segurança.” (SOARES, 2011), explicando que, ainda que os processos de alfabetização e letramento sejam complementares, não se trata de alfabetizar a criança na educação infantil, mas proporcionar o letramento lúdico para que o processo de alfabetização (aquisição do sistema de leitura e escrita) aconteça no momento certo para a criança.

A BNCC também coloca o processo de alfabetização como esperado na etapa do ensino fundamental, afirmando que “... é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera

que ela [a criança] se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.” (BRASIL, 2018, p.89).

A criança tem acesso a textos e portadores de texto muito antes de começar a frequentar o ambiente escolar, bem como brinca com jogos de linguagem e aprende músicas com pessoas de seu convívio, como enfatiza a BNCC: “As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, (...), tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, (...) seguir regras de jogos e receitas, jogar games...” (BRASIL, 2018, p.89). Nos mais variados momentos do dia, a criança observa os rótulos de produtos utilizados em casa pela família, placas de lojas e supermercados, anúncios nos streamings ou redes sociais, entre outros, que já mostram para a criança desde cedo as variadas formas de escrita. Ela bate o olho e sabe que naquele pote há margarina, conhece o logotipo de seu jogo ou vídeo game preferido, fica atenta quando vê anúncios e sabe que se trata da loja de roupas da internet na qual sua mãe faz suas compras online.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. (BRASIL, 2018, p.42)

Na etapa da Educação Infantil, que precede o Ensino Fundamental, geralmente por volta dos 4 e 5 anos de idade, é comum na escola partir do nome próprio da criança nas atividades e propostas, sempre trabalhei desta forma com minhas turmas. “O trabalho com palavras estáveis na Educação Infantil, sobretudo o nome próprio, assume um lugar relevante (...)” (MORAIS; SILVA, 2023, p. 11). Posterior e/ou concomitantemente, trabalha-se com os nomes dos amigos da turma, propostas de brincadeiras com letras, exploração de alfabeto móvel (concreto), como também parlendas, quadrinhas, trava-línguas e músicas de nosso folclore, utilizando rimas e aliteraões para que as crianças percebam as semelhanças e diferenças nos sons, servindo de base para que a criança comece a

entender como funciona o complexo mundo da leitura e da escrita, percebendo que cada nome é composto de letras diferentes, também com quantidades diferentes de letras.

Como sugestões de atividades, a mestra [MAGDA SOARES] propõe, por exemplo, a exploração das letras que compõem o nome próprio da criança escrito com letras maiúsculas de imprensa em fichas, além do uso de livros de alfabeto e de cantigas e brincadeiras que propiciem a aprendizagem dos nomes das letras. Sugere ainda atividades de montagem de palavras (como o nome próprio e os de colegas) usando o alfabeto móvel. (MORAIS; SILVA, 2023, p. 11).

São feitas com as crianças listas variadas e lista dos nomes dos alunos da turma (preferencialmente com a professora como escriba), que costumam ficar expostas na sala da referência, preferencialmente na altura de visão dos pequenos, para que possam consultar e, assim, comecem a fazer associações, notando que LORENA e LAURA começam com a letra L, ANA tem apenas 3 letras, JOÃO tem “uma cobrinha em cima”, VALENTINA é um nome grande (exemplos de situações que observei trabalhando na Educação Infantil).

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p.89)

São apresentados os números, geralmente de forma contextualizada, representando contagens e quantidades, esperando que a criança vá adquirindo consciência de fazer a distinção destes para as letras. O que também auxilia muito neste processo são as contações de história que a professora faz apresentando e mostrando

o livro às crianças. Elas precisam também estar expostas a livros infantis para manuseio e participar de atividades nas quais pode conhecer e ter contato com diversos portadores textuais, percebendo e observando variadas formas de escrita. Para além de apresentar o alfabeto, que costuma ficar exposto na sala de referência (sala de aula), é incentivada a escrita por parte das crianças, embora, geralmente, ainda não sejam capazes de escrever convencionalmente (escrita espontânea), como mostra a BNCC "...à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua." (BRASIL, 2018, p.42).

Quando chega ao Ensino Fundamental, espera-se que a criança já tenha um nível adequado de letramento para que a alfabetização possa, então, ser consolidada. É nesta fase que a criança vai começar a ser mais desafiada neste aspecto, com atividades voltadas para a aquisição do sistema de escrita, aprendendo e exercitando os sons das letras, as sílabas simples, as sílabas complexas, as variações de sons das letras em diferentes palavras e contextos e também fazendo exercício da leitura. A BNCC fala em alfabetização baseada nos sons das letras e sua associação com as mesmas (fonema-grafema).

Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras(grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a "mecânica" ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2018, p.90).

Conectados e interligados, (SOARES, 2018, p.930) nos diz que alfabetização e letramento necessitam ser compreendidos como um processo que acontece de forma contínua, tendo início antes do ingresso da criança na Educação Infantil, pois ela já vive em uma sociedade centrada na língua escrita.

## O uso de brinquedos, jogos e brincadeiras como estratégias para a alfabetização e o papel do professor alfabetizador na aplicação do lúdico

Ao passo que a criança vai aprendendo através de brincadeiras, ela vai conhecendo a si mesma, tomando consciência de suas preferências, desenvolvendo seu corpo físico por meio de desafios, a área social por meio das interações e seu lado cognitivo por meio de assimilações, o que a possibilita explorar a criatividade de diversas formas, pois o brincar comumente é associado ou colocado como a essência da infância. CAMPOS et al. (2005, p. 19) dizem que “Para as crianças, brincar é ação e vida, pensamentos e descobertas, palavras e gestos, alegrias, emoção, tensão e liberdade.”. O lúdico, por ser parte essencial da infância, facilita e complementa o processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do indivíduo, colaborando também na parte social e cultural, pois ele pode se comunicar e se expressar, construindo o seu conhecimento e sua forma de ver e pensar sobre o mundo.

O brincar costuma proporcionar alegria e satisfação e pode ser um grande aliado no processo de ensino e aprendizagem quando utilizado como instrumento pedagógico no processo de letramento e alfabetização. “O brincar é determinante na construção da autonomia e, conseqüentemente, da interação entre pares. Propicia momentos de aprendizagem e formulação de hipóteses sobre as coisas a conhecer.” (CAMPOS et al. 2005, p. 20).”

Os jogos de alfabetização e letramento como bingo de letras ou de sílabas, jogo da memória com letras ou palavras, jogo do som inicial ou final, caça às letras, força, palavras-cruzadas, jogos eletrônicos, entre outros, seja na Educação Infantil (pré-escola) ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental, além de divertidos, podem ser de grande auxílio para que as crianças internalizem o aprendizado de maneira prática, divertida e prazerosa, como afirma KISHIMOTO, 2011, p.40 “O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse

instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil.”

O uso da ludicidade em favor da alfabetização não acontece apenas em função do uso de jogos, mas também da tradição do folclore brasileiro, através de brincadeiras culturais como quadrinhas, trava-línguas e parlendas, onde as crianças aprendem a diferenciar sons através de rimas e aliterações. Os jogos de linguagem e muito desta cultura são ensinados e aprendidos também fora do ambiente escolar, sendo transferidos entre gerações, nas vivências da criança no seio familiar ou em outros espaços de convívio que ela frequenta. Portanto, (MURCIA, 2005, p. 11) discorre sobre o jogo tradicional como sendo aquele transmitido entre gerações, geralmente de forma oral, dos mais velhos para os mais novos, seja dos adultos da família para as crianças ou de crianças maiores para as menores. Dito isto, o professor alfabetizador pode e deve inserir aspectos de nossa cultura e proporcionar vivências com jogos de linguagem em seus planejamentos e práticas na sala de referência ou em outros espaços da escola.

Mais uma estratégia é o contato com portadores de texto de diferentes gêneros, para que aos poucos vá se apropriando da língua escrita e sua variedade de formatos, uma vez que ela já nasce inserida no mundo letrado. Pode-se apresentar para as crianças receitas culinárias e outros tipos de receitas, cartazes, folhetos e panfletos, rótulos e embalagens de variados produtos, manuais, cartas, bilhetes, convites, cartões variados, anúncios, revistas e jornais, ainda que digitalmente, e também de forma digital, apresentar as mensagens eletrônicas, entre outras possibilidades. A criança começa a entender a função social da escrita, descrevendo o que cada portador quer transmitir através dos textos escritos neles, muitas vezes começando a construir seus portadores, principalmente cartinhas, o que posso dizer com propriedade, pois não passa um dia sem que eu as receba de meus aluninhos da Educação Infantil. A BNCC (BRASIL, 2018, p.42) ressalta a importância das vivências com os portadores na construção de

hipóteses sobre a escrita por parte da criança, feitas através de rabiscos ou garatujas inicialmente.

O livro infantil é um dos portadores de texto mais explorados na escola, principalmente na Educação Infantil. Magda Soares em entrevista no ano de 2011, questionada sobre como o livro deve estar presente nas escolas, afirma que o contato e convívio com o material escrito e com a língua escrita em várias formas e gêneros, criam um contexto para o letramento. As contações de história, onde o professor faz a leitura de forma dinâmica, seja em roda ou em outros momentos, com a participação das crianças fazendo colocações e perguntas sobre a história contada numa perspectiva de leitura colaborativa, também é fundamental para contextualizar a importância de saber ler, despertando na criança esse desejo e interesse. O professor pode explicar a leitura feita de forma clara para as crianças, pois algumas vezes surgem nos textos palavras ou expressões com as quais a criança não tem ou nunca teve contato, o que a auxilia no entendimento e também na ampliação de seu conhecimento e vocabulário.

Ao ler o livro com os alunos ou orientá-lo nas leituras individuais, o professor tomará o cuidado de parafrasear oralmente os trechos lidos sempre que se fizer necessário (contá-lo com as próprias palavras), para assim favorecer a produção de sentido e conseqüentemente a compreensão do texto por parte dos alunos. (MORAES, SANTOS, 2013, p.44).

O professor é parte essencial do processo de alfabetização, o mediador, aquele que direciona o aprendizado, que observa as dificuldades de seu aluno e interfere quando necessário. “O professor deve saber que tipo de informação é relevante para cada momento e qual o tipo de informação que ajuda a criança a progredir. Ele não é, portanto, simplesmente um transmissor de informação...” (CARDOSO, TEBEROSKY, 1990, p. 26). Ao oferecer jogos de alfabetização, deve levar em conta a variedade dos mesmos, pois o que ajuda no processo de aquisição de conhecimento de um, nem sempre tem os mesmos efeitos no outro. O professor precisa observar e perceber se os jogos e brincadeiras

propostas estão, efetivamente, auxiliando na aquisição da escrita e da leitura, refletindo sobre sua prática e diversificando as propostas para proporcionar um ambiente alfabetizador. AMORIN et al. (2005, p. 58) nos dizem que “... o desafio para a escola e para os professores, principalmente dos pequenos, é inovar o espaço dedicado à alfabetização, começando pelo conhecimento de como a criança aprende a ler e escrever...”. Na fase da alfabetização é necessário que as atividades, ainda que lúdicas, estejam bem estabelecidas e elaboradas afim de que a criança se aproprie do que está sendo ensinado.

## Conclusão

Conforme o que foi discutido e apresentado ao longo deste capítulo, os jogos e as brincadeiras, assim como toda a atividade lúdica, sempre estiveram presentes e fazem parte das ações do ser humano desde a infância até a vida adulta, pois são atividades essenciais para a evolução, aprendizado e desenvolvimento cognitivo.

O processo de alfabetização é longo e se inicia antes mesmo que a criança comece a frequentar o ambiente escolar. Alfabetizar é ensinar a decodificar e compreender como funciona o sistema de escrita, desenvolvendo no aluno também a capacidade de leitura. Porém, para tanto, o professor alfabetizador, que é parte indispensável nesse processo, precisa estar atento às dificuldades e aos avanços de seus alunos. Ao utilizar atividades lúdicas com o propósito de alfabetizar, é fundamental que haja planejamento, adotando critérios bem definidos sobre os objetivos de cada proposta, avaliando as necessidades, dificuldades e evoluções de seu grupo de alunos.

Cabe ao professor alfabetizador observar, perceber e refletir se os jogos e brincadeiras proporcionados à criança estão, efetivamente, auxiliando na aquisição da escrita e leitura. Existe a necessidade de diversificar e combinar as atividades que serão propostas para atingir a todos os alunos, bem como acompanhar a evolução de cada um.

Assim, pode-se afirmar que o lúdico enquanto ferramenta pedagógica favorece e complementa os processos de alfabetização e letramento infantil, desde que o professor esteja devidamente preparado para integrá-lo de forma intencional às práticas educativas. É importante reservar um espaço para atividades lúdicas em suas aulas, explorando a criatividade das crianças de modo a atingir potencialmente os alunos. O lúdico não apenas auxilia no processo de alfabetização e letramento, mas na formação integral do ser humano.

## Referências

- AMORIN, Elizabeth; CAMPOS, Marise; LOPES, Maria Helena; MACHADO, Renato Ferreira; OLIVEIRA, Janice; SANTOS, Dulce Cornetet dos; SILVA, Cleonice de Carvalho. **A criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o mundo**. Brasília: Edições UNESCO, Cadernos Pedagógicos Volume 2, 2005.
- ANTONIO, Raquel Cavallini Navarro de; FARESE, Edileine Martins; NASCIMENTO, Laysla de Oliveira Vieira. **Brincar: tradição e tecnologia – o passado e o futuro contribuindo no aprendizado infantil**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016. Trabalho não publicado, arquivado na instituição.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CAMPOS, Marise; CASTRO, Elaine de Menezes; LOPES, Maria Helena; REDIN, Euclides. **Olhares das Ciências sobre as crianças**. Brasília: Edições UNESCO, Cadernos Pedagógicos Volume 1, 2005.
- CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKY, Ana (Orgs.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. 2. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Fabiano; SANTOS, Fábio Cardoso. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Biblioteca Básica de Alfabetização).

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alessandro da. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: O Legado de Magda Soares**. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 20, Edição Especial, 2023. Disponível em: < <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/768/506>>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MURCIA, Juan Antônio Moreno. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOARES, Magda Becker. **Aprendizagem lúdica**. Entrevistador: Rubem Barros. *Revista Educação*, 1 nov. 2011. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2011/11/01/aprendizagem-ludica/>>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SOARES, Magda. **Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas de letramento e políticas públicas**. Entrevistadoras: Janair C. Cassiano e Gilmara Diniz Duarte. *Práxis Educativa*, v. 13, n. 3, p. 928-939, 2018. Disponível em: <<https://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v13n3/1809-4309-praxeduc-13-03-0928.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 mar. 2025.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança** /Henri Wallon; com introdução de Émile Jalley; tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão.Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção psicologia e pedagogia).



## CAPÍTULO 9

### **A necessidade do projeto de vida para a formação integral dos sujeitos**

*Anderson Roberto Alves*

#### INTRODUÇÃO

O processo de formação da identidade na fase da adolescência tende a tornar-se único e independente do sistema familiar com seus próprios gostos e decisões a partir da identificação com um grupo externo. Cada grupo tem sua própria cultura, gostos e objetivos. Segundo Guimarães e Pessina (2010), muitos destes grupos são estritamente definidos pela forma como se vestem, falam, pelos valores e outros hábitos que seguem. É necessário apresentar aos adolescentes novas formas de se comportar na sociedade. No final da adolescência, marcada por idades entre os 17 e os 18 anos, os adolescentes começam a ver-se a si próprios e ao mundo exterior de uma forma diferente do que compreendiam anteriormente, pois agora terão de assumir novas responsabilidades, novas preocupações e escolher a sua carreira profissional e futuro – pode haver a opção de não desenvolver um projeto de vida profissional – marcando a entrada no próprio mundo adulto

É tácito dizer que o atual mundo globalizado expõe a todos a todo tipo de cultura e pensamento, em uma constante transformação, neste sentido, a Educação se volta para um ideal mais dinâmico baseado em competências que se solidificam nos projetos integrados em um Projeto de Vida.

Trabalhar com projeto de vida é proporcionar ao indivíduo a reflexão necessária para pautar suas ações futuras em busca da diminuição das das desigualdades sociais, tornar o cidadão que vai

trilhar seu futuro e vai fazer a educação repensar deste modo suas trilhas de aprendizagem engessadas e prontas, que a partir de então devem assumir uma postura muito mais dinâmica e personalizada. Flexibilidade é a palavra chave, neste sentido, o projeto de vida estimula a autoaprendizagem que não é mais linear mas é por caminhos múltiplos e que é claro vai se adequar à variedade de pensamento que o sujeito pode desenvolver ao longo de sua vida.

Lançar mão do Projeto de vida é sem dúvida atender ao interesse do coletivo pois auxilia em políticas que possam atender a nova sociedade que está se formando, entender como uma população no futuro será constituída e propor ações que supram demandas possíveis.

Ainda vale destacar a importância de colocar o aluno enquanto o sujeito responsável pela sua formação e sua busca pelo futuro, claro que mesmo ainda com dificuldades de se compreender e compreender o mundo, o projeto de vida apenas irá ajudá-lo neste processo de descoberta e conhecimento, é uma aliança entre o conhecimento técnico com o conhecimento prático aliado às suas habilidades naturais, suas vivências e inclinações.

Em uma sociedade dinâmica e plural, o Projeto de Vida se apresenta com uma proposta tão dinâmica quanto, embasado em várias filosofias e valores que são fundamentais, não há uma inclinação ideológica que o possa limitar, ele valoriza as diferenças e propõe a autonomia como já mencionado partindo de um pressuposto científico, social e filosófico aberto e acolhedor.

Deste modo, de modo conclusivo observa-se que o projeto de vida é uma ação pedagógica viva e ativa que acolhe valores, competências que explica ao aluno o seu motivo de aprender, seus objetivos ao final do processo.

## **O desenvolvimento de um projeto de vida dos alunos**

Como já mencionado, para se construir o projeto de vida na escola é preciso ambientar o aluno sobre os desdobramentos

sociais da vida, os papéis que são assumidos na sociedade e isto se inicia por ações objetivas que são os cursos livres, palestras, oficinas de conscientização, incluindo a família. Importante salientar que neste momento não se trata apenas do mundo profissional, mas também da compreensão do ser, das habilidades natas e da história de vida individual que pode conduzir o indivíduo para um ou outro caminho.

Tais temas que devem ser trabalhados com os alunos dentro de um projeto de vida incluem a fomentação da criatividade, resolução de problemas, empreendedorismo, técnicas de estudo, formação do cidadão do novo século como um todo e principalmente tecnologia. Algumas instituições ainda poderão contar com um tutor para um acompanhamento exclusivo do projeto de vida e após a pandemia de 2019, as formas híbridas serão bem vindas.

Caso a instituição disponha de mais professores que possam conduzir os trabalhos do projeto, grupos de alunos poderão optar por aqueles que demonstrarem maior afinidade e assim conduzir as atividades. O Projeto de Vida é um ítem interdisciplinar que perpassa as matérias integrando-as, deste modo o aluno sente que seu currículo trabalha de modo a formar nele um único saber e que este nunca foi segmentado como era até então na escola, além é claro de que ele se torna obrigatoriamente a parte central do aprendizado, não apenas de modo teórico como se falava até então, mas agora sim, pois sem ele o projeto não caminha.

Embora sua expressão máxima se dará no ensino médio, o projeto de vida deve ingressar com a criança na vida escolar, acompanhar a evolução deste indivíduo, conhecer o seu ser desde suas dificuldades até suas facilidades, suas habilidades, deve constar nos documentos escolares e estar disponível para toda comunidade escolar acompanhar a aplicação do mesmo, conhecendo-o e indo ao encontro de toda e qualquer necessidade do mesmo.

Como dito, é um documento para constar no Projeto Político Pedagógico da Escola e não como uma atividade interdisciplinar, é amarrado à realidade de cada escola que deve analisar sua

essência, sua clientela, seu contexto sociocultural e assim seguir com suas ações.

## Metodologia

O estudo foi desenvolvido com recurso a métodos qualitativos no âmbito do Programa de Levantamento Bibliográfico. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material elaborado. Estes incluem livros A maioria dos artigos científicos, resumos e teses. A principal vantagem desse tipo de estudo é que ele permite que os pesquisadores cubram uma gama mais ampla de fenômenos do que podem ser estudados diretamente. A abordagem qualitativa de Ludke e André (1986) incluiu a utilização de todos os dados de análise do material obtidos durante o estudo. Após a conclusão da coleta de dados, essa análise deve ser apresentada de maneira mais sistemática e formal em diferentes etapas da investigação. Os recursos devem fornecer respostas adequadas às soluções e/ou compreensão das questões colocadas (GIL, 2002). Livros, periódicos, artigos científicos e bases de dados que abordam os temas desenvolvidos em nossa pesquisa foram utilizados como recursos.

A pesquisa qualitativa bibliográfica é um tipo de pesquisa que envolve o uso de fontes escritas, como livros, artigos científicos e relatórios, para compreender uma questão ou problema de pesquisa. Ela se baseia em fontes secundárias de dados e é mais ampla do que a pesquisa quantitativa, pois permite a profundidade e a reflexão na análise dos dados.

A pesquisa qualitativa bibliográfica pode ser utilizada para diversos fins, como compreender a história de um assunto, identificar tendências e padrões, desenvolver teorias e explorar questões subjacentes. Ela é comumente utilizada em campos como a ciência política, a sociologia e a psicologia, mas também pode ser usada em outras áreas.

Os recursos devem fornecer respostas adequadas às soluções e/ou compreensão das questões colocadas (GIL, 2002). Livros,

periódicos, artigos científicos e bases de dados que abordam os temas desenvolvidos em nossa pesquisa foram utilizados como recursos. O material foi lido após identificação, localização e obtenção de trabalhos considerados suficientes para a condução da investigação. A leitura é feita para obter respostas às questões colocadas e são realizadas as seguintes etapas: identificar as informações e dados contidos no material impresso, relacionar as informações e dados obtidos com as questões colocadas e realizar uma análise de coerência das questões colocadas. Informações e dados fornecidos pelos autores (Gil, 2002). Os recursos devem fornecer respostas adequadas às soluções e/ou compreensão das questões colocadas (GIL, 2002). Livros, periódicos, artigos científicos e bases de dados que abordam os temas desenvolvidos em nossa pesquisa foram utilizados como recursos.

## Resultados e discussões

A transição de fases na vida do ser humano pode ser um processo complexo, pois envolve muitas mudanças e adaptações. Algumas das transições mais comuns incluem segundo BOCK et al. (1995):

**Adolescência:** Neste período, os jovens passam por uma série de mudanças físicas e emocionais enquanto se desenvolvem em adultos. Eles podem enfrentar desafios relacionados ao autoconhecimento, à independência e à tomada de decisões importantes.

**Vida adulta:** A vida adulta envolve a construção de relacionamentos, a criação de uma família e o estabelecimento de uma carreira. As responsabilidades aumentam e as pessoas podem enfrentar desafios relacionados ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional.

**Meia-idade:** A meia-idade é um período de transição em que as pessoas podem enfrentar desafios relacionados ao envelhecimento, ao significado da vida e à busca por um senso de propósito.

Terceira idade: A terceira idade é o período da vida após a aposentadoria e pode ser um momento para revisar os objetivos da vida, cultivar novas habilidades e hobbies e se preparar para o final da vida.

Cada pessoa experimenta essas transições de maneira única e pode lidar com elas de maneiras diferentes. Algumas pessoas podem encontrar essas transições desafiadoras, enquanto outras podem encontrá-las estimulantes e gratificantes. É importante lembrar que a transição de fases é um processo normal e natural da vida e que é possível aprender a lidar com elas com o tempo e o apoio adequado (ALMEIDA; PINHO, 2008).

O planejamento estratégico é uma ferramenta valiosa para a vida pessoal, pois ajuda as pessoas a estabelecer metas, definir prioridades e tomar decisões informadas. Ele também pode ajudar as pessoas a serem mais produtivas e a alcançarem seus objetivos de maneira mais eficiente. Algumas das vantagens do planejamento estratégico incluem (MULLER, 1988, p. 141):

**Foco:** O planejamento estratégico ajuda as pessoas a se concentrar nas tarefas mais importantes e a evitar distrações. Isso pode ajudar as pessoas a serem mais produtivas e a alcançarem seus objetivos mais rapidamente.

**Clareza:** O planejamento estratégico ajuda as pessoas a serem mais claras sobre o que querem e o que precisam fazer para alcançar esses objetivos. Isso pode ajudar as pessoas a tomar decisões mais informadas e a serem mais eficientes no caminho para o sucesso.

**Adaptabilidade:** O planejamento estratégico ajuda as pessoas a serem mais flexíveis e a adaptarem seus planos às mudanças inesperadas. Isso pode ajudar as pessoas a serem mais resilientes e a lidarem melhor com o estresse.

**Satisfação:** O planejamento estratégico ajuda as pessoas a se sentirem mais realizadas e satisfeitas, pois permite que elas alcancem seus objetivos de maneira mais eficiente e eficaz.

Em resumo, o planejamento estratégico é uma ferramenta valiosa para a vida pessoal, pois ajuda as pessoas a estabelecerem

metas, definir prioridades e tomar decisões informadas. Ele também pode aumentar a produtividade, a clareza e a adaptabilidade, além de aumentar a satisfação pessoal (GROSSMAN, 2010).

Implantar um projeto de vida na escola pode ser uma estratégia valiosa para ajudar os adolescentes a desenvolver habilidades importantes, como autoconhecimento, autorresponsabilidade, autoconfiança e autogestão. Além disso, pode ajudá-los a estabelecer metas e objetivos a longo prazo, a desenvolver um senso de propósito e a tomar decisões importantes sobre seu futuro (PEREIRA; STENGEL, 2015).

Importante destacar segundo o autor que implantar um projeto de vida auxilia o futuro acadêmico a estipular sua trajetória de estudos e evitar o abandono universitário que atualmente configura um grande problema para a sociedade brasileira ocasionando um lapso de mão de obra qualificada e intelectual, O abandono universitário é um problema comum no Brasil e pode ter diversas causas. Algumas das principais causas incluem:

**Desigualdade socioeconômica:** Muitos estudantes universitários no Brasil enfrentam dificuldades financeiras e podem ter que trabalhar enquanto estudam, o que pode ser desafiador. Além disso, alguns estudantes podem ter dificuldade em acessar a educação superior devido às barreiras financeiras e sociais.

**Qualidade da educação:** A qualidade da educação pode ser um fator importante no abandono universitário. Alguns estudantes podem se sentir desmotivados ou desafiados por falta de recursos ou apoio adequados.

**Falta de interesse:** Alguns estudantes podem não estar interessados no curso que escolheram ou podem não estar preparados para o nível de compromisso e esforço exigido pelo curso.

**Problemas pessoais:** Os problemas pessoais, como doenças, problemas familiares ou problemas emocionais, podem afetar a capacidade dos estudantes de se manterem na universidade.

O abandono universitário pode ter um impacto significativo na vida dos estudantes e na sociedade como um todo. Algumas

medidas que podem ser tomadas para reduzir o abandono universitário incluem o aumento da acessibilidade financeira, a melhoria da qualidade da educação e o apoio aos estudantes para lidar com problemas pessoais e outros desafios (EISENSTEIN, 2005).

Implantar um projeto de vida na escola também pode ajudar os adolescentes a se adaptar melhor às mudanças e desafios da vida e a lidar de maneira mais saudável com as pressões e expectativas que enfrentam. Pode ser uma oportunidade para os adolescentes aprenderem a se comunicar e trabalhar em equipe, a resolver problemas e a tomar decisões de maneira mais eficaz (CAMARGO, 2006).

A vida adulta é um período de grandes mudanças e desafios, e é importante que as pessoas estejam preparadas para enfrentá-los. Ensinar sobre a vida adulta na escola pode ajudar os estudantes a se tornarem mais bem preparados e capazes de lidar com esses desafios de maneira eficaz. Algumas razões pelas quais é importante ensinar sobre a vida adulta na escola incluem (RAHIM, 2015):

**Preparação para a vida adulta:** A escola pode fornecer aos estudantes as habilidades e o conhecimento necessários para serem bem-sucedidos na vida adulta. Isso inclui coisas como gerenciamento de finanças, tomada de decisões e resolução de problemas.

**Desenvolvimento de habilidades de vida:** A escola pode ensinar aos estudantes habilidades de vida importantes, como comunicação eficaz, resolução de conflitos e gerenciamento do tempo. Essas habilidades são cruciais para o sucesso na vida adulta.

**Compreensão de si mesmo:** A escola pode ajudar os estudantes a compreenderem suas próprias personalidades, valores e metas, o que é importante para tomar decisões informadas sobre a carreira e o estilo de vida na vida adulta.

**Construção de relacionamentos:** A escola pode ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades de relacionamento e a construir relacionamentos saudáveis e significativos. Isso pode ser importante para o bem-estar e a felicidade na vida adulta.

Ensinar sobre a vida adulta na escola é importante para ajudar os estudantes a se tornarem mais bem preparados e capazes de lidar com os desafios da vida adulta de maneira eficaz. Isso inclui coisas como a preparação para a vida adulta, o desenvolvimento de habilidades de vida, a compreensão de si mesmo e a construção de relacionamentos saudáveis (SENA; DESSEN, 2012).

Além disso, um projeto de vida na escola pode ser uma forma de promover a inclusão e a diversidade, ajudando os adolescentes a entender e respeitar as diferenças individuais e a trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns.

O projeto de vida é o conjunto de metas, sonhos e objetivos que uma pessoa deseja alcançar na vida. Ele pode incluir aspectos pessoais, como relacionamentos, saúde, lazer e desenvolvimento pessoal, bem como aspectos profissionais, como carreira e objetivos financeiros. A escolha profissional é uma parte importante do projeto de vida, pois a profissão que uma pessoa escolhe pode ter um impacto significativo em muitos aspectos da vida (PEREIRA; SUDBRACK, 2010).

A escolha profissional pode ser influenciada por muitos fatores, como interesses, habilidades, valores e metas pessoais. É importante levar esses fatores em consideração ao escolher uma profissão, pois isso pode ajudar a garantir que a pessoa esteja seguindo um caminho que seja satisfatório e realizador para ela (ARAÚJO, 2016).

Além de considerar os interesses e habilidades pessoais, é importante levar em conta o mercado de trabalho e as oportunidades disponíveis em diferentes profissões. Isso pode ajudar a garantir que a pessoa tenha acesso a oportunidades de trabalho e de crescimento profissional.

Em resumo, o projeto de vida é o conjunto de metas, sonhos e objetivos que uma pessoa deseja alcançar na vida, enquanto a escolha profissional é uma parte importante desse projeto e pode ser influenciada por muitos fatores, como interesses, habilidades, valores e metas pessoais. A escolha profissional pode ter um impacto significativo em muitos aspectos da vida e é importante

levar em conta o mercado de trabalho e as oportunidades disponíveis ao fazer essa escolha.

## Conclusão

Conhecer a si próprio é importante por várias razões. Algumas dessas razões incluem:

**Autoconhecimento:** O autoconhecimento é a compreensão de suas próprias personalidades, valores, motivações, habilidades e limitações. Isso pode ajudar as pessoas a tomar decisões mais informadas sobre a carreira, o estilo de vida e as relações.

**Autoconfiança:** O autoconhecimento pode aumentar a autoconfiança, pois ajuda as pessoas a compreenderem seus próprios pontos fortes e a se sentirem mais seguras em suas próprias habilidades e decisões.

**Autoestima:** O autoconhecimento pode aumentar a autoestima, pois ajuda as pessoas a se aceitarem e a serem mais compreensivas e gentis consigo mesmas.

**Resolução de problemas:** O autoconhecimento pode ajudar as pessoas a resolverem problemas de maneira mais eficaz, pois as ajuda a compreenderem suas próprias emoções e a tomarem decisões mais informadas.

**Satisfação pessoal:** O autoconhecimento pode aumentar a satisfação pessoal, pois ajuda as pessoas a serem mais autênticas e a viverem de acordo com seus valores e metas.

Em resumo, conhecer a si próprio é importante porque pode aumentar o autoconhecimento, a autoconfiança, a autoestima, a habilidade de resolução de problemas e a satisfação pessoal. Isso pode ajudar as pessoas a tomarem decisões mais informadas e a serem mais felizes e realizadas em suas vidas. E deste modo poder estabelecer os pontos fracos e fortes de um indivíduo que podem o levar a comprometer seu projeto de vida.

Projetos de vida vão muito além de ideias filosóficas da Educação, são na verdade o momento que a escola irá proporcionar a cada um a oportunidade de conhecer melhor a si mesmo e através

deste estudo pessoal, vislumbrar um futuro mais sólido e pautado em um plano.

A vida é um projeto, qualquer etapa que o ser humano puder estar naquele momento ele precisa tomar decisões, rever ações e acompanhar suas ações para objetivos que ele desempenhar, isto é um resumo do que seria um projeto de vida, na escola, o projeto de vida se tornar um momento enriquecedor onde cada um será convidado a repensar sua pluralidade, sua história de vida, desenvolver uma história própria que independe até mesmo de pré concepções familiares, mas sim de uma história própria.

Se é preciso mudar a atual conjectura da sociedade, se começa pela escola na formação de cidadãos conscientes de seus papéis e que dentro destes papéis compreendam sua contribuição, o projeto de vida então passa a dar sentido às áreas dos conhecimento onde até então muitos passavam a vida sem utilizar muitos dos saberes transmitidos nas escolas.

O Projeto de Vida é sim uma ressignificação da Escola, que agora deixa de ser uma mera reprodutora do conhecimento acumulado para uma consultoria de vida, que vai para além de seus portões, construtora de uma história.

## Referências

ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba de; PINHO, Luís Ventura de. **Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p.173-184, jun. 2008. Disponível em: . Acesso em: 13 maio 2022.

BOCK, Vivien Rose. **Professor e psicologia aplicada na escola**. Porto Alegre: Kinder, 1996. 197 p.

CAMARGO, Lucila. **Orientação profissional: uma experiência psicodramática**. São Paulo: Ágora, 2006. 148 p.

DIETZ, Aloir. **A construção do projeto de vida como professor: um estudo fenomenológico**. Disponível em [www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/2382\\_dissertacao\\_\\_\\_aloir\\_marcos\\_dietz.pdf](http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/2382_dissertacao___aloir_marcos_dietz.pdf)

EISENSTEIN, Evelyn. **Adolescência: definições, conceitos e critérios.** *Adolescência & Saúde*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p.6-7, jun. 2005. Trimestral. Disponível em: . Acesso em: 01 maio 2022.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002. 99

GROSSMAN, Eloisa. **A construção do conceito de adolescência no Ocidente.** *Adolescência & Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p.47-51, jul. 2010. Trimestral. Disponível em: . Acesso em: 27 set. 2022

GUIMARÃES, Flávio Lôbo; PESSINA, Luciana Monteiro. **A clínica adolescente: recursos para a jornada exploratória.** In: MARRA, Marlene Magnabosco; COSTA, Liana Fortunato (Org.). *Temas da clínica do adolescente e da família.* São Paulo: Ágora, 2010. Cap. 4. p. 51-64.

KLEIN, Ana. **Projetos de vida e Escola: A percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida** Disponível em:<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10082011-141814/pt-br.php>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 175 p

MASCARENHAS, Milena. **Aula de projeto de vida prepara jovem para desafios.** Disponível em <Http://porvir.org/porpensar/aula-de-projeto-de-vida-prepara-jovem-para-desafios/20150609>

MORAN, Jose. **Aprendendo a desenvolver e orientar projetos de vida.** Disponível em [www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/projetos\\_vida.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/projetos_vida.pdf)

MÜLLER, Marina. **Orientação vocacional: contribuições clínicas e educacionais.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1988.

PEREIRA, Heloisa C.; STENGEL, Márcia. **Projetos de vida na Pós-Modernidade: possibilidades e limites aos jovens.** *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p.582- 598, dez. 2015. Disponível em: . Acesso em: 08 maio 2022.

PEREIRA, Sandra Eni Fernandes Nunes; SUDBRACK, Maria Fátima Olivier. **A escola como contexto complementar à clínica da adolescência.** In: MARRA, Marlene Magnabosco; COSTA, Liana

Fortunato (Org.). Temas da clínica do adolescente e da família. São Paulo: Ágora, 2010. Cap. 5. p. 65-86.

SENNA, Sylvia Regina Carmo Magalhães; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 28, n. 1, p.101-108, mar. 2012. Disponível em: . Acesso em: 30 mar. 2022.



## ORGANIZADORES



### Ana Estela Brandão Duarte

Pós-doutora em Educação, com ênfase em Educação Inclusiva e Tecnologia. Doutora em Ciências da Educação, com foco em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Inclusão. Mestre em Ciências da Educação, com ênfase em Educação do Campo, Currículo e Formação Docente. Possui graduação em Matemática e Pedagogia. Atua com tecnologia no Ministério da Educação, no Brasil, e na Universidade Aberta do Brasil. É professora de mestrado e doutorado na Universidad del Sol e na Universidad Columbia del Paraguay. Possui pós-graduação em Matemática, Educação Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação e Desenvolvimento Sustentável, e Docência.



### Diogo Janes Munhoz

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (2001) e especializações em Treinamento Desportivo (2004), Educação Especial (2005) e Ensino a Distância (2008). Dedicase a estudos na área de Altas Habilidades/Superdotação e atualmente

coordena o setor de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Londrina/PR.

## AUTORAS E AUTORES



Amanda Torres de Lima

Mestra em Ciências da Educação, com ênfase em Educação Inclusiva. Possui especialização em Administração Educacional e graduação em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e em Educação Especial. Atua como professora de Educação Infantil e Educação Especial na rede pública municipal de Mojuí dos Campos, Estado do Pará, Brasil.



Ana Lucia de Castro Magalhães

Mestranda em Ciências da Educação, possui graduação em Letras – Português/Inglês, em Pedagogia e em Educação Especial e Inclusiva. Atualmente é professora de educação básica da Prefeitura Municipal de Mariana e Ouro Preto/MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em metodologias ativas e de ensino de língua portuguesa e inglesa. Possui pós-graduação em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa, Inspeção Escolar, Alfabetização e Letramento, bem como em Educação Especial e Inclusiva.



#### Anderson Roberto Alves

Mestre em Direito Internacional pela Fundação Universitária Iberoamericana (FUNIBER), graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutorando em Educação pela Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Atua desde 1999 no magistério nas redes pública e privada, com ênfase nas áreas de Educação, Saúde e Linguagens. É professor intérprete de Libras, conferencista e consultor educacional, com experiência na regularização de instituições escolares e universitárias.



#### Andréia Silva de Miranda

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de Las Américas (UNIDA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (2010), com especializações em Psicomotricidade (2018), Coordenação Pedagógica na Educação Infantil (2023) e Psicopedagogia (2024). Atua como assessora e coordenadora pedagógica de creches e pré-escolas na Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba/RJ. Possui experiência em docência, gestão escolar e formação de professores, ministrando palestras e formações voltadas à Educação Infantil. Dedicar-se a estudos sobre Primeira Infância e formação humana.



### Anne Sandrelly Teixeira Valois

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Psicanálise. Mestre em Ciências da Educação e suas Multidisciplinaridades pela Universidade Gama Filho (RJ) e doutoranda em Ciências da Educação pelo Instituto IEP. Atua como Articuladora Regional do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada no Agreste Meridional de Pernambuco. Desenvolve ações voltadas à promoção da educação formal e inclusiva, com foco na diversidade. Mãe atípica e mulher neuroatípica, recebeu o diagnóstico de TDAH aos 40 anos, o que impulsionou seu aprofundamento teórico e prático em Educação Especial e Inclusiva.



### Arlindo Carlos de Oliveira

Mestre em Educação pela Universidad Columbia del Paraguay (2025), com pesquisa nas áreas de EJA, Inclusão, Dignidade, Leitura e Literatura. Licenciado em Letras pela UMESP (2018), em Pedagogia pela FAEL (2020), em Língua Espanhola pela FAEL (2021) e em Educação Especial pela Universidade Santa Cecília (2022). Atualmente, é professor de Língua Portuguesa da SEDUC/SP. Possui experiência nas áreas de Literatura, Gramática, Educação Carcerária e desenvolve estudos sobre linguística, gêneros textuais, oralidade, poética e temas do cotidiano, como contos.

Lattes ID:

<http://lattes.cnpq.br/6758387738183352>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0432-6927>



#### Carina de Araujo Santos Mendes

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad UNIDA, com pesquisa em neuroeducação, inclusão e promoção da acessibilidade educacional. Graduada em Pedagogia e Geografia. Especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicopedagogia e Educação de Surdos na perspectiva bilíngue pelo INES. Possui mais de 20 anos de experiência na Educação Básica, atuando na alfabetização, formação docente, gestão escolar e coordenação de serviços de atendimento a pessoas com deficiência. Atua também como intérprete de Libras, promovendo acessibilidade linguística em diferentes contextos.



#### Cicera Maria da Silva Santos

Mestranda em Educação e Pesquisa pela Universidad UNIDA (Paraguai). Possui graduação em História pela FAFIBE e em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É especialista em Psicopedagogia Clínica (FACOTTUR), Gestão e Planejamento Educacional (FACOTTUR) e Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva (UNESP).



### Cinara Vieira Queiroz

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las América- Unida com pesquisa nas Práticas Pedagógicas Inclusivas no Ensino de Matemática para pessoas com Deficiência Intelectual. Graduada em Pedagogia, Graduada em Licenciatura em Matemática. Especialista em Ciências Exatas (Matemática para o Magistério Público), Orientação Educacional, Educação Especial e Inovação

Tecnológica , Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Atua como Orientadora Educacional na rede pública do Município de Nova Iguaçu - RJ e como Professora de Matemática da rede privada no município de Nova Iguaçu- RJ e da rede pública no Município de Magé -RJ.



### Eliane Maia de Miranda

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas (UNIDA); graduada em Pedagogia pela FEUC – Fundação Educacional Unificada Campograndense (2004), especializações em Educação Infantil (2007), Psicopedagogia : Clínico-Institucional(2014) e Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva (2023). Atua como Subsecretária de Educação no Município de Mangaratiba/RJ, com experiência em docência e gestão escolar. Dedicar-se a estudos e práticas voltadas a gestão educacional e avaliação.



#### Fabiana Santos Silva

Graduada em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE). Especialista em Educação Matemática (UPE) e em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay e doutoranda pela Universidad UNIDA (Paraguai). Atua como Diretora de Desenvolvimento do Ensino na Secretaria de Educação de Canhotinho/PE e realiza assessoria educacional em municípios de Pernambuco.



#### Fernanda Brito da Silva

Pedagoga, graduanda em Terapia Ocupacional e mestranda em Ciências da Educação pela UNIDA, com pesquisa sobre formação docente e uso da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) na inclusão de alunos com autismo. É especialista em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Educação Infantil, Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) e ABA, com ênfase em deficiência intelectual e autismo. Atualmente cursa pós-graduação em Transtornos de Aprendizagem e Tecnologias Educacionais. Mãe atípica de uma criança com autismo, alia experiência pessoal e formação técnica para promover uma educação inclusiva, empática e baseada em evidências.



### Geovana Barbosa Oggione

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguai; pós-graduada em Educação com foco na aprendizagem da Matemática, Educação Inclusiva, Educação Profissional e Psicopedagogia Institucional. Graduada em Administração de Empresas, Matemática e Pedagogia. Atua como professora da Educação Básica na rede Estadual do Estado do Espírito Santo.



### Helena Maria Pereira

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA – Ciudad del Este, Paraguai). Possui graduação e pós-graduação em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE). Atualmente é professora de Matemática da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.



### Jair Soares da Silva

Graduado em Matemática, com especialização em Matemática e Física. Coautor de livro de Física para escolas integrais e semi-integrais no Estado de Pernambuco. Está concluindo o mestrado em Educação. Atua como professor de Física e Matemática nas redes estadual e municipal da cidade de Lajedo/PE.



### Jorge Henrique de Oliveira

Professor das séries iniciais há 22 anos, faz da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu há 16 anos. Bacharel em Filosofia pela UFRJ. Cursou mestrado em educação pela Universidad Columbya ,PY. Doutorando em Educação pela UNR, AG.



### José Kleber Felix dos Santos

Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay (2023). Mestre em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos (2011). Graduado em História (2003) e Pedagogia (2009) pela Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns, e em Direito pela Faculdade de Direito de Garanhuns (2018). Servidor público na Secretaria de Educação de Pernambuco, onde atua como professor e analista educacional. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em políticas públicas educacionais.



### Karla Phabrina de Mélo Oliveira de Andrade

Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências Humanas e Aplicadas de Belo Jardim (2006). É especialista em Ensino de Biologia e Novas Tecnologias (2008). Mestranda em Ciências da Educação pela UDS - Assunção. Atua como assistente de Gestão na Rede Estadual de Educação de Pernambuco.



#### Laysla de Oliveira Vieira Nascimento

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de Las Américas (UNIDA). Pós-graduada em Coordenação Pedagógica e Planejamento (2021) e em Alfabetização e Letramento (2017). Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2016). Atua como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental nas prefeituras de Mauá e Santo André (SP).



#### Luanna Bianca da Costa Guedes

Graduanda em Publicidade pela Faculdade Martha Falcão e em Farmácia pela FAMETRO (AM). Estagiária em Saúde Pública na Fundação HEMOAM. Atua nas áreas comercial e administrativa, prestando também serviços farmacêuticos. Integra conhecimentos em comunicação, gestão e saúde para contribuir com a qualidade do atendimento e dos serviços farmacêuticos oferecidos à população.



#### Maria José Pereira Malta

Mestranda em Ciências da Educação pela UNIDA (Universidad de la Integración de las Américas – Ciudad del Este, Paraguai). Graduada em Biologia pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (FABEJA) e especialista em Programação do Ensino da Biologia pela Universidade de Pernambuco (UPE). Atua como professora de Biologia na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.



### Márcio Alexandre Moreira Brito

Mestrando em Ciências da Educação na Universidad de La Integración de Las Américas – UNIDA; possui especializações em Psicologia da Educação, Orientação Educacional, Química Analítica e Metodologia do Ensino de Química; possui graduações em Química (bacharelado e licenciatura), Ciências Biológicas (licenciatura), Pedagogia (licenciatura) e Gestão Financeira (superior em tecnologia). Atua como docente da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) nas redes particular (Nova Iguaçu/RJ) e pública (Mangaratiba/RJ e Japeri/RJ). Integra o EPIDI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão e Diversidade.



### Murilo Orlando Cordeiro Bbarbosa

Mestrando em Ciências da Educação, com ênfase em Currículo, Ensino e Sociedade. Graduado em História. Possui especializações em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, Gestão Escolar e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Dedicar-se a estudos sobre cultura afro-brasileira em comunidade quilombola específica, bem como a pesquisas em arqueologia e paleontologia no sertão nordestino. Atua como professor e pesquisador de História e Geografia.

E-mail: [murilobarbosa22@hotmail.com](mailto:murilobarbosa22@hotmail.com)



### Priscila Souza da Costa

Mestranda em Saúde Pública pela Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA – Paraguai). Graduada em Administração (2012) e Farmácia (2023). Pós-graduada em Análises Clínicas com ênfase em práticas laboratoriais pela EDUCAC BRASIL (2024). Atua na área da saúde, com foco em gestão e práticas farmacêuticas nos setores comercial e administrativo. Integra conhecimentos multidisciplinares para aprimorar os serviços de saúde e fortalecer a atenção farmacêutica aos pacientes.



### Raimundo Nonato da Costa Bastos

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA – Paraguai). Mestre em Ciências da Educação pela mesma universidade, com pesquisa em Políticas Públicas. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Salesiana Dom Bosco e em Metodologia do Ensino Superior pela UFAM.

Contato: bastos\_am@yahoo.com.br

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7287747829760048>



### Rita de Cássia Gonçalves da Silva

Mestranda em Ciências da Educação pela UNIDA (Universidad de la Integración de las Américas - Ciudad Del Este - PY). Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências Humanas e Aplicadas do Belo Jardim (2012). Cursou Pós-Graduação em Ensino de Biologia e as Novas Tecnologias pela Faculdade de Ciências Humanas e Aplicadas do Belo Jardim (2014). Cursou Especialização em Ciências da Natureza e o Mundo do Trabalho na área de conhecimento em EDUCAÇÃO, pela Universidade Federal do Piauí - Centro de Educação Aberta e a Distância/UFPI, conforme regulamentação do Conselho Nacional de Educação/MEC e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFPI (2022). Atua como professora de Biologia na Rede Estadual de Educação de Pernambuco.

Nesta coletânea, educadores, pesquisadores e especialistas de diferentes áreas exploram os desafios e possibilidades da educação no século XXI. Da inclusão à tecnologia, da formação docente à valorização da diversidade, cada capítulo oferece reflexões profundas e práticas sobre como transformar a escola em um espaço mais justo, humano e inovador. Uma leitura essencial para quem acredita que a educação é o caminho para mudar o mundo — começando por dentro da sala de aula.